



Karén Siiri ja Karén Kerttu

“Pakkoruotsia” 1980-luvulta lähtien – toisen kotimaisen kielen opetus ja oppiminen
suomalaisessa peruskoulussa

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Pakkoruotsia” 1980-luvulta lähtien - toisen kotimaisen kielen opetus ja oppiminen suomalaisessa peruskoulussa (Siiri Karén ja Kerttu Karén)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 42 sivua

Kesäkuu 2022

Avainsanat: toinen kotimainen kieli, pakkoruotsi, peruskoulu, kielenopetus, oppimismotivaatio

Tässä tutkielmassa tarkastelemme suomalaisissa peruskouluissa opetettavan toisen kotimaisen kielen, ruotsin, muutoksia historiasta nykypäivään sekä tapahtumia niiden taustalla. Käymme läpi, millainen merkitys kielellä on ihmisen ympäristösuhteelle ja sosiaaliselle kanssakäymiselle ja kuinka kaksikielisyys näkyy yhteiskunnassamme. Lisäksi perehdymme aikaisempien tutkimuksien pohjalta siihen, millainen on peruskoululaisten B1-ruotsin oppimismotivaatio sekä osaamistaso tällä hetkellä. Toteutamme tutkielmamme kirjallisuuskatsauksena, ja esittämämme tulokset perustuvat aikaisempaan tutkimustietoon ja viimeaikaisimpiin tutkimustuloksiin.

Tutkielmamme selvittää, kuinka ruotsin kieli on saavuttanut nykyisen asemansa osana suomalaista peruskoulua ja yhteiskuntaa. Toisena kotimaisena kielenä opetettavan ruotsin pakollisuus on jakanut mielipiteitä koko sen olemassaolon ajan. Etenkin tämän vuosituhannen puolella tehdyt muutokset kyseisen kielen opetuksen suhteen ovat olleet merkittäviä ja voimistaneet pakkoruotsi-keskustelua entisestään. Tutkimukset osoittavat myös, että ruotsin kielen oppimismotivaatio ja osaamistaso ovat heikolla tasolla. Tähän vaikuttaa monet eri tekijät, ja päällimmäisenä niistä nousi esille kielen kokeminen hyödyttömäksi ja vaikeaksi sekä vähäiset tuntimäärät.

Meitä kiinnostaa, kuinka nykyistä tilannetta olisi mahdollista edistää myönteisempään suuntaan ja millainen merkitys opettajalla on osana tätä muutosta. Viimeisten vuosien aikana koulumaailmaa on ravistellut ruotsin kieltä koskevat opetussuunnitelman muutokset, joiden linjauksen mukaan B1-ruotsin opetus laajeni yläkoulusta alakoulun kuudennelle luokalle. Tämä muutos on herättänyt vahvoja mielipiteitä ja paljon keskustelua etenkin opettajien keskuudessa, ja nostamme sen myös esille useasti tässä tutkielmassa. Juuri ajankohtaisuutensa vuoksi tutkielma liittyen toiseen kotimaiseen kieleen tuntui mielenkiintoiselta ja tärkeältä.

Sisältö

1. Johdanto.....	4
2. Tutkielman toteutus.....	6
2.1. Menetelmät.....	6
2.2. Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset.....	8
3. Kielen merkitys ihmiselle ja ympäristölle.....	9
3.1. Minuuden rakentuminen, ajattelu ja kieli.....	9
3.2. Kielen merkitys koulukontekstissa.....	12
4. Ruotsi toisena kotimaisena kielenä Suomessa.....	14
4.1. Ruotsin kielen historia suomalaisessa koulussa ja yhteiskunnassa.....	14
4.2. Kaksikielinen maa.....	16
4.3. “Pakkoruotsi”-termi.....	18
5. Ruotsin kielen opiskelu peruskoulussa.....	19
5.1. Opetussuunnitelma ja kielten opetus.....	19
5.2. Ruotsin kielen opetus tämän päivän peruskoulussa.....	20
5.3. Ruotsin kielen opetusmäärät ja niiden muutos peruskoulussa.....	21
6. Oppimismotivaatio.....	22
6.1. Oppimismotivaatio.....	22
6.2. Oppimismotivaatio kielten opiskelussa.....	23
6.3. Oppimismotivaatioon vaikuttavat tekijät kielten opiskelussa.....	25
7. Ruotsin kielen opetus, oppimismotivaatio ja osaamistaso.....	27
7.1. Ruotsin kielen oppimismotivaatio peruskoulussa.....	27
7.2. Ruotsin kielen osaamistaso ja oppimisasenteet peruskoulussa.....	28
7.3. Opetussuunnitelmamuutoksen vaikutukset ruotsin kielen oppimiseen.....	31
8. Johtopäätökset.....	33
9. Pohdinta.....	35

Lähteet

1 Johdanto

Ruotsin kielen ja ruotsalaisuuden asema suomalaisessa yhteiskunnassa jakaa voimakkaasti mielipiteitä. Tästä syystä toisen kotimaisen kielen paikka suomalaisessa peruskoulussa on ollut kiistanalainen jo pitkään. Jatkuvasti käydään keskustelua siitä, pitäisikö toisen kotimaisen kielen opiskelun olla pakollista vai vapaaehtoista suomalaisille. Etenkin viime vuosina esille nousseet ajankohtaiset muutokset ovat lisänneet keskustelua aiheen ympärillä. Vuonna 2016 astui voimaan kaikissa Suomen peruskoulun alakouluissa uusi opetussuunnitelma. Sen linjauksen mukaan toisen kotimaisen kielen opetus alkaa Suomessa peruskoulun seitsemännen luokan sijaan jo peruskoulun kuudennella luokalla (Opetushallitus, 2014). Kurjen (2021) mukaan muutoksessa B1-ruotsin opetus varhennettiin 6. luokalle suomenkielisissä peruskouluissa siirtämällä kaksi vuosiviikkotuntia vuosikursseilta 7–9 alakoulun opetukseen. Hän toteaa uudistuksen pääasiallisena tavoitteena olleen opiskelijoiden motivaation lisääminen ja asenteiden muutos, mutta tutkimuksien mukaan nämä eivät ole kuitenkaan toteutuneet halutulla tavalla. Vähäiset tuntimäärät vaikuttavat negatiivisesti motivaation ylläpitämiseen ja opetustaukojen takia opetus joudutaan monesti aloittamaan alusta (Kurki, 2021).

Huomiota on herättänyt myös poliittinen keskustelu ruotsin kielen pakollistamisesta uudelleen ylioppilaskirjoituksissa. Tämänhetkisestä linjauksesta päätettiin vuonna 2004, kun ylioppilastutkintouudistuksen yhteydessä toinen kotimainen kieli poistui pakollisten tutkintoaineiden joukosta ja äidinkieli määriteltiin ainoaksi pakolliseksi kirjoitettavaksi aineeksi ylioppilaskirjoituksissa (Ihalainen & kumppanit, 2011). Rostilan (2014) mukaan moni suomalainen kuitenkin kirjoittaa ruotsin, koska sen lukeminen on ollut pakollista. Vaivaa hänen mukaansa ylioppilaskirjoituksiin ei sen sijaan jakseta käyttää, vaan mahdollisimman pienellä panostuksella pyritään saamaan mahdollisimman hyvä arvosana. Motiivi opiskella ruotsia perustuu siis pakkoon. Tämän vuoksi voidaankin toisen kotimaisen kielen pakollisuuden olevan vakiintunut osa suomalaista yhteiskuntaa. Hän toteaa, että pakottaminen ruotsin kielen opiskeluun on perinne, josta on nykypäivänä entistä vaikeampi

irrottautua. Suomenkielisten ongelma Suomessa on siis se, että toinen itselle vieras kieli on nimetty pakolliseksi, kun monissa muissa maissa sen voi itse valita (Rostila, 2014).

Väistö (2017) kertoo väitöskirjassaan yleisen kieliratkaisun ruotsin kielen opettamisesta Suomessa syntyneen monien vaiheiden päätteeksi vuonna 1968. Päätöksen puolustajilla perusteena oli ajatus oppilaiden välisestä sekä alueellisesta tasa-arvosta ja ruotsin kielen merkityksestä osana pohjoismaista yhteistyötä ja ulkopoliittikkaa. Päätöstä vastustavat argumentit perustuivat lähinnä ajatukseen kahden kielen pakollisesta opiskelusta, ei nimenomaisesti ruotsin kielestä ja sen opiskelusta. Hän toteaa, että jo tuolloin toistui kielikysymyksessä tismalleen sama ilmiö kuin tänäkin päivänä: tunteenomainen suhtautuminen ruotsin kielen asemaan Suomessa. Kaikkiaan kysymys ruotsin kielen asemasta suomalaisessa peruskoulussa on Väistön mukaan ollut esillä jo puoli vuosisataa. Kieliratkaisun syntyminen vuonna 1968 rauhoitti keskustelua ja tämän jälkeen elettiin kaksi vuosikymmentä rauhallisempaa aikaa. Ratkaisun julkinen kyseenalaistaminen nousi uudestaan vahvasti esille 1980-luvun lopulla ja siitä lähtien kielikysymys on noussut säännöllisesti esille julkisuudessa (Väistö, 2017).

Meille toisen kotimaisen kielen opetus on aina ollut olennainen ja tärkeä osa oppivelvollisuutta. Kun ruotsin kielen opetus peruskoulun seitsemännellä luokalla alkoi, oli jo silloin hyvin selvää millainen stigma kielen ympärillä vallitsee. Toisen kotimaisen kielen opetusta pidettiin ärsyttävänä ja harvalla oli aitoa innostusta kielen opiskelua kohtaan. Ja jos oli, sitä ei ainakaan tuotu julkisesti esille. Sama käsitys on jatkunut edelleen yliopistossa, jossa pakollinen ruotsin kurssi herätti selkeästi kanssaopiskelijoissa enemmän mielipiteitä ja laajasti vaihtelevia tuntemuksia kuin moni muu kurssi. Syyt juurtuneille asenteille ja mielipiteille ovat moninaisia ja siksi on mielenkiintoista perehtyä näiden syntyperiin ja aiheuttajiin. Kun oppiaineella on vahva yhteiskunnallinen stigma, asettaa se oppiaineen epätasa-arvoiseen asemaan monesta eri kasvatuksellisesta näkökulmasta suhteessa muihin opettaviin oppiaineisiin. Tulevina kasvatusalan ammattilaisina koemme, että meillä on tärkeä rooli sekä mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaisena kieltenopetus näyttäytyy tulevaisuudessa niin yhteiskunnallisesti kuin yksilötasolla.

2 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa käymme läpi, miten toteutamme tutkielmamme. Valitsimme tutkimusmenetelmäksi kirjallisuuskatsauksen, sillä koimme siten saavamme monipuolisen kokonaiskuvan aiheestamme ja hyvät vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Selvitämme, millainen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä on ja millaisia eri vaiheita siihen kuuluu. Tämä on tärkeää, jotta osaamme lähestyä tutkielmaamme ja sen sisältöä oikeista näkökulmista sekä luoda yhtenäisen, loogisesti etenevän kokonaisuuden. Tutkimuskysymyksiä tarkasteltaessa käymme läpi tutkimuksemme tavoitteet ja miten olemme päätyneet juuri näihin tiettyihin kysymyksiin. Koemme, että kaksi tutkimuskysymystä antavat meille mahdollisuuden käsitellä aiheitamme monipuolisemmin ja monesta eri näkökulmasta.

2.1 Menetelmät

Toteutamme kandidaatintutkielmamme kirjallisuuskatsauksena. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) määrittelevät kirjallisuuskatsauksen tutkimuskatsauksena, joka pohjautuu tutkimusongelmaan liittyvään kirjallisuuteen. Tarkoituksena kirjallisuuskatsauksessa on tuoda esille se, miten ja minkälaisista näkökulmista jotakin tiettyä aihetta on aikaisemmin tutkittu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Kyseessä on järjestelmällinen tutkimus, joka kriittisesti arvioi, analysoi ja tiivistää aikaisempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja teorioita (Efron & Ravid, 2019). Salminen (2011) toteaa kirjallisuuskatsauksen olevan “tutkimusta tutkimuksista”. Hänen mukaansa tavoitteena on kehittää sekä arvioida jo olemassa olevaa tietoa ja tiivistää se yhdeksi selkeäksi asiakokonaisuudeksi (Salminen, 2011).

Efron ja Ravid (2019) määrittelevät kirjallisuuskatsauksen tekemiselle kuusi merkittävää vaihetta. Nämä vaiheet ovat aiheen valinta, lähteiden hankinta, lähteiden analysointi ja läpikäynti, työn rakenteen ja argumenttien luominen, sujuvan dialogin rakentaminen omien ajatusten ja lähdemateriaalien välillä sekä itse kirjallisuuskatsauksen kirjoittaminen, muokkaaminen ja viimeistely. He kuitenkin täsmentävät kirjallisuuskatsauksen tekemisen olevan jatkuva ja dynaaminen prosessi, joka ei aina etene saman kaavan mukaan (Efron &

Ravid, 2019). Salminen (2011) lisää, että tieteellisen tutkimuksen järjestelmällisyys ja järkipärisyys toteutuvat vain tieteellisiä menetelmiä käyttämällä. Siksi myös kirjallisuuskatsauksen on täytettävä tieteen metodille asetetut vaatimukset. Näitä ovat esimerkiksi julkisuus, kriittisyys, itsekorjaavuus sekä objektiivisyys (Salminen, 2011).

