

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

---

**Äidinkielenomainen ruotsi suomenkielisessä perusopetuksessa: Hyödyntämätön mahdollisuus edistää kaksikielisyyttä / Modersmålsinriktad svenska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen: En outnyttjad möjlighet att främja tvåspråkighet**

Henricson, Sofie; Björklund, Siv; Heittola, Sanna; Hilden, Raili; Lehti-Eklund, Hanna

Published: 01/01/2023

*Document Version*  
Final published version

[Link to publication](#)

*Please cite the original version:*

Henricson, S., Björklund, S., Heittola, S., Hilden, R., & Lehti-Eklund, H. (2023). *Äidinkielenomainen ruotsi suomenkielisessä perusopetuksessa: Hyödyntämätön mahdollisuus edistää kaksikielisyyttä / Modersmålsinriktad svenska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen: En outnyttjad möjlighet att främja tvåspråkighet*. (Raportit ja selvitykset 2023:8; Vol. 8). Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/modersmalsinriktad-svenska-i-den-finsksprakiga>

**General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

**Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI SUOMENKIELISESSÄ PERUSOPETUKSESSA

Hyödyntämätön mahdollisuus edistää kaksikielisyyttä

# MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA I DEN FINSKSPRÅKIGA GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN

En outnyttjad möjlighet att främja tvåspråkighet

Sofie Henricson  
Siv Björklund  
Sanna Heittola  
Raili Hilden  
Hanna Lehti-Eklund



## **Julkaisun sisältö / Publikationens innehåll**

### **ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI SUOMENKIELISESSÄ PERUSOPETUKSESSA**

Hyödyntämätön mahdollisuus edistää kaksikielisyyttä. . . . . **3**

### **MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA I DEN FINSKSPRÅKIGA GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN**

En outnyttjad möjlighet att främja tvåspråkighet. . . . . **69**

© Opetushallitus

Raportit ja selvitykset 2023:8

ISBN 978-952-13-6937-7 (nid.)

ISBN 978-952-13-6916-2 (pdf)

ISSN-L 1798-8918

ISSN 1798-8918 (painettu)

ISSN 1798-8926 (pdf)

Taitto: Grano Oy

Painopaikka: PunaMusta Oy, Tampere 2024.

[www.oph.fi](http://www.oph.fi)



OPETUSHALLITUS  
UTBILDNINGSSTYRELSEN



Svenska  
kulturfonden

# ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI SUOMENKIELISESSÄ PERUSOPETUKSESSA

Hyödyntämätön mahdollisuus edistää kaksikielisyyttä

Sofie Henricson  
Siv Björklund  
Sanna Heittola  
Raili Hilden  
Hanna Lehti-Eklund

# SISÄLTÖ

<b>YHTEENVETO</b> . . . . .	<b>6</b>
<b>ESIPUHE</b> . . . . .	<b>8</b>
<b>1 JOHDANTO JA TAUSTA</b> . . . . .	<b>10</b>
1.1 Näkemys kielenopetuksesta muuttuvassa yhteiskunnassa . . . . .	10
1.2 Ruotsi toisena kotimaisena kielenä Suomen kouluissa . . . . .	13
1.3 Kaksi- ja monikielisyys ja kielellinen identiteetti . . . . .	17
1.4 Rakenne . . . . .	19
Yhteenveto . . . . .	20
<b>2 ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI: OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET JA SEN TOIMEENPANO</b> . . . . .	<b>21</b>
2.1 Äidinkielenomainen ruotsi toisen kotimaisen kielen oppimääränä perusopetuksessa . . . . .	21
2.2 Toisen kotimaisen kielen ruotsin ja suomen äidinkielenomainen oppimäärä . . . . .	21
2.3 Äidinkielenomainen oppimäärä ja kieliohjelma . . . . .	22
2.4 Äidinkielenomaisen oppimäärän kohderyhmä . . . . .	23
2.5 Vertailu ruotsinkieliseen koulutukseen ja oppimäärän valinta . . . . .	24
2.6 Äidinkielenomaisen oppimäärän tarkoitus ja tehtävä . . . . .	24
2.7 Äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä sisällöt . . . . .	25
Pohdinta ja loppusanat . . . . .	26
<b>3 AINEISTOPOHJA</b> . . . . .	<b>27</b>
3.1 Kartoituskysely . . . . .	28
3.2 Ruotsin kielen opettajien haastattelut . . . . .	29
3.3 Kohderyhmäkeskustelut . . . . .	30
3.4 Luokahuonehavainnointi . . . . .	30
3.5 Pilottikerho . . . . .	31
Yhteenveto . . . . .	32
<b>4 RUOTSIN OPETUS KAKSIKIELISILLE OPPILAILLE</b> . . . . .	<b>33</b>
4.1 Opetussuunnitelman perusteiden mukainen äirun eriyttäminen A-ruotsissa ja B1-ruotsissa . . . . .	35
4.2 Eriyttäminen kaksikielisille oppilaille, jotka opiskelevat A-ruotsia tai B1-ruotsia . . . . .	36
4.3 Äidinkielenomaisen ruotsin kielen eriyttäminen . . . . .	38
Yhteenveto . . . . .	39

<b>5</b>	<b>ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI: OPETTAJIEN KÄSITYKSET JA LUOKKAHUONEKÄYTÄNNÖT . . . . .</b>	<b>.40</b>
5.1	Oppimäärä ja sen kohderyhmä. . . . .	.40
5.2	Työtavat ja kielikäytänteet luokkahuoneessa. . . . .	.42
5.3	Arviointi. . . . .	.45
5.4	Haasteet ja toiveet. . . . .	.47
	Yhteenveto. . . . .	.49
<b>6</b>	<b>ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI TÄNÄÄN JA HUOMENNA. . . . .</b>	<b>.50</b>
6.1	Äiru nykyisen kielenopetusnäkömyksen valossa . . . . .	.51
6.2	Keskeiset kehittämissuhteet. . . . .	.53
6.3	Kokonaiskuva ja katse eteenpäin. . . . .	.56
	Yhteenveto. . . . .	.58
	<b>KIRJALLISUUS. . . . .</b>	<b>.59</b>
	<b>LIITE 1. REHTOREILLE SUUNNATTU KYSELY. . . . .</b>	<b>.63</b>
	<b>LIITE 2. RUOTSINOPETTAJILLE SUUNNATTU KYSELY. . . . .</b>	<b>.65</b>

## YHTEENVETO

Raportissa esittelemme ajankohtaista tietoa toisen kotimaisen kielen äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärästä suomenkielisessä perusopetuksessa ja käsittelemme oppimäärää ja sen kehittämistä. Toista kotimaista kieltä eli ruotsin kieltä suomenkielisessä perusopetuksessa ja suomen kieltä ruotsinkielisessä perusopetuksessa voi opiskella kolmen oppimäärän mukaan: keskipitkän B1-oppimäärän, pitkän A-oppimäärän (A1- tai A2-kieli) ja äidinkielenomaisen ja samalla pitkän A-oppimäärän mukaan. Äidinkielenomainen ruotsi on siten yksi kolmesta toisen kotimaisen kielen, ruotsin, oppimäärästä ja ainoa, joka on suunnattu nimenomaan kaksikielisille oppilaille, jotka osaavat ruotsia ennestään (Opetushallitus, 2019, 7; POPS, 2014, 213, 341).

Raportissa käsitellään äidinkielenomaista ruotsin kieltä Svenska kulturfondenin rahoittamassa Äiru 1.0 -tutkimus- ja kehittämishankkeessa tehdyn työn ja siinä kerätyn aineiston pohjalta. Aineisto koostuu kartoituskyselystä, opettajahaastattelusta, luokkahuonehavainnoinnista, kohderyhmäkeskusteluista ja kokeiluryhmän kokemuksista. Lisäksi raportissa on luku, jossa tarkastellaan äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärää opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Luvun kaksi ovat kirjoittaneet Yvonne Nummela ja Olli Määttä Opetushallituksesta.

