

VAASAN YLIOPISTO

Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö

Kieliasiantuntijuus erikoistuneessa yhteiskunnassa -maisteriohjelma

Rebecka Lidman

Suomenkielisen kielikylvyn vaikutus asenteisiin ja kielenkäyttöön

Vertaileva tutkimus pietarsaarelaisten yhdeksännen vuosiluokan kielikylpyoppilaiden ja a-suomea opiskelevien oppilaiden välillä

Pro gradu -tutkielma (suomi toisena kotimaisena kielenä)

Vaasa 2018

SISÄLLYS

KUVIOT	2
TAULUKOT	3
SAMMANFATTNING	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Tavoite	7
1.2 Aikaisemmat tutkimukset	8
1.3 Aineisto	9
1.4 Menetelmä	12
2 KIELEN OPPIMINEN JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	13
2.1 Keskeisiä käsitteitä	13
2.2 Motivaation vaikutus oppimiseen	15
2.3 Asenteiden vaikutus oppimiseen	16
2.4 Rohkaisemisen vaikutus oppimiseen	17
2.5 Kieliympäristön vaikutus kielen oppimiseen	21
3 KIELENOPETUS	24
3.1 Kieliopin opetus	25
3.2 Perinteinen kielenopetus	26
3.3 Kommunikatiivinen kielenopetus	27
3.3.1 Luokkatandem ja Eluokkatandem	28
3.3.2 Kielikylpy	29
3.4 Kielenopetuksen tavoitteet	31
3.5 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	32
3.5.1 Kielikylpyoppilaiden opetussuunnitelma	33
3.5.2 Suomi toisena kotimaisena kielenä opetussuunnitelmassa	34

4 PILOTTITUTKIMUS	36
4.1 Koulut ja opettajat	37
4.2 Opettajien käyttämä materiaali	39
4.3 Kielenkäytön harjoittelu ja oppilaiden rohkaiseminen	40
4.4 Miten opettajat hyödyntävät kieliympäristöä?	41
5 A-SUOMEA OPISKELEVIEN OPPILAIDEN JA KIELIKYLPYOPPILAIDEN ASENTEET JA KIELENKÄYTTÖ	43
5.1 Pietarsaaren kieliympäristö	43
5.1.1 Viralliset kyltit	44
5.1.2 Kauppojen kyltit ja mainokset	47
5.2 A-suomea opiskelevat oppilaat Pietarsaassa	50
5.2.1 A-suomea opiskelevien oppilaiden asenteet suomen kieltä kohtaan	50
5.2.2 A-suomea opiskelevien oppilaiden suomen kielen käyttö	52
5.2.3 A-suomea opiskelevien oppilaiden mielipiteitä opettajien antamasta rohkaisusta	53
5.3 Kielikylpyä käyvät oppilaat Pietarsaassa	55
5.3.1 Kielikylpyoppilaiden asenteet suomen kieltä kohtaan	55
5.3.2 Kielikylpyoppilaiden suomen kielen käyttö	58
5.3.3 Kielikylpyoppilaiden mielipiteitä opettajien antamasta rohkaisusta	59
6 LOPPUPÄÄTELMÄT	61
KIRJALLISUUS	65
LIITTEET	
Liite 1. Kandidaatintutkielmaan käytetty kyselylomake	71
Liite 2a. Pro gradu -tutkielmaan käytetty kyselylomake, ruotsinkielinen	73
Liite 2b. Pro gradu -tutkielmaan käytetty kyselylomake, suomenkielinen	76
KUVIOT	
Kuvio 1. Kielikylpykukka (Bergroth 2015: 119)	6

Kuvio 2. Suomen kuntien kielijakauma (Kuntaliitto 2017)	38
Kuvio 3. Opettajien työkokemus	39
Kuvio 4. Autenttisen suomenkielisen kieliympäristön esiintyminen koulun lähiympäristössä	42
Kuvio 5. A-suomea opiskelevien asenteet suomen kieltä kohtaan	51
Kuvio 6. A-suomea opiskelevien oppilaiden asenteisiin vaikuttavat tekijät	52
Kuvio 7. A-suomea opiskelevien oppilaiden suomen kielen käyttö koulun ulkopuolella	53
Kuvio 8. Syyt, miksi a-suomea opiskelevat oppilaat eivät käytä suomea koulun ulkopuolella	54
Kuvio 9. Kielikylpyoppilaiden asenteet suomen kieltä kohtaan	57
Kuvio 10. Kielikylpyoppilaiden asenteisiin vaikuttavia tekijöitä	58
Kuvio 11. Kielikylpyoppilaiden suomen kielen käyttö koulun ulkopuolella	59
Kuvio 12. Syyt, miksi kielikylpyoppilaat eivät käytä suomea koulun ulkopuolella	60

TAULUKOT

Taulukko 1. Kuntien kielijakauma	37
Taulukko 2. Vaikuttavien tekijöiden yhteys a-suomea opiskelevien oppilaiden asenteisiin	53
Taulukko 3. Opettajien rohkaisemistavat a-suomea opiskelevien oppilaiden mielestä	55
Taulukko 4. Vaikuttavien tekijöiden yhteys kielikylpyoppilaiden asenteisiin	58
Taulukko 5. Opettajien rohkaisemistavat kielikylpyoppilaiden mielestä	61

VASA UNIVERSITET**Filosofiska fakulteten**

Författare:	Rebecka Lidman
Avhandling pro gradu:	Suomenkielisen kielikylvyn vaikutus asenteisiin ja kielenkäyttöön Vertaileva tutkimus pietarsaarelaisten yhdeksännen vuosiluokan kielikylpyoppilaiden ja a-suomea opiskelevien oppilaiden välillä
Examen:	Filosofie magister
Utbildningsprogram:/	Språkexpertis i ett specialiserat samhälle
Ämne:	Finska som andra inhemska språk
Årtal:	2018
Handledare:	Jaana Puskala

SAMMANFATTNING:

I den här avhandlingen pro gradu undersöker jag hur språkmiljön påverkar inläringen i finska bland svenskspråkiga ungdomar i Finland. Jag fokuserar på niondeklassares attityder gentemot finska och hur de använder finska utanför skolan. Tre niondeklasser, varav den ena en språkbadsklass, från Jakobstad har svarat på en enkät med korta frågor om attityder och språkanvändning samt på vilka sätt läraren uppmuntrar dem till att använda finska. Jag analyserar svaren genom att jämföra dem sinsemellan och undersöka skillnader och likheter mellan elevernas svar.

Teorin består av olika forskares synpunkter på språkinläring och -undervisning samt olika faktorer inverkan på främst språkinläringen. Mycket av teorin fokuseras på kommunikativa aspekter i undervisningen och både tandemundervisning och språkbad tas upp. Språkmiljö är ett centralt begrepp som ligger till grund för avhandlingen, och anses vara viktigt både i undervisningen och i inläringen. Som pilotundersökning fungerar resultaten från min kandidatavhandling där jag undersökte lärares åsikter om språkmiljöns inverkan på inläring och undervisning samt uppmuntran av eleverna.

Undersökningen visar att språkbadet inverkar positivt på elevernas attityder gentemot finskan. De goda attityderna beror till stor del på skolan men också på goda erfarenheter av finskan. Språkbadselever använder också finska mer än sina jämnåriga som har gått i helsvensk skola. Lärarna är duktiga på att uppmuntra eleverna till att använda finska utanför skolan och använder många olika sätt att uppmuntra. Alla elever läser samma lärokurs i finska men språkbadseleverna har mera undervisning på finska på grund av språkbadsmetoden.

AVAINSANAT: kielenopetus, kielen oppiminen, kieliympäristö, kielikylpy, asenteet, kielenkäyttö

1 JOHDANTO

Monilla on mielipiteitä tämän päivän suomen kielen opetuksesta ruotsinkielisissä peruskouluissa. Opetus ei toimi, oppilaat eivät osaa mitään ja opetuksessa keskitytään liikaa kielioppiin (YLE 2015a). Oppilaat ovat sitä mieltä, että suomea on mahdotonta oppia. Valtaosa lukion ruotsinkielisistä oppilaista kirjoittaa b-suomen ylioppilaskirjoituksissa, vaikka lähes kaikki opiskelevat a-suomea lukion aikana (YLE 2014). Rannikkoseutujen suomenruotsalaiset selviävät pelkällä ruotsin kielellä, mutta asuvat kuitenkin kaksikielisessä maassa. Tarvitaanko suomen kieltä esimerkiksi työelämässä ja miten oppilaat suhtautuvat siihen? Miten kieltä voi oppia, jos ei ole autenttista kieliympäristöä, jossa sitä voi harjoitella ja käyttää? On jopa ehdotettu, että ruotsinkielisille pitäisi opettaa suomea samalla tavalla kuin ulkomaalaisille. (YLE 2015b)

Olen itse täysin ruotsinkielinen ja olen käynyt ruotsinkielisen peruskoulun ja lukion. Olen omin silmin nähnyt ja kokenut asenteet, jotka valtaosalla oppilailta on suomen kieltä kohtaan. Minulla on ollut luokkakavereita, jotka eivät ole koskaan oppineet suomea. Miten ja miksi minä sitten opin? Meillä oli kotona hyvä asennoituminen kieltä kohtaan, ja selvisin muutenkin hyvin koulussa. Suomen kielen opetus ruotsinkielisessä peruskoulussa antaa mielestäni hyvän perustan kielen oppimiselle, mutta ei paljoakaan tilaisuuksia käyttää kieltä. Muutin lukion jälkeen Turkuun opiskelemaan kansanopiston lääketieteelliselle linjalle, suomeksi. Monet hämmästyivät valinnastani ja olin itsekin vähän yllättynyt. Ensimmäisinä viikkoina en ymmärtänyt varmaan puoliakaan, mitä koulussa sanottiin, mutta kuukauden päästä olin päässyt kärryille. Asuin asuntolassa suomenkielisen huonekaverin kanssa, joka kannusti minua puhumaan ja rohkaisi käyttämään kieltä, vaikka kielenkäytössäni oli usein virheitä. Muutaman kuukauden kuluttua hän totesi kielen sujuvan paljon paremmin. Nyt valmistun kohta suomen kielen opettajaksi ja haluan välittää asenteeni suomen oppijoille: suomea voi todella oppia.

Kaikilla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta, tahtoa tai motivaatiota lähteä vuodeksi opiskelemaan suomen kielellä. Miten annetaan oppilaille mahdollisuuksia käyttää kieltä aikaisemmin opiskelun yhteydessä ja koulunkäynnin aikana? Miten luodaan kieliympäristöä sinne, missä sitä ei ole? Miten rohkaistaan oppilaita käyttämään “vähäistäkin kie-

litaitoiaan rohkeasti”? Opetushallituksen (2014: 324) laatimassa opetussuunnitelmassa mainitaan autenttinen kieliympäristö, mutta miten se toimii käytännössä ja miten idea siitä voidaan toteuttaa?

Suomen kielen opetus toisena kotimaisena kielenä tavoittaa ensisijaisesti täysin ruotsinkielisiä oppilaita, mutta jopa kolmasosa oppilaista käyttää suomen kieltä kotonaan. Toinen kolmasosa kuulee suomen kieltä lähiympäristössään ja oppii kieltä luontevasti. Loppuosa oppilaista ei kuule eikä käytä suomen kieltä, ja heille kieli voi tuntua jopa vieraalta. Opettajien on haastavaa keksiä opetuskeinoja, jotka soveltuvat kaikille oppilaille. Tämän takia suomen kielen opetus on jaettu kolmeen oppimäärään: A-suomi ruotsinkielisille oppilaille, äidinkielenomainen suomi (MoFi) kaksikielisille oppilaille ja B-suomi, joka on suunnattu oppilaille Ahvenanmaalla, mutta jota käytetään myös joissain kouluissa Pohjanmaalla. (Pörn 2012: 1–2)



Kuvio 1. Kielikylypykukka (Bergroth 2015: 119)

Monet tutkimukset osoittavat (katso tarkemmin luku 2.5 ja 3.3), että kielenkäyttö autenttisissa tilanteissa on merkittävä osa kielen oppimista. Tämän takia oletan kieliympäristön olevan tärkeä kielenopetuksessa. Kielikylpy on tapa opettaa kieltä käyttämällä kohdekieltä paljon. Suomenkielistä kielikylpyä ei ole tutkittu kovinkaan paljoa, tutkimuksia on tehty ensisijaisesti ruotsinkielisellä puolella. Nostan luvussa 3.3 esille Grönholmin (2009) tutkimuksen suomenkielisestä kielikylvystä. Kuvio 1 esittelee Bergrothin laatima kielikylpykukka, jossa näkyy kielikylvyn tekijöitä. Kielikylpykukka on laadittu ruotsinkielisen kielikylvyn perusteella, mutta samat periaatteet pätevät myös suomenkieliseen kielikylpyyn.

Vertaan tässä tutkimuksessa Pietarsaareissa a-suomea opiskelevien oppilaiden ja kielikylpyoppilaiden asenteita suomen kieltä kohtaan sekä heidän suomen kielen käyttöään. Suoritin tutkimukseni kyselylomakkeen avulla. Kyselyn kysymykset perustuvat kandidaatintutkielmassani saatuihin vastauksiin. Olen tutkinut kolmen yhdeksännen luokan oppilasryhmän suhtautumista suomen kieleen ja heidän suomen kielen käyttöään koulu ulkopuolella. Kysyin kyselyssä myös, miten opettajat oppilaiden mielestä rohkaisevat oppilaita käyttämään suomen kieltä.

1.1 Tavoite

Tutkimukseni tavoite on tutkia, mitkä seikat vaikuttavat kielen oppimiseen. Tutkin, miten suomenkielinen kielikylpy Pietarsaareissa on vaikuttanut oppilaiden oppimiseen ja asenteisiin. Haluan saada selville, miten a-suomea opiskelevien oppilaiden ja kielikylpyoppilaiden asenteet eroavat toisistaan ja miten heidän oppimistaan voitaisiin edistää. Lähtökohtaisesti oletan, että kielikylvyn avulla luodaan laajempi kieliympäristö oppilaille. Olen jo kandidaatintutkielmassani tutkinut opettajien näkökulmaa kieliympäristön käyttämiseen ja oppilaiden rohkaisemiseen, ja otan nämä aiemmat tulokset mukaan pro gradu -tutkielmaani. Pro gradu -tutkielman kyselyn kysymykset perustuvat kandidaatintutkielmassani saatuihin vastauksiin. Kartoitan tutkielmassani myös Pietarsaaren kieliympäristöä ja tarkastelen, paljonko suomen sekä ruotsin kieltä siellä esiintyy.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten a-suomen ja kielikylyvyn opetusmenetelmät vaikuttavat oppilaiden asenteisiin ja kielenkäyttöön ja miten ne eroavat toisistaan?
2. Millä tavalla opettajat rohkaisevat oppilaitaan käyttämään suomen kieltä?
3. Kuinka tärkeä autenttinen kieliympäristö on suomen kielen oppimiseen?
4. Miltä Pietarsaaren kieliympäristö näyttää?

Hypoteesini on, että kielikylypyoppilailla on paremmat asenteet suomen kieltä kohtaan, sillä heillä on laajempi kuva kielestä ja he ovat käyttäneet kieltä pienestä asti. Tästä johtuen uskon myös, että he käyttävät suomea enemmän ja useammin kuin a-suomea opiskelevat oppilaat. Omien kokemuksieni perusteella uskon, että a-suomea opiskelevilla oppilailla on negatiivisemmat asenteet suomen kieltä kohtaan. Minulla on ystäviä, jotka eivät ole vielä oppineet suomea, osaksi heidän negatiivisista asenteistaan johtuen.

1.2 Aikaisemmat tutkimukset

Aikaisempia tutkimuksia saman kaltaisesta aiheesta ei löydy kovinkaan helposti, mutta joitakin on kuitenkin tehty. Tutkimuksia löytyy enimmäkseen muista kielistä, kuten esimerkiksi englannista, mutta suomea toisena kielenä ei ole juurikaan tutkittua. Stennabba (2012) on tutkinut kuudesluokkalaisten suomen kielen oppimismotivaatiota ja asenteita suomen kieltä kohtaan. Tutkimuksessa on mukana sekä yksikielisiä että kaksikielisiä oppilaita, jotka ovat vastanneet kyselyyn. Yksikieliset oppilaat kävivät kommunikatiivista suomen kielen opetusta (katso luku 3.3). Stennabba tutkii, miten motivaatio ja asenteet eroavat näiden oppilasryhmien välillä.

Löf (2005) kartoitti vaasalaisten ruotsinkielisten oppilaiden asenteita suomen kieltä, suomenkielisiä ja suomen kielen opetusta kohtaan. Hän kartoitti myös oppilaiden motivaatiota. Oppilaat kävivät tutkimuksen aikana yhdeksättä luokkaa, joten he olivat saman ikäisiä kuin tämän tutkimuksen vastaajat. Löfin tutkimus osoitti, että oppilaiden asenteet olivat melko myönteisiä, kuten myös heidän motivaationsa ja asenteet suomenkielisiä

kohtaan. Tutkimuksessa tuli ilmi, että monet oppilaat pitivät suomen kielen opetusta tylsänä ja yksipuolisena. Heidän mielestään pitäisi puhua enemmän ja keskittyä kielenkäyttöön. Tämä tutkimus on kuitenkin 13 vuotta vanha, joten opetus on ainakin kandidaatintutkielmani tulosten mukaan muuttunut kommunikatiivisemmaksi. Luvussa 4 esittelen kandidaatintutkielmaani saatuja vastauksia.

Sosiaalisesta oppimisnäkökulmasta on myös tehty tutkimusta. Pörn ja Rusk (2013) ovat tutkineet suomen kielen oppimista osana sosiaalista kontekstia ruotsinkielisillä seitsemänvuotiailla lapsilla. He kirjoittavat siitä, että oppiminen on muuttunut omaksumisesta osallistumiseksi ja että oppiminen toimii hyvin keskustelutilanteissa.

Ruotsinkielistä kielikylpyä ovat tutkineet Laurén (esim. 1999) ja Bergroth (2015). Ruotsinkielistä kielikylpyä on tutkittu paljon, mutta suomenkielisestä kielikylvystä ei ole paljoa kirjoitettu. Suomenkielistä kielikylpyä on tutkinut lähinnä Grönholm (2009). Luvussa 3.3.2 nostan esille kielikylpyä ja tutkimusta siitä.

1.3 Aineisto

Tutkimukseni on tapaustutkimus. Tutkielmani aineistona käytän kyselyyn saamiani vastauksia ja kuvia Pietarsaaren kieliympäristöstä. Syksyllä 2017 lähetin sähköisen kyselyn kolmelle ryhmälle, jotka kävivät tuolloin yhdeksättä luokkaa Pietarsaassa. Kyselyssä oli viisi taustatietokysymystä ja viisi kysymystä asenteista ja suomen kielen käytöstä. Kyselyssä ei ollut avoimia kysymyksiä. Kysely löytyy liitteestä 2. Kaksi ryhmää käy asumea (suomen pitkä oppimäärä) ja yksi ryhmä koostuu kielikylpyoppilaista. Oppilaat vastasivat nimellä, mutta tutkimuksessa ei tule ilmi nimiä eikä oppilaiden henkilöllisyyttä. Kyselyn kysymykset olivat ruotsiksi, jotka löytyvät liitteessä 2b suomeksi käännettyinä.

Olen jakanut kysymykset ja niihin saadut vastaukset kolmeen eri ryhmään. Ensimmäinen ryhmä on asenteet. Kyselyssä kysyn, minkälainen asenne oppilailla on suomen kieltä kohtaan. Vastausvaihtoehtoja on viisi, asteikolla hyvin negatiivisesta hyvin positiivi-

seen. Oppilaat saivat myös vastata, mistä he luulevat asenteidensa johtuvan. Kysymyksessä on viisi vaihtoehtoa, joista oppilaat voivat vastata useampaan.

Toinen ryhmä käsittää kielenkäyttöä ja siinä oppilaat vastasivat, käyttävätkö he suomen kieltä koulun ulkopuolella. Siinäkin on viisiasteinen asteikko, jossa vaihtoehdot ovat ei koskaan, kerran kuussa, kerran viikossa, useampia kertoja viikossa ja joka päivä. Jatkokysymykseen vastasi he, jotka edellisessä kysymyksessä vastasivat, etteivät käytä suomen kieltä koskaan. Kysymyksessä on kolme vaihtoehtoa, joista oppilaat saivat valita useampia.

Viimeinen ryhmä, johon kuuluu viimeinen kysymys, tarkastelee opettajilta saatua rohkaisua. Kysymys on, miten opettajat rohkaisevat käyttämään (puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen) suomen kieltä. Näistä voi valita useamman vaihtoehdon. Vaihtoehdot tulevat kandidaatintutkielmastani saaduista vastauksista ja niitä on yksitoista, joista oppilaat voivat valita useamman.