Kirjallisuuskatsaus tulkitaan Salmisen (2011) mukaan usein suhteellisen kapeaksi, vaikka todellisuudessa se on metodina hyvin monipuolinen ja pitää sisällään useita eri menetelmiä. Jaotteluita esiintyy lukuisia erilaisia, mutta hän itse tuo esille kuvailevan kirjallisuuskatsauksen, systemaattisen kirjallisuuskatsauksen sekä meta-analyysin (Salminen, 2011). Me hyödynnämme kandidaatintutkielmassamme systemaattista kirjallisuuskatsausta. Salmisen (2011) mukaan tämä menetelmä tiivistää tietyn aihepiirin olennaisimpia sisältöjä ja nostaa esille tärkeitä tutkimustuloksia. Hänen mukaansa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on käydä läpi kattava määrä tutkimusmateriaalia tiiviissä muodossa ja arvioida tulosten johdonmukaisuutta. Salminen toteaa, että parhaimmillaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus voi tuoda esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa esiintyviä puutteita ja uusia tutkimustarpeita (Salminen, 2011).

Efronin ja Ravidin (2019) mukaan tutkijan on esitettävä työssään kattavaa, tarkkaa ja kriittistä näkemystä sekä verrattava nykytiedossa olevia tutkimuksia ja teorioita. Jotta ymmärretään, mitä uuden tiedon saavuttaminen vaatii, on hahmotettava erot ja yhtäläisyydet aikaisempien tutkimusten välillä (Efron & Ravid, 2019). Salmisen (2011) mukaan ilman kunnollista perehtymistä aikaisempaan materiaalin uuden teorian ja käsitteistön luominen on haastavaa. Kirjallisuuskatsausta tehdessä on tärkeää ottaa huomioon myös se, mitä se ei ole. Kyseessä ole esimerkiksi lyhyitä tiivistelmiä sisältävä luettelo tai yhden teoksen kirja-arvostelu (Salminen, 2011). Lisäksi on hyvä ottaa huomioon, ettei kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena ole tuoda esille kirjoittajien omia mielipiteitä tai oletuksia (Efron & Ravid, 2019). Efron ja Ravid (2019) toteavatkin, että oleellista on tarkastella aihetta monipuolisesti erilaisista näkökulmista sen sijaan, että lähdemateriaalit tukisivat vahvasti vain kirjoittajan omia näkemyksiä.

2.2 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkastelemme toisen kotimaisen kielen, ruotsin, asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa ja peruskoulussa. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisten vaiheiden kautta toinen kotimainen kieli on nykyisen asemansa saavuttanut. Erityisesti haluamme tutkia ruotsin kielen opetusta ja oppimista suomalaisessa peruskoulussa. Käymme läpi opetussuunnitelman muutoksia ja sisältöjä sekä opetuksen toteutusta näiden säädösten pohjalta. Tavoitteenamme on tuottaa tietoa siitä, millainen on peruskoululaisten oppimismotivaatio ja osaamistaso ruotsin kielessä ja millaisia yhteyksiä niillä on keskenään. Tähän perehdymme käymällä läpi oppimismotivaation merkitystä sekä suoraan aiheista aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja niiden tuloksia.

Perehdymme tutkimusaiheeseemme lähdekirjallisuuden, kuten väitöskirjojen ja tutkimusartikkelien, sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta. Niiden avulla vastaamme tutkimuskysymyksiimme, joiden lisäksi esitämme lopuksi omaa pohdintaamme aiheesta. Tutkielmamme aihe on ainakin toistaiseksi hyvin vähän tutkittu, ja tästä johtuen aiheen rajaaminen vain yhteen näkökulmaan oli haastavaa. Työmme koostuu monenlaisesta tiedosta, mutta tavoitteenamme on luoda yhtenäinen ja selkeä kokonaisuus, joka johtaa tiettyyn päämäärään. On tärkeää, ettemme anna omien mielipiteidemme ja oletuksiemme vaikuttaa tuloksiin, vaan kaikki tieto on perusteltu lähdemateriaalien avulla.

Virallisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten toisen kotimaisen kielen opetus on muuttunut peruskoulussa historiasta nykypäivään?
2. Millainen on peruskoululaisten toisen kotimaisen kielen oppimismotivaatio ja osaamistaso ja mitkä tekijät niihin vaikuttavat?

3 Kielen merkitys ihmiselle ja ympäristölle

Tässä luvussa tarkastelemme kielen merkitystä elämässämme. Kieli on valtava osa meitä ja se kulkee mukanaamme koko meidän elämämme ajan. Kielen avulla ilmaisemme tunteitamme ja ajatuksiamme sekä kommunikoimme ja luomme suhteita muiden kanssa. Se, miten käytämme kieltä kertoo valtavasti meistä itsestämme sekä muista. Vaikka kieltä on kaikkialla koko ajan, koetaan koulun kieli muusta "normaalista" kielestä poikkeavaksi. Sitä ei nähdä luonnollisena osana elämäämme ja kehitystämme, vaan pakollisena, vieraana ja ulkoa opeteltavana asiana. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, miten kielten opiskelu voidaan kokea hyödyttömänä ja siksi myös vaikeana.

3.1 Minuuden rakentuminen, ajattelu ja kieli

Koska kieli on osa elämäämme alusta alkaen, on se vahvasti osa meitä ja käsitystä itsestämme. Pienestä lapsesta lähtien kielen vaikutus omaan minäkuvaamme, toimintaamme ja ympäristöömme on suuri. Kielen avulla tuomme esiin omia ajatuksiamme siinä muodossa, miten olemme kukin havainneet kielen toimivan. Kieli nähdään helposti yksinkertaisena asiana, sillä se on niin luonnollinen ja vakiintunut osa arkeamme. Kun lähdetään tarkastelemaan kieltä, sen syntyä ja merkityksiä tarkemmin, voidaan huomata sen olevan moniulotteinen ja laajalle vaikuttava kokonaisuus. Käsittelemme tässä alaluvussa kielen vaikutuksia osana minuuden rakentumista ja ajattelua sekä ajattelun ja kielen välisiä yhteyksiä. Ne ovat asioita, jotka luovat omalle kielenkäytöllemme lähtökohdan ja merkityksen.

Sutinen (2003) viittaa teoksessaan filosofi Meadin (1934, s. 201 & 208) käsityksiin minän rakentumisesta. Meadin filosofian mukaan minän rakentuminen perustuu ajatukseen lapsen kielellisestä toiminnasta. Minän kehittyminen mahdollistuu kielen, ajattelun ja älykkyyden avulla. Minän synnyttyä lapsi kykenee ottamaan oman toimintansa tarkastelun kohteeksi ja ymmärtämään sekä suuntaamaan sitä. Kun minä kehittyy, yksilö kykenee tarkastelemaan itseään toiminnan objektina ja siten tiedostamaan kokemuksensa kielen avulla (viitattu lähteessä Sutinen, 2003, s. 201 & 208). Sutinen (2003) viittaa teoksessaan myös Colapietron

(1989, s. 201) toteamuksiin filosofi Peircen käsityksiin minän rakentumisesta. Peirce käsittää minän kehittymisen samankaltaisesti Meadin (1934) kanssa. Peircen mukaan minä rakentuu yksilön hallitsemasta kielestä. Hänen mukaansa koko yksilön persoonallisuus ja olemus on siinä kielessä, jonka hän hallitsee (viitattu lähteessä Sutinen, 2003, s. 201).

Puolimatkan (2010) mukaan kasvattajan tehtävänä on auttaa lasta tai nuorta rakentamaan selkeä kuva siitä, mikä on oikeaa ja hyvää. Kasvatus ei kuitenkaan ole vain yksisuuntaista vaikuttamista. Puolimatka viittaa Sokrateen ajatukseen siitä, ettei suora opetus ole paras tapa välittää tietoa hyvästä nuorille, sillä sen ymmärtäminen edellyttää kriittistä ajattelua. Tämän ajatuksen pohjalta merkityksellistä on oppijan oman pohdinnan herättäminen kysymysten avulla. Tällöin oppija löytää vastaukset oman jo olemassa olevan tietonsa pohjalta, jota hän ei vielä aikaisemmin ole oppinut soveltamaan. Puolimatkan mukaan opettajan tehtävä on siis tärkeä, sillä oikeiden kysymysten avulla avataan tie oikeiden vastausten löytämiseen. Ihmisen on kehitettävä kriittistä ajattelua, jotta hän voi pohtia ja arvioida tietoa luotettavasti, ja se toteutuu parhaiten vuoropuhelussa muiden ihmisten kanssa (Puolimatka, 2010). Puolimatka (2010) kiteyttää, että tärkeintä minuuden rakentumisessa on siis tieto hyvästä elämästä.

Sutisen (2003) mukaan minän kehittyminen mahdollistuu ajattelun avulla. Sutinen viittaa teoksessaan Deweyn (1955, s. 186) ja Meadin (1934, s. 186) filosofiaan ajattelun syntymisestä. Heidän mukaan se perustuu sosiaaliseen toimintaan, jonka tuloksena muodostuu merkityksiä ja merkityksellinen symboli, eli kieli. Ajattelun syntymisen perustana on sosiaalinen toiminta. Sutinen sanoo Deweyn (1955, s. 188) toteaneen ajattelun syntyvän toiminnallisessa tilanteessa. Hänen mukaansa tilanne on tällöin yksilön näkökulmasta epätäydellinen ja silloin paljastuu myös ajattelun syvin olemus. Mead (1934, s. 186) toteaa lisäksi ajattelun olevan yksilön sisäistä keskustelua merkityksellisillä symboleilla (viitattu lähteessä Sutinen, 2003, s. 186 & 188). Devett ja Sterelny (1999) toteavat, että ajatukset ovat kuten ihmiskielen lauseita ja siten luonteeltaan kielellisiä. Ajatukset toimivat henkisinä lauseina (Devett & Sterelny, 1999), ja ajattelu ja sen tiedostaminen ilman kielellistä osaamista on vaikeaa. Devett ja Sterelny (1999) jatkavat ajattelun olevan kielen tavoin systemaattista. Heidän mukaansa ihmiset eivät opettele tuottamaan ja ymmärtämään lauseita yksitellen, vaan he oppivat lauseiden eri elementtejä ja saavuttavat taidon yhdistellä niitä (Devett & Sterelny, 1999).

Ajattelu pohjautuu kieleen ja yksilön kykyyn käyttää sitä (Sutinen, 2003). Kieli taas on ajattelun tärkein väline, emmekä ilman kieltä ja kieliä olisi ihmisiä (Mustaparta, 2015, s. 4). Mustaparta (2015) toteaa, että kieli on inhimillisen olemisen ja koko kasvun keskiössä. Sen avulla mahdollistetaan niin tiedon välittämien kuin myös esimerkiksi tunteiden ilmaiseminen. Mustaparran mukaan kieltä voidaan käyttää joko taitavasti tai taidottomasti niin hyvässä kuin pahassa (Mustaparta, 2015, s. 4). Kielen avulla pystymme jäsentämään omia mielensisäisiä prosessejamme sekä ilmaisemaan ääneen ajatuksiamme muille ihmisille ja ympäristölle.

Dewey (1910) esittää ajatuksen ja kielen välisestä suhteesta kolme erilaista näkemystä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan kieli ja ajatus ovat identtisiä keskenään. Toisen näkemyksen mukaan sanat ovat ikään kuin ajatuksen puku tai vaate: niitä ei tarvita osana ajattelua, vaan nimenomaan ajatuksen välittämiseksi. Kolmas näkemys on, että vaikka kieltä ei ajatella, on se välttämätön ajattelulle ja kommunikaatiolle. Kun puhutaan, että ajattelu on mahdotonta ilman kieltä, on tärkeää muistaa, että kieli on paljon muutakin kuin suullista ja kirjallista puhetta. Se on myös eleitä, kuvia ja kehon liikkeitä (Dewey, 1910).

Mustaparran (2015) mukaan on olennaista tiedostaa kielen merkitys identiteetin, ajattelun, tunteiden ilmaisun ja oppimisen kehittymisen kannalta. Samaan aikaan täytyy kuitenkin hyväksyä kieli myös tavallisena yhteiskunnallisena ilmiönä (Mustaparta, 2015, s. 112). Mustaparta (2015) sanoo, että kieli ymmärretään välineeksi, jonka avulla ympäröivän sekä sisäisen todellisuuden asioita pystytään välittämään. Samalla täytyy muistaa, että kieli on omanlaisensa järjestelmä, joka jäsentää havaintoja ja todellisuutta omien kategorioidensa mukaisesti. Kieli siis luo asioille omat merkityksensä, eikä koskaan välitä niitä "puhtaasti" (Mustaparta, 2015, s. 56).