Vaikka Suomessa ruotsiin ja suomeen liittyvät samat juridiset oikeudet ja samat koulutuspoliittiset lähtökohdat, ruotsi on käytännössä monella tapaa vähemmistökieli. Tämä heijastuu myös siihen, miten rinnakkaisia ohjausasiakirjoja sovelletaan suomalaisessa koulujärjestelmässä. Toisen kotimaisen kielen opetuksen osalta opetussuunnitelman perusteiden toteutumisessa suomenkielisessä ja ruotsinkielisessä perusopetuksessa on monia eroja. Suomenkielisessä perusopetuksessa suurin osa oppilaista opiskelee ruotsia keskipitkänä oppimääränä (B1-ruotsi). Heidän ruotsin kielen opinnot alkavat 6. luokalla, ja vain pieni osuus oppilaista opiskelee ruotsia pitkän oppimäärän mukaan (A1-ruotsi, A2-ruotsi tai äiru) (Vipunen, 2023). Ruotsinkielisessä perusopetuksessa suurin osa oppilaista opiskelee suomea pitkänä oppimääränä (useimmiten A1-suomi tai äidinkielenomainen suomi), mikä yleensä tarkoittaa, että suomi on oppilaiden ensimmäinen kieliaine ja että suomen kielen opinnot alkavat vuosiluokalla 1 (Vipunen, 2023).

Toisen kotimaisen kielen oppimäärien järjestämiseen suomen- ja ruotsinkielisessä perusopetuksessa on erilaisia edellytyksiä. Suurin osa ruotsia ja suomea puhuvista kaksikielisistä oppilaista suorittaa perusopetuksensa ruotsin kielellä, mutta arviolta kolmannes heistä valitsee kuitenkin suomen koulukieleksi. Raportissa esittelemämme kartoitustutkimuksen mukaan noin 40 prosentissa verkko-kyselyyn vastanneista suomenkielisistä perusopetusta tarjoavista kouluista on ruotsia ja suomea puhuvia kaksikielisiä oppilaita. Ajankohtaisen tutkimuksen ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitetyn perusteella raportissa todetaan, että olisi tärkeää arvostaa ja hyödyntää kaksikielisyyttä sekä kehittää käytäntöjä siten, että suomenkielisen perusopetuksen piirissä oleville kaksikielisille oppilaille voidaan tarjota mahdollisuuksia kehittää molempia kotimaisia kieliään omaan lähtötaitotasoonsa perustuen.

Nykyään suomenkielisessä perusopetuksessa kaksikieliset oppilaat, joilla on jo hyvä suomen ja ruotsin kielen taito, opiskelevat ruotsia yleensä tavallisten tarjolla olevien toisen kotimaisen kielen oppimäärien, eli keskipitkän B1-ruotsin tai joskus A-oppimäärän mukaan. Vain harva kaksikielinen oppilas opiskelee ruotsia erityisesti kaksikielisille oppilaille tarkoitetun äidinkielenomaisen

oppimäärän mukaisesti. Hankkeessa tehdyn kartoituksen perusteella vain noin 10 % suomenkielisen perusopetuksen ruotsin kielen opettajista ja rehtoreista tietää, että äidinkielenomainen ruotsin kielen oppimäärä on osa opetussuunnitelman perusteita. Äidinkielenomainen ruotsi vaikuttaa tuntemattomalta ja vakiintumattomalta oppimäärältä. Oppimäärä on kuitenkin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), ja kaikilla ruotsin kielen pätevillä opettajilla on muodollinen pätevyys opettaa kaikkia kolmea ruotsin kielen oppimäärää toisena kotimaisena kielenä, myös äidinkielenomaista ruotsia.

Tarjottavaan äidinkielenomaiseen ruotsin kielen opetukseen ei ole olemassa suositeltua tai vakiintunutta mallia. Pikemminkin päinvastoin, malleja on lähes yhtä paljon kuin opetusryhmiä. Äidinkielenomainen opetus voidaan järjestää esimerkiksi siten, että ruotsin kielen eri oppimääriä suorittavat oppilaat kuuluvat samaan opetusryhmään tai että äidinkielenomaisen opetuksen oppilaat muodostavat oman opetusryhmänsä. Joskus äidinkielenomaisen ruotsin kielen säännönmukaisen oppimäärän sijaan tarjotaan perusopetusta täydentävää oman (ruotsin) äidinkielen opetusta.

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että A- tai B1-ruotsin opetukseen osallistuvat kaksikieliset oppilaat eivät aina saa ruotsin kielen opetusta omalla tasollaan mm. siksi, että opettajalta vaaditaan paljon lisätyötä sopeuttaessa aloittelijaruotsin opetus ruotsia ensimmäisenä kielenä puhuvien oppilaiden tarpeisiin. Kaksikieliset oppilaat voivat haastattelemiemme opettajien mukaan vaikuttaa opetukseen ja mahdolliseen eriyttämiseen melko paljon, mutta eriyttäminen tarkoittaa tällöin useimmiten ensisijaisesti lisätehtäviä, eikä se välttämättä riitä toteuttamaan opetussuunnitelman perusteissa äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärälle asetettuja oppimisen tavoitteita.

Eri puolilla maata tarjolla olevat harvat äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmät voivat usein muodostaa elävän ruotsinkielisen luokkahuoneympäristön suuremmissa suomenkielisissä koulukonteksteissa. Opetusryhmät ovat yleensä suhteellisen pieniä, minkä opettajat kokevat mm. eriyttämistä helpottavana rikkautena. Oppimäärää opettavilla opettajilla on suuri vapaus, mutta myös suuri vastuu siitä, miten he tulkitsevat opetussuunnitelman perusteiden äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän tehtävää, opetuksen ja oppimisen tavoitteita sekä sisältöjä ja miten he tulkintansa perusteella järjestävät ruotsin kielen opetusta. Esimerkiksi juuri tähän oppimäärään tarkoitettuja oppikirjoja ei ole, ja arviointi voi olla haastavaa, kun opetusryhmät ovat pieniä, niitä on vähän ja ne ovat hajallaan eri paikkakunnilla. Tämän takia opettajilla ei myöskään ole laajempaa kollegiaalista verkostoa, jossa äidinkielenomaisen ruotsin opettajat voisivat keskustella esim. materiaaleista tai arvioinnista. Opettajat, joiden kanssa olemme keskustelleet, suhtautuvat kuitenkin myönteisesti äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärään ja kokevat sen tärkeäksi ja arvokkaaksi kaksikielisille oppilaille.

Äidinkielenomaisen ruotsin kielen kohderyhmänä ovat, kuten sanottu, kaksikieliset oppilaat, jotka osaavat ruotsia ennestään ja osaavat käyttää sekä ruotsia että koulukieltä suomea ainakin suullisesti (Opetushallitus, 2019, 7; POPS, 2014, 213, 341). Äidinkielen ja kaksikielisyyden käsitteet ovat kuitenkin monimutkaisia ja vaikeasti määriteltävissä. Raportissa peräänkuulutetaan ajankohtaiseen tutkimukseen perustuvaa keskustelua siitä, millainen käsitys kaksikielisyydestä ja äidinkielestä on lähtökohtana esimerkiksi oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaisille oppimäärille ja opetusryhmille.

Raportissa todetaan, että äidinkielenomaisen oppimäärän käyttöönottoa on tarpeen kehittää ja että tätä tuntematonta ja vakiintumatonta oppimäärää on tuettava eri tavoin, mm. oppimateriaalin, täydennyskoulutuksen ja markkinoinnin avulla. Raportissa pohditaan myös ruotsia ja suomea puhuvien kaksikielisten oppilaiden opetuksen muita keskeisiä kehittämistarpeita suomenkielisessä perusopetuksessa ja erityisesti ruotsin kielen äidinkielenomaisessa oppimäärässä. Ehdotuksena on mm. kahden pitkän toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin oppimäärän (A-ruotsi ja äiru) yhteinen kehittämistyö.



## ESIPUHE

Sekä suomenkielisessä että ruotsinkielisessä perusopetuksessa oppilaat opiskelevat toista kotimaista kieltä eli ruotsin kieltä suomenkielisessä perusopetuksessa ja suomen kieltä ruotsinkielisessä perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (GLGU, 2014; POPS, 2014) on toisen kotimaisen kielen opintoihin kolme eri oppimäärää: keskipitkä B1-oppimäärä, pitkä A-oppimäärä ja äidinkielenomainen oppimäärä, joka on pitkä A-oppimäärä kaksikielisille oppilaille, joilla on jo hyvä sekä koulukielen että toisen kotimaisen kielen taito (Opetushallitus, 2019, 7; POPS, 2014, 213, 341). Nämä kolme oppimäärää tarjoavat mahdollisuuden saavuttaa oppimäärätasolla opetussuunnitelman perusteiden tavoite siitä, että oppilaille annetaan mahdollisuuksia kehittää toisen kotimaisen kielen taitoaan omalla tasollaan (POPS, 2014).