Kyselytutkimuksessa kysytään samat kysymykset kaikilta vastaajilta, näin ne ovat standardisoituja kysymyksiä. Vastaajat saavat valita eri vastausvaihtoehtoja. Vaihtoehdot ovat etukäteen valittuja ja niitä ei voi muuttaa, kuten esimerkiksi haastattelussa voi vaikuttaa kysymyksiin ja vastauksiin. Kyselyssä voi myös käyttää avoimia kysymyksiä, johon vastaaja saa vastata vapaasti omin sanoin. Näissä kysytään usein jatkokysymyksiä kuten ”haluatko lisätä jotain?”. (Esaiasson ym. 2017: 236–237) Trost ja Hultåker (2016: 74–75) väittävät, että tutkijan pitäisi aina lisätä loppuun avoin kysymys, jossa vastaaja saa lisätä mahdolliset huomautukset. Avoimien kysymysten käyttöä ei kuitenkaan suositella eikä erityisesti jatkokysymyksiä, kuten ”motivoi”, ”miksi” tai ”selitä”. Avoimet kysymykset vievät aikaa sekä vastaajalta kirjoittaa että tutkijalta lukea ja analysoida vastauksia. Kyselyssä ei siis kannata käyttää avoimia kysymyksiä. Kyselyssäni ei ole lainkaan avoimia kysymyksiä. Syy siihen on vastaajien ikä ja ajankohta, jolloin he vastasivat. Vastaajat olivat kyselyyn vastatessaan yhdeksäsluokkalaisia ja kyselyyn vastattiin oppitunnilla.

Kyselytutkimus on suhteellisen pinnallinen verrattuna haastattelututkimukseen. Kyselyssä halutaan saada tietoa kvantitatiivisista tekijöistä, esimerkiksi kuinka moni vastaajista haluaa liittyä Natoon. Kyselytutkimuksen perusteella voidaan yleistää vastaukset ja todeta niiden pätevän isompiin kokonaisuuksiin. Usein on kyse satunnaisotannasta, jonka vastaukset yleistetään koko väestöön. (Esaiasson ym. 2017: 237) Tutkimuksessani otanta on aika pieni, eikä vastauksia voida yleistää isompiin kokonaisuuksiin.

Vastaajat vastaavat kyselyyn kirjallisesti ja palauttavat sen tutkijalle. Kysely voi olla paperilla postitse lähetetty tai sähköisenä netissä, riippuen maantieteellisistä välimatkoista ja tutkijan varoista. Kyselyyn voi myös vastata paikan päällä. (Esaiasson ym. 2017: 240) Kyselyssä on tärkeää, että se sisältää relevantteja ja hyviä kysymyksiä, joihin on helppo ja nopea vastata. (Esaiasson ym. 2017: 245) Suoritin sekä kandidaatintutkielmaani että pro gradu -tutkielmaani sähköisinä verkkokyselyinä, joiden linkit lähetin opettajille.

Kun kysytään asenteista ja mielipiteistä kysymys voidaan esittää kahdella eri tavalla. Voidaan esittää väitteitä, joihin vastaaja saa ottaa kantaa ja vastata, onko hän samaa vai eri mieltä. Voidaan myös kysyä kysymyksiä, joihin vastaaja vastaa myönteisesti tai kielteisesti. Trost ja Hultåker (2016: 70) kuitenkin suosittelevat, ettei tämän tyyppisiä kysymyksiä tulisi käyttää liikaa. Vastaaja voi unohtaa, mistä on kyse, eikä hän aina jaksa vastata kunnolla. Kyselyssäni on kuitenkin enimmäkseen tällaisia kysymyksiä, jotta saisin tietoa oppilaiden asenteista ja kielenkäytöstä. Käytin kyselyssäni pääasiassa väittekysymyksiä, joihin vastaaja ottaa kantaa.

Pietarsaari on ainut paikka, jossa järjestetään suomenkielistä kielikylpyä ja sen takia tutkimukseni siellä. Kielikylpyoppilaat käyvät ruotsinkielistä yläastetta, mutta kielikylpy näkyy vielä heidän opetuksessaan. Koulussa sama opettaja opettaa sekä kielikylpyä että a-suomea, ja ryhmällä on periaatteessa samat vaatimukset ja sama opetussuunnitelma. Yhdellä a-suomea opiskelevalla ryhmällä on toinen opettaja. Haluan vertailla a-suomea opiskelevien oppilaiden ja kielikylpyoppilaiden asenteita ja kielenkäyttöä, ja se toimii hyvin, kun he ovat samalla paikkakunnalla.

Keväällä 2018 kuvasin Pietarsaaren keskustassa esiintyvää kieliympäristöä. Oletukseni on, että a-suomea opiskelevat oppilaat ja kielikylypyoppilaat kohtaavat suurin piirtein saman kieliympäristön arjessaan, kun puhutaan keskustassa näkyvästä kieliympäristöstä. Kuvasin erilaisia kylttejä ja julisteita, jotka jaan analyysissä virallisiin kyltteihin, kauppojen kyltteihin ja julisteisiin. Jaottelun tein lainsäädännön perusteella (katso luku 5.1), sillä viralliset kyltit noudattavat lainsäädäntöä, mutta kauppojen kyltit ja julisteet eivät.

1.4 Menetelmä

Tutkimuksessa käytetään usein vain yhtä tutkimusmenetelmää, mutta jos siihen sopii monta menetelmää, niin se ei ole esteenä. Jos sama tutkimus hyötyisi monesta menetelmästä, niitä voi yhdistellä Näin käytetään sekoitettuja aineistonkeruumenetelmiä, englanniksi niitä kutsutaan *mixed mode*:ksi. (Esaïsson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud 2017: 240) Käytän tutkielmassani aineistokeruumenetelmänä kyselyä ja vertaan vastauksia keskenään. Tutkimukseni on pääosin kvalitatiivinen. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on tutkimusstrategia, joka sopii humanistiseen tieteeseen (Jyväskylän yliopisto 2015).

Analysoin vastaukset vertaamalla niitä keskenään sekä tarkastelemalla vastauksissa esiintyviä eroja ja yhtäläisyyksiä. Vertailevaa tutkimusta voidaan käyttää vertaamaan ja analysoimaan yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri ryhmien välillä (University of Surrey 1995). Tällöin menetelmä sopii hyvin vertaamaan eri oppilasryhmiä ja opetusmenetelmiä keskenään. Analysoin ottamiani kuvia tarkastelemalla, mitä kieliä niissä esiintyy.

2 KIELEN OPPIMINEN JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Oppilaat oppivat kieliä eri tavoin. Toinen oivaltaa puhuttuja muotoja parhaiten yhdistämällä ne mielessään kirjoitettuihin muotoihin, kun taas toinen oppii paremmin päinvas-toin. (Skolverket 2007: 128) Kielen oppiminen voi tapahtua eri tavoin. *Eurobarometri 243:n* mukaan oppijat oppivat kieliä esimerkiksi perinteisillä kielioppitunneilla koulus-sa, kielikursseilla muissa maissa, matkustamalla maihin, joissa kieltä puhutaan tai kes-kustelemalla äidinkielenään kyseistä kieltä puhuvan kanssa. Oppilaat oppivat kieliä myös tavoilla, jotka eivät vaadi vuorovaikutusta, esimerkiksi katsomalla elokuvia alku-peräiskielellä, lukemalla kirjoja tai itsenäisellä opiskelulla internetin avulla. (European Comission 2006: 46) Luvussa kaksi nostan esille eri kielen oppimiseen vaikuttavia teki-jöitä.

2.1 Keskeisiä käsitteitä

Suomessa ruotsinkielisillä toisen kotimaisen kielen opetus alkaa kolmannella vuosiluokalla. Tietyissä tapauksissa opetus voi alkaa aikaisemminkin. (Opetushallitus 2014: 126) Ellisin (2015: 59) mukaan asenne ja motivaatio voi vaihdella eri-ikäisten oppijoi-den välillä, ja heillä on myös erilaiset oppimistyyliä. Ei ole tarkkaa tietoa, missä iässä olisi ideaaleinta oppia toista kieltä. Eräät lähteet toteavat, että oppiminen on helpointa ja menestyksekkäintä, jos se tapahtuu ennen murrosikää. (Ellis 2015: 26-27)

Suomessa maahanmuuttajille opetetaan toisena kielenä suomea tai ruotsia. Kantasuoma-laisille ei opeteta toista kieltä, vaan suomi tai ruotsi on heille toinen kotimainen kieli. Vieraskieli on englantia ja muita vieraita kieliä, kuten saksaa ja ranskaa. (Opetushalli-tus 2014: 348, 324)

Toisen kielen oppiminen on monipuolinen ilmiö. Toisen kielen oppija hallitsee usein kieltä eri tasoilla eri tilanteissa, mitä valtaosa äidinkielenpuhujista kunnioittaa ja ym-märtää. Toinen kieli on kieli, jonka oppija oppii äidinkieltä, eli ensimmäisen kielen, jälkeen. Termit toinen kieli ja äidinkieli viittaavat järjestykseen, jossa oppija oppii kie-

liä. Oppijalla voi myös olla kaksi ensimmäistä kieltä, jolloin häntä kutsutaan simultaanisesti kaksikieliseksi. (Abrahamsson 2009: 11–14) Vieraan kielen oppiminen tapahtuu äidinkielen avulla. Oppilas käyttää äidinkieltään pohjana vieraan kielen oppimiseen. Tämän vuoksi on tärkeää, että opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden äidinkieli. (Karasma 2012: 70–71) Muutkin lähteet nostavat esille äidinkielen vaikutuksen toisen kielen oppimiseen. Vaikutus voi olla sekä negatiivista että positiivista. Negatiivisena äidinkielen vaikutus voi näkyä virheinä toisessa kielessä, eli äidinkielen rakenteet ja sanat siirtyvät suoraan toiseen kieleen. Positiivisena vaikutuksena äidinkielen rakenteet siirtyvät toiseen kieleen sopivissa tilanteissa ja oppija voi oppia paremmin kontrastiivisuuden avulla. (Ellis 1994: 302–303)

Toisen kielen omaksumista on tutkittu pitkään. Nykyään tutkijat keskittyvät moniin näkökulmiin toisen kielen omaksumisessa, muun muassa lingvistiikkaan, psykologiaan ja sosiologiaan. Tutkimukset osoittavat, että toisen kielen opiskelu vahvistaa myös äidinkielen osaamista. Kielen opiskelu ei siis vaikuta pelkästään itse kieleen, vaan se myös vaikuttaa oppilaan älyn kehittymiseen. Toisen kielen käyttäjät ovat myös luovempia ja ajattelevat toisin kuin yksikieliset ihmiset. (Cook 2008: 6–7)

Kielen oppimiseen ja omaksumiseen vaikuttavat monet tekijät, sekä sosiaaliset, kuten yhteiskunta, ikä, sukupuoli, sosiaaliluokka ja etnisuus, että henkilökohtaiset, kuten oppimistyyli ja kognitiiviset mekanismit (Ellis 1994: 201, 295). Yhteiskunta vaikuttaa kielen oppimiseen, omaksumiseen ja sen opettamiseen siten, että sen merkitys yhteiskunnassa näkyy opetuksessa ja oppilaan omassa oppimisessa. Kielen asema ja kielellinen ympäristö vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja siihen, miten hän suhtautuu oppimiseen. (Karasma 2012: 70–71) Nostan tarkemmin esille kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä luvussa 2.

Linkolan (2014: 19) mukaan kieliympäristö ja kielimaisema voidaan määrittellä monin eri tavoin. Ne sisältävät usein tekstejä, mutta niihin voi myös sisältyä ääniä ja niiden muodostamia maisema sekä kaikenlaisia symboleja, merkkejä ja ikoneja. Jossain määrittelyissä kielimaiseman käsitteeseen sisällytetään myös kuvat ja ihmiset. Linkola (2014: 19, 25) määrittelee väitöskirjassaan kielimaisemaa tutkimuksensa kohdekoulun

tarpeiden mukaan. Hän tutki saamen kielen näkyvyyttä monikielisessä koulussa, jonka kielinä ovat norja ja saame. Linkola tutki, miten kieli koulussa koetaan ja miten kielenkäyttöä voisi vahvistaa. Hänen tutkimuksessaan kielimaisema rajoittuu koulun seinien sisäpuolelle eli koulun sisällä esiintyviin teksteihin.

Pro gradu -tutkielmassani määrittelen kieliympäristön kaupungissa tai kylässä esillä olevina kielinä. Kieltä voi esiintyä kylteissä, mainoksissa sekä puhuttuna kaupoissa ja kaduilla. Määrittelyyni sisältyvät siis sekä tekstit että ihmiset ja äänimaisema. Oletan, että kaksikielisessä kunnassa sekä ruotsi että suomi näkyvät katukuvassa. Yksikielisessä kunnassa tai kunnassa, jossa ruotsi tai suomi on huomattavana enemmistönä, oletus on, etteivät molemmat kielet näy ja kuulu yhtä paljoa.

2.2 Motivaation vaikutus oppimiseen

Woolfolkin ja Karlbergin (2015: 411) mukaan motivaatio on sisäinen tila, joka herättää, ohjaa ja ylläpitää käyttäytymistä. Kun ihminen on motivoitunut, hän voi tehdä ahkerasti työtä saavuttaakseen tavoitteensa, vaikka tehtävä olisi tylsä. Oppilas voi olla motivoitunut eri syistä. Motivaatio voi olla joko sisäistä tai ulkoista. Sisäinen motivaatio lähtee oppilaasta itsestään. Oppilas opiskelee ja oppii omasta halustaan ja oppiminen tuo hänelle mielihyvää. Ulkoisesti motivoitunut oppilas tekee työtä itsestään riippumattomista ulkoisista tekijöistä lähtien. Hän opiskelee saadakseen tietyn arvosanan tai miellyttääkseen opettajaa. (Woolfolk & Karlberg 2015: 412–413). Oppilaat, jotka ihailevat toisen maan kulttuuria, lukevat enemmän kirjallisuutta kyseisen maan kielellä ja käyttävät hyödykseen mahdollisuuksia puhua ja käyttää kieltä. He oppivat paremmin ja menestyvät kielen opiskelussa. Oppilailla voi olla joko ulkoista tai sisäistä motivaatiota kielenoppimiseen. Ulkoinen motivaatio tässä kontekstissa voi olla tentin läpäiseminen tai tietyn työn saaminen. Sisäisen motivaation syyt oppimiseen voivat olla henkilökohtainen ura tai halu asua maassa, jossa kieltä käytetään. (Cook 2008: 137–138)

Eurobarometri 243:n mukaan motivaation lähteinä toisen kielen oppimiseen voivat olla työnsaantimahdollisuudet ulkomailla tai kotimaassa, toisen kulttuurin ihmisten ymmär-

täminen tai toisten maiden kansalaisten tapaaminen. Jotkut ihmiset haluavat oppia kieltä henkilökohtaisista syistä tai vain itse osaamisen takia. (European Commission 2006: 35) Björklund ja Buss (2004: 12) toteavat, että kielikylypyoppilaat saavat motivaatiota jatkuvaan oppimiseen huomatessaan, että heidän toinen kielensä toimii arjessa eri tilanteissa. Tätä ilmiötä tukevat myös Oroujlou ja Vahedi (2011) sanoessaan, että oppilaat oppivat parhaiten, kun he ymmärtävät, että kieltä tulevaisuudessa tarvitaan.

Opettajalla on tärkeä rooli oppilaiden kielen oppimisen motivoinnissa. Opettajan pitäisi löytää oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet ja intohimot, jotta opetus olisi tehokas. Jos oppilaat ovat tietoisia vahvuuksistaan ja heikkouksistaan ja ovat motivoituneita käyttämään niitä hyödykseen oppimisessaan, niin he voivat oppia kieltä tehokkaasti. Tehokas kielenoppiminen edellyttää sekä hyvää syötettä että oppilaan omaa kielenkäyttöä. Näiden avulla motivaatio säilyy oppilaalla. (Oroujlou & Vahedi 2011)

2.3 Asenteiden vaikutus oppimiseen

Bakerin (1992: 9) mukaan asenne on hypoteettinen rakenne, jonka avulla voidaan selittää ihmisten käyttäytymisen suuntaa ja sitkeyttä. Asenne on psykologinen ja tunteellinen ilmiö, jota on vaikeaa tutkia ja määritellä. Asenteet ovat vaikeaselkoisia ja niitä tutkiessaan pitää määritellä tarkasti tarkasteltavaa kohdetta, kuten muun muassa osallistujia, aktiviteetteja, tehtäviä ja joskus jopa fyysistä tilaa, jossa tarkasteltava kohde sijaitsee. (Garrett 2010: 20–21) Asenne ei näy ulospäin, vaan se tulee usein näkyville käyttäytymisen kautta. Asenteiden kautta voidaan siis määritellä ja selittää käyttäytymistä, mutta asenteet ovat vaikeasti määriteltävissä. (Baker 1992: 10–11)

Asenne ei ole pysyvä tila, vaan sen voi oppia ja sitä voi kehittää. Tämä tarkoittaa, että oppilaan edellytyksiä oppia kieltä voidaan kehittää, eli hänelle voi opettaa kieleen liittyviä positiivisia asenteita. (Oroujlou & Vahedi 2011) Oppilailla ei Ellisin (1994: 198) mukaan ole asenteita pelkästään itse kieltä kohtaan, vaan myös kielen puhujia, kulttuuria, kielen oppimisen sosiaalista arvoa, kielenkäyttöä sekä itseään kohtaan, osana omaa

kulttuuria. Nämä asenteet voivat vaikuttaa kielen oppimiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Asenteet vahvistuvat usein joko menestymisen tai epäonnistumisen kautta.

Asenne voi yhdessä motivaation kanssa vaikuttaa kielen opiskelun tehokkuuteen. Ei pelkästään asenne kieleen, vaan myös asenne kyseisen kielen oppimiseen. Asenteeseen sisältyvät uskomukset ja tunteet, jotka korreloivat menestyksekkään kielenopiskelun kanssa. Mikäli oppilaalla on negatiivinen asenne, hänellä voi olla vaikeuksia oppia kieltä. Negatiivisia asenteita voidaan kuitenkin muuttaa positiivisiksi, jotta päästäisiin parempiin oppimistuloksiin. Onnistunut kielen oppiminen lähtee positiivisesta asenteesta. (Oroujlou & Vahedi 2011) Oppilaan asenne voi vaikuttaa sekä ymmärtämiseen että kielenkäyttöön, sillä se sisältyy oppilaan viestintäkykyihin. Hän voi siis viestintätilanteissa muotoilla viestiään saadakseen aikaan erilaisia reaktioita toisissa. Asenne voidaan josain määrin kytkeä käyttäytymiseen, jos asenne nähdään syötteenä ja tuotoksena. (Garrett 2010: 21–22)

Oppilaan asenne kielen oppimiseen voi parantua, jos hän saa positiivista palautetta opettajaltaan. Silloin hän saa motivaatiota jatkuvaan oppimiseen. Palautteen tulisi olla rakentavaa ja perusteltua, jotta sillä olisi oikeanlainen vaikutus. Kun oppilaat saavat tehdä motivoivia tehtäviä ja asettavat itse tavoitteita oppimiselleen, heidän asenteensa kielen opiskeluun muuttuu myönteisemmäksi. (Oroujlou & Vahedi 2011)

Asenteita tutkittaessa saadaan selville yhteiskunnan ajatukset ja uskomukset. Nämä ovat tärkeitä erityisesti vähemmistökielistä puhuttaessa, sillä asenteet niitä kieliä kohtaan näyttävät, miten kyseinen vähemmistökieli voi. Sen avulla nähdään kielen tärkeys ja arvostus yhteiskunnassa, mitkä näyttäytyvät asenteiden kautta. Asenteita voidaan tarkastella sekä yhteiskunnan että yksilön tasolla. (Baker 1992: 9–10)

2.4 Rohkaisemisen vaikutus oppimiseen

Rohkaisemisessa on paljon ulottuvuuksia ja se voidaan toteuttaa kouluissa monin eri tavoin. Useissa eri teoksissa on käsitelty Buberin teorioita vuorovaikutussuhteiden tär-

keydestä oppilaan ja opettajan kohtaamisessa. Hänen pedagoginen ajattelunsa perustuu vuorovaikutussuhteisiin ja hän toteaa, että ainoastaan niiden avulla voidaan päästä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. (Aspelin 2005: 19) On todettu, että ainedidaktiikan hallitseminen on tärkeämpää kuin itse aineen osaaminen. Opettajat, jotka keskittyvät oppilaisiin ja heidän oppimiseensa eivätkä pelkästään itse aineeseen, motivoivat oppilaita parempiin suorituksiin. (Aspelin & Persson 2011: 48) Oppilaskeskeisessä opetuksessa kohtaaminen on tärkeää. Kati-Pupita Mattila (2011: 15-16) määrittelee kohtaamisen useampaan kertaan kasvokkain tapahtuvaksi kahden ihmisen tapaamiseksi. Kohtaaminen ei aina näytä samanlaiselta, vaan siihen vaikuttavat ihmiset ja heidän väliset suhteensa, myös ihmiset itse vaikuttavat toinen toisiinsa. Kohtaamisessa on myös monta kerrosta. Siihen sisältyy katse, ystävällinen ele, kuuleminen, näkeminen ja myös arvostus ihmisen ja elämän tärkeydestä.

