

Responsible Communication

To cite this article: Heittola, S. & Henricson, S. (2022). Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kartoitustutkimus. In: H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen & H. Limatius (Eds.). *Responsible Communication*. VAKKI Publications 14. 11–26. Available at: <https://vakki.net/index.php/2022/12/15/responsible-communication/>. ISBN 978-952-69732-1-0.

Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kartoitus- tutkimus

Sanna Heittola^a & Sofie Henricson^b

^a Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, Helsingin yliopisto

^b Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, Helsingin yliopisto

The school system in Finland is primarily divided into Finnish-medium and Swedish-medium schools, where pupils with Finnish as first language as a rule attend Finnish-medium schools while pupils with Swedish as first language attend Swedish-medium schools. In both Finnish- and Swedish-medium schools, there are also bilingual pupils, with Finnish and Swedish as their first languages. Since 2004, the national curriculum includes a school subject intended for these bilingual pupils at Finnish-medium schools, although only few of them are given the chance to study this subject and thus to participate in teaching that would deepen their Swedish skills and strengthen their bilingual identity. Our study shows that neither principals nor Swedish teachers are even familiar with this syllabus and they are thus not fully acquainted with the official language policy of the national curriculum. These findings show that there is a gap between the official language policy expressed in the national curriculum and the language practices of the schools. Our results further indicate that the language practices for teaching bilingual pupils vary a lot. In the few schools that offer the Swedish syllabus intended for bilingual pupils, the teaching is put into practice in different ways, e.g., through differentiated teaching within mixed groups or by forming specific teaching groups for bilingual pupils. Our research shows a clear need for more knowledge about and promotion of this under-researched and largely unknown syllabus.

Avainsanat: eriyttäminen, kaksikielisyys, peruskoulu, ruotsinopetus, äidinkielenomainen ruotsi

1 Johdanto

Suomenkielisissä kouluissa opiskelee oppilaita, joilla on valmiiksi hyvät taidot myös toisessa kotimaisessa kielessä eli ruotsissa. Näille oppilaille opetussuunnitelma on vuodesta 2004 avannut mahdollisuuden valita ruotsin kielen oppimääräksi äidinkielenomaisen ruotsin eli äirun. Oppimäärä ei kuitenkaan ole saavuttanut kovin vakiintunutta asemaa, ja harvat ruotsia jo ennalta osaavat oppilaat saavat täten mahdollisuuden osallistua opetukseen, joka kehittää ja syventää heidän ruotsin kielen taitojaan ja heidän kaksikielistä identiteettiään. Yleensä myös ne oppilaat, joilla on äidinkielenomaiset taidot ruotsissa, osallistuvat tavalliseen ruotsinopetukseen eli A- tai useimmiten B-ruotsiin (mm. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Tässä artikkelissa keskitymme antamaan yleiskuvan äiru-oppimäärän tämänhetkisestä asemasta suomenkielisissä peruskouluissa. Tutkimusaineisto koostuu suomenkielisten peruskoulujen rehtoreiden ja ruotsinopettajien kyselyvastauksista.¹

Talvella 2021–2022 kerätyssä aineistossa kysyimme peruskoulujen rehtoreilta ja ruotsinopettajilta verkkolomakkeilla äirusta sekä kaksikielisten oppilaiden ruotsinopetuksesta. Selvitimme, kuinka tunnettu äiru-oppimäärä on, mitkä koulut tarjoavat sitä ja kuinka opetus on käytännössä organisoitu. Kartoitimme myös, kuinka kaksikielisten (suomi-ruotsi) oppilaiden ruotsinopetus on yleisesti järjestetty suomenkielisissä kouluissa. Kyselyaineiston pohjalta vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Kuinka tunnettu oppimäärä äiru on?
2. Millainen on äirun nykyasema suomenkielisissä peruskouluissa?
3. Millä eri tavoilla äiru-opetusta toteutetaan?
4. Mitkä ovat äiru-opetuksen hyödyt ja haasteet?
5. Kuinka kaksikielisten oppilaiden ruotsinopetus on järjestetty?

Tuloksia pohditaan kielipolitiikan ja opetussuunnitelmatutkimuksen viitekehyksessä. Lisäksi vertaamme kyselytutkimuksemme antamaa kuvaa äiru-oppimäärän asemasta ruotsinkielisissä kouluissa tarjottavan äidinkielenomaisen suomen oppimäärään (nk. mofi eli modersmålsinriktad finska), jota on kartoitettu enemmän (ks. Nummela & Westerholm 2020; Åkerlund, Marjanen & Peltola 2022). Kartoitusten lisäksi mofia on selvitetty useassa maisterintutkielmassa (mm. Myllynen 2005; Rokka 2012; Granqvist 2021). Äiru-oppimäärää käsitellään kahdessa maisterintutkielmassa (Öhman 2013; Nuutinen 2021), mutta muuten äirusta ei tietääksemme ole aikaisempaa tutkimustietoa.

Seuraavaksi siirrymme tutkimuksen taustoitukseen (luku 2) ja teoreettiseen viitekehykseen (luku 3), jonka jälkeen esittelemme aineiston ja menetelmät (luku 4). Analyysiluvussa (luku 5) avaamme kartoitustutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja niiden yhteyksiä aiempaan tutkimukseen. Alaluvussa 5.1 käsittelemme kaksikielisten oppilaiden ruotsinopetusta (tutkimuskysymys 5). Luvussa 5.2 kerromme äirun nykyasemasta ja vastaamme ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen. Luvussa 5.3 kerromme eri tavoista toteuttaa äiru-opetusta (tutkimuskysymys 3). Luvussa 5.4 vastaamme neljänteen tutkimuskysymykseen ja kerromme äiru-opetuksen hyödyistä ja siihen liittyvistä haasteista. Artikkelin lopussa (luku 6) pohdimme äirun asemaa kyselytutkimuksemme valossa ja arvioimme tämän osoittamaa suuntaa tulevalle työlle äidinkielenomaisen ruotsin tutkimiseen ja kehittämiseen.

¹ Tutkimus on osa Äiru 1.0 -hanketta (ks. <https://blogs.helsinki.fi/airu/fi/> sekä Henricson ym. 2022), joka toteutetaan Helsingin yliopiston ja Åbo Akademin välisenä yhteistyönä. Kaksivuotisen hankkeen rahoittajana toimii Svenska kulturfonden (ajalla 1.9.2021–31.8.2023).

2 Toisen kotimaisen kielen opetus peruskouluissa

Peruskoulut on Suomessa pääsääntöisesti jaettu suomen- ja ruotsinkielisiin kouluihin (Perusopetuslaki 628/1998 § 10). Perusajatuksena on, että suomenkieliset lapset valitsevat suomenkielisen koulun ja ruotsinkieliset ruotsinkielisen koulun, mutta suomenkielisistä kouluista löytyy ruotsia puhuvia ja ruotsinkielisistä kouluista suomea puhuvia oppilaita. Käytännössä monet kaksikieliset (suomi-ruotsi) perheet valitsevat kuitenkin lapsilleen ruotsinkielisen koulun, mistä johtuen kaksikielisten oppilaiden osuus on selkeästi korkeampi ruotsin- kuin suomenkielisissä peruskouluissa (Nummela & Westerholm 2020: 6, 13–14; Korkala ym. 2021: 12, 14–16).

Sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa opiskellaan myös toista kotimaista kieltä, eli suomea ruotsinkielisissä kouluissa ja ruotsia suomenkielisissä kouluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014: esim. 125) avaavat mahdollisuuden opiskella toista kotimaista kieltä joko pitkänä A-kielenä, keskipitkänä B-kielenä tai äidinkielenomaisena kielenä, joka lasketaan myös pitkäksi A-kielen oppimääräksi. Äidinkielenomaisessa oppimäärässä on A-kieltä hiukan korkeampi kielitaitotavoite ja myös hie- man erilaiset painotukset. Suomenkielisissä kouluissa kyse on silloin äirusta ja ruotsin- kielisissä kouluissa mofista.