Dufva, Alanen ja Aro (2003) toteavat kielellisen tietoisuuden olevan moniulotteinen ilmiö. Heidän mukaansa sillä ei tarkoiteta vain kielen muodollisuutta tai rakenteellisia ominaisuuksia. Kieli antaa ajatukselle merkityksen. Ihmisen tietoisuus kehittyy ja tulee ilmi sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Tämän vuoksi sitä ei tule nähdä ainoastaan yksilöllisenä taitona tai tietona, vaan vuorovaikutuksessa syntyvänä ja kasvavana ilmiönä. Ymmärrämme tietoisuuden juuri toiminnallisena prosessina ja siksi se on perusluonteeltaan dynaamista (Dufva, Alanen & Aro, 2003).

3.2 Kielen merkitys koulukontekstissa

Dufvan, Alasen ja Aron (2003) mukaan se kielellinen tarjonta, mitä ympäristö lapsille antaa, on tärkeä osa hänen kognitiivisen pääomansa rakennusprosessia. Nykylasten kielellinen ympäristö on monipuolinen ja sisältää esimerkiksi puhuttuja ja kirjoitettuja diskursseja, medioitua viestintää ja kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Monikielisen tarjonnan puitteissa lapsilla on ainakin periaatteessa hyvät mahdollisuudet kehittää oman kielen havainnointitaitojaan sekä analyyttisiä kykyjään. Dufvan, Alasen ja Aron mukaan kielikäsitteet koulussa ja arjessa ovat osittain samansuuntaisia ja osittain ne kilpailevat keskenään. Koulun virallisemmän kielimaailman arvostukset liittyvät kirjoitettuun kieleen, kirjalliseen kulttuuriin, kielenkäytön yhtenäistämiseen sekä oikeellisuuden hallintaan. Arkielämässä kielen hallintaa ei mitata oikeakielisyydellä, vaan sillä, miten pärjää erilaisissa arjen tilanteissa (Dufva ym., 2003).

Deweyn (1907) mukaan kieli on ensisijaisesti sosiaalinen asia, väline, jolla annamme kokemuksemme muille ja saamme takaisin heidän omansa. Hänen mukaansa ei siis ole mikään ihme että kielen opettaminen on monimutkaista, sillä se ei kasva todellisesta halusta välittää tärkeitä vaikutelmia tai vakaumuksia. Koulussa opetettu, oppitunneilla toistettu kieli on luonnotonta ja yksinkertaista. Vapaus kielen käytöstä katoaa vähitellen, ja silloin opettajan tulee keksiä ideoita, laitteita, spontaanin kielen syntymiseen. Lapsella on aina jotain sanottavaa, eli ajatus, jonka hän haluaa ilmaista. Mutta ajatus ei ole ajatus, jos se ei ole lapsen oma. Perinteisesti lapsen on sanottava jotain, minkä hän on vain oppinut. Kun lapsella on kokemus, josta hän kertoo, muuttuu hänen kielensä täyteläisemmäksi ja hienostuneemmaksi, ympäristölle otollisemmaksi (Dewey, 1907).

Dufva, Alanen ja Aro (2003) toteavat, että lapset mieltävät kielen lähes aina koulukontekstiin liittyväksi. Arjen kieli on niin itsestäänselvää, että sen jatkuvasti läsnä olevaa asemaa ei havaita samalla tavalla kuin koulun kielimaailmaa. Heidän mukaansa lapset näkevät kielen sisältämät tiedot ja taidot oppiaineiden oppisisältöinä, eivätkä viestinnän ja vuorovaikutuksen välineenä. Mikäli näin käy, ja kieli käsitteenä yhdistetään vain koulukontekstiin liittyväksi, voi opitut asiat näyttäytyä arkielämässä hyödyttöminä. Päinvastoin, myös arkielämässä opittua ei koeta koulussa pärjäämisen kannalta merkittäväksi (Dufva ym., 2003). Kun kielen opiskelu on irrallaan kontekstistaan eikä sisältö ole mielekästä, tuntuu se hyödyttömältä

(Mustaparta, 2015, s. 59). Dufvan ja kollegoiden (2003) mukaan lapset näkevät kielen puheen sijaan oppikirjoihin painettuna tekstinä, josta se opitaan. Opettaja taas mielletään tiedon jakajaksi, joka välittää kirjojen sisältämän tiedon oppilaille oppituntien aikana. Yksi syy sille, miksi lapset kokevat kielten opiskelun vaikeasti lähestyttävänä, on arjen ja koulun kielimaailmojen välillä oleva kuilu. Tämän ratkaisemiseksi tärkeää olisi ottaa lasten omat huomiot ja havainnot osaksi opetusta (Dufva ym., 2003). Tällöin kielimaailmat tulisivat lähemmäksi toisiaan ja kieltenopetus luonnollisemmaksi osaksi oppilaiden arkielämää.

4 Ruotsi toisena kotimaisena kielenä Suomessa

Tässä luvussa tarkastelemme ruotsin kieltä osana suomalaista yhteiskuntaa. Käymme läpi, millainen historia kielellä maassamme on ja miten siitä on tullut virallisesti toinen kansalliskielemme ja osa kulttuuriamme. Tutustumme suomalaisen peruskoulun historiaan ja siihen, miten ruotsin kielen opetus on näkynyt opetussuunnitelmassamme eri vuosikymmeninä. Selvitämme, mitä kaikkea kaksikielisyys tarkoittaa perehtymällä väestörakenteeseemme ja kielilakiin. Suomalaisilla on vahvoja mielipiteitä siitä, tulisiko ruotsin kieltä opettaa pakollisena peruskoulussa ja lukiossa. Suhtautuminen ruotsin kieltä ja sen puhujia kohtaan itsessään ei ole kielteistä, mutta koulumaailmaan liitettyinä se nähdään usein sellaisena. “Pakkoruotsi” -termi on jo vakiintunut osa kieltämme ja selvitämme, mistä tämä negatiivissävytteinen sana on saanut alun perin alkunsa.

4.1 Ruotsin kielen historia suomalaisessa koulussa ja yhteiskunnassa

Suomella ja Ruotsilla on pitkä ja vaiherikas yhteinen historia. Suomen ollessa ajoittain osa sekä länsi- että itänaapuria johti siihen, että suomalaisen väestön tuli omaksua esimerkiksi koulutus ja uskonto jollakin muulla kielellä kuin äidinkielellään (Elo, 1984). Ruotsin vaikutusvallan kasvu alkoi tietoisena pyrkimyksenä Suomessa jo 1600-luvulla, jolloin hallituksen tavoitteena oli keskittää hallintojärjestelmää ja yhdenmukaistaa valtakuntaa (Piri, 2001). Vuonna 1809 Suomi liittyi Venäjään sisäisesti autonomisena Suomen suurruhtinaskuntana ja maan viralliseksi kieleksi määriteltiin ruotsi (Harmanen & Oker-Blom, 2021). Piri (2001) toteaa, että vaikka näin tehtiin, irtautuminen Ruotsista loi pohjan kansallisaatteen syntymiselle ja yhteydet Ruotsiin vähenivät. 1800-luvulla suomen kielen käyttö lisääntyi voimakkaasti ja asteittain se alkoi saavuttaa valtakielen asemaa. Tästä huolimatta ruotsin kieli säilyi kuitenkin sivistyneistön kielenä (Piri, 2001).

Piri (2001) toteaa, että kielitaistelu koskien suomen kielen asemaa suhteessa ruotsin kieleen alkoi 1800-luvun jälkipuoliskolla. Tarkempi kielipoliittinen keskustelu käynnistyi 1860-luvulla. Keskustelussa ylemmän sosiaaliluokan perheet jakautuivat fennomaaneihin ja

svekomaneihin sen perusteella, miten ne suhtautuivat ruotsin kielen asemaan Suomessa (Piri, 2001). Elon (1984) mukaan Porvoossa pidettiin tuolloin kokous, jossa keskusteltiin laajasti oppikoulussa luettujen kielten monilukuisuudesta. Tässä kokouksessa päätettiin, että opetuskielenä täytyi olla joko suomi tai ruotsi, riippuen oppilaiden enemmistön äidinkielestä. Molempien kielten katsottiin olevan yhtä tärkeitä isänmaan sivistykselle. Elo kertoo, että lisäksi oppilailla oli mahdollisuus valita opiskeltavaksi kieleksi joko kreikka tai venäjä. Myös Kuopiossa pidetyssä opettajainkokouksessa tultiin samankaltaisiin lopputuloksiin. Heidän päätöksen mukaan opetuskieli määräytyi alaluokilla enemmistön mukaan, mutta yläluokilla seudun mukaan. Suomenkielisillä seuduilla opetus tulisi siis järjestää suomeksi ja ruotsinkielisillä seuduilla ruotsiksi (Elo, 1984).

Vuonna 1863 suomen kieli sai kieliasetuksessa virallisen aseman ja se julistettiin tasavertaiseksi ruotsin kanssa kaikessa, mikä koski suomenkielistä väestöä (Piri, 2001). Harmanen ja Oker-Blomin (2022) mukaan Suomen kielen asemaa vahvisti myös sen käyttö kouluissa: suomi tuli oppiaineeksi oppikouluihin 1856 ja ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu aloitti Jyväskylässä vuonna 1868. Vuonna 1865 annetussa asetuksessa suomi määrättiin koulukieleksi oppikouluihin ja kymnaaseihin ruotsin ohelle. (Harmanen & Oker-Blom, 2022) Kuitenkin ruotsin kielen johtoaseman voidaan sanoa murtuneen vasta vuonna 1902, jolloin vahvistetut kuntien kielelliset periaatteet muodostivat perustan itsenäisyyden ajan kielilainsäädännölle (Piri, 2001). Näihin aikoihin kielitilanne yhteiskunnassa oli hyvin kärjistynyt ja suomen- ja ruotsinkieliset eristäytyivät tietoisesti toisistaan (Piri, 2001).

Yksi periaate Suomen kielipolitiikan taustalla on ollut turvata maassamme asuvan ruotsinkielisen väestönosan oikeudet oman kielen käyttöön sekä myös suomenkielisen väestönosan oikeuksien turvaaminen oman kielen käyttöön ruotsinkielisessä ympäristössä (Piri, 2001). Harmanen ja Oker-Blom (2022) toteavat, että vuoden 1919 hallitusmuodossa todetaan molempien kielten asema maan kansalliskielinä ja vuonna 1922 säädetty kielilaki määritteli suomen ja ruotsin keskenään yhdenvertaisiksi kansalliskieliksi. Tämä laki turvasi yksilön kielelliset oikeudet viranomaisten kanssa asioita hoitaessa (Harmanen & Oker-Blom, 2022).

Elo (1984) mukaan loppuvuodesta 1967 aloitettiin laaja koulukokeilu ilman pakollista ruotsia. Päätös toteutettiin, koska yhden kielen kannalla olivat kaikki opettajajärjestöt ja valtaosa asiantuntijoista, lukuunottamatta ruotsinkielisiä. Heitä päätös ei luonnollisesti miellyttänyt. Tämä kokeilu kuitenkin kumottiin vuonna 1968, jolloin suurin osa kansanedustajista oli kahden pakollisen kielen kannalla. Tähän vaikutti Presidentti Urho Kekkosen toteamukset, joiden mukaan peruskoulun opetussuunnitelman tulisi edistää maan kaksikielisyyttä, jotta mahdollistetaan kahden kielen kulttuurin säilyminen Suomessa. Samana vuonna perustuslaki säädettiin siten, että ruotsin kieli on pakollinen peruskoulussa opetettava aine (Elo, 1984). Harmanen ja Oker-Blom (2022) täsmentävät, että myöhemmin vuoden 1995 perustuslakiuudistuksessa vahvistettiin kansalliskielten asema ja vuoden 2000 perustuslaissa kaikki kielelliset oikeudet säilyivät ennallaan. Vuonna 2004 voimaan tullut uusi kielilaki tarkensi perustuslakia sekä kielellisiä oikeuksia ja laki hyväksyttiin eduskunnassa lähes yksimielisesti äänin 179-3 (Harmanen & Oker-Blom, 2022).

Kun oppikoulu vaiheittain muuttui suomalaiseksi, ei ruotsin kieltä voitu vain yhtäkkiä jättää pois opetusohjelmasta (Elo, 1984). Ruotsin kieli toimi hänen mukaan suomalaisessa oppikoulussa pitkään opetuskielenä, ja siksi siitä tuli luonnollisesti oppiaine myös suomenkieliseen kouluun. Ruotsin kieltä opetettiin aluksi tuntimäärällisesti enemmän alaluokilla, mutta myöhemmin opetusta lisättiin enemmän myös lukioon. Tämä muutos johtui siitä, että oppilaille oli mahdollistettava jatkokelpoisuus yliopistoa varten. Elo (1984) kirjoittaa Antti Lappalaisen todenneen Helsingin Sanomien Alakerrassa vuonna 1984 Suomen olevan “ainoa itsenäinen valtio maailmassa, jossa enemmistön kaikki lapset joutuvat opiskelemaan vähemmistön kieltä”. Ruotsin kielellä sekä maassamme elävällä ruotsinkielisellä kulttuurilla on kuitenkin vahvat juuret. Jotta pystymme säilyttämään ne, tulee ruotsin kielen saada näkyä ja elää. Virallisesti kaksikielisellä maalla ei ole varaa menettää sitä virallista kulttuuriosaa, jonka historialliset olosuhteet ovat maallemme antaneet (Elo, 1984).