Vaikka opetussuunnitelman perusteet ovat suunnilleen rinnakkaisia riippumatta siitä, onko kyseessä ruotsi vai suomi toisena kotimaisena kielenä, kahden toisen kotimaisen kielen oppimäärien soveltamisessa ja laajuudessa on suuria eroja. Ruotsinkielisessä perusopetuksessa tavallisimpia ovat pitkät oppimäärät (varsinkin A1-suomi ja äidinkielenomainen suomi), kun taas keskipitkä B1-ruotsi on yleisin suomenkielisessä perusopetuksessa (ks. esim. Hansell, Pörn & Rebers, 2022; Heittola & Henricson, 2022; Nummela & Westerholm, 2020; Pörn ym., 2021; Vipunen, 2023). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suurin osa ruotsinkielisten koulujen oppilaista aloittaa suomi toisena kotimaisena kielenä -opinnot A1-kielenä vuosiluokalla 1 ja opiskelee siten suomea koko koulunkäynnin ajan, kun taas suurin osa suomenkielisten koulujen oppilaista aloittaa ruotsin kielen opintonsa B1-kielenä vasta vuosiluokalla 6.

Toisen kotimaisen kielen opetus on ollut toistuva teema suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja erityisesti toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin opetuksessa keskustelu on keskittynyt usein kehittämis- ja muutostarpeisiin (ks. esim. Boyd & Palviainen, 2015; Pöyhönen & Saarinen, 2015; Saukkonen, 2011). Myös toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittämiseksi on tehty useita aloitteita, joista ajankohtaisin on Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022) ja tähän kehittämisohjelmaan liittyvät määrärahat.

Kehittämisohjelmassa painotetaan kahden kansalliskielen osalta osittain eri asioita, ja perusopetuksessa toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin kielen opetuksen osalta kehittämisohjelmassa nostetaan esiin erityisesti pitkän A-oppimäärän, varsinkin A1-kielen, edistäminen. Äidinkielenomaisen oppimäärän kehittäminen painottuu ensisijaisesti suomen kieleen, mikä on luonnollista ottaen huomioon, että toisen kotimaisen kielen äidinkielenomainen oppimäärä on paljon suosittu ruotsinkielisessä kuin suomenkielisessä koulutuksessa. Vastaava oppimäärä sisältyy kuitenkin myös ruotsin kielen opetussuunnitelman perusteisiin, ja riippumatta siitä, kummasta toisesta kotimaisesta kielestä on kysymys, opetussuunnitelman perusteet korostavat oppilaan mahdollisuutta kehittää kielitaitoaan omista kielellisistä lähtökohdistaan. Äidinkielenomainen ruotsi on kuitenkin oppimäärä, joka ei ole kovin yleinen ja josta meillä on ollut hyvin vähän tietoa.

**Tämän raportin tarkoituksena on nostaa esiin äidinkielenomainen ruotsi kaksikielisille oppilaille räätälöitynä vaihtoehtona opiskella ruotsia toisena kotimaisena kielenä suomenkielisessä perusopetuksessa.** Raportissa pohditaan myös äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärää suhteessa ruotsin kielen opetukseen suomenkielisessä perusopetuksessa yleisesti. Toivomme, että raportti

tarjoaa tietoa ja inspiraatiota ruotsin kielen opettajille, rehtoreille ja sivistysjohtajille, jotka haluavat kehittää ja laajentaa ruotsin kielen opetusta kouluissaan ja kunnissaan. Raportti on myös suunnattu huoltajille, jotka ovat kiinnostuneita vaihtoehdoista opiskella ruotsia toisena kotimaisena kielenä ja mahdollisuuksista, joita ruotsin opetus voi tarjota heidän lapsilleen.

Raportti perustuu Äiru 1.0 (äidinkielenomainen ruotsi) -hankkeessa tehtyyn työhön, jota Svenska kulturfonden on rahoittanut 1.9.2021–31.8.2023. Luokkahuonehavaintoihin tarkoitettuihin matkoihin hankkeelle on myöntänyt tukea myös Svenska folkskolans vännar -yhdistys. Raportin ovat kirjoittaneet hankkeen tutkijat. Luvusta 2 vastaavat opetusneuvokset Yvonne Nummela ja Olli Määttä Opetushallituksesta. Osaa tässä raportissa esitetyistä tuloksista pohditaan tarkemmin kirjoittamisemme tieteellisissä julkaisuissa ja hankeaikana pidetyissä esitelmissä (ks. esim. Forsberg, 2022; Heittola, Björklund & Henricson, tulossa; Heittola & Henricson, 2022; Henricson & Heittola, 2023; Henricson & Heittola, tulossa; Henricson ym., 2022; Hilden ym., 2023).

Hankkeessa ovat olleet mukana seuraavat henkilöt: Siv Björklund (vanhempi tutkija, Åbo Akademin professori), Sanna Heittola (hankekoordinaattori ja tutkijatohtori, Helsingin yliopisto), Sofie Henricson (hankkeen johtaja, Helsingin yliopiston apulaisprofessori), Raili Hilden (vanhempi tutkija, Helsingin yliopiston apulaisprofessori) ja Hanna Lehti-Eklund (vanhempi tutkija, emeritaprofessori Helsingin yliopistossa). Luvun 2 ovat kirjoittaneet Yvonne Nummela (opetusneuvos) ja Olli Määttä (opetusneuvos) Opetushallituksesta. Raporttia on muokattu Leena Maria Heikkolan (Åbo Akademin suomen kielen didaktiikan tutkimusjohtaja ja logopedian vanhempi yliopistonlehtori) sekä Opetushallituksen opetusneuvosten Yvonne Nummelan ja Olli Määttän antamien rakentavien palautteiden avulla. Raporttia ei olisi voitu kirjoittaa ilman tutkimusavustajien Johanna Björkellin (Åbo Akademi), Marina Forsbergin (Helsingin yliopisto), Jenny Nygårdin (Åbo Akademi), Maria Pekkarisen (Helsingin yliopisto) ja Heini Viitasen (Åbo Akademi) työtä. Hanketta on tukenut ohjausryhmä, johon kuuluivat opetusneuvos Olli Määttä Opetushallituksesta ja Svenska nu:n ohjelmakoordinaattori Liisa Suomela. Raportti ja hanketyö ei olisi ollut mahdollista ilman niitä lukuisten koulujen ja kuntien oppilaita, opettajia, rehtoreita ja sivistysjohtajia, jotka ovat osallistuneet hankkeeseen tarjoamalla aikaansa ja osaamistaan sekä antamalla meidän osallistua heidän työ- ja kouluarkeensa. Lämmin kiitos kaikille hankkeessa ja raportissa mukana olleille ja niissä tukeneille!

# 1 JOHDANTO JA TAUSTA

Tässä raportissa käsitellään ruotsin kielen opetusta toisena kotimaisena kielenä suomenkielisessä perusopetuksessa. Opetussuunnitelman perusteissa on suomalaisessa perusopetuksessa kolme toisen kotimaisen kielen oppimäärää: keskipitkä B1-oppimäärä, pitkä A-oppimäärä ja äidinkielenomainen oppimäärä (GLGU/POPS, 2014, päivityksineen). Nämä vaihtoehdot sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin riippumatta siitä, onko kyseinen toinen kotimainen kieli suomi vai ruotsi. Raportissa keskitytään erityisesti äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärään, joka on pitkä A-oppimäärä suomenkielisten koulujen kaksikielisille oppilaille, joilla on jo ennestään ruotsin kielen taitoa. Äidinkielenomainen ruotsi, äiru, on harvoin tarjolla oleva oppimäärä, josta on vain vähän tietoa. Raportin tavoitteena on esitellä tämä oppimäärä ja tuoda esiin sen mahdollisuudet oppilaille ja opetuksenjärjestäjille. Raportti perustuu Svenska kulturfondenin rahoittamassa Äiru 1.0 -hankkeessa tehtyyn työhön, jossa on ollut mukana Opetushallituksen oppiaineasiantuntijoita (ks. luku 2).

Modersmålsinriktad svenska (mosve) = Äidinkielenomainen ruotsi (äiru).