Mofi-opetusta on ollut paikallisesti tarjolla ruotsinkielisissä alakouluissa vuodesta 1988, ja virallisesti oppimäärästä tuli osa perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmaa vuonna 1994 (Nummela & Westerholm 2020: 7). Suomenkielisissä kouluissa äiru otettiin mukaan vasta seuraavaan opetussuunnitelmaan vuonna 2004 (Öhman 2013: 14).

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014: esim. 125, 197) todetaan, että toisen kotimaisen kielen opetus tulisi järjestää niin, että myös ne oppilaat, jotka osaavat kieltä ennestään, voivat edistää kielitaitoaan. Tässä suhteessa kolme erilaista toisen kotimaisen kielen oppimäärää avaavat hyvät mahdollisuudet sille, että kaksikielisille oppilaille eli äirun ja mofin pääkohderyhmälle voidaan tarjota oppilaan kielitaitoon ja kieli-identiteettiin sopivin kielennoppimisväylä. Mofille on kuitenkin käytännössä olemassa selkeästi suurempi oppilas- pohja ruotsinkielisissä kouluissa kuin vastaavalla äiru-oppimäärällä on suomenkielisissä kouluissa.

Äiru-oppimäärää kohtaan on kuitenkin ollut kiinnostusta, mikä on näkynyt sekä mediassa että valtuustoaloitteissa (mm. Helsingin kaupunki 2014; Löf 2018; Savonius 2018; Saari, Sundman & Hakulinen 2020a; 2020b). Sanomalehtien yleisönosastoissa on lisäksi ollut mielipidekirjoituksia, joissa vanhemmat esittävät huolensa siitä, että heidän suomenkielisissä kouluissa käyville lapsilleen on äirun opetukseen hankalaa saada kouluilta tukea samaan tapaan kuin muihin kieliin (mm. Cedercreutz-Pesonen 2020; Föräldrar till språktresserad Aspergerpojke 2021; Språkfår 2021).

3 Teoreettinen viitekehys

Kartoitustutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimivat Spolskyn (2004) näkemykset kielipolitiikasta sekä aiempi opetussuunnitelmatutkimus (esim. Apple 2004; Erss 2017; Saari, Tervasmäki & Värri 2017). Spolsky (2004) lähestyy kielipolitiikkaa kolmen tason kautta: kielisuunnittelu (*language management*), kieli-ideologiat (*language ideology*) ja kielikäytännöt (*language practices*). Kielipolitiikkaa tehdään käytännön ratkaisujen kautta (Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021). Kouluissa erityisesti opettajat ja rehtorit toimivat kielipoliittisina toimijoina ja päättävät, kuinka esimerkiksi äirun opetukseen suhtaudutaan: nähdäänkö äiru ongelmallisena vai kaksikielisten oppilaiden oikeutena (vrt. Ruiz 1984; Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021). Heillä on täten suuri rooli

sosiaalisesti vastuullisen, tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kieliopetuksen toteuttamisessa.

Äiru-oppimäärän näkökulmasta kielikäytännöt liittyvät esimerkiksi kouluissa tarjottaviin ruotsin oppimääriin ja luokkahuoneissa tehtäviin kielivalintoihin. Kielsuunnittelu ilmenee varsinkin valtakunnallisissa ja paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä perusopetuslaissa. Opetussuunnitelmat ohjaavat opettajien työtä ja heijastavat laajasti yhteiskunnassamme ja ajassamme vallalla olevia yhteisiä käsityksiä sekä opetuksen tavoitteista että yhteiskunnassa tarvittavista tietotaidoista (Apple 2004; Saari, Tervasmäki & Värri 2017). Suomessa kaksikielisyys on sekä historiallisesti että nykyaikana vahva yhteiskunnallinen perusideologia. Tämä näkyy opetussuunnitelmassa mm. siinä, että koulut on jaettu suomen- ja ruotsinkielisiin kouluihin, joissa toisen kotimaisen kielen opetukselle on toisiaan vastaavat väylät ja oppimäärät (ks. Boyd & Palviainen 2015; Pöyhönen & Saarinen 2015).

Kieli-ideologiat ovat täten monitasoisesti taustalla ja ohjaavat esimerkiksi lakien ja opetussuunnitelmien painopisteitä, opettajien tekemiä käytännön ratkaisuja ja huoltajien oppiainevalintoja lapsilleen. Opetussuunnitelmista ei kuitenkaan ole suoraa tietä koulun käytänteisiin mm. siksi, että ne ovat usein aika abstrakteja ja täten avoinna erilaisille tulkinnoille, mutta myös siksi, että ne antavat tilaa opettajan itsenäisille päätöksille opetussuunnitelman soveltamiseen käytännön opetustyöhön (Erss 2017; ks. myös Suuriemi, Ahlholm & Salonen 2021).

4 Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tutkimuksen aineisto koostuu suomenkielisten peruskoulujen rehtoreiden ja ruotsinopettajien vastauksista sähköiseen kyselylomakkeeseen. Sekä rehtoreilla että ruotsinopettajilla on tärkeä rooli kielipolitiikan toteuttamisessa koulun arjessa tehtävien käytännön ratkaisujen kautta. Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 241 rehtoria ja 270 ruotsinopettajaa. Tutkimusaineisto kerättiin REDCap-työkalulla aikavälillä 18.11.2021–18.2.2022. Lähetimme kyselyn kaikkiin suomenkielisiin peruskouluihin, joiden yhteystiedot olivat kunnan tai koulun kotisivuilta vapaasti saatavilla. Kysely lähetettiin 1185 ruotsinopettajalle ja 1678 rehtorille. Lisäksi lähes kaikkia rehtoreita (1503) pyydettiin lähettämään kysely edelleen koulun ruotsinopettajalle. Vastauksia tuli sekä suomenkielisissä että kaksikielisissä kunnissa sijaitsevilta kouluilta. Kyselyyn vastattiin anonyymisti.

Rehtoreille suunnattu kyselylomake koostuu 18 kysymyksestä ja opettajien lomake 27 kysymyksestä, joista suurimmassa osassa on annettu valmiit vastausvaihtoehdot. Muutama kysymys on avoin. Opettajien lomakkeessa osa kysymyksistä avautuu vain opettajille, jotka tuntevat äiru-oppimäärän tai työskentelevät koulussa, jossa sitä opetetaan. Kyselylomakkeessa olemme pyrkineet huomioimaan äirun erityispiirteitä, mutta olemme ottaneet vaikutteita myös mofi-oppimäärästä tehdystä kyselytutkimuksesta (Nummela & Westerholm 2020), jotta vertailu rinnakkaisten oppimäärien välillä olisi mahdollista. Vastaukset suljettuihin kysymyksiin on analysoitu kvantitatiivisesti. Avointen kysymysten kohdalla on käytetty sisällönanalyysiä.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa opettaa ruotsia 6. luokalla (67,0 %) ja 9. luokalla (55,2 %). Reilu kolmannes (37,2 %) opettajista on opettanut ruotsia yli 15 vuotta. Vajaa kolmannes (29,0 %) on opettanut 1–5 vuotta. Enemmistö (74,4 %) opettajista on käynyt suomenkielisen aineenopettajakoulutuksen. Lähes kaikki (95,6 %) opettavat B-ruotsia, mikä onkin yleisin ruotsin oppimäärä suomenkielisissä peruskouluissa (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). A-ruotsin opettajia on 28,9 %. Yhdeksän opettajaa (3,3 %) kertoo opettavansa äirua.