4.2 Kaksikielinen maa

Pirin (2001) mukaan Suomen kielellinen kehitys on koko 1900-luvun ajan ollut melko tasaista. Vuonna 1910 ruotsinkielisten osuus väestöstä oli 11,6 %, jolloin suomenkielisiä

väestöstä oli alle 89 %. Melkein 90 vuotta myöhemmin, vuoden 1998 päättyessä, ruotsinkielisten osuus väestöstämme oli enää 5,7 % (Piri, 2001). Viimeisimmät tiedot väestön kielijakaumasta on saatavilla Tilastokeskukselta vuodelta 2020. Näiden tilastojen mukaan Suomessa äidinkielenään suomea puhui tuolloin 86,9 % ja ruotsia 5,2 % väestöstä. Muiden kielten osuus oli 7,8 % (Tilastokeskus, 2020). Ruotsinkielisten osuus maassamme on siis koko ajan vähenemään päin.

Tänä päivänä perustus- sekä kielilaki määrittelee Suomen virallisiksi kieliksi suomen ja ruotsin (Finlex.fi, 2022). Finlexin mukaan perustuslaissa (17§) sanotaan, että Suomessa jokaisella on oikeus käyttää äidinkieltään, suomea tai ruotsia, asioidessaan viranomaisessa asiassa sekä saada toimituskirjansa tällä kielellä. Suomen- ja ruotsinkielisten yhteiskunnalliset ja sivistykselliset tarpeet on otettava huomioon yhtenevien perusteiden mukaan (Finlex.fi, 2022). Rostila (2014) tuo esille myös sen, että perustuslain 17 §:ään sisältyvä käsite *kansalliskieli* on itsessään hyvin tärkeä. Se kertoo siitä, että virallisten kielten lisäksi sekä suomi että ruotsi ovat myös Suomen yhteiskunnallisia sivistyskieliä. Nämä kielet kuuluvat siis syvällisesti osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja omaa kansallista identiteettiämme (Rostila, 2014).

Oikeusministeriö.fi (2022) mukaan Suomessa valtakielenä toimii suomi, ja ruotsinkielisyys painottuu selkeästi rannikkoseuduille. Vaikka suomi on enemmistökielenä suurimmassa osassa maata, löytyy myös kuntia, joissa ruotsia äidinkielenään puhuvien osuus on suurempi. (Oikeusministeriö.fi, 2022). Piri (2001) toteaa, että vaikka Suomi on kaksikielinen maa, nähdään se silti hyvin homogeenisena maana. Vaikka suomen ja ruotsin kielen tasa-arvoista asemaa on pyritty vahvistamaan, on ruotsin kielen asema Suomessa silti selvästi muuttunut enemmän vähemmistökielen suuntaan. Hänen mukaansa ruotsinkieliset Suomessa ovat yhä enemmän kaksikielisiä, mutta vain osa suomenkielisistä pystyy ilmaisemaan itseään ruotsin kielellä. Täysin tarkkaa määrällistä tietoa Suomen kaksikielisyydestä ei ole saatavissa, vaan kysymys on pitkälti kaksikielisyyden määritelmästä. Tarkoitetaanko kaksikielisyydellä esimerkiksi vain syntyperään liittyvää kaksikielisyyttä vai voidaanko sillä myös tarkoittaa koulutuksen tai työllä hankittua kielitaitoa (Piri, 2001)?

Åbo Akademin vuonna 2014 tehdyssä tutkimuksessa haluttiin kartoittaa suomalaisten mielipiteitä suomenruotsalaisista ja ruotsin kielestä. Tutkimus koostui kahdesta osasta, joista tarkastelemme ensimmäistä. Tähän osaan tutkimuksesta osallistui 7 358 suomenkielistä henkilöä. Kyselytutkimuslomake lähetettiin vastaajille postitse. Se koostui 14 ydinkysymyksestä, joiden avulla haluttiin selvittää ihmisten mielipiteitä koskien ruotsin kielen tämänhetkistä asemaa Suomessa. Kysymyksissä käsiteltiin esimerkiksi ruotsin kielen opetusta, kielipolitiikkaa sekä ruotsin kielen merkitystä osana suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria. Tutkimuksessa selvisi, että suurin osa suomalaisista suhtautuu myönteisesti ruotsin kieleen osana suomalaista yhteiskuntaa. 64 % vastaajista oli samaa mieltä tai vahvasti samaa mieltä siitä, että ruotsin kieli on olennainen osa suomalaista yhteiskuntaa ja 69 % oli samaa mieltä tai vahvasti samaa mieltä siitä, että olisi vahinko, jos ruotsin kieli ja kulttuuri katoaisi Suomesta. Kuitenkin 62 % vastaajista ajatteli, että kouluissa olisi hyödyllisempää opiskella jotain muuta kieltä kuin ruotsia ja kolme neljästä vastaajasta oli vapaaehtoisen ruotsin opiskelun kannalla. Eli vaikka Suomen kaksikielisyys on suomalaisten mielestä hyvä asia, ruotsin kielen pakollisesta opiskelusta tulisi päästä eroon (Åbo Akademi, 2014).

4.3 “Pakkoruotsi”-termi

Varmasti jokainen suomalainen on kuullut elämänsä aikana termin “pakkoruotsi”. Sana on ajan saatossa vakiintunut suomen kieleen ja sitä käyttävät niin tavalliset kansalaiset, media kuin poliitikotkin (Helispuro, 2007). Väistön (2017) mukaan kun kieliratkaisu ruotsin opettamisesta Suomalaisessa peruskoulussa syntyi vuonna 1968, elettiin ensimmäiset kaksikymmentä vuotta rauhallista aikaa. Tällöin ruotsin kielen asemaa peruskoulussa ei kyseenalaistettu juuri ollenkaan, ainakaan julkisuudessa. Virallisesti pakkoruotsi-termi otettiin käyttöön vuosina 1987-1988. Termin lanseerasi Suomalaisen Liiton vuosina 1988-1996 toiminut puheenjohtaja, professori Erkki Pihkala. Pihkalan mukaan pakkoruotsi-termi on johdettu sanasta “pakkopulla” (Väistö, 2017). Vielä tänäkin päivänä, noin neljäkymmentä vuotta termin syntymisestä, sillä on edelleen vakiintunut paikka osana yhteiskunnallista käsitystämme toista kotimaista kieltä ja sen opetusta kohtaan. Säännöllisesti kielikysymys nousee esille julkisuudessa ja internetin keskustelupalstoilla siitä on tullut kestoaihe (Väistö, 2017).

5 Ruotsin kielen opiskelu peruskoulussa

Tässä luvussa tarkastelemme ruotsin kieltä osana suomalaista peruskoulua ja opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee ruotsin kielen opetukselle raamit, joiden mukaan opettajat opetustansa toteuttavat. Opetussuunnitelma sisältää muun muassa ruotsin kielen opetuksen lähtökohdat ja sisällöt sekä sen, mitä ruotsin kielen opetuksella tavoitellaan. Merkittävä muutos ruotsin kielen opetuksessa tapahtui vuonna 2016, jolloin uuden opetussuunnitelman mukaisesti ruotsin kielen opetus aikaistettiin alkamaan peruskoulun seitsemännen luokan sijaan jo peruskoulun kuudennelta luokalta. Tämän vuoksi ruotsia opettaa alakoulussa monet, joilla ei ole siihen pätevyyttä. Uudistus johti myös siihen, että ruotsin opetuksen vuosiviikkotuntimäärä väheni entisestään. Tällä hetkellä ruotsia opiskellaan vähimmäismäärä ja verrattuna aikaisempiin opetusmääriin puoli vuosisataa sitten muutos on suuri.

5.1 Opetussuunnitelma ja kielten opetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kielitaidon kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa ja jatkuu siitä eteenpäin elinikäisenä prosessina. Kielten opiskelu kehittää ajattelutaitojen kehittymistä sekä antaa eväät monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin rakentumiselle. Monikielinen kompetenssi koostuu äidinkielten ja muiden kielten sekä niiden murteiden taidoista ja kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan koulun kieltenopetuksen lähtökohtana olevan kielen käyttö eri tilanteissa. Sen tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja monilukutaidon kehittymistä. Kieltenopetuksessa oppilaat oppivat käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnassa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä. Eri kielten taitoa käytetään kaiken oppimisen tukena eri oppiaineissa ja koulussa ohjataan arvostamaan erilaisia kieliä ja niiden puhujia. Opetuksessa oppilaita ohjataan myös

tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta (Opetushallitus, 2014).

Suomessa oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä kielen oppimäärä (Opetushallitus, 2014). Toinen näistä on kotimainen kieli, eli suomi tai ruotsi, ja toinen jokin vieras kieli tai saamen kieli (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan toisen kotimaisen kielen (ruotsi/finska) opetus johdattaa kielitietoisuuteen ja tutustuttaa ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Se valmistaa oppilaita luovaan työskentelyyn erilaisissa kokoonpanoissa sekä antaa mahdollisuuksia verkostoitumiseen ihmisten kanssa eri puolilla Pohjoismaita (Opetushallitus, 2014).

5.2 Ruotsin kielen opetus tämän päivän peruskoulussa

Vuonna 2016 voimaan astuneessa uudessa opetussuunnitelmassa keskipitkän B1-ruotsin opetus varhennettiin alkamaan peruskoulun seitsemännen luokan sijaan jo peruskoulun kuudennelta luokalta (Kurki, 2021). Kurjen (2021) mukaan muutoksessa vuosikursseilta 7-9 siirrettiin kaksi vuosiviikkotuntia alakoulun opetukseen, minkä seurauksena suurimmassa osassa Suomen kuntia ruotsia jäi opetettavaksi yläkouluun vain neljä vuosiviikkotuntia. Uudistuksen päätavoitteena oli vastata ruotsin kielen oppimisen haasteisiin. Monien tutkimuksien mukaan B1-ruotsin osaamistaso on heikkoa ja alle 10% peruskoululaisista valitsee ruotsin A-kieleksi. Tämän vuoksi monien opiskelijoiden ruotsin kielen oppiminen toisella asteella ja korkeakouluissa on haastavaa. Kurjen mukaan muutoksen tavoitteena oli peruskielitaidon oppimisen lisäksi saada oppilaat kasvamaan kielitietoisuuteen sekä kulttuuriseen moninaisuuteen. Tärkeänä nähtiin myös oppilaiden kielenoppimis- ja viestintätaitojen kehittyminen (Kurki, 2021).

Rossin ja kumppaneiden (2017) mukaan eri koulutusasteilla ruotsia opettaa yleensä siihen pätevöityneet ruotsin kielen aineenopettajat. Myös luokanopettajilla on pätevyys opettaa ruotsin kieltä alakoulussa. Jos tutkintoon on sisällytetty 60 opintopistettä ruotsin kielen opintoja, on luokanopettaja pätevä opettamaan ruotsia myös aineenopettajana sekä ala- että yläkouluissa. Ruotsia voi opettaa myös kielikylypöpettaja, jolla on pätevyys opettaa ruotsia

kaikilla koulutusasteilla (Rossi & kumppanit, 2017). Kurjen (2021) mukaan eri kuntien ja koulujen välillä on eroja siinä, opettaako ruotsia laajat opinnot suorittanut aineenopettaja vai vähemmät opinnot suorittanut luokanopettaja. Yhtenäiskouluissa tilanne on yleensä parempi, sillä samasta koulusta löytyy päteviä ruotsin opettajia. Pienemmissä kouluissa tilanne on yleensä huonompi, jos laajoja ruotsin kielen opintoja suorittaneita luokanopettajia ei ole eikä aineenopettajien vierailu koululla ei ole mahdollista (Kurki, 2021).

5.3 Ruotsin kielen opetusmäärät ja niiden muutos peruskoulussa

Vaikka ruotsi ja suomi ovat olleet jo pitkään pääasiallisia opetuksen kieliä, päätös toisen kotimaisen kielen pakollistamisesta tuli voimaan vasta peruskoulun synnyn myötä 1970-luvulla. Ainoastaan siis ruotsin kieli ei tullut pakolliseksi suomenkielisille vaan myös suomi tuli pakolliseksi kieleksi ruotsinkielisille (Harmanen & Oker-Blom, 2022). Pohjalan (2010) mukaan vuosina 1975–1977 ruotsin kielen vuosiviikkotuntimäärä oli jopa huimat 10,5 tuntia. Tästä ollaan tasaisesti tultu koko ajan alaspäin. 1977–1993 vuosiviikkotuntien määrä ruotsin opetuksessa oli 9 tuntia (Pohjala & Geber, 2010). Uuden koululain astuessa voimaan vuonna 1985, määrättiin nämä 9 tuntia jakautumaan tasaisesti 3t/viikko läpi yläasteen (Elo, 1984).