Äidinkielenomaista ruotsia opiskelevat oppilaat osaavat ruotsia jo ennen opetuksen aloittamista. Lähtökohtana on, että oppilaat kykenevät työskentelemään kielellisesti itsenäisemmin ja pystyvät työskentelemään perinteistä A- tai B1-ruotsia edistyneempien kielirakenteiden ja tekstien parissa. Äidinkielenomaisen oppimäärän arviointi perustuu kauttaaltaan laajemman osaamisen tason kuvauksiin kuin toisessa pitkässä ruotsin kielen A-oppimäärässä. A-ruotsin ja äirun tuntimäärä on kuitenkin sama. Opetussuunnitelman perusteissa äirun ja A-ruotsin opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä sisällöt sisältävät myös kuvauksia siitä, että oppilaille on annettava mahdollisuus syventää kaksikielistä identiteettiään ja yhteyttä suomenruotsalaiseen kieliryhmään sekä laajentaa mahdollisuuksiaan käyttää ruotsia arjessa.

Raportin keskeisenä tarkoituksena on jakaa tietoa siitä, että äiru on opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvä mahdollisuus ja että sitä voidaan tarjota oppilaille, jotka haluaisivat syventää ruotsin kielen taitoaan osana toisen kotimaisen kielen opetusta suomenkielisessä perusopetuksessa. Mm. sanomalehtien mielipidekirjoitusten perusteella tällaiselle tiedotustyölle on tarve (HBL 11.9.2020; HS 24.9.2020), sillä ruotsin kieltä hallitsevia oppilaita on vanhempien mukaan voitu mm. vapauttaa ruotsin opetuksesta, ohjata oman äidinkielen opetukseen tai suositella hakeutumaan ruotsinkieliseen perusopetukseen (ks. esim. HBL 5.11.2021; HBL 10.11.2021; HS 10.10.2020). Opetussuunnitelman perusteiden henki on kuitenkin se, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksien mukaan yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää toista kotimaista kieltä omalla tasollaan riippumatta siitä, onko koulukieli ruotsi vai suomi. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi on tärkeää pohtia, miten ne kaksikieliset oppilaat, jotka puhuvat sekä ruotsia että suomea ensimmäisenä kielenä, voivat saada tämän mahdollisuuden myös suomenkielisessä perusopetuksessa.

## 1.1 Näkemys kielenopetuksesta muuttuvassa yhteiskunnassa

Kielenopetuksella viitataan tyypillisesti siihen, että kielten oppiaineina tai oppimäärinä opetetaan toisia kieliä (kohdekieli tai -kielet ovat lähiympäristössä) ja vieraita kieliä (kieltä tai kieliä ei ole

lähiympäristössä) eri kielten oppitunneilla. Suomalaisessa koulukontekstissa tämä kielenopetuksen määritelmä ei siten yleensä sisällä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta (mm. ruotsin kielen ja kirjallisuuden sekä suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärät). Toiseksi tai vieraaksi kieleksi määritellyt kielet puolestaan perustuvat Suomessa koulun opetuskieleen ja hallinnollisiin kieliin, joita samalla opetetaan pääsääntöisesti kyseisen koulun äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Ruotsin kieltä suomenkielisissä kouluissa ja suomen kieltä ruotsinkielisissä kouluissa opetetaan ns. toisena kotimaisena kielenä.

Suora yhteys koulukielen ja oppilaiden äidinkielen välillä toimii hyvin kielellisesti yhtenäisessä ympäristössä, mutta nykyisin tämä antaa liian yksipuolisen kuvan koulun kielellisestä ympäristöstä. Koulu on osa ympäröivää yhteiskuntaa muuttuvassa, globalisoituvassa ja digitalisoituvassa, kielellisesti monimuotoisessa maailmassa. Tämä muutos vaikuttaa myös kielenopetukseen samalla, kun uudet tutkimustulokset tukevat vallitsevaa näkemystä kielenopetuksen muodosta ja sisällöstä. Kielenopetus ei ole oikeastaan koskaan perustunut yhteen teoriaan, vaan se on saanut vaikutteita eri tieteenalojen teorioista ja käytännöistä. Seuraavassa on esitetty lyhyesti neljä keskeistä piirrettä, jotka nykyään vaikuttavat kielenopetukseen.

## Kommunikatiivinen kielenopetus

Kielenopetuksessa on nykyään yhä enemmän kyse kielen opettamisesta käyttämällä sitä eri tarkoituksiin ja eri tilanteissa, kun taas aiemmin painotettiin systemaattisten ja kontekstittomien kieliopillisten rakenteiden oppimista kohdekielessä. Kommunikatiiviselle kielenopetukselle ominainen funktionaalinen ja toiminnallinen näkemys tarkoittaa kielen oppimista aktiivisessa, mielekkäässä, autenttisessa ja vaihtelevassa vuorovaikutuksessa, jossa oppilaat ovat itse sosiaalisia toimijoita ja osallisia oppimisprosessissa (ks. myös Bardel, 2022). 1970-luvun alussa viestintäosaamista avainkäsitteenä esiin nostanut sosiolingvisti Hymes (1972) piti tärkeänä kielen oppimisen merkitystä kohdekielen käyttämisessä (performanssi) kieliopin ja rakenteiden tuntemisen (osaaminen) lisäksi. Kielen oppimisen sosiaalinen ulottuvuus on vahvistunut sen jälkeen, kun monet tutkimukset ovat osoittaneet, että kielen käyttäminen viestinnällisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa on olennainen osa oppimista, kun on tutkittu kielen käyttöä eri tilanteissa ja kielen oppimista on tarkasteltu sosiaalisena käytänteenä (vrt. esim. Firth & Wagner, 2007). Tämä näkemys on samalla tunnusomainen nykypäivän sosiokulttuuriselle näkemykselle opetuksesta, jossa sosiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutus luokkahuoneessa nähdään oppimisen kannalta keskeisinä.

Nykykäsityksen mukaan luokkahuonetyöskentelyn keskeiseksi kulmakiviksi koetaan sosiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutus.

Viestinnällisen opetuksen kannalta on kuitenkin huomionarvoista, että Hymesin (1972) jälkeen tutkijat ovat keskustelleet ja yksilöineet sitä, mitkä osa-alueet kuuluvat viestintäosaamiseen. Vaikka tutkijat nimittävät osa-alueita hieman eri tavoin, niin määritetyissä osa-alueissa huomioidaan aina sekä muoto että toiminta (ks. esim. Bachman, 1990; Canale, 1983; Canale & Swain, 1980). Tämän viestinnällisen kompetenssin ja kieltenopetuksen perusnäkemykselle perustuu eurooppalaisen nykyisen kielenopetuksen tärkeä ohjausasiakirja, kielten yhteinen eurooppalainen viitekehys (CEFR, 2001, Council of Europe, 2018), jonka suomalainen sovellus kehittyvän kielitaidon taitotasoasteikko on osa opetussuunnitelmien perusteita (Hildén & Takala, 2007).

## Kohdekieli sekä oppimisen tavoitteena että välineenä

Tutkimus on osoittanut, että kohdekielen käyttö opetuksessa vaikuttaa onnistuneeseen oppimisprosessiin. Kohdekielen käytön arvostaminen toimivan kommunikatiivisen yhteistyön välineenä muiden osapuolten kanssa on ajankohtaistunut globalisaation tuomien mahdollisuuksien myötä. Aiemmin oppilailla oli yleensä kosketus kohdekieleen vain tekstin ja käännöksen kautta, minkä seurauksena heidän sisäiset kognitiiviset ja analyttiset kykynsä havaita järjestelmiä ja oppia sääntöjä korostuivat kielenopetuksessa. 1900-luvun puolivälissä näkemykselle syntyi vastareaktio ja kognitiivinen painotus vaihtui behavioristisempaan näkemykseen, jossa kohdekielen painotus oppimisen välineenä vietiin ajoittain äärimmäisyyksiin. Huomiota kiinnitettiin oppilaiden ulkoiseen käyttäytymiseen mm. harjoituksilla ja mallilauseilla kohdekielellä, mikä toistojen, muistiin painamisen ja välittömän palautteen kautta johtaisi oppimiseen ilman, että kohdekieltä ja sen kielioppia opetettiin eksplisiittisesti. Lisäksi sosiaalista ulottuvuutta ei useinkaan otettu huomioon, vaan harjoitusten käyttö edellytti epäsuorasti, että kielenkäyttö noudattaisi tiettyä kielellistä mallia, johon ei vaikuttanut tilanne tai keskustelun osapuoli. Myös muiden kielten mahdolliset vaikutukset ja oppilaiden kielenkäytön monikieliset näkökohdat jätettiin usein huomiotta.