Opettajien enemmistö (83,3 %) määrittelee itsensä yksikielisesti suomenkieliseksi, 0,7 % kokee olevansa yksikielisesti ruotsinkielisiä ja 12,3 % kertoo olevansa kaksikielisiä (suomi-ruotsi). Pienellä osalla (3,7 %) on muunlainen kielellinen identiteetti. Yhdeksästä äiru-opettajasta viisi kertoo olevansa yksikielisesti suomenkielisiä ja neljä kokee olevansa kaksikielisiä. Puolet opettajista (47,4 %) ei käytä ruotsia opettajan työnsä ulkopuolella tai käyttää sitä harvoin. Enemmistö (83,9 %) ei myöskään puhu ruotsia kotona. Yhdeksästä äiru-opettajasta viisi puhuu ruotsia päivittäin työnsä ulkopuolella, kun taas neljä puhuu ruotsia harvoin tai ei koskaan.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelemme kartoitustutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Aloitamme tarkastelemalla rehtoreiden ja opettajien näkemyksiä äiru-oppimäärän kohderyhmästä (luku 5.1) ja oppimäärän nykyasemasta (luku 5.2), jonka jälkeen siirrymme opettajien kokemuksiin oppimäärän toteutustavoista ja kaksikielisten huomioimisesta eriyttämällä opetusta (luku 5.3). Lopuksi avaamme vastaajien esiintuomia ajatuksia äiru-oppimäärän hyödyistä ja haasteista (luku 5.4).

5.1 Äirun kohderyhmä

Äiru-oppimäärän pääasiallinen kohderyhmä on opetussuunnitelman mukaan kaksikieliset oppilaat, mutta kuten taustoituksesta selviää, suurin osa näistä käy ruotsinkielistä koulua. Tämä heijastuu myös kartoituksen vastauksissa, sillä suuri osa opettajista (57,8 %) ja rehtoreista (66,8 %) kertoo, ettei heidän koulussaan ole lainkaan kaksikielisiä oppilaita. Toisaalta avoimista vastauksista (esimerkki 1 ja 2) käy ilmi, etteivät koulut välttämättä ole tietoisia oppilaidensa kielellisestä taustasta. Garcian ja Floresin (2012) mukaan monikielisen pedagogiikan toteuttaminen on haastavaa, jos opettaja ei ole tietoinen oppilaiden kielellisestä taustasta. Tällöin ei myöskään toteudu kielellisesti vastuullinen pedagogiikka (Lucas & Villegas 2013) eikä monikielisyttä tukeva sosiaalisesti vastuullinen koulukulttuuri tai -viestintä.

- (1) "Tätä kyselyä ennen en edes tiennyt että meillä on koulussa äidinkieleltään ruotsinkielinen oppilas." (Rehtori115, Varsinais-Suomi)
- (2) "[...] jos oppilaan koti ei tuo asiaa ilmi, emme yleensä tule tietoisiksi kaksikielisestä taustasta." (Opettaja142, Pohjois-Pohjanmaa)

Krummin (2004: 71) mukaan olisi suositeltavaa, että opettajat olisivat tietoisia oppilaiden kaikista kielistä. Tutkimuksemme opettajista 0,7 % kertoo, etteivät he tiedä, onko heidän koulussaan kaksikielisiä oppilaita (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Opettajien vastaukset kaksikielisistä oppilaista

Onko koulussasi kaksikielisiä (suomi-ruotsi) oppilaita?	Opettajien lukumäärä	Prosentti-osuus (%)
Kyllä, usein	18	6,7
Kyllä, joskus	94	34,9
Ei	155	57,6
En tiedä	2	0,7
Yhteensä	269	100

Kartoituksemme tarjoaa osittaista vahvistusta yleiselle oletukselle siitä, että suomenkielissä peruskouluissa kaksikielisiä oppilaita (suomi-ruotsi) on suhteellisen vähän. Opettajista vain 6,7 % kertoo, että koulussa on usein kaksikielisiä oppilaita (ks. taulukko 1).

Kolmasosa (34,9 %) kertoo kaksikielisiä oppilaita olevan koulussa joskus. Yhteensä kuitenkin jopa 41,6 % opettajista kertoo täten koulussa olevan joskus tai usein kaksikielisiä (suomi-ruotsi) oppilaita, vaikka avoimista vastauksista saakin kuvan, että kaksikieliset oppilaat ovat harvinaisuus.

Kaksikielisten oppilaiden ruotsinopetukselle ei vaikuta olevan vakiintuneita käytäntöjä. Erityisesti kaksikielisille suunnattua äirua ei ole tarjolla kaikissa kouluissa, joissa on kaksikielisiä oppilaita, joten kaksikielisten ruotsin opetus on näissä kouluissa järjestetty toisella tavalla. Yleisin tapa järjestää kaksikielisille ruotsinopetusta on sijoittaa heidät A- tai B-ruotsin ryhmään (ks. taulukko 2). Kaikista vastauksista ei käy ilmi, eriytetäänkö opetusta näille oppilaille vai tarjotaanko heille samaa opetusta kuin muille oppilaille. Opetuksen eriyttäminen nousee kuitenkin yleisenä teemana esiin sekä rehtoreiden että ruotsinopettajien avoimissa vastauksissa (ks. luku 5.3).

Taulukko 2. Kaksikielisten (suomi-ruotsi) oppilaiden ruotsinopetus

	Opettajat % (lkm)	Rehtorit % (lkm)
A-ruotsi	37,3 % (50)	28,2 % (26)
B-ruotsi	47,8 % (64)	41,3 % (38)
Äiru	6,0 % (8)	7,6 % (7)
Kielikylpy	3,7 % (5)	4,4 % (4)
En tiedä	2,2 % (3)	4,4 % (4)
Muu	3,0 % (4)	14,1 % (13)
YHTEENSÄ	134 kpl*	92 kpl*

* Yhteensä 90 opettajaa ja 65 rehtoria vastasivat kysymykseen. Vastaajat saivat valita useita vastausvaihtoehtoja.

Kaksikieliset oppilaat voivat myös joidenkin opettajien ja rehtoreiden mukaan osallistua äiru-opetukseen tai kielikylpyyn. Vastauksena kielikylpy on ehkä jossain määrin yllättävä, sillä kielikylvyn aloittavat oppilaat eivät yleensä ole taustaltaan kaksikielisiä, vaikka kielikylvyn tavoitteena onkin toiminnallinen kaksikielisyys (Bergroth 2015: 60).

Lisäksi kouluilla on muita tapoja järjestää kaksikielisten opetusta. Kaksikieliset voivat esimerkiksi tenttiä suurempia kokonaisuuksia tai heille voidaan antaa ruotsinopetusta kotona, jos koulussa ei ole riittävää asiantuntemusta (esimerkki 3). Kaksikieliset voivat myös osallistua vanhempien oppilaiden ruotsin tunneille (esimerkki 4).

(3) "Kotona - koulussa ei ole riittävää asiantuntemusta." (Rehtori210, Lounais-Suomi)

(4) "Oppilaat osallistuvat vanhempien oppilaiden ruotsin tunnille oman A1 ja A2 kielen lisäksi." (Rehtori227, Pääkaupunkiseutu)

Opettajien avoimissa vastauksissa mainitaan, että kaksikielisten ruotsinopetus voidaan järjestää myös kaupungin kerhotoiminnan kautta, mutta vastauksissa ei selitetä tarkemmin, toimiiko kerhotoiminta vapaaehtoisena lisätoimintana vai korvikkeena koulussa tapahtuvalle ruotsinopetukselle.

5.2 Äirun nykyasema suomenkielisissä peruskouluissa

Kyselytutkimuksemme osoittaa, että äiru ei ole tunnettu suomenkielisissä peruskouluissa. Valtaosa sekä rehtoreista että ruotsinopettajista vastaa, ettei tunne oppimäärää. Rehtoreista 90,3 % ja ruotsinopettajista 88,0 % ei tunne äirua ollenkaan (ks. taulukko 3). Opettajilla ja rehtoreilla on suuri rooli vastuullisen viestinnän toteutumisessa, sillä he ovat avainasemassa ruotsinopetuksen eri vaihtoehtoista tiedottamisessa oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Toisaalta ruotsinopetukseen liittyvää vastuullista viestintää on vaikea toteuttaa, jos toimijat eivät itsekään ole tietoisia kaikista ruotsinopetuksen toteuttamisen mahdollisuuksista.