Lapsia kohdatessa kannattaa muistaa, että kyseisessä vuorovaikutustilanteessa roolit ovat erityiset ja aikuinen ei ole täysin tasa-arvoinen lapsen kanssa. Aikuisella on aina suurempi vastuu, koska hänellä on enemmän ymmärrystä ja elämäkokemusta. Tämä pitää varmasti myös paikkansa vanhempia oppilaita kohdatessa, vaikka lukio-oppilaan ja opettajan ikäeron ei välttämättä tarvitse olla suuri. Vaikka opettaja olisi nuori, hänellä on kuitenkin opettajan rooli ja hänen pitää toimia sen mukaan. Luottamus on kohtaamisessa tärkeää ja oppilaan on pystyttävä luottamaan opettajaan. Opettaja on useimmiten suurempi auktoriteetti ja sen myötä hänellä on myös suurempi vastuu. (Mattila 2011: 18) Opettajan tulisi nähdä oppilas muuttuvana yksilönä, joka aina on suhteessa muihin ihmisiin. Oppilaat on helppo jaotella ryhmiin heidän itsestään selvien ominaisuuksiensa perusteella, mutta oppilas pitäisi aina nähdä yksilönä, joka voi muuttua. Oppilaan tarpeet, jotka riippuvat monista eri asioista, voivat muuttua. Hänen edellytyksensä riippuvat tilanteesta, eivätkä ne ole objektiivisesti määriteltävissä. On tärkeä muistaa, ettei oppilasta voi koskaan tuntea tai määritellä. Oppilaan todellinen minä näkyy vasta kohtaamisessa oppilaan ja opettajan välillä. (Aspelin & Persson 2011: 119-122)

Koulussa on monenlaisia oppilaita ja heitä tulee kohdata eri tavoin, samalla muistaen heidän arvonsa taustasta riippumatta. Dudley ja Osváth (2015: 34) kirjoittavat erityistarpeista ja miten oppilaita, joilla on erityistarpeita, voidaan tukea. Positiivinen oppi-

misympäristö on erittäin tärkeä ja se voi edistää oppimista erityisesti silloin, kun luokassa on erityistarpeita. Positiivinen oppimisympäristö voidaan luoda ja se voidaan saavuttaa vahvistamalla ja rohkaisemalla oppilaita. Vahvistuksen pitäisi liittyä sekä oppilaiden arvoon että heidän työskentelyynsä ja yrityksiinsä. Oppilaat voivat myös antaa positiivista palautetta toisilleen ja rohkaista toinen toistaan, eivätkä ainoastaan vastaanota palautetta opettajalta. Yhteinen oppiminen ja ryhmätyöskentely voivat muutenkin vahvistaa positiivista oppimisympäristöä. Tämä nostetaan esille myös opetussuunnitelmassa, jossa todetaan, että ”oppilaita ohjataan havainnoimaan omaa ja yhteistä työskentelyä ja antamaan rakentavaa palautetta toisilleen ja opettajille” (Opetussuunnitelma 2014: 47). Positiivinen oppimisympäristö on Oroujloun ja Vahedinkin (2011) mielestä tärkeää, sillä oppilaat tuntevat silloin olonsa mukavammaksi ja uskaltavat osallistua aktiviteetteihin, joita tehdään luokassa. Se tukee motivaatiota ja asenteita, kun oppilaat saavat osallistua luokkahuonetilanteeseen ja tuntevat olevansa osa ryhmää. Luvussa 4.3 tulee esille, että suomen kielen opettajat pyrkivät luomaan turvallisen ja kannustavan ilmapiirin, eli positiivisen oppimisympäristön.

Kun puhutaan rohkaisemisesta ja positiivisesta palautteesta, on tärkeä muistaa, ettei yhdistetä oppilaiden arvoa heidän saavutuksiinsa ja suorituksiinsa. Vaarallista siinä voi olla se, ettei opiskelija tuntee kelpaavansa, ellei hän suorita tai saavuta mitään. Opiskelijoiden pitää kuitenkin saada kuulla tekevänsä jotain hyvää, jotta he voivat tuntea menestyvänsä ja iloita siitä. Tasapainon saavuttaminen ei ole helppoa, koska opiskelijaa pitäisi rohkaista ja vahvistaa, ja hänen kehitystään pitäisi tukea, kytkemättä kaikkea opiskelijan arvoon. Aina ei kannata sanoa, että kaikki, mitä opiskelijat tekevät, on hyvää, vaan siitä voidaan keskustella ja sitä voidaan vahvistaa toisin tavoin. Silloin opettaja voi oppia uutta opiskelijoista, ja hänellä on mahdollisuus oikeasti kuunnella oppilaita ja nähdä heidät. Opettajan kohtaaminen voi monesti vahvistaa opiskelijoiden itsetuntoa ja minäkuvaa, ja sen takia on tärkeää kohdata oppilaita tietoisella tavalla. (Gren 2005: 60)

Vaikka oppilaita tulisi kohdata eri tavoin, oppilaiden arvostaminen nousee kuitenkin aina tärkeimmäksi (katso esim. Mattila 2011: 17). On vaikeaa, mutta erityisen tärkeää, muistaa arvostaa ihmistä enemmän kuin suoritusta. Kaksi tähän liittyvää termiä ovat itsetunto ja itseluottamus. Itsetunto sisältää ihmisen omakuvan, kuka minä olen. Itse-

luottamus keskittyy osaamiseen ja se voi olla kytkeytynyt erilaisiin tilanteisiin. Vahvistaminen ja tunnustus vahvistaa itsetuntoa ja itseluottamusta tukee kehu ja kritiikki. Opettaja voi vahvistaa sekä oppilaan itsetuntoa että itseluottamusta, mutta usein opettajat keskittyvät pelkästään itseluottamukseen. Opettajien tulisi kuitenkin panostaa enemmän itsetunnon vahvistamiseen, sillä se on usein oppilailta heikompi. (Juul & Jensen 2003: 66-67)

Opettaja on henkilö, jonka oppilas tapaa joka arkipäivä, ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja itseluottamukseen. Juul ja Jensen (2003: 224) määrittelevät vahvistuksen keskustelumuotona, jossa aikuisen kyky kohdata lapsen sisäinen todellisuus ja itseymmärrys ovat keskiössä. Aikuisen on oltava avoin ja kohdata lapsi avoimin mielin, mikä tarkoittaa, että hän ymmärtää ja hyväksyy lapsen todellisuuden ja sen arvon. Tämä voi olla opetustilanteissa vaikeaa, sillä opettajan esittämiin kysymyksiin on usein ainoastaan yksi oikea vastaus, eikä oppilas voi keksiä mitä tahansa vastausta niihin.

Kun aikuinen tai opettaja ottaa lapsen tai oppilaan todellisuuden ymmärryksen mukaan opetukseensa, oppilas kokee olevansa tärkeä ja hänen itsetuntonsa kehittyy (Juul & Jensen 2003: 224). Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan “Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota.” Opetussuunnitelmassa nostetaan myös esille, että rohkaisemisen avulla oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa vahvistetaan ja sen avulla tuetaan myös oppilaan kiinnostusta opetettavaan aineeseen. (Opetushallitus 2014: 17) Oppilas oppii myös paremmin, jos hän saa itse osallistua oppimistilanteeseen. Opetustilanteessa on tärkeää, että oppilas saa mahdollisuuksia ilmaista, mitä hän on ymmärtänyt ja mitä hän osaa, ja että hän myös uskaltaa tehdä sitä. Menestyksekkäs koulutyö voi syntyä silloin, kun opettaja ja oppilas ymmärtävät toisiaan ja pystyvät kommunikoimaan yhteisestä ajatuksestaan. (Aspelin & Persson 2011: 51, 119–122)

Aspelin ja Persson (2011: 25-26) kutsuvat koulua, joka keskittyy oppilaiden suorituksiin ja osaamisiin, tietotehokkaaksi kouluksi (ru. kunskapseffektiv skola). Nykypäivän kou-

lut ovatkin enimmäkseen tietotehokkaita ja tavoitteena on kasvattaa osaavia oppilaita. Oppilaiden henkiseen kehitykseen ei keskitytä kovinkaan paljoa, vaan keskiössä on osaaminen. On kuitenkin olemassa vaihtoehto: sosiaalisuuteen suuntautunut koulu (ru. den socialt inriktade skolan), joka pitää koko oppilasta tärkeänä ja pyrkii kehittämään hänen sosiaalisia ja henkilökohtaisia taitojaan (Aspelin & Persson 2011: 37).

Miksi sitten on tärkeää kohdata lapset ja nuoret ja luoda toimivia vuorovaikutussuhteita heidän kanssaan? Lasse Mattilan (2015: 9) mukaan vuorovaikutussuhteet ovat erityisen tärkeitä nuorille, jotka kärsivät ulkopuolisuudesta. Hän kertoo, miten aikuisten puuttuminen vaikeisiin elämäntilanteisiin on voinut aiheuttaa huomattavan muutoksen nuorten elämään. Avain kaikessa on vuorovaikutussuhde, joka toimivana, kannattavana ja luotamuksellisena voi tehdä suuren vaikutuksen nuoren elämään. Mattila kertoo kirjassaan erilaisista tapauksista, joissa vuorovaikutussuhde nuoren ja aikuisen välillä on muuttanut hankalia tilanteita.

2.5 Kieliympäristön vaikutus kielen oppimiseen

Sekä oppijan että opettajan on tärkeää tietää, millaista hyötyä lähiympäristöstä voi olla kielen oppimisen suhteen (Ortega 2009: 55). Ortega (2009) viittaa Schumannin hypoteesiin: mitä paremmin ihminen on sopeutunut kulttuuriin, jota kieli edustaa, sitä helpompaa kyseisen kielen oppiminen hänelle on (Schumann 1976).

Kognitiivis-affektiivisen teorian mukaan virikkeet edistävät kielen oppimista ja omaksumista. Virike voi olla joko henkinen tai aineellinen oppilaan ympäristössä oleva ärsyke. Sarmavuoren (1981: 30–31) tutkimuksessa oli mukana henkisiä ympäristömuuttujia, kuten esimerkiksi vanhempien statusmuuttujat eli esimerkiksi heidän koulutuksensa ja ammattinsa. Tutkimuksessa otettiin myös huomioon, montako kirjaa kodissa on ja kuinka usein lapsi käy kirjastossa. Krashen (1985: 2) toteaa, että ympäristö itsessään voi tarjota ärsykeitä oppijalle. Kun oppija kuulee viestejä ja lukee esimerkiksi kylttejä toisella kielellä, hän oppii kieltä automaattisesti. Oppija oppii samalla myös kyseisen kielen rakenteita.

Kodin kieliympäristö vaikuttaa siihen, miten oppilas omaksuu kieltä koulussa. Jos kotona puhutaan eri tavalla kuin koulussa, oppilas voi kohdata ongelmia. (Svensson 2009: 128–129) Kodissa voidaan esimerkiksi käyttää epätäydellisiä lauseita ja ilmaisuja, jotka eivät ole kieliopillisesti oikeita. Tämä voi olla havaittavissa erityisesti MoFi-oppilaiden kohdalla, eli niillä, jotka puhuvat kotona ruotsin lisäksi suomea. Vanhempien rooli oppilaan kielenoppimisessa on myös merkittävä. Lapset tarvitsevat kielellisiä virikkeitä jo pienestä pitäen, jotta heidän kielitaitonsa kehittyisi normaalisti. Vanhempien tehtävänä on kehua lasta ja rohkaista käyttämään kieltä. (Svensson 2009: 140) Vanhempien koulutustaso ja vanhempien lapsilleen valitsema koulutus vaikuttavat lapsen sanavaraston laajuuteen. Siihen vaikuttaa myös, onko lapsella oma huone ja luetaanko hänelle kotona paljon satuja. (Sarmavuori 1981: 12)

Sarmavuori (1981: 33) oletti tutkimuksessaan, että lapsen kanssa keskusteleminen ja kirjallisuuden lukeminen edistäisi lapsen kielenoppimista. Tutkimuksen mukaan tämä hypoteesi pitää paikkansa. Toinen hypoteesi oli, että virikkeiden laatu on tärkeämpi kuin niiden määrä. Tutkimus tuki tätäkin hypoteesia, sillä museossa, teatterissa ja kirjastossa käyminen näytti olevan hyödyllistä lapsen kielellisen kehittymisen kannalta. Nämä aktiviteetit edistivät oppimista paremmin kuin se, että lapsen kanssa vain oltiin tekemättä mitään kielenkäyttöä aktivoivaa. Svensson (2009: 107) toteaa, että kiinnostusta kieleen voidaan lisätä esimerkiksi keskustelemalla ja puhumalla tekstien tarkoituksista. Tämä koskee erityisesti lapsia. Jos oppilas kiinnostuu kielestä ja haluaa tutkia sitä, hänen motivaationsa oppia lisää kasvaa. Kun lapsi pienestä pitäen on kiinnostunut kielestä ja huomaa kielen ympäristössään, hän haluaa olla osa yhteiskuntaa. (Svensson 2009: 107)

Kielen asema yhteiskunnassa ja yhteiskunnan arvot kieltä kohtaan vaikuttavat oppilaan motivaatioon oppia kieltä. Sekä yhteiskunnan että lähiympäristön suhtautuminen kieleen vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja myös siihen, kuinka nopeasti ja tehokkaasti oppilas oppii kieltä. (Svensson 2009: 197) Oppija saa parhaiten yhteyden autenttiseen kieliympäristöön keskustellessaan toisten ihmisten kanssa, joilla on kyseinen kieli äidinkielenään. Tämä on luontevampi tapa oppia kieltä kuin se, että oppija kuulee tai lu-

kee monologeja. Vuorovaikutustilanteissa voidaan luontevasti varmistaa keskustelukumppanin kanssa, että asia tulee ymmärretyksi. (Ortega 2009: 60–61)

3 KIELENOPETUS

Kaikkiin opetustilanteisiin sisältyy tavoite, jonka sekä opettaja että oppilaat pyrkivät saavuttamaan työskentelyllään. Opetus voi olla joko funktionaalista tai formaalista eli toiminnallista ja muodollista. Funktionaalinen kielenopetus pyrkii sellaiseen kielen osaamiseen, joka toimii käytännössä. Tavoitteena on, että oppilas pystyy käyttämään kieltä viestintävälineenä ja tulee ymmärretyksi vuorovaikutustilanteissa ihmisten kanssa. Formaalin kielenopetus keskittyy kielen sääntöihin ja muotoihin. Tavoitteena on tällöin, että oppilas hallitsee kieliopin ja ymmärtää kieltä koodijärjestelmänä. (Karasma 2012: 75–76)

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014: esim. 124, 325) keskitytään monipuolisesti kieliin. Tavoitteena on monikielisyys ja kielitietoisuus. Kielen osaamiseen sisältyy äidinkielen lisäksi myös murteet ja muut kielet. Kielenopetus lähtee siitä, että kieltä käytetään eri tilanteissa. Kielten oppiminen ja kehitys eivät tapahdu pelkästään koulussa, vaan koti ja vapaa-aika nähdään myös tärkeänä osana kielen oppimista ja kehitystä. Kieli on tukena kaikissa oppiaineissa ja opetussuunnitelmassa sanotaan suoraan, että ”jokainen opettaja on kielen opettaja”. Kielen opetuksen pitäisi olla monipuolista ja kiinnostavaa. Lisäksi koulussa tulisi rohkaista oppilaita valitsemaan kieliä, joista he ovat kiinnostuneita.

Vuorovaikutus on olennainen osa oppilaiden osaamista, ja yksi opetussuunnitelman laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista keskittyykin pelkästään vuorovaikutukseen. Sen nimi on ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja osaaminen (L2)” ja ruotsiksi se on yksinkertaisemmin ilmaistuna ”Kulturell och kommunikativ kompetens (K2)” eli kommunikatiiviset taidot ovat keskiössä. (Opetushallitus 2014: 21, Utbildningsstyrelsen 2014: 21) Tämä näkyy muuallakin opetussuunnitelmassa, jossa keskitytään yhä enemmän vuorovaikutustaitoihin. Kommunikatiivisten taitojen painotuksen kuuluisi näkyä luontevasti myös kielenopetuksessa.

Luvussa kolme nostan esille eri opetusmenetelmiä ja miten ne eroavat toisistaan. Etenen perinteisestä kielenopetuksesta, jossa kielioppi ja kääntäminen ovat keskiössä, luokka-

tandemiin ja kielikylpyyn, jossa keskitytään kielenkäyttöön autenttisisissa tilanteissa. Nostan esille kommunikatiivisen kielenopetuksen ja katson luokkatandemin ja kielikylvyn kuuluvan siihen, sillä ne ovat menetelmiä, joissa keskitytään paljon kommunikatiivisiin taitoihin. Nykypäivän opetuksessa näkyvät vielä perinteiset opetustavat, mutta kommunikatiivista kielenopetusta on kehitetty ja sitä hyödynnetään myös suomen kielen opetuksessa.

3.1 Kieliopin opetus

Suomen kielenopetuksesta löytyy paljon mielipiteitä, varsinkin kieliopin opetuksesta. YLE teki vuonna 2015 pienen tutkimuksen ruotsinkielisten mielipiteistä suomen kielen opetukseen liittyen ja esille nousi paljon kommentteja kieliopin opetuksesta. Vastaajat sanoivat, että koulussa kielenopetuksessa opetettiin pelkästään kielioppia eikä kytketty kieltä mihinkään autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin. He totesivat oppivansa suomea enimmäkseen arjen tilanteissa, eikä koulun opetuksesta ole ollut paljoakaan apua. (YLE 2015a)

Kieliopin opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille välineitä, joilla he pystyvät ilmaisemaan itseään kohdekielellä. Kieliopin pitäisi edistää kielen autenttista käyttöä. Opetus lähtee useimmiten oppilaan äidinkielestä, joka on kielellisen ymmärryksen perustana. (Savolainen 2001) Kielellinen osaaminen jaetaan eri osa-alueisiin, mikä saattaa usein johtaa ongelmiin opetuksen ja asenteiden suhteen. Osaamiseen sisältyvät kaikki kielen osat samanaikaisesti, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Ilman sanoja ja kieliopillisia rakenteita ei pystytä sanomaan mitään eikä voida puhua kenenkään kanssa, mikäli ei ymmärretä, mitä toinen sanoo. Kielioppi on siis olennainen osa kielenopetusta. Se ei sinänsä ole tavoite, vaan kielioppi on kielenkäytön edellytys. (Tornberg 2015: 139)

Kielioppi voidaan nähdä eri tavoin. Se voi olla prosessi tai tuote. Nämä kaksi eri lähestymistapaa vaikuttavat siihen, miten kielioppi voidaan integroida kielenkäyttöön. Kun keskitytään kielen muotoon ja analysoidaan kieltä pienissä osissa, kielioppi nähdään tuotteena. Kielenkäyttöä ei oteta huomioon tuotenäkemyksessä, vaan kieli on pitkälti

pelkästään systeemi. Kun toisaalta tarkastellaan kielioppia prosessina, mietitään, miten kieltä voitaisiin käyttää käytännössä. Tällöin viestintätilanteet ovat keskiössä ja kielioppi on viestinnän väline. Nämä kaksi näkemystapaa täydentävät toisiaan ja niitä tulisi käyttää rinnakkain, jotta oppilaat oppivat parhaiten. (Tornberg 2015: 140, 150)

Toista kieltä opettaessa kannattaa kontrastoida ja verrata kielen kielioppia oppilaiden äidinkielen kielioppiin. Tämä antaa laajemman ymmärryksen ja tietoisuuden kielestä ja oppilas voi alkaa analysoida kieliä uudella tavalla. Yksi tapa työstää kielioppia kontrastiivisesti on kääntää kohdekielestä äidinkieleen. Kääntämisen avulla oppilas voi nähdä eroavaisuuksia kielten rakenteissa. (Tornberg 2015: 154) Tämä muistuttaa paljon kielioppi-käännös menetelmää, jolla opetetaan kieltä pääosin kääntämisen avulla (Laurén 2006: 38-39). Kieliopin opetuksessa kääntämisen tarkoitus ei kuitenkaan ole harjoitella itse kieltä, vaan näyttää, että eri kielissä ilmaistaan asioita eri tavoin ja rakenteet eroavat toisistaan (Tornberg 2015: 154).