Myös kaksikielinen opetus Suomessa (eli muiden kuin kieliaineiden opetus opetuskielellä, joka ei ole oppilaan ensimmäinen kieli, kuten esimerkiksi kotimaisten kielten kielikylpy tai CLIL, jossa on englanti opetuskielenä) perustuu kohdekielen käyttämiseen sekä sisällön että kielen oppimisen välineenä. Oppilaiden kohdekielen kehittymisen kannalta kansainvälinen tutkimus osoittaa, että kohdekielen runsas käyttö koulussa riittää siihen, että oppilaat saavuttavat erinomaisen tason kohdekielen ymmärtämisessä. Lisäksi oppilaat tuntevat olonsa varmoiksi kohdekielen käytössä, ja tulokset myös osoittavat, että eksplisiittinen opetus kohdekielen piirteistä auttaa oppilaita kiinnittämään huomiota kohdekielensä kehittämiseen edelleen (ks. esim. Tedick & Lyster, 2019; Villabona & Cenoz, 2021).

Kohdekielen käyttäminen sekä tavoitteena että välineenä voi tukea kielenoppimista.

Kaksikielisen opetuksen tutkimustulokset tukevat ajatusta siitä, etteivät kieli kielitaidon kehittämisen tavoitteena ja välineenä välttämättä ole toistensa vastakohtia, vaan molemmat lähestymistavat ovat tarpeen kohdekielen oppimisen optimoimiseksi. Näyttää siltä, että tällä hetkellä kieliluokkien kohdekielen käytön määrä ja tavat vaihtelevat laajasti. Tämä heijastuu myös vallitsevaan tutkimukseen, jossa keskustelut eksplisiittisen ja implisiittisen opetuksen suhteista ja niiden oppimistuloksista jatkuvat (ks. esim. Åberg, 2020).

## Monikielisyys voimavarana

Suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistaan selkeä toive monikielisyyden huomiomisesta koulussa. Tähän sisältyy ajatus siitä, että kaksi- ja monikielisillä oppilailla on mahdollisuus kehittää kieliään, kaikki oppilaat ymmärtävät useiden kielten arvon, ja heitä kasvatetaan toimimaan monikielisessä maailmassa.

Monikielisuuden tukeminen ja arvostaminen on keskeinen kielenopetuksen tutkimukseen perustuva tavoite nykyisissä suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa.

Tutkimus osoittaa yksiselitteisesti, että vahva ensimmäinen kieli on keskeinen lähtökohta sekä kielten että muiden aineiden oppimiseen. Opettajat voivat myönteisellä ja rikastuttavalla tavalla huomioida ja sisällyttää opetukseen oppilaidensa useat kielet oppilaiden monikielisen kehityksen parantamiseksi ja kielellisen identiteetin vahvistamiseksi (ks. esim. Cummins, 2007; Svensson, 2017). Tämä näkemys avaa uusia mahdollisuuksia kielenopetuksessa esimerkiksi eri kielten vertailuun, poikkikielisten viestintä- ja oppimisstrategioiden hyödyntämiseen sekä oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen kahdella tai useammalla kielellä.

## Kieli keskeisessä asemassa tiedonsaannissa

Monet oppilaat kasvavat nykyään monikielisyysympäristöissä ja kokevat, että heillä on kaksi tasavahvaa kieltä tai useampia tasavahvoja kieliä. Koulukieli voi olla yksi oppilaan kielistä, mutta se voi olla myös aivan toinen kieli. Jos jokin oppilaan kielistä on sama kuin koulukieli, on itsestään selvää, että oppilaan mahdollisuudet ja tarpeet kehittää tätä kieltä kouluopetuksessa ovat täysin erilaiset kuin oppilaalla, jolla ei ole käytössään mitään koulun kieltä. Yhteisen kielen puutteesta on havaittu, että koulussa kieli on keskeistä, jotta oppijat voivat kommunikoida ja saada tietoa. Se, että kielet ovat tärkein kommunikaatiovälineemme koulussa, antaa kielelle erityisaseman ja merkittävän roolin myös oppiaineissa, jotka eivät ole eksplisiittisiä kieliaineita (ks. esim. Forsman ym., tulossa).

Kielitietoinen opetus ja monikielisyysmyönteisyys ovat keskeisiä nykypäivän kielenopetuksessa.

Tutkimus on osoittanut, että oppilaan kielellisen kehityksen kannalta on tärkeää, että hän paitsi ymmärtää sisällön, myös oppii ilmaisemaan tämän tiedon omalla kielellään. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää kielitietoisuutta opetuksessa (ks. esim. Bergroth ym., 2022, ks. myös GLGU/POPS, 2014). Kielitietoinen opetus antaa kielenopettajille uusia mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä ja opettaa yhdessä muiden opettajien kanssa sekä yhdistää kielellistä ja sisällöllistä asiantuntemusta.

## 1.2 Ruotsi toisena kotimaisena kielenä Suomen kouluissa

Sekä suomen että ruotsin kieli ovat Suomen kansalliskielinä oikeudellisesti yhdenvertaisia, minkä seurauksena opetussuunnitelmissa molemmilla kielillä on kotimaisina kielinä samanarvoinen asema opetuksessa. Suomalaisessa yhteiskunnassa ruotsi muuttuu kuitenkin yhä näkymättömämmäksi. Ennätyskellisen pieni 5,2 prosentin osuus väestöstä on rekisteröitynyt ruotsinkieliseksi vuoden 2022 viimeisimpien tilastojen mukaan, kun taas muiden rekisteröityjen kielten osuus Suomessa kasvaa tasaisesti ja on jo 8,9 % (Tilastokeskus, 2023).

Ruotsin ja suomen kieleen liittyvät samat juridiset oikeudet Suomessa, mutta käytännössä ruotsi on monella tapaa vähemmistökieli.

Ruotsin kieli on yhteiskunnallisesti ja määrällisesti vähemmistöasemassa, vaikka ruotsin kieli onkin juridisesti tasa-arvoinen suomen kielen kanssa. Tämä johtaa siihen, että suomen ja ruotsin käyttö arjessa jakautuu hyvin epätasaisesti yksilön, instituutioiden ja yhteiskunnan tasolla. Sama koskee siten myös opetusta. Kaksikielisyys suomenkielisessä koulussa liittyy useimmiten kielipariin suomi ja englanti ja kaksikielisyys ruotsinkielisessä koulussa pääsääntöisesti kielipariin ruotsi ja suomi.

## Ruotsin kielen opetus suomenkielisessä perusopetuksessa

Englanti on selvästi eniten opiskeltu A-kieli suomenkielisissä kouluissa ja vain alle 10 % suomenkielisen perusopetuksen oppilaista valitsee A-kielekseen ruotsin (Kurki, 2021; Vipunen, 2023). Ylivoimainen enemmistö oppilaista opiskelee ruotsia B1-kielenä. Syitä kiinnostuksen laskuun ja toimenpiteitä tilanteen parantamiseksi on viime vuosina pohdittu ja ehdotettu.

Usein mainittu syy vähäiseen kiinnostukseen on se, että ylioppilastutkinnossa toisen kotimaisen kielen suorittaminen tuli vapaaehtoiseksi 2000-luvun alussa. Muut syyt ovat olleet ideologisempia ja perustuneet mielipiteisiin ja asenteisiin ruotsin kieltä ja ruotsinkielisiä kohtaan Suomessa selityksenä sille, että ruotsi toisena kotimaisena kielenä ei ole suosittu oppiaine. Tutkimukset ovat osoittaneet yhtäältä, että stereotyyppiset mielikuvat ja negatiiviset vanhat uskomukset säilyvät ja niitä käytetään edelleen mm. populistisessa sosiaalisessa mediassa (ks. esim. Sandell, 2021) ja toisaalta, että on olemassa kiinnostusta keskustella juridisista perusteista ja mahdollistaa kaksikieliset koulut, joissa opetuskielenä on sekä suomi että ruotsi (ks. Boyd & Palviainen, 2015; Sundman, 2013; Tainio & Harju-Luukkanen, 2013). Myös ruotsin kielen taidot, niin oppilaiden kuin opettajienkin (sekä opettajaopiskelijoiden että opettajien), ja kohderyhmien mahdollisuudet oppia ruotsia, on nostettu osaksi ruotsin kielen opetuksen haasteita (Härmälä & Marjanen, 2023a, 2023b; Kurki, 2021; Rossi ym., 2017).