Taulukko 3. Äirun tunnettavuus

	Tuntee äiru-oppimäärän	Ei tunne äiru-oppimäärää
Rehtorit	9,7 %	90,3 %
Ruotsinopettajat	12,0 %	88,0 %

Tutkimuksemme vahvistaa mediakeskustelussa (esim. Cedercreutz-Pesonen 2020; Saari, Sundman & Hakulinen 2020a; 2020b) ja äirusta tehdyissä opinnäytetöissä (Öhman 2013; Nuutinen 2021) esiin nousseet huomiot siitä, että äiru on tuntematon oppimäärä. Koulujen rehtorit sekä A- ja B-ruotsin opettajat eivät näytä olevan tietoisia äiru-oppimäärän olemassaolosta siitä huolimatta, että oppimäärä on ollut mukana opetussuunnitelmassa jo vuodesta 2004. Opetussuunnitelman tasolta näyttääkin olevan pitkä matka siihen, että kielipolitiikka näkyy käytännössä kouluissa ja luokkahuoneissa. Myös Suuriniemi, Ahlholm ja Salonen (2021) toteavat, että opettajien käsitykset eivät aina vastaa opetussuunnitelman painotusta. Äirun kohdalla opetussuunnitelmassa esiin tuleva virallinen kielipolitiikka ei näytä vielä jalkautuneen kouluihin, sillä harvassa koulussa ollaan edes tietoisia äirun olemassaolosta. Kielisuunnittelu ja kielikäytänteet eivät siis ole tällä hetkellä yhtenäisiä. Myös Spolsky (2004: 222) ja Shohamy (2006: 53–54) toteavat, että virallinen kielipolitiikka siirtyy harvoin suoraan käytänteisiin. Heikkolan ym. (2022a) tutkimus kielisensitiivisestä opetuksesta osoittaa, että myös muut opetussuunnitelman käsitteet ovat heikosti omaksuttuja eivätkä ole vielä löytäneet tietään opetuskäytänteisiin. Näyttääkin siltä, että kestää jonkin aikaa ennen kuin kielisuunnittelu siirtyy käytäntöön (ks. myös Heikkola ym. 2022b). Suuriniemen, Ahlholmin ja Salosen (2021: 47) mukaan virallisen kielisuunnittelun lisäksi myös opettajien asenteet ja kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia opetuskäytänteitä heillä on.

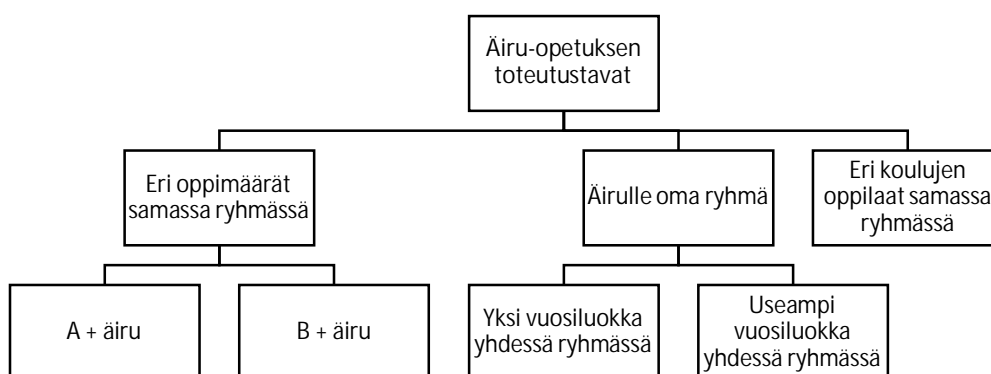
Opettajien ja rehtoreiden vastausten perusteella äirua järjestetään tällä hetkellä tai on järjestetty aikaisemmin alle kymmenessä suomenkielisessä peruskoulussa. Kaikki suomenkieliset peruskoulut eivät kuitenkaan vastanneet kartoitukseen (vastausprosentti oli noin 14 %), joten Suomessa saattaa tulla vielä muitakin kouluja, joissa äiru-opetusta on tarjolla. Äirua järjestetään vastausten mukaan ainakin Lapissa, Pohjanmaalla, Keski-Suomessa ja Uudellamaalla. Äirua opettavat koulut sijaitsevat niin yksikielisissä suomenkielissä kunnissa kuin kaksikielisissä kunnissa, joissa on joko suomenkielinen tai ruotsinkielinen enemmistö. Äirua järjestetään sekä kunnissa, joissa on alle 5 000 asukasta, että kunnissa, joiden asukasluvu on satojatuhansia. Kuntia tarkastelemalla on siis vaikea löytää yhtäläisyyksiä tai selitystä sille, miksi äirua järjestetään juuri kyseisellä paikkakunnalla. Rehtoreiden mukaan aloite äirun järjestämisestä on kouluissa tullut joko kunnalliselta taholta, rehtorilta tai oppilaiden huoltajilta.

Ruotsinopettajista parikymmentä vastasi, että he joko opettavat äirua tai ovat kiinnostuneita opettamaan sitä. Kartoituskyselyssä opettajilta kysyttiin lisäksi, kokevatko he, että koulussa on kiinnostusta äiru-opetusta kohtaan. Kiinnostus oppimäärää kohtaan vaikuttaa kyselyn perusteella laimealta, mikä onkin luonnollista oppimäärän ollessa lähes tuntematon. Suurinta kiinnostusta äirua kohtaan osoittavat opettajat itse, mutta opettajien mukaan myös kunnallisella tasolla (esimerkiksi kunnan sivistystoimessa) sekä oppilaiden että heidän huoltajiensa joukossa on osoitettu kiinnostusta oppimäärää kohtaan. Myös sanomalehtien mielipideosastoilla huoltajat ovat osoittaneet kiinnostusta syventävää ruotsinopetusta kohtaan (mm. Språkfar 2021). On kuitenkin huomattava, että kysymys äirun kiinnostavuudesta on osoitettu opettajille, jotka ovat saaneet arvioida muiden toimijoiden osoittamaa kiinnostusta, eikä tuloksista siten tule esille suoraan muiden toimijoiden mielipiteitä.

5.3 Äiru-opetuksen toteutustavat

Kielikäytännöt tulevat koulutasolla esiin äiru-opetuksen toteutustavoissa, ja kielipolitiikka muotoutuukin mm. juuri käytännössä tehtävien ratkaisujen myötä (Spolsky 2004). Kartoituksen perusteella vaikuttaa siltä, ettei yhtä yhtenäistä toteutustapaa äiru-opetukselle ole, sillä opetusta järjestetään eri kouluissa eri tavoilla. Lundbergin (2020) mukaan kaikki opetuskäytännöt ovatkin tiukasti liitoksissa sosiopoliittiseen kontekstiin, joka voi vaihdella tutkimuksemme kouluissa koulu- ja kuntakohtaisesti. Koulut ovat avainasemassa tulkitessaan ja muokatessaan kielipolitiikkaa päivittäisessä toiminnassaan (Lo Bianco 2010: 154; Lundberg 2020: 17). Äiru-oppilaat on esimerkiksi voitu sijoittaa samaan ryhmään A- tai B-ruotsin oppilaiden kanssa. Eri opetusmäärien ollessa yhdistettynä yhteen ryhmään voidaan oppilaille tarjota äirua eriyttämällä opetusta.

Kuvassa 1 esitetään kartoituksessa esiin tulleita tapoja toteuttaa äiru-opetusta. Yksi toteutustapa on jo edelläkin esiin tullut ratkaisu sijoittaa äiru-oppilaat samaan ryhmään A- tai B-ruotsin oppilaiden kanssa. Kun eri oppimääriä on yhdistetty yhteen ryhmään, tarjotaan oppilaille äirua eriyttämällä opetusta. Äiru-opetusta järjestetään myös omissa äiru-ryhmissä kahdella eri toteutustavalla. Äiru-ryhmä voi koostua yhden vuosiluokan äiru-oppilaista, tai useampia vuosiluokkia on voitu yhdistää yhdeksi ryhmäksi. Lisäksi äiru-opetusta voidaan toteuttaa yhdistämällä eri koulujen äiru-oppilaat yhteen ryhmään (ks. kuva 1).