3.2 Perinteinen kielenopetus

Yksi perinteisistä kielenopetusmenetelmistä on kielioppi-käännös menetelmä, jossa käytetään paljon oppilaan äidinkieltä. Kielioppia käydään läpi äidinkielellä ja käännöksiä tehdään äidinkielelle. Oppilaat saavat kielioppisäännöt ensiksi ja lukevat vasta sen jälkeen tekstejä. Teksteissä on aina kieliopillisia rakenteita, jotka oppilaat tuntevat. Tekstien yhteydessä tulee kaksikielinen sanalista. Keskiössä on kielen ja tekstien muoto eikä sisältö. Tämä tarkoittaa sitä, ettei sisältö ole aina merkityksellinen oppilaille, vaan se voi olla hyvin kaukana oppilaan arjesta. Opettaja on ainut, joka osaa kyseistä kieltä, ja hän korjaa oppilaidensa tekemiä virheitä. (Laurén 2006: 38–39)

Perinteiset opetusmenetelmät, joissa keskitytään pitkälti kielioppiin ja kielen rakenteisiin ja muotoihin, ovat väistyneet kommunikatiivisen kielenopetuksen tieltä (Pörn 2012). Siitä huolimatta ruotsinkielisten suomen kielen opetuksen sanotaan olevan liian kielioppipainotteista ja opetuksesta keskustellaan edelleen (Pörn 2012, YLE 2015a). Perinteiset opetusmenetelmät pohjautuvat psykolingvistiseen teoriaan, jossa kie-

lenomaksumista nähdään kognitiivisena ilmiönä. Nykyään kielenomaksuminen nähdään enimmäkseen sosiaalisena ilmiönä, mikä tarkoittaa, että vuorovaikutustilanteet vaikuttavat kielenoppimiseen. (Pörn 2012)

3.3 Kommunikatiivinen kielenopetus

Luvussa 3.3 keskityn kommunikatiiviseen kielenopetukseen ja esittelen sitä pääosin Savignonin (2002) mukaan. Lukuun 3.3 kuuluu myös Luokkatandem, Eluokkatandem ja kielikylpy, sillä niiden menetelmissä keskitytään paljon kommunikatiivisiin taitoihin. Esittelen näitä menetelmiä, koska tandemin ja kielikylvyn avulla voidaan luoda kieliympäristö sinne, missä sitä ei luonnostaan ole. Jos kerran autenttinen kieliympäristö vaikuttaa myönteisesti kielen oppimiseen, niin näilläkin menetelmillä pitäisi olla myönteinen vaikutus.

Kommunikatiivinen kielenopetus suhtautuu kieleen viestintävälineenä. Opetus keskittyy puhumiseen, kuitenkin kielioppia unohtamatta. Kieltä voi puhua silloin, kun kielenoppija ymmärtää muotoa ja kielioppia. (Savignon 2002: 6–7) Aktiivinen oppija korostuu kommunikatiivisessa kielenopetuksessa, joka perustuu keskinäiseen vuorovaikutukseen. Keskeinen tavoite kommunikatiivisessa kielenopetuksessa on oppilaan onnistuminen osallistuessaan keskusteluihin ja vuorovaikutustilanteisiin toisella kielellä. (Pörn 2012)

Kommunikatiivinen kielenopetus ja sen opetussuunnitelma voivat Savignonin (2002: 11–12) mukaan koostua viidestä osa-alueesta. Ensimmäinen osa-alue, *language arts*, eli kielitaito tai kielianalyysi, keskittää huomion kielen muotoihin. Siihen sisältyy lauseoppi, morfologia ja fonologia. Tätä voidaan harjoitella esimerkiksi kääntämällä, sanelun kautta tai opiskelemalla sanoja eri tavoin. *Language for a purpose* eli tarkoituksen mukainen kieli keskittyy kielenkäyttöön sekä kielenkäyttöön viestintätilanteissa. Kielenopettajan pitää opetuskieltä puhuessaan ottaa huomioon kaikki oppilaat, jotta jokainen voi seurata opetusta ja ohjausta.

Savignon (2002: 12, 14) kutsuu kolmatta osa-aluetta nimellä *My language is me: personal second language use* eli suomennettuna Kieleni on minä: henkilökohtainen toisen kielen käyttö. Tällä osa-alueella kiinnitetään huomiota oppilaan identiteettiin uudessa kielessä, mikä on tärkeää asenteiden kannalta. Asenteet ovat tärkein tekijä oppilaan oppimisprosessissa ja onnistumisessa. Oppilaan onnistumiseksi pitää aktivoida oppilasta niin, että hän on kokonaisvaltaisesti mukana oppimisessa niin tunteiden kuin ajatustenkin tasolla. Oppilas voi löytää uusia tapoja ilmaista itseään ja huomata, että hän osaakin kommunikoida toisella kielellä.

Neljäs osa-alue on *Theater arts* eli eläytymistaito. Siinä on kyse rooleista ja käyttäytymistavoista. Kielten oppiminen antaa oppilaalle mahdollisuuden kokeilla eri rooleja ja käyttää kieltä eri tavoilla. Osa-alueessa *Beyond the classroom*, eli luokkahuoneen ulkopuolella, keskitytään kielen käyttämiseen koulun ulkopuolella. Kielenopetuksen tavoitteena on kielen käyttäminen luokkahuoneen ulkopuolella, ja viides osa-alue keskittyykin juuri siihen. (Savignon 2002: 14–16)

3.3.1 Luokkatandem ja Eluokkatandem

Luokkatandem-hanke toteutettiin vuosina 2012–2015 Åbo Akademin ja Vaasan yliopiston yhteisessä Monikielisyysinstituutissa. Hankkeeseen osallistui oppilaita ja opettajia kaksikielisen Lykeionin lukiokampukselta. Kampuksen muodostavat Vasa gymnasium ja Vaasan lyseon lukio. Luokkatandem-hankkeessa kehitettiin uusia malleja kielikasvatukseen. Mallit koskivat lähinnä kielellisesti sekoitettuja ryhmiä, jotka opiskelevat yhdessä toista kotimaista kieltä. Hankkeen seurauksena julkaistiin käsikirja kieltenopettajille: *Luokkatandem - Matka yli kielirajan* (Löf, Koskinen, Pörn, Hansell, Korhonen & Engberg 2016). (Luokkatandem 2013b)

Åbo Akademiassa on käynnissä projekti nimeltään Eluokkatandem. Siihen osallistuu kaksi lukiota: Gymnasiet i Petalax ja Leppävirran lukio. Hanke pohjautuu kokemuksiin, joita saatiin Luokkatandem-hankkeesta, jossa opetettiin toista kotimaista kieltä luokkien välisessä yhteistyössä. Eluokkatandem toimii samalla periaatteella kuin Luokkatandem,

mutta se tapahtuu virtuaalisessa ympäristössä. Tämä antaa yksikielisessä kieliympäristössä sijaitsevalle kouluille mahdollisuuden sisällyttää tandemtoiminnan opetukseen. Oppilaat työskentelevät pareittain ja pitävät yhteyttä videopuhelujen ja verkkokeskustelujen kautta. He kirjoittavat yhdessä ja tuottavat tekstejä pareittain. Eluokkatandem-hankkeen tavoitteena on mahdollistaa luokkatandem-mallin käyttäminen Suomen kaikissa kouluissa informaatio- ja viestintäteknologian avulla. Hankkeessa tutkitaan valittuja fokusoppilaita oppitunneilla videoinnin ja ruututallennuksen kautta. (Luokkatandem 2013a)

Luokkatandemissa keskitytään autenttisuuteen. Menetelmä on luontevasti autenttinen, sillä kielen oppiminen tapahtuu toisen oppilaan kanssa, joka puhuu kyseistä kieltä äidinkielenään. Tavoitteena on muun muassa välittää viesti – eli tietoa, ajatuksia ja tunteita – eikä pelkästään harjoitella kohdekieltä. Opetussuunnitelma rajoittaa tietyssä määrin keskusteluaiheita, mutta oppilaille pyritään antamaan mahdollisimman vapaat kädet. Kun oppilaat saavat itse valita, mistä he keskustelevalta ja he saavat itse vaikuttamaa oppimiseensa, motivaatio oppia ja käyttää kieltä lisääntyy. (Löf ym. 2016: 21)

3.3.2 Kielikylpy

Ruotsinkielinen kielikylpy pohjautuu kanadalaiseen kielikylpyyn, jossa opetetaan ranskaa englanninkielisille. Suomessa järjestetään ensisijaisesti ruotsinkielistä kielikylpyä suomenkielisille, sillä periaate on se, että enemmistökielen lapset kylpevät vähemmistökielillä. Pietarsaari on Suomessa ainut paikka, jossa ruotsinkielisillä on mahdollisuus suomenkieliseen kielikylpyyn. Kielikylvyssä on tärkeää, että kaikilla oppilailla on samanlainen kielellinen tausta, eivätkä he osaa kieltä ennestään. Suomessa käytetään ensisijaisesti varhaista täydellistä kielikylpyä, joka on osoittautunut parhaaksi ohjelmaksi. Se alkaa jo päiväkodissa. Kanadassa on myös kielikylpyohjelmia, joissa kielikylpy alkaa myöhemmin. (Laurén 1999: 9, 20–23)

Kielikylvyn periaatteena on enemmistökielen lapsien opetus vähemmistökielillä. Ei siis opeteta pelkästään kieltä, vaan kaikki kouluaineet voidaan opettaa kielikylpykielillä.

Valtaosa kouluaineista opetetaan kohdekielellä, mutta osa aineista opetetaan äidinkielellä, jotta myös äidinkieli kehittyy. Jossain tapauksissa lapset voivat oppia lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielellä. (Laurén 1999: 20–23) Integroitu kielen ja sisällön opetus on yksi kielikylpyopetuksen tärkeitä rakenneosia. Se auttaa kielikylpyoppilasta rakentamaan toimivan ja monipuolisen toisen kielen. Integroitu kielen ja sisällön opetus tarkoittaa, että kielelliset aspektit sisältyvät aineopetukseen eivätkä pelkästään kielen oppitunteihin. Tämän tyyppinen opetus antaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella toista kieltään todellisissa tilanteissa, mikä puolestaan antaa heille laajan kontekstin kielestä. (Buss 2004: 15–16) Kielikylvyssä on tärkeää, että tavoitteena on kaksikielisyys eikä integraatio, eli oppilaan äidinkieltä ei unohdeta (Laurén 1999: 25).

Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä kaikki opetus ensimmäisellä luokalla tapahtuu kielikylpykielellä. Sen jälkeen osa opetuksesta järjestetään lasten äidinkielellä. Opetuksessa tulisi mielellään vaihtaa kieltä säännöllisesti, kuten esimerkiksi niin, että matematiikan opetus tapahtuisi ensimmäisen kahden vuoden ajan ruotsiksi ja sitä seuraavat kaksi vuotta suomeksi. Tämän myötä oppilaat kehittävät sanavarastoaan molemmilla kielillä. Yhdellä opettajalla voi olla pelkästään yksi kielellinen rooli oppilaiden suhteen. Keskeistä opetuksessa on sisältö eikä muoto, joten kielellä ei pitäisi olla väliä. Suomessa muutkin kielet tulevat opetukseen melko varhaisessa vaiheessa. (Laurén 1999: 22–24)

Suomenkielistä kielikylpyä ruotsinkielisille on järjestetty Pietarsaassa yli 20 vuotta. Huolimatta siitä, että alussa oli paljon eriäviä mielipiteitä sekä kielikylpyä vastaan että sen puolesta, on voitu todeta, että menetelmä toimii hyvin ja se on hyödyllinen. Kielikylpy ei myöskään ole ollut uhka lasten identiteetin ja äidinkielen kehitykselle. (Grönholm 2009: 9) Pietarsaassa kielikylpy ruotsinkielisille on varhainen täydellinen kielikylpy. Samassa koulussa toimii kielikylpy molemmilla kotimaisilla kielillä esiopetuksesta kuudenteen luokkaan. (Pietarsaari 2017)

Grönholm (2009: 9) on tutkinut suomenkielistä kielikylpyä ja sen oppilaiden kielen kehitystä monta vuotta. Hän on todennut, että kielitaito kehittyy jo varhaisessa vaiheessa ja että lapset ovat jo perusopetuksen toisella ja kolmannella luokalla saavuttaneet erinomaisen kielen ymmärtämisen taidon. Kuudennella luokalla oppilailla on jo erinomaiset

kuullun- ja luetun ymmärtämisen taidot. Heillä on jopa paremmat taidot kuin samanikäisillä kaksikielisillä oppilailla, mikä sinänsä on luonnollista, sillä kielikylypoppilaat lukevat enemmän suomenkielisiä tekstejä. Kaksikielisillä oppilailla on suomen kielen tunteja vain pari kertaa viikossa ja kielikylypoppilaat lukevat suuren osan kouluaineista kohdekielellä eli suomen kielellä. (Grönholm 2009: 9–10)

3.4 Kielenopetuksen tavoitteet

Maissa, joissa on useita virallisia kieliä, kielenopetuksella tulisi ensisijaisesti?? rohkaista oppilaita käyttämään toista kieltä. Kieliä voidaan käyttää eri tarkoituksiin, toinen oppii kieltä uskonnollisista syistä ja toinen tarvitsee kieltä työssään. Monikielisissä maissa toisen kielen oppijat käyttävät kieltä kommunikoidessaan toisen kieliryhmän jäsenten?? kanssa. (Cook 2008: 196–197, 202) Opetussuunnitelmassa nostetaan esille samoja näkökulmia, sanomalla esimerkiksi, että oppilaita rohkaistaan osallistumaan aktiivisesti arjen tilanteisiin, joissa käytetään suomen kieltä (Opetushallitus 2014: 330).

Woolfolkin ja Karlbergin mukaan (2015: 422–423) opetuksella voi olla monenlaisia tavoitteita. Oppilaat, jotka pitävät oppimisesta, ovat usein tehtävänsä keskittyneitä. He haluavat oppia ja heillä on konkreettisia oppimistavoitteita. Oppilaat voivat myös olla keskittyneitä itse suoritukseen, jonka seurauksena he asettavat tavoitteita. Nämä oppilaat ovat keskittyneitä omaan suoritukseensa ja voivat usein olla jopa huolimattomia, koska heille suorittaminen on tärkeämpää kuin oppiminen.

Opetus voi olla tavoitteenmukaista ja opettaja voi asettaa tavoitteita oppilaille. Opettaja voi joko asettaa suoritustavoitteita keskittymällä tuloksiin ja saavutuksiin, esimerkiksi kannustamalla korkean arvosanan saavuttamiseen. Tällä tavoin oppilaat eivät opi oppimaan, vaan heidän motivaationsa perustuu ainoastaan kelvollisen arvosanan saavuttamiseen. Opettajan tulisikin asettaa tavoitteita, jotka ovat vaikeustasoltaan oppilaille sopivia. Oppilaat oppivat parhaiten, jos opetuksen tavoitteet ovat selkeitä ja kohtuullisia. (Woolfolk & Karlberg 2015: 425)

Cook (2008: 205–207) jakaa toisen kielen oppimisen tavoitteet kolmeen eri ryhmään. Ensimmäinen on *assimilationist language teaching* eli sulautuva kielenopetus. Siinä oppijan odotetaan sulautuvan ja sopeutuvan toiseen kieleen, mutta hänen äidinkieltään ei oteta huomioon. Toisessa ryhmässä tavoitteena on, että oppilas tulee toimeen toisella kielellä, ja arvioinnissa otetaan huomioon hänen äidinkieltensä. Toista ryhmää kutsutaan siirtyväksi kielen opetuksiksi, *transitional language teaching*. Viimeisen ryhmän mukaan kielenopetuksen tavoitteena on opettaa toista kieltä niille, jotka osaavat kieltä jo ennestään. Tämä koskee siis kaksikielisiä oppilaita, jotka Suomessa opiskelevat äidinkielenomaista suomea. Englanniksi tätä ryhmää kutsutaan nimillä *language maintenance* ja *bilingual language teaching*, eli kielen ylläpitäminen ja kaksikielinen kielenopetus.

3.5 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet, joita koulun toiminnan tulee keskeisesti seurata. Perusteet toimivat ohjaavina normeina. Niissä ilmenevät opetuksen ja kasvatuksen kannalta keskeiset periaatteet. Näitä ovat esimerkiksi oppiaineiden opetuksen sisältö ja keskeiset tavoitteet tai oppimisympäristöön, työtapoihin ja toimintakulttuuriin liittyvät periaatteet. Näiden periaatteiden pohjalta laaditaan paikallinen opetussuunnitelma. (Opetushallitus 2017)

Vuonna 2014 julkaistiin uusi opetussuunnitelma, joka otetaan käyttöön vaiheittain. Seitsemännellä vuosiluokalla opetussuunnitelmaa alettiin käyttää 1.8.2017, mutta kahdeksannella vuosiluokalla opetussuunnitelma tulee käyttöön vuotta myöhemmin, 1.8.2018. Yhdeksännellä vuosiluokalla otetaan uusi opetussuunnitelma käyttöön vasta 1.8.2019. (Opetushallitus 2014) Oppilaat, jotka vastasivat tämän tutkimukseen liittyvään kyselyyn käyvät syksyllä 2017 yhdeksästä luokkaa eivätkä ole vielä alkaneet käyttää uutta opetussuunnitelmaa. Esitän tässä luvussa kuitenkin vain uuden opetussuunnitelman, sillä vanhan opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) esille nosto ei ole enää relevanttia. Uutta uudessa opetussuunnitelmassa ovat seitsemän laaja-alaista osaamisaluetta, joihin opetuksessa keskitytään. Toisen kotimaisen kielen opetus ja vieraan kielen opetus ai-

kaistetaan ja koulut keskittyvät entistä enemmän kieliin, sillä yksi laaja-alainen osaamisalue on nimeltään ”kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu”. Tavoitteena on edistää kaksi- ja monikielisyyttä, sekä huomioida oppilaiden kaikki kielet opetuksessa (Opetushallitus 2014: 86). ”Jokainen opettaja on kielenopettaja” ja koulun pitää olla kielitietoinen (Opetushallitus 2014: 28, 325). Uusi opetussuunnitelma on siis hyvin kieliin keskittynyt.

Pietarsaaren paikallinen opetussuunnitelma ei ole vapaasti saatavilla eli tarkempaa tietoa kielikylpyoppilaiden ja a-suomea opiskelevien oppilaiden opetussuunnitelmasta ei ole.

3.5.1 Kielikylpyoppilaiden opetussuunnitelma

Kielikylpyopetuksessa otetaan huomioon varhaisen täydellisen kielikylvyn alkaminen jo päiväkodissa. Kielikylpyohjelma tulisi kielellisesti suunnitella kokonaisuutta ajatellen. Tavoitteena on, että oppilaan kielitaito kehittyy jatkuvasti. Kielelliseen kokonaisopetussuunnitelmaan sisältyvät sekä ensikieli että toinen kieli. Ideana on, että kielet tukevat toisiaan. (Buss 2004: 16–17)

Opetussuunnitelmassa määritellään Suomessa käytettävä kaksikielinen opetus, jossa käytetään varsinaisesti varhaista täydellistä kielikylpyä, mutta myös kielirikasteista opetusta. Kielirikasteinen opetus on kielikylpyä suppeampaa, kaksikielistä opetusta. Jos kielikylpyä ei aloiteta päiväkodissa sitä ei lasketa kielikylvyksi, vaan se luokitellaan muun kaksikielisen opetuksen piiriin. Opetussuunnitelmassa sanotaan ”Kaksikielisessä opetuksessa oppilaille tarjotaan autenttinen kielenkäyttöympäristö.”. Kielikylpyoppilaat noudattavat siis samaa opetussuunnitelmaa kuin kaikki muut oppilaat, mutta osa opetuksesta tapahtuu muulla kuin äidinkielellä. (Opetushallitus 2014: 89) Tämä tarkoittaa, että ruotsinkieliset kielikylpyoppilaat opiskelevat samaa oppimäärää kuin tavallisessa koulussa opiskelevat oppilaat, eli A-oppimäärää.

3.5.2 Suomi toisena kotimaisena kielenä opetussuunnitelmassa

Toista kotimaista kieltä voidaan opiskella kolmella eri tasolla: pitkänä eli A-oppimääränä, keskipitkänä eli B1-oppimääränä tai äidinkielenomaisena kielenä. Ruotsinkieliset oppilaat siis lukevat joko pitkää tai keskipitkää suomea tai äidinkielenomaista suomea (MoFi). Opetussuunnitelman mukaan toisen kotimaisen kielen opetuksella halutaan herättää oppilaiden kiinnostus ympäristöönsä, sekä kielellisesti että kulttuurisesti. Oppilaita rohkaistaan myös viestimään autenttisissa kieliympäristöissä. (Opetushallitus 2014: 324–325)

Vuosiluokkien 7–9 suomen pitkä oppimäärä rohkaisee oppilaita käyttämään kieltä moninaisesti. Heitä rohkaistaan puhumaan suomea sekä etsimään tietoa suomen kielellä, myös muiden kouluaineiden tunneilla. Opetussuunnitelman mukaan oppilaat käyttävät yhä enemmän suomea vapaa-ajallaan, mikä tulee ottaa huomioon opetusta suunnitellessa. Opettajien tulisi ottaa oppilaiden yleinen suomen kielen käyttö huomioon opetuksen sisältöä valitessaan. (Opetushallitus 2014: 329)

Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014: 330) määritellään suomen kielen opetuksen kymmenen tavoitetta. Ne kytetään opetuksen sisältöön ja seitsemään eri laajaalaiseen osaamisalueeseen. Tavoitteet ovat muun muassa herättää oppilaassa halu tulla toimeen suomenkielisessä ympäristössä ja saada laajempi ymmärrys ympäröivästä maailmasta käyttämällä suomea erilaisissa yhteyksissä ja erilaisten ryhmien kanssa. Tavoitteena on myös rohkaista oppilasta käyttämään suomea jokapäiväisissä tilanteissa ja saada heidät oppimaan erilaisia viestintätilanteisiin sopivia ilmaisuja ja sopivaa kielenkäyttöä. Opettajan tehtävänä on valita opetukseen sellaista sisältöä, joka tukee opetuksen tavoitteita.

Oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteena suomen kielen pitkän oppimäärän opetuksessa on käyttää oppilaille luonnollista ja merkityksellistä, mutta asianmukaista kieltä. Opettajien tulisi tehdä yhteistyötä saavuttaakseen oppilaiden monikielisyyden ja opetuksen kielipedagogiikan tavoitteet. Musiikin, draaman ja pelien kautta oppilaat saavat käsitellä asenteita, harjoitella kieltä sekä kokeilla kielitaitoaan. Opetuksessa tulisi käyt-

tää mediaa ja digitaalisia työkaluja monipuolisesti. Suomen kieltä käytetään aina kun mahdollista. Oppilaiden ohjauksesta sanotaan, että oppilaita tulisi rohkaista ja että opetukseen pitäisi sisältyä paljon kommunikatiivisia harjoituksia. Oppilaiden arvioinnin pohjana käytetään Eurooppalaista kielten viitekehystä. (Opetushallitus 2014: 331)

Suomen pitkän oppimäärän tavoitteena on kannustaa oppilasta löytämään autenttisia suomenkielisiä ympäristöjä, joiden avulla oppilaan maailmankuva laajenisi, eli oppilasta kannustetaan hyödyntämään autenttista kieliympäristöä. Oppilasta rohkaistaan toimimaan erilaisissa viestintätilanteissa, jotka oppilas kohtaa arjessaan. Opetussuunnitelman tavoitteissa ei sanota mitään asenteista. (Opetushallitus 2014: 330)

4 PILOTTITUTKIMUS

Luku neljä tulee kandidaatintutkielmani analyysistä, jonka kirjoitin keväällä 2017. Luvussa neljä analysoin kyselyyn vastanneiden ajatuksia opetussuunnitelman toteuttamisesta käytännössä ja vertaan vastauksia toisiinsa. Opettajien vastaukset esitetään kuvioiden ja taulukoiden avulla. Tarkoitukseni on analysoida koulujen välisiä eroja ja sitä, miten eri opettajat ottavat opetussuunnitelman ohjeet huomioon opetuksessaan. Kaikkea materiaalia ei analysoida. Kyselylomake koostuu 14:sta eri kohdasta, mutta kandidaatin-tutkielmassani tarkastelin vain kysymyksiä 1–11.

Lähetin Finsklärföreningin kautta kaikille suomen kielen opettajille Suomen ruotsinkielisissä kouluissa kyselyn, jossa kysyin kysymyksiä opetussuunnitelmasta poimimiani kohtia koskien. Kysely koski opettajia, jotka opettavat vuosiluokilla 7–9. Kyselyyn vastasi 17 opettajaa. Vastausprosenttia ei voida määrittellä, sillä ei ole tietoa montako yläkoulun opettajaa oli Finsklärföreningin sähköpostilistalla.

Keräsin materiaalia loppusyksyn 2016 ja alkuvuoden 2017 aikana ja analysoin niitä alkuvuonna 2017. Kandidaatintutkielmani materiaali koostuu vastauksista, jotka olen kyselyyni saanut. Kysely sisältää kysymyksiä opetussuunnitelman neljään eri kohtaan liittyen. Viimeinen kohta D on pelkästään ruotsinkielisestä opetussuunnitelmasta. Muuten opetussuunnitelmat ovat täysin samanlaisia. Kohta D eroaa ruotsinkielisessä ja suomenkielisessä versiossa, koska se koskee toista kotimaista kieltä. Suomenkielisessä opetussuunnitelmassa vastaavanlainen kohta ohjaa mahdollisuuteen verkostoitua ihmisten kanssa eri puolilla Pohjoismaita (Opetushallitus 2014: 325).

A. "Koulun kielenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa." (Opetushallitus 2014: 324)

B. "Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omaan kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoaan rohkeasti." (Opetushallitus 2014: 324)

C. "Oppilaissa herätetään kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa kieliympäristöissä." (Opetushallitus 2014: 325)

D. "Eleverna och elevgrupperna ska ges möjligheter att bilda nätverk och kommunicera muntligt med finskspråkiga elever och grupper." (Utbildningsstyrelsen 2014: 326)

(su. Oppilaille ja oppilasryhmille annetaan mahdollisuuksia verkostoitua ja kommunikoida suullisesti suomenkielisten oppilaiden ja ryhmien kanssa)

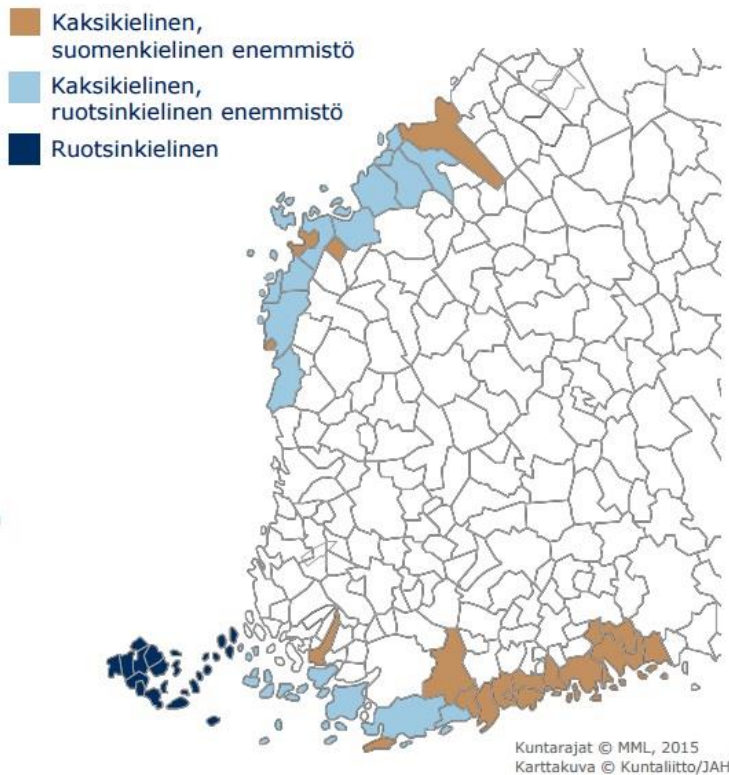
4.1 Koulut ja opettajat

Kyselyyn vastasi 17 opettajaa eri puolilta Suomea. Kuviosta 2 näkyy Suomen kuntien kieliympäristöt ja kielijakaumat. Valkoiset osat kartassa ovat yksikielisiä suomenkielisiä kuntia. Taulukosta 1 näkee vastauksien perusteella, montako koulua on kussakin kieliympäristössä.

Taulukko 1. Kuntien kielijakauma

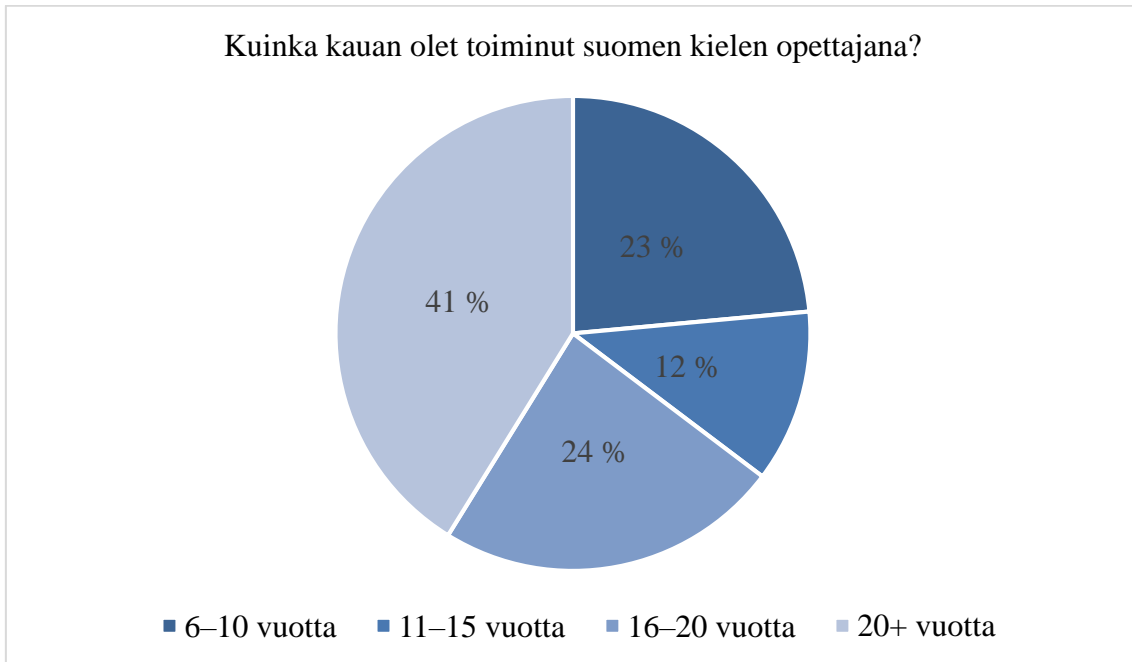
Kielijakauma	Koulut
Yksikielinen ruotsinkielinen kunta	1
Yksikielinen suomenkielinen kunta	1
Kaksikielinen kunta, jossa ruotsi enemmistökielenä	6
Kaksikielinen kunta, jossa suomi enemmistökielenä	8

Kyselyyn vastaajina on opettajia, jotka opettavat kaksikielissä kunnissa, joissa joko ruotsi tai suomi voi olla enemmistökielenä. Yksi opettaja opettaa yksikielisessä ruotsinkielisessä kunnassa ja toinen opettaa yksikielisessä suomenkielisessä kunnassa. Neljä opettajaa, jotka opettavat ruotsinkielisellä paikkakunnalla, vastasivat kyselyyn ruotsin kielellä. Muut opettajat vastasivat suomeksi. Kaksikielisissä kunnissa, joissa ruotsi on enemmistökielenä, ruotsinkielisten prosenttiosuus voi olla jopa yli 90 % (Kuntaliitto 2016). Tämä tarkoittaa, että vaikka kunta on virallisesti kaksikielinen, kieliympäristö voi kuitenkin olla yksinomaan lähes ruotsinkielinen.



Kuvio 2. Suomen kuntien kielijakauma (Kuntaliitto 2017)

Kyselyyn vastanneet opettajat opettavat vuosiluokilla 7–9. Lähes kaikkien opettajien opetukseen kuuluu ainakin yksi ryhmä jokaista vuosiluokkaa. Vain yksi opettaja opettaa b-suomea eli keskipitkää oppimäärää. Kaikki opettajat opettavat joko a-suomea eli pitkää oppimäärää tai MoFia eli äidinkielenomaista suomea, ja useimmat opettavat molempia. Valtaosa opettajista on valmistunut filosofian maisteriksi, lukuun ottamatta kah- ta poikkeusta. Yksi on omien sanojensa mukaan valmistunut filosofian kandidaatiksi. Lisäksi yksi vastanneista on valmistunut humanististen tieteiden kandidaatiksi. Heidän työkokemuksensa opettajana on vaihtelevaa, mikä näkyy kuviosta 3.



Kuvio 3. Opettajien työkokemus

4.2 Opettajien käyttämä materiaali

Vastaajat kertovat käyttävänsä eri oppikirjoja ja myös paljon omaa materiaalia. He käyttävät oppikirjojen lisäksi muun muassa lehtiartikkeleita, kaunokirjallisuutta, musiikkia ja internetiä. Yhdessä koulussa on tehty omaa materiaalia kaikille vuosiluokille, ja myös monet muut opettajat ovat laatineet omaa materiaalia opetukseen. Eräs opettaja käyttää opetuksessaan *Kahootia*, joka on oppimispeli netissä (Kahoot 2017). Sama opettaja opettaa kielioppia *Flipped classroom* -menetelmällä. *Flipped classroom* tarkoittaa, että opettaja kuvaa oppitunnin etukäteen ja antaa oppilaille kotitehtäväksi katsoa luentoa. Oppilaat tekevät harjoituksia ja tehtäviä oppitunnin aikana ja saavat tällöin mahdollisuuden kysyä neuvoa opettajalta. Opettaja toimii ohjaajana ja pystyy auttamaan oppilaita paremmin, koska luennointiin ei mene yhtä paljon aikaa. (Pedagog Stockholm 2013)

4.3 Kielenkäytön harjoittelu ja oppilaiden rohkaiseminen

Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulisi harjoitella kielenkäyttöä eri tilanteissa. Kyselyssä kysyttiin, millaisia eri tilanteita opettajat harjoittelevat oppilaidensa kanssa. Useat opettajat aloittavat seitsemännellä vuosiluokalla esittäytymisellä ja itsestä kertomisella sekä reittiohjeilla ja opastuksella. Kahdeksannella vuosiluokalla oppilaat harjoittelevat kahvilassa käymistä, kaupassakäyntiä ja lääkärissä käyntiä. Eräässä koulussa harjoitellaan myös vaateostoksia ja mopon ostamista. Yhdeksäsluokkalaiset harjoittelevat työnhakua ja työhaastattelua, käyttöohjeiden lukemista ja kokoustekniikkaa. MoFi-oppilaiden kanssa ei tarvitse harjoitella eri tilanteita erikseen, sillä he toimivat suomen kielellä muutenkin. Kaksikielisillä oppilailla on esimerkiksi harrastuksia, joissa puhutaan suomea. He elävät suomenkielisessä ympäristössä, jossa suomen kieltä käytetään joka päivä.

Kyselyssä kysyttiin, miten opettajat rohkaisevat oppilaitaan käyttämään kieltä ja luotamaan omiin kykyihinsä. MoFi-oppilaat eivät tarvitse opettajien mukaan paljoakaan rohkaisua, mutta opettajat käyttävät eri keinoja kannustaakseen a-suomen lukijoita. Yksi opettaja käyttää luokahuoneessa listaa, johon oppilaat saavat vetää viivan joka kerta, kun he käyttävät tai kuulevat suomen kieltä koulun ulkopuolella.

Useat opettajat pyrkivät turvalliseen ja kannustavaan ilmapiiriin, jossa oppilaat uskaltavat käyttää suomen kieltä. Opettajat muistuttavat oppilaita siitä, ettei haittaa, vaikka virheitä esiintyisi puheessa. Opettajat pyrkivät myös siihen, että oppilaat uskaltavat puhua mahdollisimman paljon. Yksi opettaja antaa oppilaansa käyttää ruotsinkielisiä sanoja, mikäli suomenkielinen sana ei tule mieleen. He käyvät keskusteluja ja harjoittelevat eri tilanteita, joita oppilaat voivat arjessaan tarvita, jotta oppilaat oppisivat rohkeasti käyttämään kieltä.

Rohkaisukeinoja on opettajien mielestä monia. Jotkut opettajat rohkaisevat oppilaitaan antamalla heidän lukea kappaleita pareittain sekä työskennellä pareittain tai ryhmissä. Yksi opettaja esittää, että paras rohkaisukeino on antaa oppilaille paljon mahdollisuuksia käyttää ja harjoitella kieltä oppitunnin aikana. Oppilaat huomaavat tällöin usein

osaavansa enemmän kuin he aikaisemmin uskoivat, ja he alkavat löytää uusia keinoja selvitäkseen eri vuorovaikutustilanteissa. Toinen opettaja ohjaa keskusteluja tarkasti ja esittää selkeitä kysymyksiä, joihin oppilaiden on helppo vastata. Oppilaat saavat hänen oppitunnillaan pelata pelejä ja käyttää kieltä relevanteissa kirjoitusharjoituksissa. Opettaja kannustaa oppilaitaan usein ja antaa oppilaille paljon palautetta.

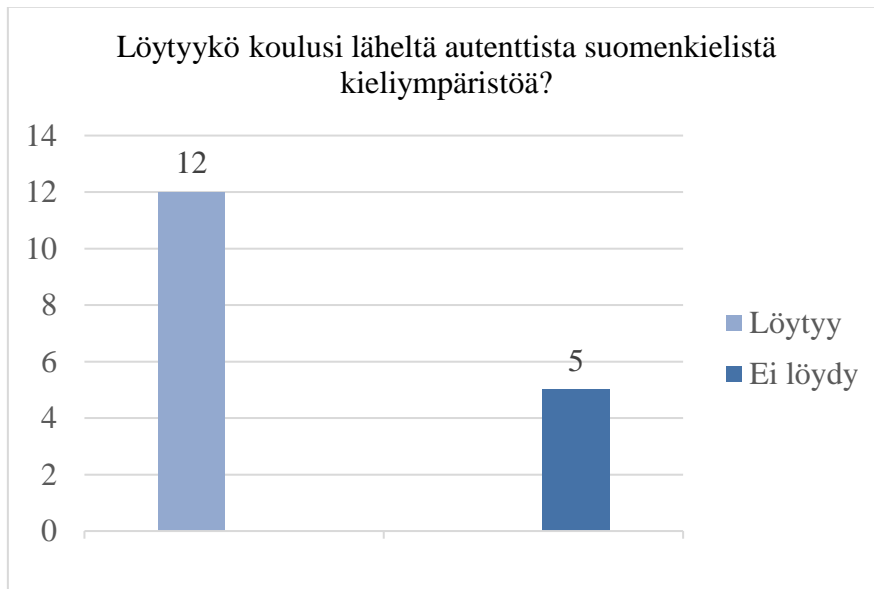
MoFi-oppilaat eivät tarvitse paljoakaan rohkaisua. Opettajat rohkaisevat heitä ainoastaan kannustamalla heitä aina puhumaan suomen kieltä sekä oppitunneilla että asioidessa opettajan kanssa oppituntien ulkopuolella. Yksi opettaja rohkaisee myös oppilaitansa lukemaan vapaa-ajalla suomen kielellä.

4.4 Miten opettajat hyödyntävät kieliympäristöä?

Opettajat vastasivat kysymykseen, jossa kysyttiin ”Löytyykö koulusi läheltä autenttista suomenkielistä kieliympäristöä?”. Viisi opettajaa työskentelee koulussa, jonka lähellä ei tällaista kieliympäristöä ole. Kaksitoista opettajaa vastasi, että koulun läheltä löytyy autenttinen kieliympäristö (katso Kuvio 4). Kysymyksen jälkeen tuli kolme kysymysvaihtoehtoa, joissa opettajat saivat kertoa, miten he hyödyntävät kieliympäristöä tai miten he korvaavat autenttisen ympäristön ja sen käytön opetuksessa. Ne opettajat, jotka opettavat koulussa, jonka lähellä on autenttinen suomenkielinen kieliympäristö, kertovat käyvänsä oppilaidensa kanssa esimerkiksi museoissa, kirjastoissa, kahviloissa ja teatterissa. He käyvät myös vierailuilla esimerkiksi yrityksissä. Yksi opettaja on kuvannut ja käyttänyt oikeita paikkoja materiaaleissaan. Oppilaat tunnistavat nämä paikat, ja niistä keskustellaan tunnilla. Opettaja toteaa, ettei aika aina riitä siihen, että kävisi paikan päällä. Toinenkin opettaja nostaa esille sanoja kylteistä ja mainoksista, joita oppilaat näkevät arjessaan.

Opettajat käyttävät myös paljon artikkeleita ja uutisia opetuksessaan. He tarttuvat ajankohtaisiin tapahtumiin ja jotkut käyttävät myös musiikkia ja elokuvia apunaan. Opettaja, joka opettaa kaksikielisessä kunnassa, jossa suomi on enemmistökielenä, hyödyntää oppilaiden arkikieltä ja kaksikielisyyttä opetuksessaan. Toinen opettaja samanlaisessa

kieliympäristössä nostaa esiin sen, että oppilaat käyttävät suomea kaupoissa ja harrastuksissa. Näistä tilanteista he sitten keskustelevat oppitunneilla. Oppilaat saavat välillä kotitehtäväksi ”tehdä jotain suomeksi”.