Ruotsin opetus toisena kotimaisena kielenä kamppailee monien haasteiden kanssa.

Poliittisesti kansallisella tasolla on viime vuosina laadittu strategioita kansalliskielten tukemiseksi (ks. esim. Valtioneuvosto, 2021). Ruotsin kielen opetukseen vaikutti merkittävästi kahden B1-ruotsin vuosiviikkotunnin siirto 6. luokalle perusopetuksen vuosiluokilta 7–9 vuonna 2016. Äskettäin on myös käynnistetty kansalliskielten kehittämisohjelman (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022) kautta tukitoimia, joilla on pyritty mm. kannustamaan suomenkielisiä kouluja tarjoamaan ruotsia erityisesti A1-kielenä.

Viime vuosien seurannan tulokset osoittavat, että kahden vuosiviikkotunnin siirto 6. luokalle ei ole vaikuttanut myönteisesti oppilaiden ruotsin kielen taitoihin. Koska aikaistaminen ei ole tuonut enempää viikkotunteja ruotsin kielen opetukseen, vaan tunnit on jaettu aiempaa useammille vuosille, opetus ei ole yhtä jatkuvaa kuin ennen. Oppilaiden kerrotaan unohtavan ison osan aiemmin

opitusta. Tämä haaste nostetaan esille myös Opetus- ja kulttuuriministeriön toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelmassa (2022), ja sitä tukee ehdotus B1-ruotsin tuntimäärän lisäämisestä tuntijakoon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Aikaistaminen ei itsessään ole myöskään lisännyt oppilaiden motivaatiota opiskella ruotsia, ja vaihtoehtoisia tapoja ottaa ruotsi käyttöön muilla tavoin 1–6 vuosiluokilla B1-tuntien sijaan on esitetty (Kurki, 2021). Suuri osa aikaistamisen seurannasta on keskittynyt siihen, minkä koulutuksen saanut opettaja (luokanopettaja tai aineenopettaja) on hoitanut B1-ruotsin kielen opetuksen vuosiluokalla 6 ja miten heidän tietonsa ja taitonsa ovat vastanneet osaamisvaatimuksia ja vaikuttaneet opetukseen (ks. Kurki, 2021; Rossi ym., 2017).

Kansalliset arvioinnit osoittavat, että ruotsin kielitaidon taso suomenkielisessä perusopetuksessa on laskenut erityisesti B1-ruotsin oppimäärän osalta.

Viimeisin valtakunnallinen arviointi ruotsin B1-kielen oppimistuloksista 9. luokan oppilaille (Härmälä & Marjanen, 2023a) antaa viitteitä kielteisestä kehityksestä useilla eri osa-alueilla verrattuna vuoden 2008 vastaavaan arviointiin (Tuokko, 2009). Oppilaiden taitojen tasoksi arvioidaan arvosana 6 (välttävä) valtakunnallisesti, kun kaikki neljä testattua osa-alueetta (luku-, kuuntelu-, puhe- ja kirjoitustaito) yhdistetään. Vaikka vuosien 2008 ja 2022 tulokset eivät ole suoraan vertailukelpoisia, suuntauksena on, että tulokset eivät ole parantuneet eri osa-alueiden osalta ja ovat lisäksi selvästi heikompia kirjoitustaidoissa. Myös oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan, ruotsin kielen hyödyistä ja ennen kaikkea ruotsin kielen opetuksesta pitämisestä ovat muuttuneet hieman kielteisemmiksi, vaikka niiden on kokonaisuutena arvioitu olevan vielä asteikon puolivälissä (neutraali).

Muista vertailuhavainnoista (Härmälä & Marjanen, 2023a; Tuokko, 2009) huomataan, että opettajat hyödyntävät taitotasoarviointia vaihtelevasti. Opetussuunnitelman perusteiden taitotasokuvauksia kertoo käyttävänsä hieman aiempaa useampi opettaja. Kuitenkin noin kolmannes opettajista ilmoittaa, että he eivät koskaan käytä taitotasokuvauksia kokeiden arvostelussa tai tehtävän valinnassa. Tulos ei sinänsä poikkea muista opinnoista, sillä suunnilleen yhtä suuri osuus suomen kielen opettajista on vastannut samalla tavalla.

Ruotsista A-kielenä on tehty tuore tutkimus, jonka mukaan pitkän oppimäärän oppimistulokset ovat suhteellisesti paremmat kuin B1-oppimäärässä (Härmälä & Marjanen, 2023b), mutta edelliseen vuoden 2013 arviointiin (Hildén & Rautopuro, 2014) verrattuna sekä kielitaidossa että asenteissa on tapahtunut laskua viimeisen kymmenen vuoden aikana. Reilu neljäsosa saavutti viimeisimmässä arvioinnissa hyvän osaamisen tason, joka vastasi vastaanottotaidoissa (kuullun ja luetun ymmärtäminen) arvosanaa 8, kun taas tuottamisen taidoissa (puhuminen ja kirjoittaminen) 40 prosenttia saavutti kyseisen tason. Aiemmassa kartoituksessa oppilaat saavuttivat erinomaisia tuloksia kuullun ymmärtämisessä ja puhetaidossa sekä hyviä tuloksia lukutaidossa ja kirjoitustaidossa. Vuonna 2023 kielitaito jäi keskimäärin tyydyttävälle tasolle, joka vastaa arvosanaa 7.

Molemmissa arvioinneissa suomi A1-kielenä -oppilaat suoriutuivat A2-ruotsin oppilaita paremmin ja lukio-opintoihin tähtäävät oppilaat saavuttivat korkeampia tuloksia kuin ammatilliseen koulutukseen hakeutuvat. Pedagogiset ratkaisut ja työtavat olivat heikosti yhteydessä oppimistuloksiin, mutta jos oppilas käytti ruotsia vapaa-ajallaan silloin tällöin, tulokset olivat paremmat. Sama suuntaus oli vahvempi aiemmassa arvioinnissa (Hildén & Rautopuro, 2014).



Käsitykset ruotsin kielen taidon hyödyistä ovat muuttuneet kielteisemmiksi vuoden 2013 tuloksiin verrattuna (Härmälä & Marjanen, 2023b), mutta verrattuna B1-ruotsiin (Härmälä & Marjanen, 2023a) A-kielioppilaat suhtautuvat selvästi myönteisemmin ruotsin opiskeluun ja osaamiseen.

A-kielenä opiskeltavan ruotsin arvosanoista on tässä yhteydessä syytä myös huomauttaa, että ruotsin kielikylvyssä opiskelevat oppilaat opiskelevat ruotsia A1-kielenä. Kielikylvyssä on siis kyse oppilaista, joilla ruotsi ei ole ollut kotikieli, mutta joiden opetuksessa ruotsia käytetään opetuskielenä muissakin oppiaineissa kuin kielissä. Ruotsia käytetään tällöin opetuskielenä yhteensä noin puolet kielikylpyajasta varhaiskasvatuksesta (yleensä viisivuotiaasta lähtien) 9. vuosiluokan loppuun. Koska kielikylpy on suomenkielisten huoltajien valintoihin perustuva ohjelma, kielikylpy on myös osoitus positiivisemmasta kiinnostuksesta ruotsia kohtaan suomalaisessa yhteiskunnassa kuin populistisilla foorumeilla yleensä esiintyvät näkemykset.

Ruotsi toisena kotimaisena kielenä -opetuksella on osittain muita opetuksen ja oppimisen tavoitteita ja kehittämistarpeita kuin suomi toisena kotimaisena kielenä -opetuksella.

## Lyhyesti vastaavasta suomen kielen opetuksesta ruotsinkielisissä kouluissa

Hellgrenin ym. (2019) mukaan perusopetuksen ruotsia ja suomea puhuvien kaksikielisten oppilaiden osuus vuosiluokilla 1–6 on noin 40 % ruotsinkielisten koulujen oppilaista kansallisella tasolla ja lisäksi 4 % tulee kokonaan suomenkielisistä kodeista. Tämä on seurausta jo kolme vuosikymmentä jatkuneesta selkeästä trendistä, jossa kaksikieliset perheet valitsevat koulukielekseen pääsääntöisesti ruotsin. Kansallisella tasolla kaksi kolmesta kaksikielisestä kodista rekisteröi lapsensa ruotsinkielisiksi ja suuntaus näkyy myös siinä, että ruotsinkielisessä perusopetuksessa on kirjoilla noin 10 % enemmän oppilaita verrattuna vastaavan ikäisiin ruotsinkielisiksi rekisteröityihin (Saarela, 2021).