Kuva 1. Äiru-opetuksen toteutustapoja

Yhtenäisen tai valmiin käytännön puuttuessa koulut ovat järjestäneet äirua tavalla, joka koulussa toimii parhaiten tai joka ylipäätään on käytössä olevien resurssien puitteissa mahdollinen. On myös huomionarvoista, että joissain kouluissa oppilaille tarjotaan äirua muistuttavaa opetusta, vaikka kouluissa ei virallisesti äirua olekaan tarjolla ja vaikka koulujen rehtorit tai opettajat eivät edes ilmoita tuntevansa oppimäärää.

Koulut näyttävät myös tulkitsevan oppilaiden oikeutta kehittää toisen kotimaisen kielen taitojaan omalla tasollaan eri tavoin. Osassa kouluista äirua tarjotaan yksittäisillekin oppilaille, kun taas toisissa kouluissa oppilaspohjan kerrotaan olevan liian suppea äirun järjestämiselle. Suuriniemen, Ahlholmin ja Salosen (2021: 48) mukaan koulut ovat vapaita soveltamaan opetussuunnitelmaa ja toteuttamaan kielipolitiikkaa omalla tavallaan, mikä voi johtaa suuriinkin koulujen välisiin eroihin kielipolitiikan soveltamisessa.

Niissä kouluissa, joissa on kaksikielisiä oppilaita mutta ei äiru-opetusta, opettajien ja rehtoreiden vastauksista nousee selvästi esiin opetuksen eriyttäminen oppilaiden tarpeiden mukaan. Kaksikieliset oppilaat voivat olla mukana A- tai B-ruotsin tunneilla, joilla heille kuitenkin pyritään tarjoamaan mahdollisuus kehittää kielitaitoaan tekemällä haastavampia tehtäviä. Kaikki eriyttämistä koskevat opettajien kommentit käsittelivät opetuksen eriyttämistä ylöspäin. Opetusta eriytetään ylöspäin eri tavoilla. Pääkaupunkiseu-

dulla työskentelevän rehtorin (esimerkki 5) mukaan B-ruotsin tunneille osallistuvien kaksikielisten oppilaiden opetusta eriytetään tehtävillä ja eri opetusmateriaalin käytöllä.

- (5) "Siis ovat mukana B-ruotsin oppitunneilla mutta saattavat tehdä omia tehtäviään, lukea ruotsinkielistä kirjaa, osv" (Rehtori232, Pääkaupunkiseutu)

Eriytetyn opetuksen tavoitteena on kehittää äidinkielenomaista ruotsia, mutta tämän toteuttaminen ei ole aina helppoa. Esimerkissä 6 rehtori kertoo, kuinka eriyttäminen ei ole täysin onnistunut, mutta toimintaa kehitetään jatkuvasti.

- (6) "Ovat osana a-ryhmää. Heille pyritään kuitenkin löytämään haastavampia tehtäviä, jotka kehittäisivät äidinkielen omaista ruotsia. Tähän ei ole vielä kuitenkaan täysimääräisesti päästy. Tavoite on kehittää toimintaa lisää." (Rehtori185, Pohjanmaa)

Koulun kielisuunnittelu ja samalla koulutason kielelliset käytänteet tulevat esiin koulussa tarjolla olevien ruotsin oppimäärien ja äirun eri toteutustavoista. Myös opettajien omat opetukseen liittyvät käytänteet vaikuttavat suuresti äirun toteutusmuotoon, sillä esimerkiksi äirun opettamista eriyttämisen kautta voidaan tehdä sekä ottamalla äiruoppilas aktiivisesti mukaan muuhun ruotsinopetukseen, että antamalla hänelle kirja yksin luettavaksi (ks. myös Shohamy 2006; Suuriniemi, Ahlholm & Salonen 2021). Suuriniemen, Ahlholmin ja Salosen (2021) mukaan opettajat ovat vapaita soveltamaan opetussuunnitelmaa ja toteuttamaan kielipolitiikkaa omalla tavallaan (ks. myös Erss 2017). Täten äiru-opettajien luokkahuoneessa tekemät valinnat voivat antaa hyvin erilaisen kuvan siitä, mitä äiru-opetus on ja millaisia kielellisiä käytänteitä siihen liittyy.

5.4 Äirun hyödyt ja haasteet

Opettajilta ei suoraan kysytty äirun opetuksen hyödyistä ja haasteista, mutta he olivat kommentoineet teemaa kysymyslaatikkoon, johon sai jättää vapaamuotoisia kommentteja äirusta. Äirun opetuksen yleisenä etuna opettajat näkevät oppilaiden mahdollisuuden kehittää ruotsin kielen taitoaan omalla tasollaan (esimerkki 7). Opetussuunnitelman (2014) mukaan äirun yhtenä tavoitteena onkin mm. kaksikielisten oppilaiden mahdollisuus pohtia ja syventää ruotsin kielen taitoaan.

- (7) "Koen äidinkielenomaisen kielen opetuksen kannattavaksi ja tärkeäksi, koska se antaa kielen hallitsevalle opiskelijalle mahdollisuuden kehittyä kielessä omalla tasollaan." (Opettaja23, Satakunta)

Äiru tarjoaa mofin rinnalla myös tasapuolisemman mahdollisuuden suomenkielisissä ja ruotsinkielisissä peruskouluissa opiskeleville kaksikielisille oppilaille kehittää molempia äidinkieliään.

Päätös äiruun osallistumisesta voi olla pääasiallisesti vanhempien tekemä, ja tällöin oppilaiden motivaatio ruotsin opiskeluun voi olla huono (esimerkki 8).

- (8) "Äiru-opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Toiveenamme on ollut, että vanhemmat ja lapset yhdessä päättävät asiasta, mikäli lapsi halutaan äiru-opetukseen. Usein on käynyt kuitenkin niin, että päätös on vanhempien. Tämä aiheuttaa motivaatio-ongelmia oppilaille, mikäli oppiaine tuntuu heistä liian haastavalta. [...]" (Opettaja246, Pohjanmaa)

Yksi äirun kohtaamista suurimmista haasteista on kaksikielisten oppilaiden pieni määrä. Kaksikielisiä oppilaita voi olla koulussa vain yksittäisiä, eivätkä koulun resurssit riitä äirun järjestämiseen heille. Myös mofi-opetus on kohdannut vastaavia oppilasmääriin liittyviä haasteita (Hellgren ym. 2019). Esimerkistä 9 käy ilmi, että kaksikieliset oppilaat sijoitetaan pienen oppilasmäärän vuoksi usein B-ruotsiin, joka on tavallisin suomenkielisissä

peruskouluissa tarjolla oleva ruotsin oppimäärä (ks. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 9). Toisaalta joissakin kouluissa äirua järjestetään yksittäisillekin oppilaille. Vaikka kaksikielisiä oppilaita olisi useampiakin, eivät heidän vanhempansa välttämättä pyydä mahdollisuutta äiru-opetukseen, mikä saattaa myös selittyä oppimäärän tuntemattomuudella. Jos koulussa ei virallisesti tarjota vaihtoehtoa B-ruotsille, ei todistukseenkaan voida merkitä arvosanaa muusta oppimäärästä. Tällöin todistukseen voidaan opettajien mukaan kuitenkin laittaa erillinen merkintä opetustavoista.