Pohjalan (2010) mukaan merkittävä muutos B-kielenä opiskeltavan ruotsin tuntimäärässä tapahtui vuonna 1993. Tällöin tuntijakopäätöksessä ruotsin opetuksen vuosiviikkotunnit putosivat yhdeksästä kuuteen tuntiin. Oppilailla oli yläasteella siis yhteensä enää 288 tuntia opetusta entisen 326 tunnin sijaan. 6 vuosiviikkotuntia ruotsin opetusta peruskoulussa on minimimäärä ja esimerkiksi kielen valinnaisuus kaventui vuoden 2001 tehdyn tuntijaon seurauksena entisestään (Pohjala & Geber, 2010). Tällä hetkellä ruotsia opiskellaan toisena kotimaisena kielenä alakoulussa kuudennella luokalla kaksi vuosiviikkotuntia ja yläkoulussa neljä vuosiviikkotuntia (Kurki, 2021). Kurjen (2021) mukaan vuosiluokkien 7–9 kesken jaetut neljä vuosiviikkotuntia jaetaan kunnan ja koulun opetussuunnitelmien mukaisesti. Kunnilla on kuitenkin halutessaan mahdollisuus lisätä vuosiviikkotuntien määrää viiteen tai kuuteen. Näin on tehty esimerkiksi Helsingissä, Espoossa, Imatralla ja Kemissä (Kurki, 2021).

6 Oppimismotivaatio

Tässä luvussa käymme läpi oppimismotivaatiota sekä sitä, miten se näkyy kielten opiskelussa. Tarkastelemme oppimismotivaatiota ensin yleisellä tasolla ja perehdymme sen määritelmään, syntyyn ja muotoihin. Motivaatio on moniulotteinen ilmiö, ja koemme tärkeäksi tarkastella sitä ensin irrallisena käsitteenä. Tämän jälkeen tuomme esille motivaation ja kielten oppimisen yhteyden. Haluamme selvittää, miten oppimismotivaatio näkyy juuri kielten opiskelussa. Oppimismotivaatiolla on iso rooli kielen oppimisessa ja siksi on tärkeää ymmärtää, miten se rakentuu. Tarkastelemme sitä, mistä tekijöistä kielen oppimismotivaatio koostuu ja miten oppimismotivaatio vaikuttaa kielen oppimiseen.

6.1 Oppimismotivaatio

Gopalan ja kollegat (2017) toteavat motivaatiolla ja oppimisella olevan merkittävä yhteys. Motivaatio toimii yksilön pyrkimysten ja saavutusten ytimenä, ja se voidaankin määritellä prosessina, jossa aloitetaan, suunnataan ja ylläpidetään toimintaa tietyn päämäärän tavoittelemiseksi. Motivaation avulla yksilö toimii siis omien tavoitteiden saavuttamiseksi ja odotusten täyttämiseksi (Gopalan & kollegat, 2017). Peltonen ja Ruohotie (1992) toteavat, että motivaatio on monimutkainen ilmiö, jonka syntyyn vaikuttavat lukuisat eri tekijät, kuten henkilökohtaiset ominaisuudet sekä ympäristö. Lisäksi motivaation lähteenä toimivat yksilön tarpeet ja kiinnostus sekä asennoituminen tilanteita ja tehtäviä kohtaan (Kettunen, 2004).

Salmela-Aro (2018) toteaa, että oppimismotivaatio on opittavissa oleva asia ja otollisinta aikaa sen kehittymiselle on nuoruus. Koulutuksella pyritään johdattamaan oppijat kokemaan oppimismotivaatiota eli toimijuutta, pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä. Salmela-Aro toteaa, että itse oppimismotivaatiossa merkittävää on, että oppija osaa muodostaa tavoitteita, tunnistaa mahdollisuuksia ja löytää erilaisia ratkaisuja haasteiden selvittämiseksi. Päämäärän saavuttamiseksi oppilas jaksaa nähdä vaivaa silloin, kun oppiminen koetaan merkitykselliseksi ja yhteisölliseksi. Myös oppiainekohtaisella motivaatiolla on merkitystä, sillä oppimiseen ja suoriutumiseen vaikuttaa oppijan kiinnostuksen kohteet sekä

hyödyllisyyden kokeminen. Sen sijaan merkityksettömyyden tunne uuvuttaa ja vaikuttaa negatiivisesti oppimismotivaation syntyyn (Salmela-Aro, 2018).

Nykyään oppimismotivaation tutkimuksessa on havaittavissa useita erilaisia teorioita (Salmela-Aro, 2018). Motivaatio voidaan muun muassa jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Gopalan & kollegat, 2017). Peltonen ja Ruohotie (1992) toteavat, että vaikka nämä suuntaukset voidaan määritellä sisällöiltään erilaisiksi, ei niitä voida pitää toisistaan täysin erillisinä. Ne ovat yhtäaikaaisesti esiintyviä ja toisiaan täydentäviä (Peltonen & Ruohotie, 1992).

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan Gopalanin ja kollegoiden (2017) mukaan toimintaa, joka toteutetaan oman tyytyväisyyden takaamiseksi. Sisäisesti motivoitunut oppilas on aidosti kiinnostunut opiskeltavasta asiasta ja kokee oppimisen itsessään palkitsevaksi (Kettunen, 2004). Gopalan ja kollegat (2017) toteavat, että sisäisen motivaation syntymisessä ja ylläpitämisessä tärkeinä tekijöinä toimivat yksilön itselleen asettamat haasteet sekä uteliaisuus ja mielenkiinto tekemistä kohtaan. He painottavat myös, että oppimisessa ja koulunkäynnissä sisäisen motivaation löytäminen ja säilyttäminen vaatii paljon tahdonvoimaa ja myönteistä asennetta opeteltavaa asiaa kohtaan (Gopalan & kollegat, 2017).

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sen sijaan toimintaa, jonka saavuttamiseksi yksilö tähtää palkkioiden tai rangaistusten johdolla (Gopalan & kollegat, 2017). Ulkoisesti motivoitunut oppilas ei ole kiinnostunut itse opiskelusta, vaan opiskelun kautta saatavista palkkioista, kuten hyvistä numeroista (Kettunen, 2004). Gopalan ja kollegat (2017) toteavat, että pitkällä aikavälillä pelkkä ulkoinen motivoituminen voi johtaa tavan muodostumiseen. Oppilas suoriutuu tehtävistä ainoastaan palkkioiden vuoksi, eikä itsensä ja taitojensa kehittymisen kannalta (Gopalan & kollegat, 2017).

6.2 Oppimismotivaatio kielten opiskelussa

Motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä kielten oppimisessa (Oroujlou & Vahedi, 2011). Oroujlou ja Vahedi kertovat, että Gardnerin (1985, s. 995) mukaan vieraan kielen oppimisessa motivaatiolla tarkoitetaan oppijan omaa pyrkimystä oppia kieltä, koska halu omaan oppimiseen ja saavutuksiin on vahva (viitattu lähteessä Oroujlou & Vahedi, 2011, s. 995).

Heidän mukaan kielten opetus ei voi olla tehokasta, jos opettaja ei ymmärrä motivaation ja kieltenoppimisen välistä yhteyttä. Motivaation taso vaihtelee helposti ja siksi kielten opetuksessa on tärkeää ymmärtää jokaisen oppilaan erilaiset intressit ja odotukset (Oroujlou & Vahedi, 2011).

Kettunen (2004) viittaa tutkimuksessaan Laineen (1987, s. 28-29) määritelmään, jonka mukaan vieraan kielen oppimismotivaatiota voidaan kuvata kolmen ulottuvuuden avulla: suunnan (direction of motivation), voimakkuuden (intensity) ja orientaation (motivational orientation). Motivaation suunta osoittaa, onko oppilaalla halukkuutta oppia vierasta kieltä vai ei. Voimakkuudella viitataan siihen, kuinka paljon oppilas on valmis tekemään töitä kielen oppimiseksi ja orientaatiolla tarkoitetaan niitä syitä, jotka saavat oppilaan opiskelemaan kieltä. Tutkimuksessaan Laine (1987) on jakanut motivaatio-orientaatiot kolmeen eri osaan: integratiiviseen orientaatioon, instrumentaaliseen orientaatioon ja kognitiiviseen orientaatioon (viitattu lähteessä Kettunen, 2004, s. 29). Myös Oroujlou ja Vahedi (2011) nostavat artikkelissaan esille integratiivisen ja instrumentaalisen orientaation osana kielten oppimisen oppimismotivaatiota.

Kettunen (2004) sanoo, että Laineen (1987, s. 29) mukaan integratiivisessa orientaatiossa tärkeänä osana oppimista korostuu oppilaan halu käyttää kieltä kommunikaatiovälineenä vuorovaikutustilanteessa (viitattu lähteessä Kettunen, 2004, s. 29). Oroujlou ja Vahedi ottavat esille Falkin (1987, s. 996) käsityksen, jonka mukaan integratiivisen orientaation omaavat opiskelijat pitävät kieltä puhuvista ihmisistä, ihailevat ja arvostavat kulttuuria ja haluavat jopa integroitua osaksi yhteiskuntaa, jossa kieltä puhutaan (viitattu lähteessä Oroujlou ja Vahedi, 2011, s. 996). Uuteen yhteiskuntaan sopeutuessa integratiivinen orientaatio on tärkeää, sillä se antaa mahdollisuuden sopeutua ja tulla osaksi uutta ympäristöä. Integratiivisella orientaatiolla on myös saatu hyviä tuloksia kielten oppimiseen ja kielitaidon ylläpitämiseen pitkällä aikavälillä (Taylor, Meynard and Rheault 1977; Ellis 1997; Crookes et al 1991, viitattu lähteessä Oroujlou ja Vahedi, 2011, s. 996).

Kettunen nostaa esille teoksessaan Laineen (1987, s. 29) toteamuksen, jossa instrumentaalisisessa orientaatiossa opiskelija kokee kielen opiskelun tärkeänä tulevaisuuden, kuten esimerkiksi hyvän työpaikan tai jatkokoulutusedellytysten kannalta (viitattu lähteessä Kettunen, 2004, s. 29). Opiskelijan motivaatiota määrittelee halu saada kielen oppimisesta

jotain konkreettista ja käytännöllistä hyötyä (Hudson, 2000, viitattu lähteessä Oroujlou ja Vahedi, 2011, s. 996). Opiskelija kokee siis saavansa opiskelusta jotain välineellistä hyötyä (Laine 1987, viitattu lähteessä Kettunen, 2004, s. 29). Instrumentaalinen orientaatio on usein tyypillisempää kielten opiskelussa (Oroujlou ja Vahedi, 2011). Kognitiivisessa eli itsensä kehittämisen orientaatioissa oppimismotivaation perustana on yksilön oma halu kehittää itseään kielen opiskelun avulla (Laine 1987, viitattu lähteessä Kettunen, 2004, s. 29).

6.3 Oppimismotivaation vaikuttavat tekijät kielten opiskelussa

Pohjala (2010) toteaa, että oppimismotivaatio tiettyä kieltä kohtaan syntyy, jos oppija kokee kyseisen kielen puhujat, kulttuurin sekä maan kiehtoviksi. Kielenoppimisen motivaatiota tutkineet ovat osoittaneet siihen vaikuttavan monenlaiset eri tekijät, joista voidaan nostaa esille kuusi tärkeintä vaikuttajaa (Takala, 2012). Ensimmäisenä Takala (2012) mainitsee motivaatioon kielten oppimisessa vaikuttavan erilaiset asenteet. Nämä asenteet koskevat yleensä kieliyhteisöä, kieltä, opettajia, kurssia ja kielenoppimisympäristöä. Toisena tärkeänä tekijänä Takala (2012) kertoo oppilaiden motivaatioon vaikuttavan oppilaan itseä koskevat käsitykset. Näillä käsityksillä tarkoitetaan oppilaiden omaa kykyä menestyä kielenoppimisessa perustuen heidän aikaisempiin kokemuksiin ja asenteisiin. Myös Salmela-Aro (2018) täsmentää, että oppilaiden käyttämällä ajattelu- ja toimintatavoilla on vaikutusta. Oppilaat, jotka odottavat epäonnistuvansa, suhtautuvat negatiivisesti opiskelua kohtaan ja täten alisuoriutuvat kykyihinsä nähden. Päinvastoin myönteisesti opiskeluun suhtautuvat ja tehtäviin keskittyvät oppilaat menestyvät koulussa ja kehittävät taitojansa (Salmela-Aro, 2018).

Kolmantena Takala (2012) ottaa esiin tavoitteet, jotka usein nähdäänkin perustana koko motivaation synnylle. Tavoitteissa tärkeää on niiden sisältö, selkeys ja arvo oppijalle itselleen sekä miten tavoitteet asetetaan. Neljäs vaikuttavista tekijöistä on osallistuminen opiskeluun, eli kuinka aktiivisesti ja pitkäjänteisesti oppilas toimii tunneilla sekä itsenäisesti. Viidentenä tekijänä on opettajilta, koulutovereilta tai oppimisympäristöltä saatu tuki. Kuudentena oppimismotivaation syntyyn kielten opiskelussa on todettu vaikuttavan erilaiset taustatekijät.

Näitä taustatekijöitä ovat esimerkiksi kielellinen lahjakkuus, ikä, sukupuoli, aikaisemmin opitut kielet, kotona puhutut kielet, matkustuskokemukset ja perheolot (Takala, 2012).