Suurin osa ruotsia ja suomea puhuvista kaksikielisistä oppilaista suorittaa perusopetuksensa ruotsin kielellä, mutta osa heistä valitsee suomen koulukieleksi.

Laaja kaksikielisyys toteutuu mm. tarjoamalla äidinkielenomaista suomen kieltä noin puolessa ruotsinkielisistä kouluista vuosiluokilla 1–6 (Nummela & Westerholm, 2020). Ruotsinkielisten perheiden tietoisuus suomen kielen taidon välttämättömyydestä suomalaisessa yhteiskunnassa on lisäksi johtanut siihen, että suomen kieltä oli monissa ruotsinkielisissä kouluissa perehdytetty eri tavoin 1. vuosiluokalla jo ennen kuin A1-kielen varhentamista koskeva kansallinen uudistus tuli voimaan keväällä 2020. Arviointituloksissa korostetaan ennen kaikkea kielellisen ympäristön merkitystä. Etelä-Suomessa yksikielisesti suomenkielisissä kunnissa ja kaksikielisissä kunnissa, joissa selkeä enemmistö on suomenkielistä, suomi A-kielenä -oppilaat ovat keskiarvon yläpuolella. Muissa kaksikielisissä kunnissa, joissa kielet jakautuvat tasaisemmin, tulokset ovat hieman alle keskiarvon. Kaksikielisissä kunnissa, joissa on selvä ruotsinkielinen enemmistö, tulokset ovat selvästi alle keskiarvon. (Åkerlund, Marjanen & Peltola, 2022.)

Äidinkielenomainen suomi on paljon laajemmin opiskeltu oppimäärä kuin äidinkielenomainen ruotsi.

Vertailu ruotsin ja suomen kielen opetuksesta osoittaa siis sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Kansalliskielinä ruotsin tai suomen kielen opetus toisena kotimaisena kielenä tulee sisällyttää osaksi perusopetusta. Tämä tarkoittaa samalla, että sekä suomi että ruotsi ovat osa kaikkien suomalaisten oppilaiden kielivalikoimaa. Oppilaiden toisen kotimaisen kielen taitoja koskevissa arvioinneissa ja keskusteluissa mainitaan keskeisiksi kielen oppimisen tekijöiksi mahdollisuudet käyttää kieltä koulun ulkopuolella, motivaatio, opetustapa, materiaali ja opettajan osaaminen riippumatta siitä, onko kyseessä ruotsi vai suomi toisena kotimaisena kielenä. Olisi mielenkiintoista jatkaa vertailua ja keskustella siitä, tulisiko ruotsin ja suomen kielen opetus Suomessa nähdä tänä päivänä toisen kielen vai vieraan kielen opetuksena (ks. esim. Åberg, 2020).

Suomenkielisissä kouluissa ruotsin kielen opinnot alkavat useimmiten 6. luokalla (B1-ruotsi).

Ruotsinkielisissä kouluissa suomen kielen opinnot alkavat useimmiten vuosiluokalla 1 (A1-suomi tai äidinkielenomainen suomi).

Erot liittyvät siihen, että suomenkielisissä kouluissa ruotsia luetaan harvoin A-kielenä, kun taas ruotsinkielisissä kouluissa suomi on selvästi yleisimmin A-kielenä. Varhaisella aloittamisella on vaikutuksia oppimiseen, vaikka on yhtä ilmeistä, että tuntien lisääminen ei välttämättä johda suhteellisesti parempaan kielitaitoon. Esimerkkinä tästä on se, että viimeisin englannin A-kielen arviointi sekä suomen- että ruotsinkielisissä kouluissa osoittaa jonkin verran parempia tuloksia ruotsinkielisissä kouluissa, vaikka englanti on useimmiten A2-kieli verrattuna englannin kieleen A1-kielenä suomenkielisissä kouluissa (Härmälä & Marjanen, 2022). Samanlainen trendi koskee ylipäätään myös muiden vieraiden kielten taitoa suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa (Härmälä ym., 2014).

Toinen tämän raportin kannalta kiinnostava ero on se, että kaksi kolmasosaa kaksikielisistä suomen- ja ruotsinkielisistä kodeista tulevista oppilaista valitsee nykyisin ruotsinkielisen perusopetuksen, kun taas seurannat puuttuvat siitä, miten suomenkielisen perusopetuksen valinnut kolmannes kokee kielellisen identiteettinsä ja taitonsa.

### 1.3 Kaksi- ja monikielisyys ja kielellinen identiteetti

Vahvasti kaksikieliset ympäristöt ja kaksikielisten oppilaiden suuri osuus ovat johtaneet siihen, että ruotsin-suomenkielinen kaksikielisyys on kiinteä osa monia ruotsinkielisiä kouluja Suomessa, ja tämä kaksikielisyys hallitsee edelleen ruotsinkielistä kouluarkea. Äidinkielenomaisen ruotsin kielen ja siten myös tämän raportin keskiössä on ruotsin-suomenkielinen kaksikielisyys. Luettavuuden vuoksi puhumme pääsääntöisesti vain kaksikielisydestä, tarkentamatta ruotsi-suomi-kieliparia.

Verrattuna ruotsinkielisiin kouluihin, joissa kaksikielisyys on pitkään ollut keskeinen näkökohta, ovat suomenkieliset koulut vasta myöhemmin ja erityisesti viime vuosina huomioineet laajemmin oppilaiden yhä monimuotoisemmat kielitaustat. Suomenkielisissä kouluissa on kuitenkin ensisijaisesti kyse suomi toisena kielenä -opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen järjestämisestä ulkomaalaistaustaisille oppilaille. Kielellisesti moninaiset taustat alkavat nyt näkyä entistä enemmän suomenkielisissä kouluissa. Tämä voi myös lisätä tietoisuutta siitä, että osalla oppilaista on piilossa oleva ruotsin- ja suomenkielinen kaksikielisyys, jota koulut voisivat tehdä näkyvämmäksi ja edistää aktiivisemmin. Edellytykset kummankin kielen kehittämiseksi ovat hyvät riippumatta siitä, onko kaksikielinen oppilas valinnut suomen- vai ruotsinkielisen koulun, jos koulut päättävät ryhtyä tukemaan sitä. Samoin on tärkeää pohtia, miten kaksi- ja monikielisyys voidaan määritellä koulumaailmassa, jota leimaavat yhä enemmän oppilaiden moninaiset kieliprofiilit ja samalla koulun pääkieli.

Kaksi- ja monikielisuuden yksiselitteinen määrittely ei ole helppoa, mutta Skutnabb-Kankaan (1981) neljä kategoriaa tarjoavat kaksikielisuuden lähestymistavan, joka soveltuu hyvin myös monikielisyyteen. Hänen mukaansa kaksikielisyys voidaan määritellä alkuperän, osaamisen (hallinta), toiminnan (käyttö) ja asenteen (identiteetti ja samastuminen) perusteella (Skutnabb-Kangas, 1981). Kaikki nämä neljä monikielisuuden tai ensimmäisen kielen kriteeriä viittaavat monisyyisiin ilmiöihin, joita voidaan tulkita eri tavoin, mutta ne tarjoavat kuitenkin keskustelun avauksen kaksi- ja monikielisuuden merkityksellisiin ulottuvuuksiin.

Yksi työkalu kaksikielisydestä keskustelemiseen on Skutnabb-Kankaan (1981) mukaan alkuperää, hallintaa, käyttöä ja samastumista koskevat kriteerit.

Skutnabb-Kankaan neljä kriteeriä (1981) tarjoavat myös mahdollisuuden keskustella siitä, mitkä oppilaat kuuluvat toisen kotimaisen kielen äidinkielen oppimäärän kohderyhmään. Esimerkiksi kaksikielisistä kodeista tulevien oppilaiden oikeus äidinkielenomaisen ruotsin tai suomen kielen oppimäärään korostaa syntyperää tärkeänä kaksikielisuuden määritelmänä. Nämä oppilaat identifioivat itsensä useimmiten kaksikieliseksi, ja heidät myös katsotaan kaksikieliseksi Suomen ruotsinkielisissä kouluissa suoritetuissa tutkimuksissa. Jos alkuperästä tulee ainoa kriteeri, jonka perusteella voi katsoa olevansa kaksikielinen, voi olla vaikea nähdä itsensä kaksikielisenä kieliparissa suomi-ruotsi, vaikka esimerkiksi osaaminen ja kielenkäyttö kehittyisivätkin yksikielisen henkilön vastaavalle tasolle (ks. esim. Pakarinen & Björklund, tulossa). Juuri tämä ”omistusoikeus” vaikuttaa suomalaisessa kontekstissa olevan sekä arkaluonteinen että keskeinen osa-alue keskustelussa siitä, miten toisen kotimaisen kielen tulevaa opetusta kehitetään.