- (9) "Ongelma pienissä kunnissa tällaisissa tilanteissa on, että ne, joille äiru olisi taitotasolta se oikea vaihtoehto, joutuvat kuitenkin olemaan B-ruotsin tunneilla, koska heitä ei ole tarpeeksi oman ryhmän muodostamiselle." (Opettaja164, Kanta-Häme)

Äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen yhdistäminen A- tai B-ruotsin opetukseen ja opetuksen eriyttäminen tuo oppilaille sekä hyötyjä että haasteita. Eriytetyn opetuksen etuina mainitaan oppilaan ylpeys omasta kielestä ja osaamisesta. Esimerkissä 10 pääkaupunkiseudulla toimiva opettaja mainitsee, kuinka ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat voivat toimia luokassa apuopettajina, olla ylpeitä kielestään ja samalla ylläpitää omaa ruotsin kielen taitoaan. Oppilaiden kielitautaa hyödynnetään opetuksessa käyttämällä taitavampaa oppilasta aloittelevan luokkakaverin tukena. Tämä antaa taitavammalle oppilaalle onnistumisen elämyksiä (Alisaari & Harju-Autti 2020). Toisaalta sama opettaja (esimerkki 10) kommentoi, että vaikka opettaja tekisi parhaansa eriyttääkseen opetusta, niin oppilas ei välttämättä silti saa äidinkielellään tarpeeksi virikkeitä parantaa kielitaitoaan. Kärkkäinen (1993) huomauttaakin, että edistyneempi oppilas jää eriytetyssä opetuksessa helposti ilman tarvitsemiaan haasteita. Lukumäärällisesti opettajilta onkin tullut avoimissa vastauksissa enemmän kommentteja eriyttämisen haasteista kuin sen eduista.

- (10) "Minulla on jonkin verran oppilaita, joilla on ruotsi äidinkielenä. He osallistuvat A/B-ruotsiin, koska äidinkielenomaista ruotsinopetusta ei ole. Tämä tuo tietysti mukanaan sekä etuja että haittoja. Etu on, että he voivat olla ylpeitä omasta äidinkielestään ja toimia 'apuopettajina' toisille oppilaille samalla kun ylläpitävät omaa ruotsiaan. Toisaalta haittana on, että he eivät saa tarpeeksi syvyyttä ja virikkeitä äidinkielellään, vaikka opettaja tekee parhaansa eriyttääkseen." (Opettaja194, Pääkaupunkiseutu, kirjoittajien käänös ruotsista)

Opetuksen eriyttäminen vaatii opettajien mukaan oppilaalta myös motivaatiota ja kypsyttää (esimerkki 11). Oppilas voi tuntea olevansa yksin ruotsin kielen kehittämisen kanssa, sillä luokan luoma luonnollinen viitekehys puuttuu osittain eriytetyssä opetuksessa.

- (11) "Olen joskus tilannut kaksikielistä oppilasta varten lisämateriaaliksi äidinkielen (ruotsin) oppikirjan, jota käytetään ruotsinkielisessä koulussa vastaavalla luokalla. Tämä eriyttäminen vaatii oppilaalta kypsyttää ja kovaa motivaatiota. Myös tärkeä oman ryhmän tarjoama luonnollinen viitekehys puuttuu ja oppilas on harjoittelunsa kanssa aika yksin." (Opettaja264, Pääkaupunkiseutu)

Kotona voidaan myös tarvita tukea esimerkiksi läksyjen tekemiseen, sillä eriyttämistä voidaan toteuttaa antamalla oppilaalle enemmän tai vaikeampia läksyjä tai käyttämällä ruotsinkielisten koulujen opetusmateriaalia. Näyttääkin siltä, että opettajat suosivat suurimmaksi osaksi vähäisen valmistelun strategioita eriyttäessään opetusta (ks. Tomlinson 2001).

Äiru-opettajat kokevat opetusmateriaalin hankinnan haasteeksi. Tarkoituksenmukaisen opetusmateriaalin saaminen voi olla haasteellista, koska opettaja ei ole saanut koulutusta materiaalin etsimiseen ja tilaamiseen tai koska äiruun sopivaa materiaalia ei tunnu löytyvän.

- (12) "Olen vähän hukassa kun ei oikein ole opastettu mihinkään materiaalin hankintaan. Netin tarjonta tuntuu olevan hintansa puolesta poissuljettua. Olen etsinyt ilmaisia pelejä netistä. Ongelma on siis [...] joka puhuu toisena äidinkielenään ruotsia. Yksi tunti viikossa hänelle opetusta." (Opettaja16, Etelä-Pohjanmaa)

Haastavaksi koetaan myös se, ettei opettaja ole saanut koulutusta äidinkielenomaisen kielen opettamiseen. Vaikka ruotsinopettaja olisi pätevä ja osaava, niin täsmäkoulutuksen puuttuminen voi tehdä opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta haastavaa. Opettaja voi myös kokea tulleen heitetyksi tilanteeseen ilman perehdytystä. Esimerkissä 13 opettaja kertoo, että hänellä ei ole kokemusta tai koulutusta opettaa ruotsia äidinkielenomaisesti, mutta hän on saanut kyseisen työtehtävän, jotta työtunnit tulisivat täyteen.

- (13) "Pidän kaksikieliselle oppilaalle ruotsia 2 oppituntia viikossa. Keskustelemme ruotsiksi ja käsittelemme ruotsiksi äidinkielen asioita (kirjallisuutta, tekstejä + kirjoittamista/ääntämistä). Minulla ei ole mitään kokemusta/koulutusta opettaa tällaisia asioita (erityisesti kirjallisuus /tekstit), mutta tällainen työtehtävä minulle on tuntien täyteen saamiseksi annettu. Ottaisin mielelläni vastaan kaikenlaista tukea ja materiaalia oppiaineeseen liittyen." (Opettaja54, Keski-Suomi)

Opettajat kokevat haasteelliseksi sen, että oppilaiden suullinen kielitaito voi olla hyvä tai jopa parempi kuin opettajalla itsellään, mutta kirjallinen kielitaito on selkeästi heikompi. Ruotsi voi myös olla oppilaille selkeä kakkoskieli, ja heidän sanavarastonsa voi olla suppea, kielioppi heikolla tasolla, eikä ruotsia käytännössä käytetä paljoa. Opettajat mainitsevat lisäksi, että oppilaat voivat osata murretta hyvin, mutta kirjakielen tai varsinkin yleiskielen osaaminen on selkeästi heikommalla tasolla. Esimerkeistä 14 ja 15 tulee esille opettajien erilaiset kokemukset kaksikielisten oppilaiden kielitaidosta. Ensimmäinen opettajista kertoo, kuinka kaksikielisten aktiivinen sanavarasto on suppea, kun taas toinen mainitsee, että kaksikielisten oppilaiden sanavarasto on luonnollisesti hyvä.

- (14) "Koulumme kaksikielisillä oppilailla ruotsi on ollut selkeä kakkoskieli, jota he käyttävät vain yksittäisen henkilön kanssa (esim. toinen huoltajista) lähinnä ymmärtämiseen ja itse kommunikoivat pääosin suomeksi. Eivät siis itse tuota kieltä kovin usein eivätkä hallitse kielioppia eikä heidän aktiivinen sanavarastonsa ruotsiksi ole ollut kovinkaan laaja." (Opettaja165, Keski-Uusimaa)
- (15) "Uskoisin että oppiainetta äiru kannattaisi tasapuolisuuden nimissä (koska mofi ruotsinkielisissä kouluissa) ainakin tarjota kunnan tasolla. Kaksikielisille oppilaille A-ruotsi on usein alussa hyvin helppoa. Kun mennään ylemmille luokille, niin vaatimustaso kasvaa ja haastetta tulee lisää. Kaksikielisen perheen lapsella on luonnollisesti hyvä sanavarasto ja ääntäminen. Usein kuitenkin kirjoittaminen ja kielioppi vaatii heilläkin harjoitusta, ettei kirjallinen tuottaminen jää puhekielen omaiseksi. Mielestäni äiru -oppiaineen opettajan tulisi olla äidinkieltään ruotsinkielinen ja opetus tapahtuisi omassa ryhmässään, jotta tapahtuisi luonnollista kielellistä vuorovaikutusta." (Opettaja264, Pääkaupunkiseutu)

Vaikka äiru-opettajat pitävät äirua hyvänä valintana kaksikielisille oppilaille, he myös kommentoivat, että kaksikieliset perheet valitsevat ruotsinkielisen perusopetuksen useammin kuin suomenkielisen (esimerkki 16).