Kuvio 4. Autenttisen suomenkielisen kieliympäristön esiintyminen koulun lähiympäristössä

Opettajat niillä paikkakunnilla, joiden lähellä ei ole autenttista suomenkielistä kieliympäristöä, tarjoavat oppilailleen mahdollisuuksia oppilasvaihtoon suomenkielisten koulujen kanssa. Yhdessä koulussa on vapaaehtoista oppilasvaihtoa viikon ajan seitsemännellä vuosiluokalla ja viikon ajan kahdeksannella vuosiluokalla. Yhdeksäsluokkalaisilla on yhteinen toimintapäivä ystäväkoulun kanssa. Yksi opettaja luottaa siihen, että oppilas itse ja hänen perheensä hakeutuvat suomenkielisille alueille, koska kaikkea ei ole mahdollista toteuttaa opetuksessa. Yksikielisellä ruotsinkielisellä paikkakunnalla opettava opettaja tarjoaa oppilailleen oppilasvaihtoa, ja heillä on myös mahdollisuus olla yhteydessä suomenkielisiin oppilaisiin sähköpostin kautta. Joskus heille tulee suomenkielisiä kouluryhmiä vierailulle.

5 A-SUOMEA OPISKELEVIEN OPPILAIDEN JA KIELIKYLPYOPPILAIDEN ASEENTEET JA KIELENKÄYTTÖ

Syksyllä 2017 tein kyselyn Oxhamnin koulussa Pietarsaassa. Kyselyyn vastasi kolme yhdeksättä luokkaa, joista yksi oli kielikylpyluokka. Toiset luokat opiskelevat a-suomea. Oxhamnin koulussa on luokat 6–9 ja myös kielikylpyluokat 7–9, jossa ruotsinkieliset oppilaat käyvät suomenkielistä kielikylpyä (Pietarsaari 2016b). Esittelen luvussa 5.1 Pietarsaaren kieliympäristöä, sillä se on sekä a-suomea opiskeleville oppilaille että kielikylpyoppilaille sama. Kieliympäristö toimii lähtökohtana oppilaiden mahdollisuuksiin käyttää suomen kieltä arjessa ja osoittaa myös, kuinka paljon oppilaat näkevät suomen kieltä ympärillään joka päivä. Luvussa 2.5 nostin esille kieliympäristön vaikutuksen kielenoppimiseen. Siinä tuli esille esimerkiksi se, että kylttien lukeminen toisella kielellä opettaa kieltä automaattisesti, kuten muutkin katukuvan tarjoamat virikkeet tekevät.

5.1 Pietarsaaren kieliympäristö

Pietarsaari on kaksikielinen kunta, jossa ruotsi on enemmistökielenä. Pietarsaassa asui vuonna 2015 19 436 asukasta, joista 10 868 oli ruotsinkielisiä. Tämä tarkoittaa, että 55,9 % Pietarsaaren asukkaista puhuu ruotsia äidinkielenään, eli kielijakauma on aika tasainen, vaikkakin ruotsinkielisiä on hieman enemmän. (Kuntaliitto 2017) Vaikka kaupunki on kaksikielinen, opiskelumahdollisuuksia on enimmäkseen ruotsiksi (Pietarsaari 2016a), mikä voi johtaa siihen, että kieliympäristökin on luultavasti enemmän ruotsinkielinen kuin suomenkielinen. Kaksikielisyydestä on kunnan verkkosivuilla vain muutama maininta. (katso esim. Pietarsaari 2016a). Kielistä ei muutenkaan kerrota paljoa. Kaikki palvelut ja tiedotteet julkaistaan kuitenkin molemmilla kielillä, kuten esimerkiksi tiedotuslehdet (Pietarsaari 2018).

Kuvasin keväällä 2018 Pietarsaaren kaupungin kieliympäristöä. Otin kuvia virallisista kylteistä eli liikennemerkkeistä sekä kauppojen näyteikkunoista ja erilaisista mainoksista keskustassa. Kaikki nämä näkyvät Pietarsaaren katukuvassa eli keskustassa, jossa oletan oppilaiden liikkuvan vapaa-aikanaan. Yksi kuva on otettu Pietarsaaren keskustan ulko-

puolelta, Pietarsaaresta kohti etelää vievältä tieltä. Äänimaisemaa en tutkinut, sillä voitaisiin vielä laajentaa tutkimusta.

Kuvista 1-9 luvuissa 5.1.1 ja 5.1.2 näkee, että kieliympäristö on suhteellisen tasaisesti ruotsin- ja suomenkielinen. Usein tekstit ovat samat ruotsiksi ja suomeksi, mutta joissain tapauksissa käännöksiä ei ole. Muitakin kieliä kuin ruotsi ja suomi esiintyy, mutta niitä ei ole monia. Englanti esiintyy kahdessa kyltissä tai julisteessa.

5.1.1 Viralliset kyltit

Opastekyltissä Kuva 1 on paikkakuntien nimet sekä ruotsiksi että suomeksi. Ruotsin kieli tulee ensiksi, sillä Pietarsaassa ruotsin kieli on enemmistöasemassa. Suomen perustuslaissa 384 § 10 mom. on määritelty, mitkä kielet tulevat liikennemerkkeihin ja missä järjestyksessä.

Liikennemerkeissä ja sen lisäkilvessä käytettävän tekstin kielen ratkaisevat sen kunnan kielisuhteet, jossa merkki sijaitsee. Tämän mukaan tulee liikennemerkeissä tai sen lisäkilvessä käytettävän tekstin olla yksikielisessä kunnassa yksikielinen kunnan kielen mukaan ja kaksikielisessä kunnassa kaksikielinen, kunnan enemmistön kieli ylempänä.

Koska Pietarsaari on kaksikielinen kunta, jossa ruotsi on enemmistökielenä, tulee ruotsin kieli ensimmäisenä liikennemerkeissä ja opastekylteissä.



Kuva 1. Opastekyltti

Kuvassa 2 on kadun nimi ruotsiksi ja suomeksi. Kielten järjestys seuraa samaa periaatetta kuin kuvassa 1. Kuvasta 3 näkyy kirjaston aukioloajat, jotka ovat ruotsin ja suomen kielen lisäksi myös englannin kielellä, edellä mainitussa järjestyksessä. Kaikki tiedot, paitsi kirjaston nimi, esiintyvät kaikilla kolmella kielillä. Kirjaston nimi esiintyy ruotsin ja suomen kielellä.



Kuva 2. Kadun nimet



Kuva 3. Kirjaston aukioloajat

Kirjaston näyteikkunasta otetussa kuvassa 4 näkyvät Svenska kulturfondenin tuottamat julisteet, joissa on katkelmia eri suomenruotsalaisten kirjailijoiden teoksista käännettyinä esimerkiksi arabian, somalin, eestin ja vietnamin kielelle. Hufvudstadsbladet (2017) kirjoittaa, että julisteet ovat Svenska kulturfondenin mukaan yritys integrointiin. Pietarisaaren katukuvassa esiintyy enimmäkseen ruotsia ja suomea, mutta tämä on yksi poikkeus. Pohjana on kuitenkin ruotsin kieli, sillä kirjailijat ovat suomenruotsalaisia eli vaikka kieliä on julisteissa monia erilaisia, voi kuitenkin olla kyse ruotsinkielisestä vaikutteesta.



Kuva 4. Kirjaston näyteikkuna

5.1.2 Kauppojen kyltit ja mainokset

Pietarsaaren kaupoissa esiintyy enimmäkseen tekstejä sekä ruotsiksi että suomeksi. Kuvasta 5 näkyy esimerkki, jossa kielivalinta ei ole ihan perinteinen. Yksi juliste on suomeksi ja yksi on ruotsiksi, mutta kummassakaan ei ole käännöstä toiselle kotimaiselle kielelle. On kuitenkin mielenkiintoista, että ne ovat vierekkäin, muuten voisi tulla epäreilu vaikutelma kaupan mainonnasta, jos julisteita olisi pelkästään yhdellä kielellä.



Kuva 5. Kaupan näyteikkuna

Kuvassa 6 näkyy kaksi erilaista kielivalintaa, yksi kaksikielinen kielivalinta ja yksi yksikielinen kielivalinta. Kaksikielisessä kielivalinnassa ruotsin kieli tulee ensiksi. Yksikielinen kielivalinta on luultavasti vanha mainos ruotsinkielisestä lehdestä.



Kuva 6. Liikkeen näyteikkuna

Valtaosassa Pietarsaaren kylteissä ruotsinkielinen teksti tulee ennen suomenkielistä tekstiä. Kuvassa 7 asia on kuitenkin päinvastoin. Kyltissä tulee suomen kieli ennen ruotsin kieltä, eikä siihen löydy selkeää selitystä.



Kuva 7. Kaupan kyltti

Kuvassa 8 näkyy kaksi keskustan kävelykadun mainosta. Ne ovat yksikielisiä, mutta sekä ruotsin että suomen kielellä. Kuvat ovat hieman erilaisia, mutta teksti on tarkalleen sama molemmilla kielillä.



Kuva 8. Kävelykadun mainokset

Kuvassa 9 on kaksi kävelykadun ruokakaupan ulkopuolella olevaa kylttiä. Niissä on tehty erikoinen kielivalinta, sillä ne ovat ruotsin ja englannin kielisiä eikä niissä esiinny sanaakaan suomeksi. Muuten teksti on sama molemmissa kylteissä. Kuvassa 9 näkyy myös kaksi virallista liikennemerkkiä, joissa ei ole kieltä.



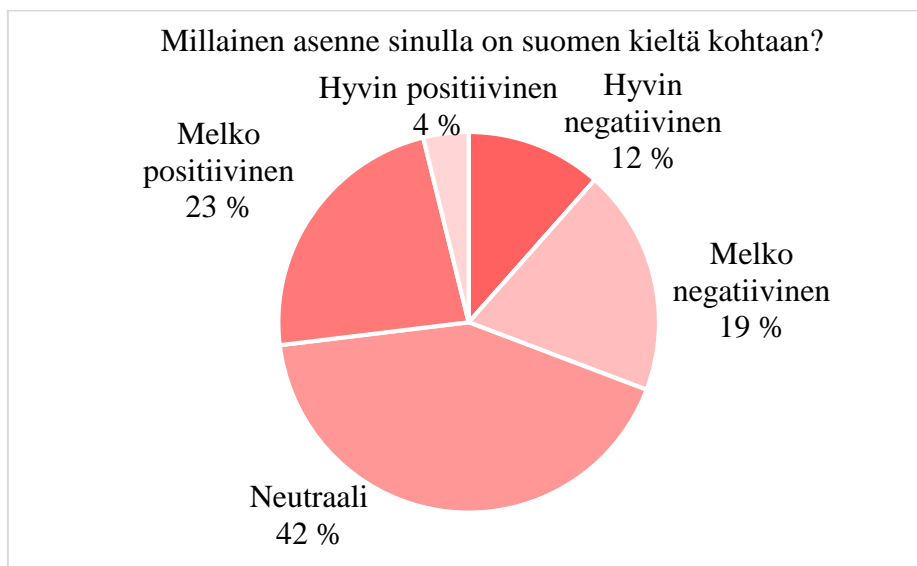
Kuva 9. Kyltit kaupan ulkopuolella

5.2 A-suomea opiskelevat oppilaat Pietarsaareissa

Kyselyyn vastasi 26 a-suomea opiskelevaa oppilasta. Heistä 12 on tyttöjä ja 14 on poikia. Valtaosa heistä on 15-vuotiaita, mutta neljä oppilasta on 14-vuotiaita ja kaksi oppilasta on 16-vuotiaita tai vanhempia. Kaikilla voisi olettaa olevan ruotsi äidinkielenä, mutta yksi oppilas on vastannut, että hänellä on suomi äidinkielenä. Yhdellä oppilaalla on muu äidinkieli kuin ruotsi tai suomi.

5.2.1 A-suomea opiskelevien oppilaiden asenteet suomen kieltä kohtaan

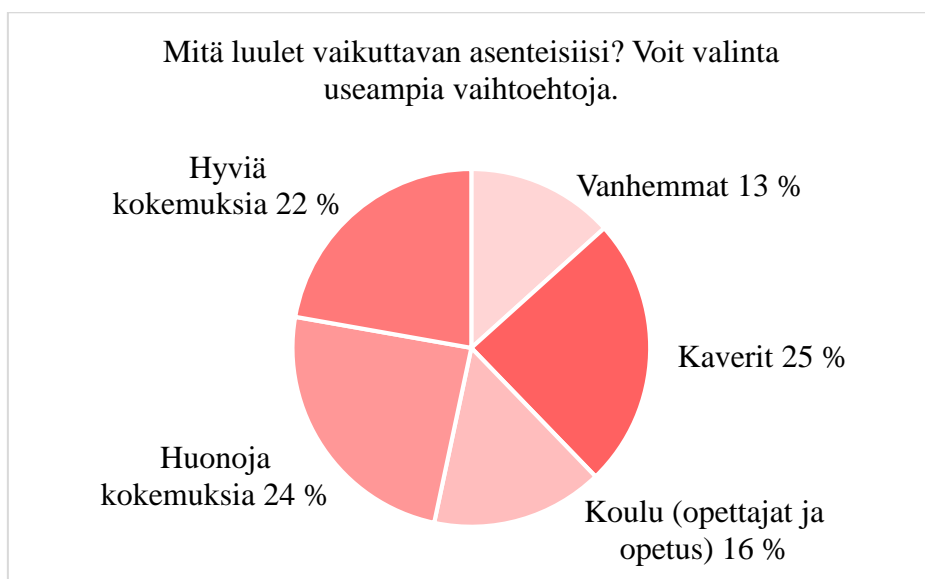
Kysyin kyselyssä oppilaiden asenteesta suomen kieltä kohtaan ja he saivat vastata asteikolla hyvin negatiivisesta hyvin positiiviseen. Kuviosta 5 näkyvät oppilaiden vastaukset.



Kuvio 5. A-suomea opiskelevien oppilaiden asenteet suomen kieltä kohtaan

Kolmella oppilailla on suomen kieltä kohtaan hyvin negatiivinen asenne, ja viisi oppilasta vastasi suhtautuvansa suomen kieleen melko negatiivisesti. Yhdentoista oppilaan suhtautuminen on neutraali. Kuusi oppilasta vastasi, että heillä on melko positiivinen

asenne suomen kieltä kohtaan. Yksi oppilas sanoi suhtautuvan hyvin positiivisesti suomen kieleen. Yhteenvetona nähdään, että valtaosa oppilaista suhtautuu neutraalisti suomen kieleen. Negatiiviset ja positiiviset asenteet suomen kieleen jakautuvat melko tasaisesti: 31 % suhtautuvat negatiivisesti suomen kieleen ja 27 % suhtautuvat positiivisesti suomen kieleen.



Kuvio 6. A-suomea opiskelevien oppilaiden asenteisiin vaikuttavat tekijät

Kuusi oppilasta sanoo asenteensa johtuvan vanhemmista. Yhdentoista oppilaan mukaan asenteeseen vaikuttavat kaverit. Seitsemän oppilaan asenteisiin vaikuttavat koulu, eli opettajat ja opetus. Myös kokemukset suomen kielestä vaikuttavat asenteisiin. Yhdellätoista oppilaalla on suomen kielestä huonoja kokemuksia ja kymmenellä oppilaalla hyviä kokemuksia. Nämä vastaukset olen koonnut kuvioon 6.

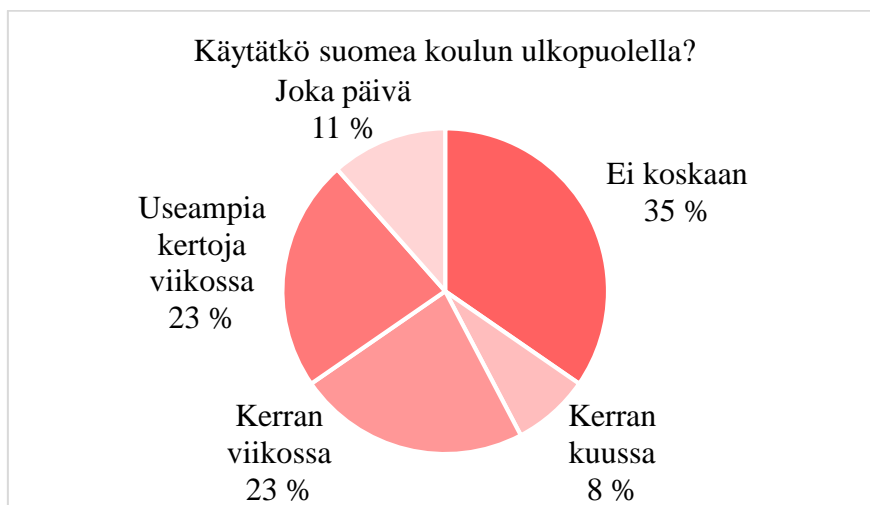
Vaikuttavat tekijät asenteisiin kytkettäessä voidaan todeta, että hyvillä kokemuksilla on iso vaikutus asenteisiin, sekä neutraaleihin että positiivisiin asenteisiin. Negatiiviset asenteet johtuvat enimmäkseen huonoista kokemuksista, mutta myös vanhemmista, kavereista ja koulusta. Nämä tulokset olen koonnut taulukkoon 2.

Taulukko 2. Asenteisiin vaikuttavien tekijöiden ja a-suomea opiskelevien oppilaiden asenteiden välinen yhteys

Asenne	Vanhemmat	Kaverit	Koulu	Huonot kokemukset	Hyvät kokemukset
Hyvin positiivinen	1	1	0	0	1
Melko positiivinen	2	3	2	1	2
Neutraali	3	6	3	2	8
Melko negatiivinen	1	1	1	3	0
Hyvin negatiivinen	0	0	0	3	0

5.2.2 A-suomea opiskelevien oppilaiden suomen kielen käyttö

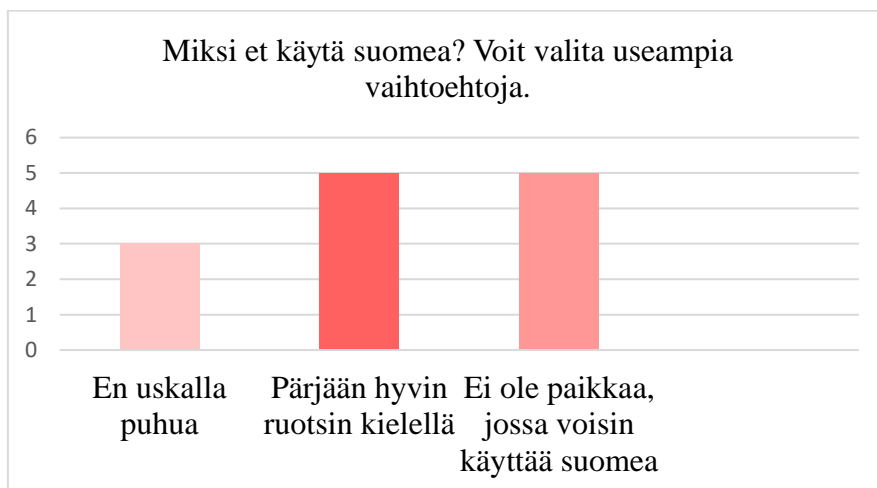
Oppilaiden suomen kielen käyttö oppituntien ulkopuolella vaihtelee melko paljon. Olen havainnollistanut vastauksia kuviossa 7.



Kuvio 7. A-suomea opiskelevien oppilaiden suomen kielen käyttö koulun ulkopuolella

Yhdeksän oppilasta ei koskaan käytä suomea koulun ulkopuolella ja kaksi oppilasta käyttää suomea koulun ulkopuolella kerran kuussa. Monet käyttävät kuitenkin suomea viikoittain: viisi oppilasta käyttää suomea kerran viikossa ja kuusi oppilasta käyttää suomea monta kertaa viikossa. Kolme oppilasta käyttää suomea joka päivä. Kysymyk-

sessä en määritellyt käyttämistä, mutta seuraavassa kysymyksessä luokittelin kielenkäyttöä puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen.



Kuvio 8. Syyt, miksi a-suomea opiskelevat oppilaat eivät käytä suomea koulun ulkopuolella

Ne oppilaat, jotka eivät koskaan käytä suomen kieltä, vastasivat jatkokysymykseen miksi. Vastaukset näkyvät kuviosta 8. Kolme oppilasta ei uskalla puhua suomea eikä sen takia käytä kieltä. Viisi oppilasta sanoi selviävänsä hyvin pelkällä ruotsin kielellä ja viisi oppilasta totesi, ettei ole paikkaa eikä tilannetta, joissa käyttää suomen kieltä. Tässä kysymyksessä sai valita useamman vaihtoehdon.

5.2.3 A-suomea opiskelevien oppilaiden mielipiteitä opettajien antamasta rohkaisusta

Kyselyssä oli kysymys, miten opettaja rohkaisee oppilaita käyttämään suomen kieltä. Tässä kysymyksessä sai valita useamman vaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot tulivat kandidaatintutkielmastani, jossa kysyin opettajilta, miten he rohkaisevat oppilaitaan käyttämään suomen kieltä. Kandidaatintutkielmani tulokset ovat esitettyinä luvussa 4. Opettajien tavat rohkasta oppilaita on esitelty luvussa 4.3.