Takalan (2012) mukaan nykyään tärkeässä roolissa kielten oppimismotivaation synnyssä pidetään myös omakohtaista kommunikaatiota. Viestintähalukkuus on siis tärkeää. Tällä tarkoitetaan yksilön valmiutta ryhtyä kommunikoimaan tiettyjen henkilöiden kanssa tiettyinä ajankohtana käyttäen vierasta kieltä. Takala (2012) kertoo yksilöillä olevan taipumus joko viestiä tai pidättäytyä siitä, mikäli heille on tilanteessa annettu valinnan mahdollisuus. Viestintähalukkuuteen on liitetty kaksi vaikuttavaa tekijää, jotka ovat viestintäahdistuneisuus eli aristelu käyttää itselleen vierasta kieltä sekä se, kuinka riittäväksi oman kielitaitonsa kokee. Muunkielinen viestintähalukkuus on yleensä myös tilannesidonnaista, ja viestintäkäyttäytyminen riippuu pitkälti siitä, kokeeko henkilö hallitsevansa tilanteen. Takala (2012) muistuttaa myös siitä, kuinka tärkeää on tiedostaa kielenoppimisen motivaation monitahoisuus ja se, että motivaatiota voidaan kehittää ja tukea.

7 Ruotsin kielen opetus, oppimismotivaatio ja osaamistaso

Tässä luvussa tarkastelemme erilaisia tutkimuksia liittyen ruotsin kielen opetukseen, oppimismotivaatioon ja osaamistasoon Suomessa. Otamme tarkasteluun kolme eri tutkimusta käyden läpi niiden tavoitteet, menetelmät ja tulokset. Ensimmäisessä tutkimuksessa käymme läpi Kovasen (2004) tutkimusta, jossa perehdyttiin ruotsin kielen oppimismotivaatioon peruskoulussa. Toisena otamme käsittelyyn Opetushallituksen (2001 & 2008) toteuttamat selvitykset ruotsin kielen osaamistasosta ja oppimisasenteista peruskoulussa. Uusi vastaavanlainen selvitys toteutettiin Opetushallituksen toimesta tämän vuoden maaliskuussa (03/2022). Selvityksen tulokset julkaistaan vasta keväällä 2023, emmekä siksi saaneet niitä mukaan tähän tutkielmaan. Kolmantena tutkimuksena tarkastelemme SUKOL:in ja Svenska Nu:n (2021) tilaamaa tutkimusta uuden opetussuunnitelmamuutoksen vaikutuksista ruotsin kielen opiskeluun.

7.1 Ruotsin kielen oppimismotivaatio peruskoulussa

Kettusen ja Kantelisen vuonna 2004 tehdyssä teoksessa perehdyttiin ruotsin kielen oppimismotivaatioon Suomen yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Tämän teoksen tarkoituksena oli koota yhteen tutkimuksia, joissa selvitetään esimerkiksi ruotsin kielen oppimismotivaation sisäisten ulottuvuuksien esiintymistä eri kouluasteilla sekä tutkia näiden mahdollisten ulottuvuuksien yhteyksiä opiskelijoiden taustamuuttujiin. Tutkimuksissa haluttiin myös löytää ruotsin kielen oppimismotivaatioon myönteisesti ja kielteisesti yhteydessä olevia tekijöitä (Kantelinen, 2004). Tutkimus on jaettu viiteen eri osioon kouluasteiden mukaan. Käymme läpi niistä ensimmäisen (Kovanen, 2004), joka keskittyy ruotsin kielen oppimismotivaatioon peruskoulussa.

Kovanen toteutti oman tutkimuksensa koskien peruskoululaisten ruotsin kielen oppimismotivaatiota vuonna 1999. Kovasen tutkimusosion kohderyhmä koostui kahden keskenään hyvin erilaisen koulun, Joensuun normaalikoulun ja Vuolijoen yläasteen, 9. luokan oppilasta. Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistui 68 oppilasta, joista 39 oli poikia ja 29

tyttöjä. Tutkimus toteutettiin kirjallisena kyselynä. Tutkimuksen tärkeimpinä osa-alueina tutkittiin ruotsin kielen oppimismotivaatioulottuvuuksien esiintymistä ja niiden voimakkuutta, ruotsin kielen oppimismotivaatioulottuvuuksien yhteyttä mitattaviin taustamuuttujiin sekä ruotsin kielen oppimismotivaatioon myönteisesti ja kielteisesti yhteydessä olleita seikkoja oppilaiden itsensä kuvaamina.

Tutkimustuloksien mukaan myönteisimmin peruskoulussa painottui instrumentaalinen orientaatio. Oppilaita motivoi siis jokin konkreettinen asia, kuten esimerkiksi hyvä numero todistuksessa. Heikoimpana painottui itsensä kehittämisen orientaatio, eli oppimisen hyöty ainoastaan oman kielenoppimisen kannalta ei motivoinut peruskoululaisia. Sekä myönteisenä että kielteisenä vaikuttajana opiskelijoiden oppimismotivaatioon nousi opettaja sekä oppilaan oma menestys ruotsin kielen opinnoissa. 27 % prosenttia oppilaista koki opettajan vaikuttaneen myönteisesti oppimismotivaatioonsa, kun taas 44 % piti opettajan vaikutusta omaan oppimismotivaatioon kielteisenä. Viidesosa vastaajista koki oppiaineen mukavaksi, sillä he menestyvät siinä. 7 % prosenttia koki huonon menestymisen laskevan oppimismotivaatiota oppiainetta kohtaan.

Kovanen (2004) toteaa, että tutkimustulosten perusteella peruskoululaisten oppimismotivaatio ruotsin kieltä kohtaan ei ole kovin hyvä. On kuitenkin huomattava, että oppilaiden omien sanojen mukaan oppimismotivaatioon vaikuttavat eniten opettaja, hänen persoonansa, oikeudenmukaisuus sekä opetustyyli eikä esimerkiksi ruotsin kielen epämiellyttävyys oppiaineena. Tämä kertoo siitä, että opettajilla on suuri mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon oman kiinnostuksemme, innostuksemme ja opetuksemme kautta. Tämänkaltaiset tulokset antavat ison vastuun opettajalle osana oppilaiden oppimismotivaation syntyä ja sitä kautta myös oppimista. Vaikka paineet ovat siis kovat, antavat tulokset myös samalla opettajille mielenkiintoisen haasteen (Kovanen, 2004).

7.2 Ruotsin kielen osaamistaso ja oppimisasenteet peruskoulussa

Takala (2012) toteaa opetuksen keskeisenä tavoitteena olevan yksilön kasvu ja kehitys, ja tätä ajatusta tukee myös opetusta koskevat lait sekä asetukset. Lisäksi koulutuksen tulee hänen mukaansa tukea myös yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen tavoitteiden

kehittymistä. Jotta nämä edellä mainitut asiat toteutuvat, on koululaitoksen oltava korkeatasoinen, kehittyvä ja tasapuolinen. Siksi on tärkeää, että koulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko saa tuekseen koulutusjärjestelmän toimivuutta koskevia tietoja. (Takala, 2012). Opetushallitus on selvittänyt toisen kotimaisen kielen, B1-ruotsin, osaamisen tasoa sekä asenteita kyseistä oppiainetta kohtaan perusopetuksen yhdeksännellä vuosiluokalla keväällä 2001 sekä 2008 (Pohjala & Geber, 2010). Tästä selvityksestä yhteenvedon ovat tehneet Pohjala (2010) sekä Takala (2012), joiden kirjallisuutta aiomme hyödyntää tämän tutkimuksen tarkastelussa.

Pohjalan (2010) mukaan vuonna 2001 suoritettuun selvitykseen osallistui 2 900 B1-ruotsia opiskelevaa yhdeksäsluokkalaista. Mitattavina osa-alueina olivat tekstin ja puheen ymmärtäminen, puhuminen, kirjoittaminen sekä kielen rakenteen hallinta (Takala, 2012). Pohjala (2010) toteaa, että B1-oppimäärää opiskelleiden ruotsin kielen taidot näyttäytyivät suhteellisen vaatimattomina. Alueellisesti parhaimmat oppimistulokset saavutettiin Etelä- ja Länsi-Suomessa, ja kaupungeissa sijaitsevilla kouluilla tulokset olivat parempia kuin maaseuduilla. Pohjalan mukaan eroja sukupuolten välillä oli myös havaittavissa. Tyttöjen menestys toisen kotimaisen kielen opiskelussa oli merkitsevästi poikien parempi kaikilla mitattavilla osa-alueilla. Erityisen suuria eroja oli huomattavissa kirjoittamisessa, kielitaidon suullisessa osaamisessa sekä kielioopin rakenteiden hallinnassa (Pohjala & Geber, 2010).

Oppimistulosten lisäksi tutkimuksessa mitattiin myös opiskelijoiden asennetta ruotsin kielen opiskelua kohtaan (Takala, 2012), sillä menestyminen on yhteydessä opiskelijoiden asenteisiin (Pohjala & Geber, 2010). Takala (2012) toteaa, että asenteet B1-ruotsin opiskelua kohtaan osoittautuivat tutkimuksen mukaan enemmän kielteisiksi kuin myönteisiksi. Asennetta mitattiin asteikolla, jossa 3 kuvasi neutraalia ja 5 hyvin myönteistä suhtautumista ruotsin opiskelua kohtaan. Tulokseksi saatiin 2,7. Ruotsi ei siis kuulunut oppilaiden suosikkiaiaineisiin. Takalan mukaan opiskelijat mielsivät ruotsin kielen opiskelun vaikeaksi, mutta ymmärsivät myös sen mahdollisen tärkeyden. He eivät kuitenkaan uskoneet tarvitsevänsä kyseistä kieltä ainakaan arkiasioinnissa (Takala, 2012). Pohjala (2010) täsmentää tämän johtuvan esimerkiksi siitä, ettei peruskouluikäiset vielä ymmärrä Suomen kaksikielisyyttä tärkeänä asiana.

Vuoden 2008 oppimistulosten arviointiin osallistui yhteensä 5 306 oppilasta 107:sta eri koulusta (Pohjala & Geber, 2010) ja tulokset osoittautuivat osittain samankaltaisiksi kuin vuoden 2001 tutkimuksessa (Takala, 2012). Pohjalan (2010) mukaan voidaan kuitenkin todeta, että kuuden vuoden aikana osaamisen taso laski kaikilla mitattavilla osa-alueilla, ja kokonaisosaaminen jäi arvosanan 7 tasolle. Heikoiten oppilaat hallitsivat hänen mukaansa kuullun ymmärtämisen ja parhaiten suoriuduttiin kielioppirakenteissa. Tyttöjen menestys ruotsin kielen opiskelussa oli vuoden 2001 tutkimuksen kaltaisesti poikia parempi (Pohjala & Geber, 2010). Myös asennoituminen B1-ruotsia kohtaan koettiin entistäkin kielteisemmäksi (Takala, 2012) ja etenkin poikien asenteet olivat suurilta osin negatiivisia (Pohjala & Geber, 2010). Takala (2012) toteaa, että lempiaineisiinsa toisen kotimaisen kielen ilmoitti vain 5 % ja mielellään ainetta opiskeli 29 % tutkittavista (Takala, 2012). Kuten Kovasen (2004), myös Opetushallituksen tutkimuksessa nousi esille kielen oppimisen hyödyttömyyden kokeminen juuri opiskeluhetkellä. Oppilaat kokivat ruotsin kielen taidon enemmän tarpeelliseksi vasta myöhemmässä elämässä, kuten jatko-opinnoissa ja työelämässä (Takala, 2012).

Takala (2012) toteaa, että B1-ruotsin osaamistaso peruskoulussa on heikolla tasolla. Noin puolet oppilaista eivät saavuta peruskielitaidon tavoitetta, jolla he pärjäisivät arkisissa tilanteissa. Kirjoittamisessa 14 % ja puhumisessa 18 % oppilaista jäi tutkimuksissa ilman arviointikelpoista tulosta. Takalan mukaan heikko osaamisen taso johtaa siihen, ettei oppilaille ole peruskoulun jälkeen riittävää pohjaa toisen asteen opintoihin, mikä myöhemmin heijastuu myös korkeakoulujen kieliopinnoissa. Opetuksen määrällä sekä tasolla on vaikutusta oppilaiden osaamiseen, ja yhtenä syynä alhaiseen osaamistasoon voidaan pitää sitä, että B1-ruotsia opiskellaan peruskoulussa vain 228 tuntia (Takala, 2012). Oppimistuloksista voidaan päätellä myös, että oppilaille on ruotsin opiskelun motivaatio-ongelmia (Pohjala & Geber, 2010). Heikko motivoituminen johtaa huonoihin tuloksiin, mikä edelleen lisää kielteisten tunteiden kehittymistä (Takala, 2012). Samankaltaisia tuloksia nousi esille myös Kovasen (2004) tutkimuksessa, jossa todettiin oppilaan oman opintomenestyksen vaikuttavan oppimismotivaatioon kieliopinnoissa.