- (16) ”Ruotsinkielisissä kouluissa omat lapset ovat osallistuneet MoFi-opetukseen. Olisi hienoa, jos suomenkielisissä kouluissa olisi äiru-opetusta, tosin useimmiten kaksikieliset perheet valitsevat ruotsinkielisen perusopetuksen lapsilleen.” (Opettaja175, ei paikkakuntaa)

Vastaajien mainitsemat äidinkielenomaiseen ruotsiin liittyvät haasteet on esitetty tiivistetysti taulukossa 4.

Taulukko 4. Äiru-opetukseen liittyviä haasteita

Äiruun liittyvät haasteet	
Oppilaat	Opettaja & koulu
Kielitaito	Koulutus
Motivaatio	Opetusmateriaali
Pieni lukumäärä	Resurssit

Yleisellä tasolla äirun opetukseen liittyvät haasteet koskevat joko opetusryhmää tai koulua. Äiruun liittyvät haasteet ovat näin ollen hyvin samansuuntaisia kuin mofiin liittyvät (ks. Hellgren ym. 2019; Nummela & Westerholm 2020: 52, 54). Oppilaiden kielitaito voi olla heterogeenistä, mikä on koettu keskeiseksi haasteeksi myös mofi-opetuksessa (Pörn ym. 2021: 21), ja suullinen kielitaito on yleisesti parempi kuin kirjallinen (Nummela & Westerholm 2020: 25). Joillain oppilailla voi olla haasteita opiskelumotivaation kanssa, koska he eivät ole itse valinneet äirua. Oppilaiden pieni lukumäärä voi johtaa siihen, ettei koulussa nähdä tarpeelliseksi käyttää koulun vähäisiä resursseja äiru-opetuksen järjestämiseen (vrt. Hellgren ym. 2019: 170). Opettajat voivat myös kokea äidinkielenomaisen kielen opettamisen haasteelliseksi ilman erityiskoulutusta. Opetusmateriaaliin liittyvät haasteet koskevat opetukseen soveltuvan materiaalin löytämistä (vrt. Nummela & Westerholm 2020: 48).

Äiru koetaan täten vastausten perusteella tarkoituksenmukaiseksi oppimääräksi kaksikielisille oppilaille, mutta myös oppimääräksi, jonka käytännön toteutuksen tiellä on vielä selvittämättömiä haasteita.

6 Tulosten pohdinta

Äirua opiskellaan suomenkielisissä peruskouluissa, kun taas ruotsinkielisissä kouluissa luetaan mofia. Rehtoreiden ja opettajien antamat vastaukset ruotsinopetusta ja äirua koskevaan verkkokyselyyn vahvistavat aiempia huomioita (Öhman 2014; Nuutinen 2021) siitä, että äiru on tuntematon oppimäärä, jota tarjotaan vain harvassa koulussa. Aikaisemmista mofi-oppimäärää koskevista kartoituksista puolestaan tiedämme, että ruotsinkielisten koulujen vastaava toisen kotimaisen kielen oppimäärä (mofi) on vakiintunut ja suosittu oppimäärä (Nummela & Westerholm 2020; Åkerlund, Marjanen & Peltonen 2022).

Ruotsinkielisissä kouluissa mofi on useassa koulussa tarjolla oleva toisen kotimaisen kielen oppimäärä (Nummela & Westerholm 2020: 11), jota opiskelee huomattavasti suurempi määrä oppilaita kuin äirua, jota tarjotaan vain yksittäisissä kouluissa. Myös opetustapojen vakiintuneisuudessa on selkeitä eroja. Mofissa on yleisemmin omat opetusryhmät (Nummela & Westerholm 2020: 41), kun taas äiru-opetusta järjestetään monin eri tavoin, esimerkiksi eriyttämällä opetusta. Kartoituksen perusteella näyttääkin siltä, että äiruun ei ole vielä kehittynyt yleistä laajaa käytäntöä siitä, kuinka opetus toteutetaan. Kyselytutkimuksemme tunnistimme eri tapoja tarjota äiru-opetusta (ks. kuva 1), ja jatkamme äiru-opetuksen toteutustapojen tutkimista haastatteleamalla äiruopettajia ja havainnoimalla heidän opetustaan Äiru 1.0 -hankkeen piirissä.

Lähtökohtaisesti mofin ja äirun eroihin vaikuttaa varmasti, että suomi on valtaväestön ensimmäinen kieli, kun taas ruotsia puhuu ensimmäisenä kielenä vain pieni vähemmistö Suomen kansasta, vaikka suomi ja ruotsi ovatkin molemmat samoilla oikeuksilla tuettuja virallisia kieliä. Äirun ja mofin eroja voi myös selittää se, että mofi on ollut mukana valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa pidempään kuin äiru (mofi vuodesta 1994 lähtien ja äiru vuodesta 2004 lähtien). Kolmas ilmeinen tekijä on oppilasmäärien ero, sillä monissa ruotsinkielisissä kouluissa kaksikielisten oppilaiden määrä on paljon korkeampi kuin suomenkielisissä kouluissa. Täten äirun mahdollinen oppilasmäärä on lähtökohtaisesti mofia suppeampi. Äirulla ja mofilla on kuitenkin myös paljon yhteistä, ja esimerkiksi molempien kohtaamat haasteet ryhmien heterogeenisyydestä vaikuttavat olevan samankaltaisia.

Lähtökohtaisesti kaikilla oppilailla pitäisi kielen lähtötasosta ja koulukielestä riippumatta olla opetussuunnitelman mukaan yhtäläiset mahdollisuudet kehittää toisen kotimaisen kielen taitojaan. Opetussuunnitelmatasolla mofi ja äiru ovatkin rinnastettavissa toisiinsa, mutta kartoitustutkimuksemme osoittaa, ettei opetussuunnitelmassa (POPS 2014) esitetty kielisuunnittelu toisen kotimaisen kielen osalta ole jalkautunut tasapuolisesti suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen kielikäytänteisiin. Tähän tarvitaan muutosta, jotta suomen- ja ruotsinkielisissä peruskouluissa käyvät oppilaat saisivat tasavertaiset mahdollisuudet opiskella kotimaisia kieliä.

Kaksikielisten oppilaiden määrän ja äirun tunnettavuuden ollessa pieni voidaan pohtia, onko äiru-opetuksen järjestäminen tarkoituksenmukaista. Kaikilla oppilailla on kuitenkin oikeus kehittää taitojaan, ja oppilaiden olisi oltava tasa-arvoisessa asemassa koulukielestä riippumatta. Äiru-opetus antaa kaksikielisille oppilaille mahdollisuuden kehittää kielitaitoaan ja kaksikielistä identiteettiään. Kartoitustutkimuksemme herättää myös kysymyksiä siitä, missä tilanteessa äiru-opetusta järjestetään kouluissa. Joissain kouluissa yksittäiset oppilaat saavat äiru-opetusta, kun taas joissain kouluissa äirua ei järjestetä, vaikka kaksikielisiä oppilaita olisi useampikin. Jatkamme Äiru 1.0 -hanketta selvittämällä, miten äiruun suhtaudutaan kuntatasolla ja millä perusteilla sitä tarjotaan oppilaille. Selvitämme myös, tarjotaanko äiru-opetusta automaattisesti, kun kaksikielisiä oppilaita on riittävä määrä, vai onko esimerkiksi huoltajien rooli toisinaan merkittävä, jotta äiru-opetusta järjestettäisiin.