A-suomea opiskelevista oppilaista 19 oppilaan mukaan opettajaa ei haittaa, vaikka oppilas sanoo väärin. Kuusi oppilasta vastasi, että he saavat käyttää ruotsinkielisiä sanoja, jos he eivät keksi suomenkielisiä sanoja. 15 oppilaan mukaan opettaja antaa heille paljon suullisia harjoituksia. Yksi oppilas kokee, että oppilaiden on aina pakkoa puhua suomea ja että se rohkaisee kielenkäyttöön. Kukaan ei vastannut, että opettaja tilastoisi oppilaiden kielenkäyttöä. Yhdentoista oppilaan mukaan opettaja kysyy usein lyhyitä ja helppoja kysymyksiä suomeksi, joihin on helppo vastata. Opettajat käyttävät kuudentoista oppilaan mukaan keskusteluharjoituksia, joita oppilaat tekevät pareittain tai ryhmissä. Neljätoista oppilasta sanoo, että opettaja luo turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin luokassa, jolloin oppilaat uskaltavat käyttää suomea. Viiden oppilaan mukaan opettajat rohkaisevat heitä käyttämään suomen kieltä vapaa-aikana. Kuusi opiskelijaa arvostaa, että opettajat ottavat oppilaille mielenkiintoisia aiheita käsiteltäviksi suomen kielen tunneille. Yksi oppilas kokee, ettei opettaja millään tavalla rohkaise käyttämään suomen kieltä. Tulokset näkyvät taulukossa 2.

Taulukko 3. Opettajien rohkaisemistavat a-suomea opiskelevien oppilaiden mielestä

Väitteitä	Lukumäärä
Ei haittaa, vaikka sanomme väärin	19
Saamme käyttää ruotsinkielisiä sanoja, mikäli emme keksi suomenkielisiä	6
Teemme paljon suullisia tehtäviä	15
Meidän täytyy aina puhua suomea tunneilla	1
Opettaja pitää tilastoja siitä, kuinka usein käytämme suomea luokkahuoneen ulkopuolella	0
Opettaja kysyy usein lyhyitä kysymyksiä, joihin on helppoa vastata suomeksi	11
Keskusteluharjoituksia pareittain tai ryhmissä	16
Opettaja luo turvallisen ja rohkaisevan ilmapiiri luokassa	14
Opettaja rohkaisee meitä käyttämään suomea vapaa-ajalla	5
Opettaja käsittelee teemoja, jotka ovat meille mielenkiintoisia	6
Opettaja ei rohkaise meitä käyttämään suomea	1

Tuloksista voi päätellä, että tyypillinen pietarsaarelainen a-suomea opiskeleva oppilas on 15-vuotias, joka suhtautuu neutraalisti suomen kieleen. Asenteet johtuvat kavereista

ja erilaisista kokemuksista, sekä hyvistä että huonoista. Oppilas ei koskaan käytä suomea, mikä johtuu siitä, ettei hän uskalla puhua sitä eikä hän tarvitse sitä arjessaan. Oppilaan mielestä opettaja rohkaisee häntä käyttämään suomea sallimalla ruotsinkielisiä sanoja puheessa, suullisilla tehtävillä ja keskusteluharjoituksilla sekä luomalla turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin luokassa.

5.3 Kielikylpyä käyvät oppilaat Pietarsaareissa

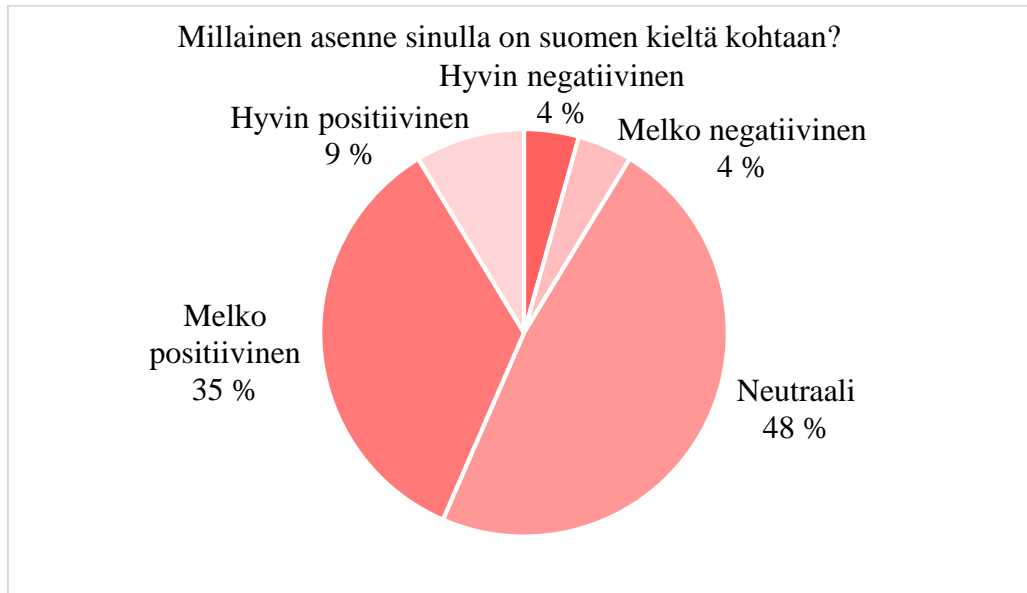
Kyselyyn vastasi 23 kielikylpyoppilasta. Yksi oppilas oli lähettänyt vastauksensa kaksi kertaa, joten otan analyysiin mukaan 23 vastausta, vaikka niitä oli yhteensä 24. Näistä oppilaista 14 on tyttöjä ja yhdeksän on poikia. Kolme oppilasta on 14-vuotiaita ja loput, 20 oppilasta, ovat 15-vuotiaita. 22 oppilaalla on ruotsi äidinkielenä, ja yhdellä oppilaalla on suomi äidinkielenä. Yksi oppilas valitsi vaihtoehdon a-suomi kertoessaan, mitä oppimäärää hän käy, mikä periaatteessa on oikein, sillä kielikylpyoppilaatkin opiskelevat pitkää oppimäärää. Vaihtoehtoina oli a-suomi ja kielikylpy. Olen huomionut hänen vastauksensa yhdessä kielikylpyoppilaiden vastausten kanssa.

5.3.1 Kielikylpyoppilaiden asenteet suomen kieltä kohtaan

On mielenkiintoista verrata keskenään a-suomea opiskelevien ja kielikylpyoppilaiden asenteita suomen kieltä kohtaan, sillä kielikylpyoppilaat ovat olleet enemmän yhteyksissä suomen kieleen jo pienestä asti. Tämän voisi olettaa vaikuttavan asenteisiin. Kuviosta 9 näkyvät kielikylpyoppilaiden asenteet.

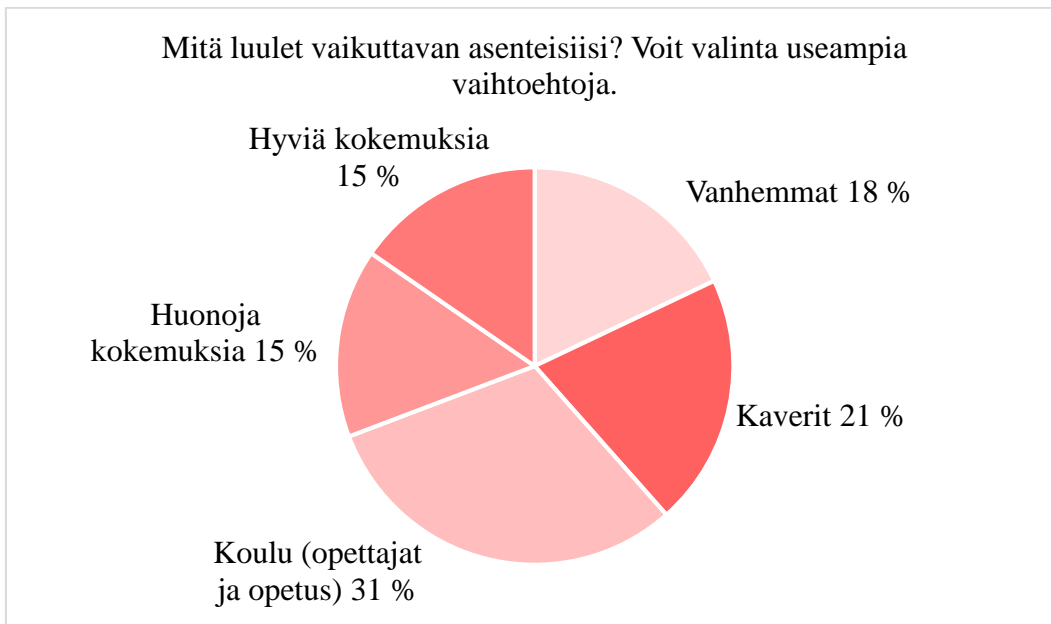
Yhdellä kielikylpyoppilaalla on hyvin negatiivinen asenne suomen kieltä kohtaan, vaikka tulee myöhemmin ilmi, että sama oppilas käyttää suomen kieltä päivittäin. Lisäksi yhdellä oppilaalla on melko negatiivinen asenne. Yksitoista oppilasta vastasi suhtautuvan neutraalisti suomen kieleen. Kahdeksalla oppilaalla on melko positiivinen asenne ja kahdella oppilaalla on hyvin positiivinen asenne suomen kieltä kohtaan. Tästä voidaan

vetää johtopäätös, jonka mukaan kielikylpy vaikuttaa positiivisesti oppilaiden asenteisiin suomen kieltä kohtaan, sillä valtaosalla on neutraali tai positiivinen asenne.



Kuvio 9. Kielikylpyoppilaiden asenteet suomen kieltä kohtaan

Kuviosta 10 näkyy, mitkä tekijät vaikuttavat kielikylpyoppilaiden asenteisiin. Seitsemän oppilasta vastasi vanhempien vaikuttavan asenteeseen suomen kieltä kohtaan. Kahdeksan oppilasta sanoo, että kaverit vaikuttavat asenteeseen suomen kieltä kohtaan. Koulu, eli opettajat ja opetus, vaikuttaa kahdentoista oppilaan mukaan asenteeseen. Kuudella oppilaalla on huonoja kokemuksia suomen kielestä ja kuudella oppilaalla on hyviä kokemuksia suomen kielestä, mitkä vaikuttavat asenteisiin.



Kuvio 10. Kielikylpyoppilaiden asenteisiin vaikuttavia tekijöitä

Taulukossa 4 olen yhdistänyt vaikuttavat tekijät sekä asenteet. Taulukosta näkee, että neutraali asenne voi oppilaille tarkoittaa sekä positiivista että negatiivista, eli ei ole täysin neutraali. Neutraali asenne on peräisin enemmän huonoista kokemuksista kuin hyvistä kokemuksista. Koululla on suurin vaikutus neutraalin asenteen muodostumiseen. Yksi oppilas vastasi, että hänellä on hyvin negatiivinen asenne suomen kieleen, mikä johtuu koulusta. Positiiviset asenteet johtuvat hyvistä kokemuksista ja koulusta, mutta myös kavereista ja vanhemmista.

Taulukko 4. Asenteisiin vaikuttavien tekijöiden ja kielikylpyoppilaiden asenteiden välinen yhteys

Asenne	Vanhemmat	Kaverit	Koulu	Huonot kokemukset	Hyvät kokemukset
Hyvin positiivinen	1	1	0	0	1
Melko positiivinen	1	2	3	2	4
Neutraali	5	6	7	4	1
Melko negatiivinen	0	0	0	0	0
Hyvin negatiivinen	0	0	1	0	0

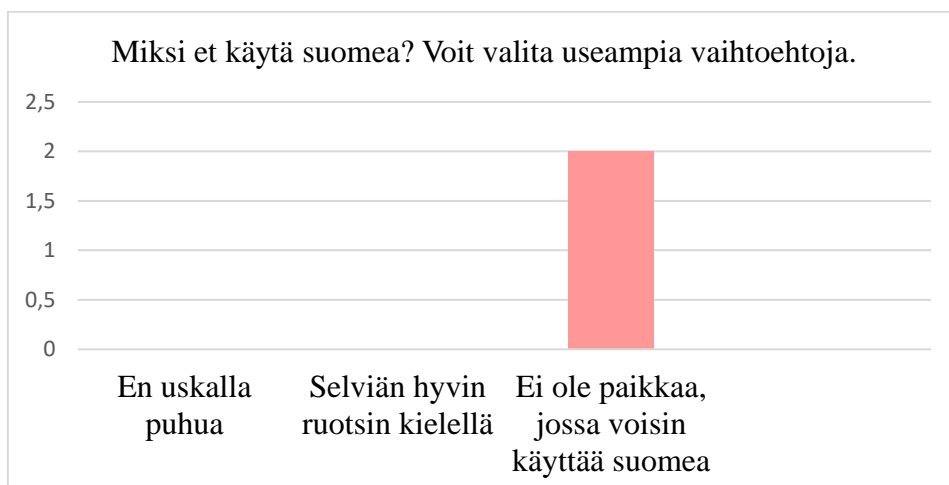
5.3.2 Kielikylypyoppilaiden suomen kielen käyttö

Oletukseni mukaan kielikylypyoppilaat käyttäisivät suomen kieltä enemmän kuin a-suomea opiskelevat oppilaat, sillä oletin kielikylypyoppilaiden osaavan kieltä paremmin. Vastaukset näkyvät kuviosta 11.



Kuvio 11. Kielikylypyoppilaiden suomen kielen käyttö koulun ulkopuolella

Vastauksista tuli esille, että kaksi kielikylypyoppilasta ei koskaan käytä suomen kieltä koulun ulkopuolella. Neljä oppilasta käyttää suomea kerran kuussa. Kahdeksan oppilasta käyttää suomea kerran viikossa ja viisi oppilasta useamman kerran viikossa. Neljä oppilasta käyttää suomen kieltä päivittäin.



Kuvio 12. Syyt, miksi kielikylpyoppilaat eivät käytä suomea koulun ulkopuolella

Ne kaksi oppilasta, jotka eivät koskaan käytä suomea koulun ulkopuolella, ovat sitä mieltä, etteivät he löydä paikkaa eikä tilannetta suomen kielen käytölle. Kukaan ole vastannut, ettei uskaltaisi puhua. Kukaan ei myöskään ole sitä mieltä, että selviäisi hyvin pelkällä ruotsin kielellä. Nämä tulokset tulevat esille kuviosta 12.

5.3.3 Kielikylpyoppilaiden mielipiteitä opettajien antamasta rohkaisusta

Opettajan tavoista rohkaista oppilaita 16 oppilasta sanoo, ettei opettajaa haittaa, vaikka oppilaat sanovat väärin. 17 oppilaan mukaan he saavat käyttää ruotsinkielisiä sanoja, jos he eivät keksi suomenkielistä vastinetta. Opettaja käyttää kuuden oppilaan mukaan paljon suullisia harjoituksia, jotka rohkaisevat suomen kielen käyttöön. Seitsemän oppilasta vastasi, että heidän pitää aina puhua suomea tunneilla. Viiden oppilaan mukaan opettaja usein kysyy lyhyitä kysymyksiä, joihin on helppo vastata.

Kielikylpyoppilaatkin käyttävät tunneillaan keskusteluharjoituksia, kahdeksan oppilaan vastausten perusteella. Kolme oppilasta vastasi, että opettaja pyrkii luomaan turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin luokkaan. Neljä oppilasta mainitsi opettaja rohkaisevan oppilaita suomen kielen käyttöön vapaa-ajalla, ja neljän oppilaan mukaan opettaja ottaa mie-

lenkiintoisia teemoja luokassa käsiteltäväksi. Kukaan ei vastannut, ettei opettaja rohkaise oppilaita käyttämään suomen kieltä. Nämä vastaukset näkyvät taulukosta 5.

Taulukko 5. Opettajien rohkaisemistavat kielikylpyoppilaiden mielestä

Väitteitä	Lukumäärä
Ei haittaa, vaikka sanomme väärin	16
Saamme käyttää ruotsinkielisiä sanoja, mikäli emme keksi suomenkielisiä	17
Teemme paljon suullisia tehtäviä	6
Meidän täytyy aina puhua suomea tunneilla	7
Opettaja pitää tilastoja siitä, kuinka usein käytämme suomea luokahuoneen ulkopuolella	0
Opettaja kysyy usein lyhyitä kysymyksiä, joihin on helppoa vastata suomeksi	5
Keskusteluharjoituksia pareittain tai ryhmissä	8
Opettaja luo turvallisen ja rohkaisevan ilmapiiri luokassa	3
Opettaja rohkaisee meitä käyttämään suomea vapaa-ajalla	4
Opettaja käsittelee teemoja, jotka ovat meille mielenkiintoisia	4
Opettaja ei rohkaise meitä käyttämään suomea	0

Tiivistäen voidaan sanoa, että tyypillinen kielikylpyoppilas Pietarsaaren yhdeksännellä luokalla on 15-vuotias, jolla on neutraali tai positiivinen asenne suomen kieleen. Tämä asenne johtuu lähinnä koulusta, kavereista ja vanhemmista. Kielikylpyoppilas käyttää suomen kieltä koulun ulkopuolella viikoittain. Hän tuntuu saavansa rohkaisua suomen kielen käyttöön opettajaltaan, opettajan salliessa ruotsin kielen apuna käytön suomea puhuttaessa.

6 LOPPUPÄÄTELMÄT

Tämän työn tavoitteena on ollut selvittää ruotsinkielisten yhdeksäsluokkalaisten asenteita suomen kieltä kohtaan ja heidän suomen kielen käyttöänsä, sekä miten kieliympäristö vaikuttaa kielenoppimiseen. Oppilaiden mielipiteitä opettajan tavoista rohkaista oppilaita on myös tutkittu. Tutkimus tehtiin kyselylomakkeen avulla Pietarsaareissa syksyllä 2017. Muodostin osan kyselyn kysymyksistä kandidaatintutkielmastani saatujen vastausten perusteella. Kyselyyn vastasi oppilaita, jotka kävivät tuolloin yhdeksättä luokkaa. Noin puolet oppilaista on opiskellut suomea a-suomena eli pitkänä oppimääränä, ja puolet ovat käyneet kielikylpyä. Verratessani heidän vastauksiaan keskenään voin todeta, että suomenkielinen kielikylpy vaikuttaa myönteisesti oppilaiden asenteisiin sekä kielenkäyttöön. Se oli myös oletukseni, sillä kielikylpyoppilaat ovat enemmän yhteyksissä suomen kieleen jo pienestä asti, verrattuna ruotsinkielistä koulua käyviin oppilaisiin. Tyypillinen a-suomea opiskeleva oppilas ja tyypillinen kielikylpyoppilas poikkeavat melko paljon toisistaan.

A-suomea opiskelevilla oppilailla on suhteellisen myönteiset asenteet suomen kieltä kohtaan. Valtaosalla, 42 prosentilla, on neutraali asenne suomen kieltä kohtaan, minkä näen myönteisenä suhtautumisena enemmän kuin kielteisenä. Heistä kuitenkin 31 % suhtautuu kielteisesti suomen kieleen, eli kielteisesti suomen kieleen suhtautuneita on a-suomea opiskelevissa enemmän kuin myönteisesti suhtautuvia. Näitä tuloksia kielikylpyoppilaiden vastauksiin verratessa voidaan todeta, että pelkästään 8 % sanoo suhtautuvansa kielteisesti suomen kieleen, verrattuna 31 prosenttiin. Tässä on iso ero. Kielikylpyoppilaita 48 prosentilla on neutraali asenne suomen kieltä kohtaan, mikä on suhteutettuna yhtä suuri kuin a-suomea opiskelevilla oppilailla. Huomattava ero nähdään myönteisissä asenteissa, sillä 44 % sanoo suhtautuvansa myönteisesti suomen kieleen. Näiden vastausten perusteella voidaan siis todeta, että kielikylpy vaikuttaa myönteisesti oppilaiden asenteisiin, jos verrataan a-suomea opiskelevien oppilaiden asenteisiin.

Oppilaiden asenteisiin vaikuttavat tekijät ovat vaihtelevia ja melko samanlaisia sekä a-suomea opiskelevilla oppilailla että kielikylpyoppilailla. Pieni ero näkyy oppilaiden vastauksissa mitä tulee koulun vaikutuksesta asenteisiin. Kielikylpyoppilaita 31 % on

vastannut, että koulu vaikuttaa asenteisiin, kun taas vain 16 % a-suomea opiskelevista oppilaista on vastannut, että koulu vaikuttaa asenteisiin. Koululla on siis suurempi merkitys kielikylpyoppilaiden asenteille. Tämä voisi johtua siitä, että kielikylpyoppilaat ovat käyneet kielikylpykoulua, jossa on puhuttu enimmäkseen suomea. He ovat siis kuulleet enemmän suomen kieltä koulussa, kuin ne, jotka ovat käyneet ruotsinkielisessä koulussa. Vanhemmat vaikuttavat molempien oppilasryhmien mielestä heidän asennoitumiseensa suomen kieltä kohtaan. Näitä vastauksia tarkasteltaessa tulee ilmi, että valtaosalla, joka sanovat vanhempien vaikuttavan asenteisiin, on joko neutraali tai positiivinen asenne suomen kieleen. Ainoastaan yhdellä oppilaalla on negatiivinen asenne suomen kieleen ja sanoo sen johtuvan osittain vanhemmista.