7.3 Opetussuunnitelmamuutoksen vaikutukset ruotsin kielen oppimiseen

Kurki (2021) toteaa, että SUKOL:in ja Svenska Nu:n (2021) tilaamassa tutkimuksessa selvitettiin, miten ruotsin opetuksen vuosiviikkotuntien määrä ja varhentaminen on vaikuttanut oppilaiden ruotsin kielen osaamistasoon. Keskeisimpänä tavoitteena tässä tutkimuksessa oli selvittää, onko uudistukset tuottaneet sellaista tulosta, mitä niillä alun perin lähdettiin hakemaan. Tutkimuksessa haastateltiin yli 250 ruotsin kielen opettajaa sekä yläkoulusta että lukiosta ympäri Suomea. Selvitys toteutettiin satunnaisesti valituilta vastaajilta puhelimitse sekä kyselylomakkeiden avulla. Lisäksi Kurjen mukaan tutkimusmateriaalina käytettiin kevään 2021 yhdeksännen luokan valtakunnallisen ruotsin kokeen tuloksia (Kurki, 2021).

Kurjen (2021) mukaan haastateltavilta kysytyt kysymykset liittyivät ruotsin opetuksen tuntimääriin ja opettajien kokemuksiin varhentamisuudistuksen sekä tuntijaon vaikutuksista oppilaiden osaamistasoon. Melkein kaikki vastaajat olivat yhdenmukaisesti sitä mieltä, ettei uudistuksella ole saavutettu sille asetettuja tavoitteita. Myös iso osa vastaajista koki, ettei yhtään tavoitetta ole onnistuttu täyttämään. Kurki toteaa, että uudistuksen tärkeimpänä tavoitteena oli oppilaiden ruotsin kielen opiskelun motivaation ja asenteen parantaminen. Vastausten perusteella kävi ilmi, ettei tämä tavoite ole toteutunut. Niiden mukaan vähäiset tuntimäärät eivät ylläpidä motivaatiota, sillä oppilaat kokevat oppivansa liian vähän. Tällä on vaikutusta etenkin taitaviin ja tunnollisiin oppilaisiin (Kurki, 2021).

Vähäisillä tuntimäärillä ei myöskään tutkimuksen mukaan yletä uudessa opetussuunnitelmassa (2014) annettuihin tavoitteisiin (Kurki, 2021). Kurki (2021) toteaa, että esimerkiksi perussanaston ja ruotsin kieleen liittyvän kulttuurin kunnolliselle läpikäymiselle ei ole aikaa. Monissa vastauksissa nostettiin esille, että pienet tuntimäärät aiheuttavat opetukseen taukoja, joiden seurauksena opetus joudutaan usein aloittamaan alusta. Suurin osa vastaajista koki uudistuksen positiiviseksi ajatuksen tasolla, mutta käytännön tulokset ovat jääneet puutteellisiksi. Moni koki, että jos tuntimäärät olisivat säilyneet yläkoulussa samoina, olisi uudistuksella ollut paremmat mahdollisuudet saavuttaa tavoitteensa. Vastauksissa nostettiin esille myös huoli siitä, ettei alakoulun luokanopettajilla ole riittävää osaamista tai motivaatiota opettaa toista kotimaista kieltä. Lisäksi kysymyksiä herätti esimerkiksi

kuudesluokkalaisten puutteellinen kypsyys opiskella ruotsia sekä oppimateriaalien haasteet (Kurki, 2021).

Lopuksi Kurki (2021) tuo esille, että tutkimuksessa opettajat näkivät lukuisia eri syitä sille, miksi uudistuksen tavoitteita ei saavuteta. Kun oppilaat siirtyvät alakoulusta yläkouluun, ovat tasoerot ruotsin kielen osaamisessa huomattavia. Tämä johtuu alakoulussa saadun ruotsin opetuksen vaihtelevasta tasosta. Haastateltavien mukaan on selkeästi huomattavissa, kuka on saanut opetusta pätevältä opettajalta ja kuka ei. Opetus joudutaan siis monesti aloittamaan täysin alusta suurien tasoerojen takia. Ruotsin opiskelussa edetään muutoksen vuoksi entistäkin hitaammin, mikä vähentää oppilaiden oppimismotivaatiota. Tehokas opiskelu vaatisi säännöllisesti ja tarpeeksi tapahtuvaa opetusta ja asioiden toistoa. Tämä ei tällä hetkellä toteudu, sillä neljän tai viiden vuosiviikkotunnin tuntimäärä aiheuttaa opetukseen väistämättömiä, jopa lukukauden mittaisia taukoja. (Kurki, 2021). Myös aikaisemmissa kappaleissa käsittelemämme Kovanen (2004) ja Opetushallituksen (2001 & 2008) tutkimukset osoittivat samankaltaisia tuloksia oppilaiden ruotsin kielen vähäisestä motivaatiosta kuin Svenska Nu:n ja SUKOL:in (2021).

8 Johtopäätökset

Kirjallisuuskatsauksemme perusteella saimme tutkimuskysymyksiimme seuraavanlaisia vastauksia. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, miten toisen kotimaisen kielen opetus on muuttunut peruskoulussa historiasta nykypäivään. Ennen kuin ruotsi tuli pakolliseksi opiskeltavaksi aineeksi suomalaisen peruskouluun, toimi se pitkään opetuskielenä suomalaisessa oppikoulussa. Pakolliseksi opiskeltavaksi oppiaineeksi ruotsin kieli tuli vuonna 1968 peruskoulupäätöksen myötä. Tätä edelsi laaja koulukokeilu ilman pakollista ruotsia vuonna 1967. Lukuunottamatta kahta ensimmäistä vuosikymmentä pakollistamisen jälkeen on tätä päätöstä kyseenalaistettu vahvasti.

Ruotsin kielen opiskelumäärät ovat selvästi vähentyneet vuosien mittaan ja nykyään sitä opiskellaan enää vähimmäismäärä. Enimmillään vuosiviikkotuntimäärä oli 10,5 tuntia vuosina 1975-1977, kun nykyään vuosiviikkotuntimäärä on vain 6 tuntia. Ruotsin kieli poistui pakollisten kirjoitettavien aineiden joukosta vuonna 2004, mutta tästä huolimatta moni kirjoittaa sen. Ruotsin kielen uudestaan pakollistamisesta ylioppilaskirjoituksissa on käyty kuitenkin paljon keskustelua. Kaksikielisyyden rooli ruotsin kielen pakollisessa opiskelussa on merkittävä. Tänä päivänä ruotsin kielen opetuksen päätavoitteina on vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja monilukutaidon kehittymistä. Vuonna 2016 astui voimaan uusi opetussuunnitelma, jossa ruotsin kielen opetus muuttui merkittävästi opetuksen laajentuessa alakoulun kuudennelle luokalle. Muutoksesta ollaan oltu montaa mieltä, ja tällä hetkellä vaikuttaa siltä, ettei sillä ole saatu aikaan toivottuja tuloksia.

Toisessa tutkimuskysymyksessä mietimme, millainen on peruskoululaisten toisen kotimaisen kielen oppimismotivaatio ja osaamistaso ja mitkä tekijät niihin vaikuttavat. Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että oppimismotivaatio toista kotimaista kieltä kohtaan peruskoulussa on huono. Myös oppimistulokset ruotsin kielen kohdalla ovat tutkimusten mukaan erittäin heikolla tasolla. Suuri osa oppilaista ei tutkimuksissa yltänyt peruskoulun loppuvaiheessa edes mitattavalle asteikolle. Parhaiten peruskoululaiset osasivat kielioppirakenteita kun taas heikoiten suoriuduttiin kuullunymmärtämisessä. Tutkimusten

perusteella peruskoululaisilla ei ole riittävää kielitaitoa pärjätä arkisissa tilanteissa tai jatko-opinnoissa.

Motivaation ja kielen oppimisen välillä on suuri yhteys. Sukupuolten välisiä eroja tarkastellessa käy ilmi, että poikien motivaatio ruotsin kielen oppimista kohtaan on tyttöjä huomattavasti heikompi. Oppimismotivaatioon merkittävästi vaikuttavina tekijöinä havaittiin kielen kokeminen vaikeana sekä hyödyttömänä juuri opiskeluhetkellä. Peruskoululaiset näkivät ruotsin kielen tärkeänä taitona kuitenkin tulevaisuudessa. Opettajan rooli osana ruotsin kielen oppimismotivaation syntyä oli huomattava. Vaikutukset olivat sekä negatiivisia että positiivisia. Myöskään ruotsin kielen opetussuunnitelmauudistus ei ole lisännyt oppilaiden oppimismotivaatiota, vaan päinvastoin vähentänyt sitä. Tämä johtuu muun muassa siitä, että vähäisen tuntimäärän vuoksi oppiminen joudutaan usein aloittamaan alusta eikä siinä edetä.

Oppilaan osaamiseen vaikuttaa merkittävästi opetuksen laatu ja määrä. Myös tärkeä tekijä osana oppilaan oppimista sekä motivaation syntyä on aito halu ja innostus opiskella ja käyttää vierasta kieltä sekä kyseisen kielen kokeminen hyödylliseksi. Koulussa kielten opiskelu nähdään arjesta ja muusta elämästä erillisenä asiana, ja siksi mielenkiinto kielten opiskelua kohtaan on heikompa. Kielten oppimisessa merkittävää on käsitys omasta pystyvyydestä oppia ja käyttää kyseistä kieltä, ja tähän vaikuttaa kaikki oppijan aikaisemmat asenteet ja kokemukset. Jos oppilaan menestys kielen opinnoissa on huonoa, vaikuttaa se oppimismotivaation laskuun. Tämä taas vaikuttaa negatiivisesti tuleviin opintoihin, josta syntyy loputon kierre.

9 Pohdinta

Kuten monesti on jo todettu, ruotsin kielellä on vahvat juuret ja sitä kautta merkittävä paikka osana suomalaista yhteiskuntaa. Historian tapahtumilla on suuri merkitys siihen, miten ruotsin kielen paikka näyttäytyy Suomessa tänä päivänä. Tästä johtuen monen tässä ajassa elävän voi olla hankalaa ymmärtää, miksi ja miten ruotsin kieli on nykyisen asemansa yhteiskunnassamme saavuttanut. On helppoa pohtia ruotsin kielen vaikutuksia sekä hyödyllisyyttä oman elämän kannalta, mutta vaikeaa nähdä sen arvoa osana suomalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa. Monesta nuoresta toisen kotimaisen kielen opiskelu voi tuntua tarpeettomalta, sillä tieto sen kokonaisvaltaisesta merkityksestä ja historian tapahtumista puuttuu. Emme kuitenkaan voi ajatella ainoastaan nuorten tietämyksen aiheesta olevan puutteellista, sillä myös monien aikuisten valveutuneisuus on yhtä vähäistä.

On tärkeää muistaa, että suomalaisten suhtautuminen itse kaksikielisyyteen on hyvin erilaista kuin suhtautuminen ruotsin kielen pakolliseen opiskeluun. Kaksikielisyyttä pidetään lähtökohtaisesti hyvänä asiana, mutta pakkoruotsista halutaan päästä eroon. Mutta miten kävisi kaksikielisyyden ja ruotsinkielisten oikeuksien, jos pakkoruotsista luovuttaisiin? Ruotsinkielisyys painottuu pääosin rannikkoseuduille, minkä vuoksi eri puolella Suomea asuvilla suomalaisilla on varmasti hyvin erilainen käsitys siitä, mitä kaksikielisyys on ja miten se näkyy arjessa ja ympäristössä. Esimerkiksi ajatus ruotsinkielisistä kouluista voi jossain päin Suomea tuntua hyvin vieraalta, kun taas monilla paikkakunnilla ne ovat itsestäänselvyys ja luontainen osa ympäristöä.

Ajan kuluessa ruotsin kielen käyttö ja merkitys kuitenkin muuttuu. Ruotsinkielisiä on Suomessa jatkuvasti vähemmän ja kielen osaamistaso heikompaa. Historialla tulee aina olemaan vaikutus nykyhetkeen, mutta emme kuitenkaan voi väistää kaikkia ympärillä tapahtuvia luonnollisia muutoksia sen vuoksi. On mielenkiintoista nähdä, miten kaksikielisyys ja ruotsin kielen asema tulee Suomessa lähivuosikymmeninä muuttumaan. Tuleeko meidän ylläpitää tätä kulttuurin osaa kaikin mahdollisin keinoin vai hyväksyä ajan tuomat muutokset osana poliittisia ratkaisuja?

Ruotsin kieltä osataan Suomessa heikosti. Kun osaamistaso ja motivaatio ruotsin kielen opiskelua kohtaan on alhaista, vaikuttaa se myös muuhun koulunkäyntiin. Jatko-opinnoissa selviytyminen on hankalaa ja ruotsin opinnot koetaan vielä korkeakouluissakin haastaviksi. Meidänkin koulutuksessa oli tarjolla ruotsin kielen valmentava kurssi. Se tuli käydä ennen tutkintoon kuuluvaa ruotsin kielen kurssia, mikäli ruotsia ei ollut kirjoittanut ylioppilaskirjoituksissa tai viiden lukiokurssin jälkeen päättöarvosana lukion päättötodistuksessa oli alhaisempi kuin 7 (tyydyttävä). Samanlaista vaatimusta ei muihin monialaisiin opintoihin ollut. Tämä kertoo siitä, että ruotsin kielen osaamisen taso on jo oletetusti todella alhaista.