Kartoituksemme osoittaa täten, että äiru hakee vielä monin tavoin asemaansa yhtenä ruotsin kielen oppimääränä. Rehtoreiden ja opettajien antamat vastaukset osoittavat myös selkeästi, että äiru on lähes tuntematon oppimäärä. Kyselytutkimuksen perusteella äiru voisi tällä hetkellä hyötyä varsinkin siitä, että oppimäärästä tiedotettaisiin enemmän ja että se nousisi yleiseen keskusteluun. Yksi Äiru 1.0 -hankkeen keskeisistä tavoitteista onkin, että äirun tunnettavuus kasvaa. Toinen tärkeä tavoite on kartuttaa toiminnan kehittämiseen tarvittavaa tietopohjaa oppimäärästä. Tässä artikkelissa esitetty kartoitustutkimus on ensimmäinen askel kohti tätä tavoitetta.

Lähteet

- Alisaari, J. & Harju-Autti, R. (2020). Kielellisesti vastuullinen kieltenopetus. *Tempus*, 55(1), 20–21.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Kolmas painos. Routledge.
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 202. Vaasa, Vaasan yliopisto. Saatavilla: https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf (lainattu 20.4.2022).
- Boyd, S. & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Teoksessa: M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (Toim.).

- Language Policies in Finland and Sweden: Interdisciplinary and Multi-sited Comparisons.* Multilingual Matters. 57–89.
- Cedercreutz-Pesonen, M. (2020). Äidinkielenomaisesta ruotsista tarvitaan lisää tietoa [Mielipidekirjoitus]. *Helsingin Sanomat* 10.10.2020. (lainattu 10.11.2020).
- Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. 193–221.
- Föräldrar till språkinresserad Aspergerpojke (nimimerkki) (2021). Modersmålsinriktad språkundervisning borde rimligtvis vara en rättighet [Mielipidekirjoitus]. *Hufvudstadsbladet* 10.11.2021. (lainattu 10.11.2021).
- García, O. & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. Teoksessa: M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Toim.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Routledge. 232–246.
- Granqvist, E. (2021). Möjligheter och utmaningar inom mofi-undervisningen. En kvalitativ undersökning om lärares syn på mofi-undervisningen i Svenskfinland. [Maisterintutkielma]. Åbo Akademi. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102114590>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2022a). Linguistically responsive teaching: A requirement for Finnish primary school teachers. *Linguistics and Education* 69. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>
- Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2022b). Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna?* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Saatavilla: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf
- Helsingin kaupunki (2014). Opetuslautakunnan lausunto kaupunginhallitukselle valtuutettu Thomas Wallgrenin ym. äidinkielenomaisen ruotsin opettamista koskevasta valtuustoaloitteesta. Saatavilla: <https://dev.hel.fi/paatokset/asia/hel-2014-006223/olk-2014-9/> (lainattu 13.4.2022).
- Henricson, S., Heittola, S., Björklund, S., Lehti-Eklund, H. & Forsberg, M. (2022). Äiru hoi! Äidinkielenomaisen ruotsin opetus suomenkielisissä peruskouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 13(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/airu-hoi-aidinkielenomaisen-ruotsin-opetus-suomenkielisissa-peruskouluissa> (lainattu 24.3.2022).
- Korkala, S., Laakso, H., Westerholm, A. & Wolmari, K. (2021). *Den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland*. Rapporter och utredningar 2021:8b. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/den-svensksprakiga-grundlaggande-utbildningen-i-finland>
- Krumm, H.-J. (2004). Heterogeneity: multilingualism and democracy. *Utbildning och Demokrati* 13, 61–77. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.48059/uod.v13i3.782>
- Kärkkäinen, K. (1993). Ruotsin opetus on muuttunut – vai onko? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (Toim.). *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 155–167.
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. (2011). *Svenska i finska grundskolor*. Nordica Helsingensia 27. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <http://hdl.handle.net/10138/30082> (lainattu 13.4.2022).
- Lo Bianco, J. (2010). Language Policy and Planning. Teoksessa: N. H. Hornberger & S. L. McKay (Toim.). *Sociolinguistics and Language Education*. Multilingual Matters. 143–176. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.21832/9781847692849-008>

- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice* 52:2, 98–109. Saatavilla: <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Lundberg, A. (2020). Viewpoints about educational language policies. Multilingualism in Sweden and Switzerland. [Väitöskirja]. Malmö Studies in Educational Sciences No. 90. Malmö universitet. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.24834/isbn.9789178770779>
- Löf, M. (2018). Modersmålsinriktad svenska succé i Jakobstadsskola. *Svenska Yle* 8.1.2018. Saatavilla: <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/01/08/modersmålsinriktad-svenska-succé-i-jakobstadsskola> (lainattu 13.4.2022).
- Myllynen, M. (2005). Mofi-oppilaiden käsityksiä suomenopetuksesta: 8-luokkalaisten oppilaiden vertailua Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä. [Pro gradu -tutkielma]. Åbo Akademi.
- Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020). "Det är bra att börja i tid" – undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Rapporter och utredningar 2020:5. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/det-ar-bra-att-borja-i-tid-undervisningen-i-finska-i-de>
- Nuutinen, E. (2021). De tvåspråkigas svenskundervisning i finskspråkiga skolor. [Maisterintutkielma]. Helsingin yliopisto.
- Perusopetuslaki (628/1998). Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (lainattu 16.4.2022).
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N. & Östman, T. (2021). *Mofi-stigen: En handbok för mofi-lärare i 1–9*. Åbo Akademi. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4103-1>
- Pöyhönen, S. & Saarinen, T. (2015). Constructions of bilingualism in Finnish Government programmes and a newspaper discussion site debate. *Current Issues in Language Planning* 16 (4), 392–408. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2014.979650>
- Rokka, A. (2012). "Det finns på tok för lite färdigt material för mofi-undervisningen": en kartläggning av den modersmålsinriktade finskundervisningen i årskurserna 7–9. [Pro gradu -tutkielma]. Åbo Akademi.
- Ruíz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *Journal of the National Association for Bilingual Education* 8(2), 15–34.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhteinäisyyden rakentajana. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. 83–108. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201802221304>
- Saari, M., Sundman, M. & Hakulinen, A. (2020a). Kehittykö kaksikielisen oppilaan ruotsin kieli suomenkielisessä koulussa? [Mieliopidekirjoitus]. *Helsingin Sanomat* 24.9.2020. (lainattu 10.11.2020).
- Saari, M., Sundman, M. & Hakulinen, A. (2020b). Tvåspråkiga elever i finsk skola är en försummad grupp [Mieliopidekirjoitus]. *Hufvudstadsbladet* 11.9.2020. (lainattu 10.11.2020).
- Savonius, A. (2018). "Finska skolor har inte vaknat upp till modersmålsinriktad svenska" – en möjlighet för tvåspråkiga familjer. *Svenska Yle* 8.1.2018. Saatavilla: <https://svenska.yle.fi/a/7-1267653> (lainattu 13.4.2022).
- Shohamy, E. (2006). *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Språkför (nimimerkki) (2021). Har barnet rätt till sitt eget modersmål om det är svenska? [Mieliopidekirjoitus] *Hufvudstadsbladet* 6.11.2021 (lainattu 6.11.2021).
- Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. (2021). Opettajien käsitykset monikielisydestä: heijastumia koulun kielipolitiikasta. Teoksessa: I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto

- (Toim.). *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 13, 44–69. Saatavilla: <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Peltola, E. (2022). *A-finska i årskurs 9. Utvärdering av lärresultat våren 2021*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Saatavilla: <https://karvi.fi/sv/publication/a-finska-i-arskurs-9-utvardering-av-larresultat-varen-2021-3/> (lainattu 16.4.2022).
- Öhman, N. (2013). Äidinkielenomaisen ruotsin opetus. Tapaustutkimus ruotsin kielen äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksesta Pohjanmaalla ja Uudellamaalla opettajan näkökulmasta. [Pro gradu -tutkielma]. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201311151866.pdf>