Kielenkäytössä näkyy suuri ero oppilasryhmien välillä. Jopa 35 % a-suomea opiskelevista oppilaista sanoo, että he eivät koskaan käytä suomen kieltä koulun ulkopuolella. Vastaava prosentti kielikylpyoppilailta on 9, joten he käyttävät suomea huomattavasti enemmän. Muissa prosentissa ei kuitenkaan ole paljoa eroa, mutta useimmat kielikylpyoppilaat käyttävät suomea kerran kuussa kuin a-suomea opiskelevat oppilaat, ja sama pätee jokapäiväiseen kielenkäyttöön. Suurin ero näkyy siis siinä, että harva kielikylpyoppilas ei koskaan käytä suomen kieltä. Ne a-suomea opiskelevat oppilaat, jotka eivät koskaan käytä suomen kieltä koulun ulkopuolella, sanovat sen johtuvan arkuudesta ja siitä, etteivät he tarvitse kieltä eivätkä löydä paikkaa, jossa sitä voisi puhua. Kielikylpyoppilaista kukaan ei sanonut, ettei uskaltaisi käyttää suomea, mutta kaksi oppilasta on sitä mieltä, että heillä ei ole paikkaa, jossa he voisivat käyttää kieltä.

Kysymys opettajien rohkaisemistavoista perustuu suomen kielen opettajien omiin vastauksiin, joita keräsin syksyllä 2016 ja keväällä 2017. Oppilaiden vastauksista tulee esille eroja ryhmien opetustavoissa. Huomattavasti suurempi prosentti kielikylpyoppilaista sanoo, että he saavat käyttää ruotsinkielisiä sanoja tunneilla, mikäli he eivät keksi suomenkielisiä vastineita. Kielikylpyoppilaat ovatkin tottuneet pienistä asti puhumaan suomea ja käyttämään kieltä, vaikka he eivät aina sitä osaisikaan. Voi olla, että heidän annetaan käyttää enemmän ruotsinkielisiä sanoja tai että se on tavallisempaa heidän tunneillaan. Suuri osa kielikylpyoppilaista vastasi, että heidän pitää aina puhua suomea tunneilla. Tämä voi johtua siitä, että heillä on vähemmän suullisia harjoituksia ja erilai-

sia keskustelutehtäviä pareittain tai ryhmissä, sillä he puhuvat muutenkin aina suomea tunneilla. Lyhyitä kysymyksiä, joihin on helppo vastata, käytetään enemmän a-suomen opetuksessa. Tämä voi johtua siitä, että kielikylpyoppilaiden kielitaito lienee korkeammalla tasolla ja tällöin he pystyvät vastaamaan pidempiin ja vaikeampiin kysymyksiin, eivätkä tarvitse lyhyitä, helppoja kysymyksiä uskaltaakseen vastata suomen kielellä. Huomion arvoista näistä vastauksista on se, että ainoastaan kolme kielikylpyoppilasta on sitä mieltä, että opettaja pyrkii luomaan turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin luokkaan. Vastaavien vastausten määrä a-suomea opiskelevilla oppilailla on 14. A-suomea opiskeleville oppilasryhmille saattaa olla tärkeämpää turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin luominen, sillä kielikylpyoppilaat ovat muutenkin tottuneita puhumaan suomea opitunneilla. Saattaa myös olla, että opettaja olettaa, etteivät kielikylpyoppilaat tarvitse turvallista ja rohkaisevaa ilmapiiriä uskaltaakseen puhua suomea, sillä he ovat puhuneet suomea päiväkodissa ja koulussa jo viisivuotiaista lähtien.

Vastaukset vastasivat aika pitkälti hypoteesejani ja oletuksiani, joita minulla oli ennen tutkimusta. Oletin, kielikylvyn vaikuttavan myönteisesti sekä oppilaiden asenteisiin että kielenkäyttöön, sillä heille on luontevaa puhua suomea ja kieli on itsestään selvä osa arkea. A-suomea opiskeleville oppilaille suomen kieli saattaa tuntua vieraalta ja turhalta, sillä ”ruotsilla pärjää”. Kandidaatintutkielmastani tuli kuitenkin esille, että opettajat pyrkivät saamaan opetuksestaan mahdollisimman kommunikatiivista, mikä on mielestäni todella hyvä asia. Kieli saa isomman merkityksen, jos sitä voidaan käyttää arjessa eikä pelkästään koulupenkillä. Olen huomannut sen myös itse, kun opin lukion jälkeen puhumaan suomea ja uskalsin käyttää sitä. Yhtäkkiä kielestä tuli viestintäväline eikä se enää ollut abstrakti asia, jota voi analysoida ja oppia vain?? rakenteiden avulla. Viestintä on niin olennainen osa elämää, että on luontevaa oppia tapoja, jolla viestintää voi parantaa. Yksi tapa päästä parempaan viestintään on oppia kieliä. Kielikylpy on opetusmenetelmä, jossa kieltä käytetään paljon arkisissakin tilanteissa, joten oppilaat oppivat käyttämään sitä luonnollisesti.

Tutkimukseni on pieni ja kysely melko suppea, sillä alkuperäinen suunnitelma oli haastatella valittuja oppilaita kyselyyn saatujen vastausten perusteella. Tämän tutkimuksen otanta on nyt pieni, eikä sen vastauksia voida suoraan yleistää. Tutkimusta voitaisi jat-

kaa esimerkiksi haastatteleamalla oppilaita ja seurata heidän asenteitaan ja kielenkäyttöään pidemmän jakson ajan. Jos suorittaisin saman tutkimuksen uudestaan, suunnittelisin tutkimuksen paremmin ja tekisin kyselyn, jossa olisi syvempiä kysymyksiä. Sen myötä päästäisin paremmin käsiin oppilaiden mielipiteistä ja ajatuksista ja voisin mennä vielä syvemmälle opetusmenetelmien eroavaisuuksiin. Kyselyä voitaisiin myös käyttää muissa oppilasryhmissä, jotka ovat käyttäneet esimerkiksi tandemmenetelmää opetuksessaan tai käyneet opetusta, jossa käytetään kieliä luovalla tavalla.

KIRJALLISUUS

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Tukholma: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, Jonas & Sven Persson (2011). *Om relationell pedagogik*. 2. painos. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Björklund, Siv & Martina Buss (2004). *Kielikylypy: kasvua ja kehitystä. Språkbud: samverkan skapar styrka*. Vaasa: Levón-instituutti.
- Buss, Martina (2004). Progressiv språklig helhetsläroplan för språkbud. Teoksessa: Siv Björklund & Martina Buss (toim.). *Kielikylypy: kasvua ja kehitystä. Språkbud: samverkan skapar styrka*. Vaasan yliopisto: Levóninstituutti. 15–23.
- Cantell, Hannele (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cook, Vivian (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Lontoo: Hodder Education. 4. painos.
- Dudley, Edmund & Erika Osváth (2015). *Mixed-Ability Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. 2. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Essaiasson, Peter, Mikael Gilljam Henrik Oscarsson, Ann Towns & Lena Wängnerud (2017). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Tukholma: Wolters Kluwer. 5. painos.
- European Commission (2006). Europeans and their languages. Special EUROBAROMETER 243. [Lainattu 8.3.2017]. Saatavilla: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- Garrett, Peter (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gren, Jenny (2005). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Tukholma: Liber.

- Grönholm, Maija (2009). *Tidig inläring av finska*. Artiklar om språkbud – Artikkeleita kielikylvystä. Vaasa: Pedagogiska fakulteten.
- Hufvudstadsbladet (2017). Finlandssvenska citat på utländska språk. [Lainattu 15.5.2018]. Saatavilla: <https://www.hbl.fi/artikel/finlandssvenska-citat-pa-utlandska-sprak/>
- Högstadiet i Petalax (2016). Högstadiet i Petalax. [Lainattu 11.3.2017]. Saatavilla: <http://www.hogstadiet.malax.fi/om-skolan>
- Juul, Jesper & Helle Jensen (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber. 2. painos.
- Jyväskylän yliopisto (2015). Koppa. Laadullinen analyysi. [Lainattu 11.3.2017]. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/laadullinen-analyysi>
- Kahoot (2017). How it works. [Lainattu 29.3.2017]. Saatavilla: <https://getkahoot.com/how-it-works>
- Karasma, Katri (2012). *Suomi toisena kielenä: opetustieteen perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kuntaliitto (2017). Ruotsin- ja kaksikieliset kunnat. [Lainattu 15.5.2017]. Saatavilla pdf-muodossa: https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/2017-02-ruotsin-ja-kaksikieliset-kunnat_0.pdf
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman. 2. painos.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud*. Forskning och praktik. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Laurén, Christer (2006). *Tidig inläring av flera språk*. Teori och praktik. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Luokkatandem (2013a). Projektet Eklasstandem. [Lainattu 25.9.2017]. Saatavilla: <http://www.klasstandem.com/eklasstandem/>
- Luokkatandem (2013b). Projektet Klasstandem. [Lainattu 26.9.2017]. Saatavilla: <http://www.klasstandem.com/projektet-klasstandem/>
- Löf, Åsa, Heli Koskinen, Michaela Pörn, Katri Hansell, Anna Korhonen & Charlotta Engberg (2016). *Klasstandem - En resa över språkgränsen*. Luokkatandem - Matka yli kielirajan. [Lainattu 26.9.2017]. Saatavilla: <http://web.abo.fi/emag/klasstandem/index.html>

- Löf, Åsa-Johanna (2005). Haluan oppia suomea. Casetutkimus asenteista ja motivaatiosta. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mattila, Kati-Pupita (2011). Lapsen vahvistava kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila, Lasse (2015). Att bygga bärande relationer. Om vuxenvärldens möjligheter i arbetet med utsatta barn och ungdomar. Uddevalla: Lasse Mattila.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Lainattu 1.11.2016. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2017). Opetussuunnitelma ja tuntijako. [Lainattu 14.3.2017]. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako
- Oroujlou, Nasser & Dr. Majid Vahedi (2011). Motivation, attitude and language learning. Rajoitetusti saatavilla: <https://www-sciencedirect-com.proxy.uwasa.fi/science/article/pii/S1877042811027947?via%3Dihub>
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Pedagog Stockholm (2013). Daniel Barker ”flippar” klassrummet. [Lainattu 11.3.2017]. Saatavilla: <http://pedagog.stockholm.se/flipped-classroom/flipped-classroom/>
- Pietarsaari (2016a). Nuoret ja opiskelijat. [Lainattu 15.5.2018]. Saatavilla: <https://www.jakobstad.fi/asuminen-ja-ymparisto/asuminen/asukasryhmat/nuoret-ja-opiskelijat/>
- Pietarsaari (2016b). Oxhamns skola 6–9. [Lainattu 6.12.2017]. Saatavilla: <https://www.jakobstad.fi/lapset-ja-koulutus/koulutus/ruotsinkieliset-koulut/oxhamns-skola-6-9/>
- Pietarsaari (2017). Kielikylypikoulu 0–6. [Lainattu 20.11.2017]. Saatavilla: <https://www.jakobstad.fi/lapset-ja-koulutus/koulutus/suomenkieliset-koulut/kielikylypikoulu-0-6>
- Pietarsaari (2018). Kuvat, esitteet ja tiedotuslehti. [Lainattu 15.5.2018]. Saatavilla: <https://www.jakobstad.fi/hallinto-ja-paatoksenteke/hallinto/viestinta/kuvat-esitteet-ja-tiedotuslehti>
- Pörn, Michaela (2012). ”Det är lätt att falla i ett gammalt mönster...” ? Om språklärande, språkundervisning och utveckling av finskundervisningen i den finlandssvenska skolan. [Lainattu 6.3.2017]. Saatavilla:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40242/det-ar-latt-att-falla-i-ett-gammalt-monster.pdf?sequence=1>

Pörn, Michaela & Fredrik Rusk (2013). Epistemisk positionering som en del av andraspråkslärande i social interaktion. [Lainattu 7.6.2018]. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/281581651_Epistemisk_positionering_som_en_del_av_andrasprakslarande_i_social_interaktion

Sarmavuori, Katri (1981). *Ympäristön yhteys koulutulokkaiden kielellisiin taitoihin. Kielen oppimisen kognitiivis-affektiivisen ympäristöteorian testausta*. Turku: Turun yliopisto.

Savignon, Sandra J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching : Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven: Yale University Press. [E-kirja]. Saatavilla rajoitetusti: <http://site.ebrary.com.proxy.uwasa.fi/lib/tritonia/reader.action?docID=10170771>

Savolainen, Erkki (2001). Kieliopin opetuksesta. Finn Lectura. [Lainattu 3.5.2018]. Saatavilla: <https://fl.finnlectura.fi/verkkosuomi/opetus.htm>

Schumann, John. H. (1976). Second Language Acquisition: the pidginization hypothesis. [Lainattu 13.3.2017]. Saatavilla rajoitetusti (vaatii sisäänkirjoittamista): <https://www.scribd.com/document/239755724/Schumann-1976-Second-Language-Acquisition-the-Pidginization-Hypothesis>

Skolverket (2007). Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. [Lainattu 13.3.2017]. Saatavilla: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144

Stennabba, Maria (2012). Vaasan ruotsinkielisten kuudesluokkalaisten suomen kielen oppimismotivaatio ja asenteet suomen kieltä ja suomen kielen opetusta kohtaan. Tilanne syksyllä 2011 ja keväällä 2012. [Lainattu 9.4.2018]. Saatavilla: <https://www.tritonia.fi/fi/e-opin-naytteet/tiivistelma/5048/Vaasan+ruotsinkielisten+kuudesluokkalaisten+suomen+kielen+oppimis-motivaatio+ja+asenteet+suomen+kielta%CC%88+ja+suomen+kielen+opetusta+kohtaan+Tilanne+syksylla%CC%88+2011+ja+keva%CC%88a%CC%88lla%CC%88+2012>

Suomen perustuslaki 5.5.1994/384.

- Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur. 2. painos.
- Tornberg, Ulrika (2015). *Språkdiradik*. 5. painos. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Trost, Jan & Oscar Hultåker (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. 5. painos.
- University of Surrey (1995). Comparative research methods. [Lainattu 20.4.2017]. Saatavilla: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU13.html>
- Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. [Lainattu 1.11.2016]. Saatavilla: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Woolfolk, Anita & Martin Karlberg (2015). *Pedagogisk psykologi*. London: Pearson Education Ltd.
- YLE (2014). Provet i lång finska lockar inte. [Lainattu 7.12.2017]. Saatavilla: <https://svenska.yle.fi/artikel/2014/05/27/provet-i-lang-finska-lockar-inte>
- YLE (2015a). "Mindre grammatik, mer praktik!". [Lainattu 7.12.2017]. Saatavilla: <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/03/05/mindre-grammatik-mer-praktik>
- YLE (2015b). Skolan kunde ta modell av finskundervisningen för invandrare. [Lainattu 7.12.2017]. Saatavilla: <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/03/10/skolan-kunde-ta-modell-av-finskundervisningen-invandrare>

LIITTEET

Liite 1. Kandidaatintutkielmaan käytetty kyselylomake

Kieliympäristön vaikutus suomen kielen opetukseen

Voit vastata kyselyyn joko suomeksi tai ruotsiksi.

Taustatiedot

1. Koulutus

2. Koulu, jossa opetat

3. Kunta/kaupunki

4. Kuinka kauan olet toiminut suomen kielen opettajana?

- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- 20+ vuotta

5. Mitä luokkia opetat? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- 7
- 8
- 9

6. Taso (voit valita useamman vaihtoehdon)

- A (pitkä oppimäärä)
- B (keskipitkä oppimäärä)
- Mofi (äidinkielenomainen suomi)

7. Mitä oppikirjoja käytät?

8. Jos käytät muita materiaaleja, niin mitä?

Opetussuunnitelmaan perustuvat kysymykset

"Koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa." (OPS 2014: 324)

9. Mitä eri tilanteita harjoittelet luokkasi kanssa? Esim. kaupassa käyminen jne. Jos harjoittelet eri tilanteita eri vuosiluokkien kanssa, määrittele mitä.

"Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoaan rohkeasti." (OPS 2014: 324)

10. Miten rohkaiset oppilaitasi käyttämään kieltä ja luottamaan omiin kykyihinsä? Jos käytät eri keinoja eri vuosiluokkien kanssa, määrittele mitä.

"Oppilaissa herätetään kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa kieliympäristöissä." (OPS 2014: 325)

11. Löytyykö koulusi läheltä autenttista suomenkielistä kieliympäristöä?

- Löytyy
- Ei löydy

Vastaa yhteen seuraavista kysymyksistä. Halutessasi voit vastata sekä ensimmäiseen että toiseen kysymykseen, jos hyödynnät kieliympäristöä ja käytät muitakin keinoja.

- A. Jos löytyy: miten hyödynnät sitä opetuksessasi?
- B. Jos käytät muitakin keinoja, minkälaisia?
- C. Jos ei löydy: miten tämä kohta toteutuu opetuksessasi?

Tämä kohta löytyy vain ruotsinkielisestä OPS:sta.

"Eleverna och elevgrupperna ska ges möjligheter att bilda nätverk och kommunicera muntligt med finskspråkiga elever och grupper." (LP 2014: 326)

- 12. Minkälaisia mahdollisuuksia suomen kielen opetus tarjoaa oppilaillesi verkostoitua suomenkielisten oppilaiden kanssa?
- 13. Minkälaisia mahdollisuuksia suomen kielen opetus tarjoaa oppilaillesi yhteydenpitoon suomenkielisten oppilaiden kanssa?
- 14. Vaikuttaako sinun mielestäsi koulun kieliympäristö suomen kielen opetukseen, jos, niin miten?

Liite 2a. Pro gradu -tutkielmaan käytetty kyselylomake, ruotsinkielinen

Finska bland niondeklassister: attityd och språkanvändning

Svara noggrant och välj det påstående/de påståenden som stämmer bäst!

Bakgrundsinformation

Namn (förnamn och efternamn)

Kön

- Flicka
- Pojke

Ålder

- 14
- 15
- 16
- Äldre

Modersmål

- Svenska
- Finska
- Annat

Lärokurs

- A-finska
- Språkbud

Attityd och språkanvändning

Hurdan attityd har du mot finskan?

- Diskussionsövningar i par eller grupp
- Läraren skapar en trygg och uppmuntrande stämning i klassen
- Läraren uppmuntrar oss att använda finska på fritiden
- Läraren tar upp teman som är intressanta för oss
- Läraren uppmuntrar oss inte att använda finska

Liite 2b. Pro gradu -tutkielmaan käytetty kyselylomake, suomenkielinen

Suomen kieltä yhdeksäsluokkalaisille: asenteet ja kielenkäyttö

Vastaa huolellisesti ja valitse se/ne vaihtoehdot, jotka sopivat parhaiten!

Taustatiedot

Nimi (etunimi ja sukunimi)

Sukupuoli

- Tyttö
- Poika

Ikä

- 14
- 15
- 16
- Vanhempi

Äidinkieli

- Ruotsi
- Suomi
- Muu

Oppimäärä

- A-suomi
- Kielikylpy

Asenteet ja kielenkäyttö

Millainen asenne sinulla on suomen kieltä kohtaan?

hyvin negatiivi- melko negati- neutraali melko positi- hyvin positiivi-
nen ivinen ivinen nen

Minkä tekijöiden luulet vaikuttavan asenteisiisi? Voi valita useamman vaihtoehdon.

- Vanhemmat
- Kaverit
- Koulu (opettajat ja opetus)
- Huonoja kokemuksia suomen kielestä
- Hyviä kokemuksia suomen kielestä

Käytätkö suomea koulun ulkopuolella?

en ko- kerran kerran viikossa useampia joka päivä
skaan kuussa kertoja viikossa

Jos vastasit ”ei koskaan”, miksi et käytä suomea koskaan? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- En uskalla puhua
- Selviän hyvin ruotsin kielellä
- Ei ole paikkaa, jossa voisin käyttää suomea

Miten opettajasi rohkaisee/rohkaisevat sinua käyttämään (puhumaan, lukemaan, kirjoittamaan) suomea? Voit valita useampia vaihtoehtoja.

- Ei haittaa, vaikka sanomme väärin
- Saamme käyttää ruotsinkielisiä sanoja, mikäli emme keksi suomenkielisiä
- Teemme paljon suullisia tehtäviä
- Meidän täytyy aina puhua suomea tunneilla

- Opettaja pitää tilastoa siitä, kuinka usein käytämme suomea luokkahuoneen ulkopuolella
- Opettaja kysyy usein lyhyitä kysymyksiä, joihin on helppoa vastata
- Keskusteluharjoituksia pareittain tai ryhmissä
- Opettaja luo turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin luokassa
- Opettaja rohkaisee meitä käyttämään suomea vapaa-ajalla
- Opettaja käsittelee teemoja, jotka ovat meille mielenkiintoisia
- Opettaja ei rohkaise meitä käyttämään suomea