Myös virallinen, tutkintoon kuuluva virkamiesruotsin kurssi on vain kahden opintopisteen arvoinen. Meidän mielestämme tämä antaa todella vähäiset valmiudet opettaa kyseistä kieltä alakoulussa, tietenkin opiskelijasta riippuen. Ruotsin kielen opetuksen aikaistuttua peruskoulun kuudennelle luokalle on monissa kouluissa tilanne, jossa ruotsia opettaa luokanopettaja eikä ruotsin kielen aineenopettaja. Herää kysymys, millainen on luokanopettajien oma ruotsin kielen osaamisen taso ja kuinka se vaikuttaa opetuksen ja oppimisen tasoon. Jotta opettaja voi luoda motivoivan ja oppimisystävällisen ilmapiirin luokkaan, tulee hänen myös itse ajatella positiivisesti omista kyvyistään ja valmiuksistaan opettaa jotakin tiettyä oppiainetta. Kandidaatintutkimamme perusteella opettajalla on valtava merkitys oppilaan motivaatioon opiskella toista kotimaista kieltä. Siksi kysymys pätevydestä ja luokanopettajien suhtautumisesta ruotsin kieltä ja sen opetusta kohtaan on entistäkin ajankohtaisempi.

Entä jos ruotsin kielen opiskelu olisi vapaaehtoista, niin kuin suuri osa suomalaisista toivoo? Ajatus tuntuu hankalalta, sillä ruotsi on ollut meille aina pakollinen kieli opiskella, kuten englantikin. Olemme myös kokeneet omalla kohdallamme ruotsin kielen opiskelun ainoastaan hyödyllisenä, emmekä niinkään turhana ajankäyttönä. Mikäli ruotsin kielen opiskelu muutettaisiin vapaaehtoiseksi, päätyisi harva luultavasti opiskelemaan sitä ainakaan siinä määrin, mitä nykyinen pakollinen oppimäärä sisältää. Vapaaehtoisella ruotsin opiskelulla olisi siis todennäköisesti selkeä vaikutus ruotsin kielen osaamistason romahtamiseen. Tämä puolestaan johtaisi siihen, että emme pystyisi tulevaisuudessa esimerkiksi tarjoamaan palveluja toisella kotimaisella kielellä. Kaksikielisenä maana se ei olisi tasa-arvoista. Myös

yhteydet Ruotsiin ja muihin pohjoismaihin voisivat vähentyä sekä yhteenkuuluvuuden tunne Suomessa asuvien suomenkielisten ja ruotsinkielisten välillä heikentyä.

Toisaalta ruotsin kielen opetuksen vapaaehtoistaminen voisi lisätä kieleen kohdistuvaa oppimismotivaatiota, sillä tällöin kieltä opiskelisivat vain ne, jotka ovat sen itse valinneet. Ruotsin kielen opiskelun vapaaehtoisuus antaisi myös mahdollisesti enemmän tilaa opiskella muita kieliä oman mielenkiinnon mukaan. Myös opettajien motivaatio ja innostus ruotsin kielen opetusta kohtaan voisi lisääntyä, kun kieltä opiskelisivat ainoastaan sen vapaaehtoisesti valinneet oppilaat. Kuten ruotsin kielen oppimismotivaatiota käsittelevissä kappaleissa Totesimme, motivaation syntyyn vaikuttaa vahvasti opettaja eikä kielen epämielilyttävyys oppiaineena.

Tutkielmassamme esitetty tieto perustuu aikaisempiin tutkimustuloksiin. Olemme etsineet tietoa monipuolisesti eri tietokannoista ja pyrkineet tarkistamaan käyttämämme lähdemateriaalin luotettavuuden. Lähdemateriaalia löysimme seuraavista tietokannoista: Google, Oulu-Finna, Google Scholar, Ebsco-tietokanta sekä Ellibs-Library. Jotta saimme kasaan eheän ja monipuolisen kokonaisuuden, tuli meidän käyttää tutkielmassamme sekä vertaisarvioituja että ei-vertaisarvioituja lähteitä. Jos lähde ei ollut vertaisarvioitu, pyrimme tarkastamaan kyseisen lähteen luotettavuuden perehtymällä esimerkiksi julkaisijaan ja julkaisussa käytettyihin lähteisiin. Olemme ottaneet selvää lähdeviitteiden oikeanmukaisesta merkintätavasta ja oltu tarkkoja työssämme sen suhteen. Vaikka olemme tyytyväisiä keräämäämme lähdemateriaaliin, tiedostamme, että lähteiden määrä olisi voinut olla suurempi suhteutettuna työmme pituuteen.

Työmme on huolellisesti suunniteltu ja toteutettu kokonaisuus. Olemme työstäneet tutkielmaamme perusteellisesti yksi askel kerrallaan. Työn edetessä olemme perehtyneet aiheeseemme koko ajan syvemmin, ja ohjaajamme ovat auttaneet meitä löytämään siihen paljon uusia näkökulmia. Työn tekeminen on opettanut meille lisää niin omasta aiheestamme, toisen kotimaisen kielen asemasta Suomessa, kuin myös yleisesti tutkielman tekemisestä. Tutkielmaamme voi pitää luotettavana, sillä se on toteutettu hyviä tieteellisiä käytänteitä noudattaen. Työ perustuu tiukasti aikaisempiin tutkimuksiin, ja olemme jättäneet oman pohdinnan lähes täysin sille tarkoitettuun pohdinta-osioon. Koska työ on tehty parityönä, koemme aiheiden pohdinnan olleen monipuolisempaa ja siten myös kriittisempää.

Koemme, että kandidaatintutkielmassamme saimme vastauksia moniin meitä mietityttäneihin kysymyksiin. Aihe on meille tärkeä, minkä vuoksi olisi mielenkiintoista syventyä siihen eri näkökulmista vielä tarkemmin. Löytämämme tutkimukset olivat useamman vuoden takaa ja jäimme kaipaamaan tämänhetkistä tutkimustietoa aiheesta. Tutkimuksia etsiessämme kävi ilmi, että ruotsin kielen oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa on arvioitu opetushallituksen toimesta juuri tänä vuonna maaliskuussa 2022 (Karvi, 2022). Tämä arviointi on samanlainen kuin vuonna 2008 tehty tutkimus, jota kävimme läpi tässä tutkielmassa. Arvioinnin tulokset julkaistaan kaikkien nähtäväksi keväällä 2023, joten harmillisesti emme ehtineet saada niitä mukaan tähän tutkielmaan (Karvi, 2022). Jäämme innolla odottamaan uuden arvioinnin tuloksia.

Koemme, että tämän kandidaatintutkielman pohjalta meidän on mahdollista jatkaa tutkimustyötämme samasta aiheesta myös maisterivaiheessa. Työmme käsittelee monipuolisesti toisen kotimaisen kielen opetukseen liittyviä aiheita, joten jatkotutkimuksen mahdollisuudet aukeavat moneen suuntaan. Etenkin viimeaikaisen opetussuunnitelmauudistuksen vaikutukset ruotsin kielen opetukseen ja oppimiseen lähitulevaisuudessa kiehtovat. Olemme kiinnostuneita tutkimaan tarkemmin sitä, onko uudistus toteutunut tavoitteessaan ja lisännyt toisen kotimaisen kielen oppimismotivaatiota ja -tuloksia, vai onko se ajanut opiskelua toiseen suuntaan. Uudistus on vielä tällä hetkellä suhteellisen tuore, joten uskomme, että puolentoista vuoden kuluessa meidän Pro Gradu -tutkimuksen ollessa ajankohtainen tämänkaltaisen tutkimuksen toteuttaminen on tuloksellisempaa. Tavoitteenamme on ehdottomasti toteuttaa aiheesta kyselytutkimus ruotsia toisena kotimaisena kielenä opiskeleville peruskoululaisille.

Lähteet

- Dewey, J. (1910). *Language and the Training of Thought, Chapter 13 in How we think*. Lexington. Mass: D.C. Heath. Haettu osoitteesta https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_m.html
- Dewey, J. (1907). *The School and Society, Chapter 2 in The School and the Life of the Child*. Chicago: University of Chicago Press. Haettu osoitteesta https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907b.html
- Devitt, M. & Sterelny, K. (1999). *Language and reality: An introduction to the philosophy of language* (Second edition.). Blackwell. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917667070906252
- Dufva, H., Aro, M., & Alanen, R. (2003). *Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen?*. Teoksessa Koskela, M. & Pilke, (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro. 61. Jyväskylä. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66693/978-951-44-8310-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Efron, S.E. & Ravid, R. (2019). *Writing the Literature Review : A Practical Guide*. The Guilford Press. New York. Haettu osoitteesta <https://web-p-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=3&sid=e7afa6e4-0753-4043-8698-664d297862fc%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtG12ZSZzY29wZT1zaXRl#db=nlebk&AN=1824703>
- Elo, K. (1984). *Ruotsin kieli suomalaisessa oppikoulussa ja peruskoulussa*. Opetusministeriö. Finlex. (2022). *Suomen perustuslaki*. Edita Publishing Oy. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Gopalan, V., Abu Bakar, J., Zulkifli, A., Alwi, A., Che Mat, R. (2017). *A Review of the Motivation Theories in Learning*. AIP Conference Proceedings 1891, 020043 Haettu osoitteesta <https://aip.scitation.org/doi/pdf/10.1063/1.5005376>
- Harmanen, M. & Oker-Blom, G. (2022). *Suomen kieli ja kirjallisuus*. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomen-kieli-ja-kirjallisuus>

- Helispuro, J. (2007). Virtuaalivaltion varjossa: *Suomen kielipoliittisen tilanteen tarkastelua ja tutkimuksia suomenruotsalaisuudesta, pakkoruotsista ja kielilaista nettikirjoitusten pohjalta*. Pilot-kustannus.
- Ihalainen, P., Saarinen, T., Nikula, T., & Pöyhönen, S. (2011). *Aika kielipolitiikassa. Päivälehtien nettikeskustelujen historiakäsitysten analyysi*. *Kasvatus ja Aika*, 5(3). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68407/29531>
- Kantelinen, R. (2004). *Tutkimuskokonaisuuden tausta ja tarkoitus*. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Kettunen, S. (2004). *Taustaa ruotsin kielen opiskelumotivaation tarkastelulle Suomen koulujärjestelmässä*. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Kovanen, J. (2004). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta peruskoulussa*. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.), *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Kurki, T. (2021). *Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen*. SUKOL & Svenska nu -verkosto. Hanasaari – ruotsalaisuomalainen kulttuurikeskus. Haettu osoitteesta https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako-ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf
- Mustaparta, A-K (toim.). (2015). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus ja tekijät. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Oikeusministeriö. (2022). *Suomen ja Ruotsin kieli*. Oikeusministeriö. Helsinki. Haettu osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/suomen-ja-ruotsin-kieli>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). *Motivation, attitude and language learning*. International Conference on Education and Educational Psychology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29 (2011) 994 – 1000. Haettu osoitteesta <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042811027947?token=67B544FEA6EBB1>

27AF0368CE0E4E7638E31DA5DC0DF6B7E37F17484438C643198284D9EAB97B422
076B78A0BE066759C&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220407090238

- Piri, R. (2001). *Suomen kieliohjelmapolitiikka – Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Väitöskirja. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36603/suomenkieliohjelmapolitiikka.a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pohjala, K. & Geber, E. (2010). *Toinen kotimainen kieli*. Opetushallitus. Helsinki. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/10284052-Toinen-kotimainen-kieli.html>
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia* (2., uud. p.). Suunta-kirjat.
- 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 kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. (Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus; No. 14:2017). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/215208/KARVI_Kuka_opettaa_ruotsia_14_2017_sisus_v4.pdf?sequence=1
- Rostila, I. (2014). *Vapaaehtoinen ruotsi on hyvinvointietu – suomenkielisten näkökulma kielipolitiikkaan*. Suomen perusta. Tammerprint Oy. Haettu osoitteesta <https://www.suomenperusta.fi/wp-content/uploads/2014/04/Vapaaehtoinen-ruotsi-on-hyvinvointietu-pdf-11.pdf>
- Salmela-Aro, K. (toim.) (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan Yliopisto. Haettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sutinen, A. (2003). *Kasvatus ja kasvu: George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Takala, S. (2012). *Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?* Haettu osoitteesta

https://kiesplang.fi/publications/Takala_Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan_Kansalliskielist_rategiprojektille-laadittu-katsaus_2012.pdf

Tilastokeskus. (2022). *Väestö kielen mukaan*. Haettu osoitteesta https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html

Väistö, J. (2017). *Toinen kotimainen toisen tasavallan Suomessa: Ruotsin kieli pakolliseksi aineeksi peruskouluun vuonna 1968*. Väitöskirja. Åbo Akademis förlag. Haettu osoitteesta

https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/143256/vaisto_janne.pdf?sequence=2

Åbo Akademi (2014). *Tutkimus kartoitti suomalaisten mielipiteitä ruotsin kielestä*. Haettu osoitteesta http://web.abo.fi/pressmaterial/sprakundersokning_Finska.pdf