Toisen kotimaisen kielen äidinkielenomainen oppimäärä on suunnattu kaksikielisille oppilaille, jotka osaavat sekä suomea että ruotsia.

Kuten kaksi- ja monikielisyys ovat monisyyisiä ilmiöitä, joita on vaikea määritellä yksiselitteisesti, myös äidinkielen tai ensimmäisen kielen käsitteen yksinkertainen määrittely on haastavaa. Monikielisissä konteksteissa ja monikielisille henkilöille pelkkä yritys määritellä, mikä kieli tai mitkä kielet katsotaan ensisijaisiksi tietyille yksilölle, voi merkitä ongelmallista yksinkertaistamista

monimutkaisessa ja muuttuvassa kielellisessä todellisuudessa (ks. esim. Boyd, 2010; Coulmas, 1981; Firth & Wagner, 1997; Fraurud & Boyd, 2006). Liian tiukka tai yksipuolinen tulkinta esim. Skutnabb-Kankaan (1981) neljästä kriteeristä voi johtaa myös siihen, että joidenkin henkilöiden voidaan katsoa olevan kokonaan vailla äidinkieltä (ks. esim. Boyd, 2010; Firth & Wagner, 1997). Äidinkielen puhujan kaltaiset käsitteet ovat lisäksi ongelmallisia, koska niillä on taipumus muodostua eräänlaiseksi ihanteeksi kieltä oppivalle, näkemykseksi, joka ei vastaa tämän päivän käsitystä kielellisestä osaamisesta tai siitä, että kielellinen osaaminen ja identiteetit voivat vaihdella tilanteen ja elämänvaiheen mukaan.

Yksilön äidinkieltä tai mahdollista kaksi- ja monikielisyyttä voi olla vaikea määritellä yksiselitteisesti.

Äidinkielen käsite on kompleksisuudestaan huolimatta keskeinen suomalaisessa koulukontekstissa, joka esiintyy mm. äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta ja toisen kotimaisen kielen äidinkielenomaisesta oppimäärästä sekä oppilaan omasta äidinkielestä puhuttaessa. Äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetus on suunnattu oppilaille, joiden (yksi) ensimmäisistä kielistä on ruotsi, vaikka oppilaan ensimmäinen kieli voikin olla vaikeasti määriteltävissä. Kyseessä on kuitenkin edelleen toisena kotimaisena kielenä opetettava oppimäärä, joka ei kuulu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine muodostaa paljon laajemman ja kokonaisvaltaisemman perusopetuksen kokonaisuuden, jonka kieli on usein sama kuin koulun pääasiallinen opetuskieli. Oppilaan oman äidinkielen opetus on ensisijaisesti tarkoitettu oppilaille, joiden ensikieli ei ole ruotsin, suomen tai saamen kieli, ja tällä opetuksella täydennetään perusopetusta (POPS, 2014, liite 3).

Äidinkielen käsite yhdistää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sekä toisen kotimaisen kielen oppiaineen ja sen äidinkielenomaisen oppimäärän, mutta oppiaineet muodostavat erilliset kokonaisuudet ilman selvää yhteyttä toisiinsa.

Vaikka äidinkielen käsitettä käytetään sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että toisen kotimaisen kielen oppiaineiden ja myös oppilaan oman äidinkielen opetuksesta, kyse on hyvin erilaisista taito- ja osaamiskokonaisuuksista. Yhdistävä käsite saattaa myös aiheuttaa jonkin verran epäselvyyttä siitä, missä äidinkielenomaisen toisen kotimaisen kielen opetuksen ydin on. Onko ydin siinä, että opetettava aine on oppilaan äidinkieli, tai siinä, että opetettava aine ei ole yhteneväinen koulukielen kanssa, vaan sitä opetetaan toisena kotimaisena kielenä?

## 1.4 Rakenne

Raportti on saatavilla kahdella kielellä, suomeksi ja ruotsiksi. Kieliversiot vastaavat toisiaan ja koostuvat kumpikin kuudesta luvusta. Raportin ovat kirjoittaneet Äiru 1.0 -hankkeen tutkijat. Johdantoa seuraa luku 2, jossa tarkastellaan äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetussuunnitelman perusteita. Luvun ovat kirjoittaneet Yvonne Nummela ja Olli Määttä Opetushallituksesta. Luvussa 3 kuvataan

Äiru 1.0 -hankkeessa kerättyä aineistoa, jonka avulla tarkastelemme tässä raportissa äidinkielenomaista ruotsin kielen oppimäärää. Luvussa 4 keskustellaan siitä, miten ruotsin kielen opetus on järjestetty suomenkielisen perusopetuksen kaksikielisille oppilaille ja miten opetus eriytetään eri oppimääriin ja opetusryhmiin mutta myös niiden sisällä. Luvussa 5 kuvataan tarkemmin ruotsin kielen äidinkielenomaiseen opetukseen liittyviä käytäntöjä mm. opetusryhmien, kielellisten käytäntöjen ja oppimäärän arviointiperusteiden osalta. Raportin päätteeksi käydään yhteenvetokeskustelu luvussa 6, jossa pohditaan yhtäältä äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen nykytilaa ja toisaalta suunnataan katse eteenpäin jatkokehitysideoineen.

## Yhteenveto

- Toista kotimaista kieltä eli ruotsin kieltä suomenkielisessä perusopetuksessa ja suomen kieltä ruotsinkielisessä perusopetuksessa voi opiskella kolmen oppimäärän mukaan: keskipitkän B1-kielen, pitkän A-kielen ja äidinkielenomaisen, pitkän A-oppimäärän mukaan.
- Ruotsin ja suomen kieleen liittyy Suomessa samat juridiset oikeudet ja samat koulutuspoliittiset lähtökohdat. Käytännössä ruotsi on kuitenkin monella tapaa vähemmistökieli, mikä heijastuu suomalaisen koulujärjestelmän ohjausasiakirjojen käytännön soveltamiseen.
- Toisen kotimaisen kielen opetuksen edellytykset ja käytännön soveltaminen eroavat monin tavoin suomenkielisen ja ruotsinkielisen perusopetuksen välillä.
- Suomenkielisessä perusopetuksessa suurin osa oppilaista opiskelee ruotsia keskipitkänä oppimääränä (B1-ruotsi), joten kielen opinnot alkavat 6. luokalla. Ruotsinkielisessä perusopetuksessa suurin osa oppilaista opiskelee suomea pitkänä oppimääränä (A-suomi tai äidinkielenomainen suomi), joten kielen opinnot alkavat vuosiluokalla 1.
- Käsitteiden kielen oppimisesta on muuttunut aikojen saatossa. Tähänastisen tiedon perusteella nykypäivän kielenopetukseen vaikuttaa mm. se, että sosiaalinen yhteistyö ja vuorovaikutus nähdään luokkahuonetyöskentelyn keskeisinä kulmakivinä. Oppimista tukee kohdekielen käyttö sekä välineenä että tavoitteena. Kielitietoinen opetus on tärkeää ja monikielisyys on yhteiskunnalle, yksilölle ja opetustilanteissa arvokas mahdollisuus.
- Suurin osa ruotsia ja suomea puhuvista kaksikielisistä oppilaista saa ruotsinkielistä perusopetusta, mutta osa heistä valitsee suomen koulukieleksi. Tämänhetkisen tutkimuksen ja opetussuunnitelman perusteissa esitetyn pohjalta on tärkeää arvostaa ja hyödyntää tätä kaksikielisyttä sekä kehittää käytäntöjä, joilla kaksikielisille oppilaille voidaan tarjota mahdollisuuksia kehittää molempia kotimaisia kieliään omalla tasollaan ja riippumatta siitä, mikä heidän pääasiallinen koulukielensä on.
- Äidinkielen ja ensimmäisen kielen sekä kaksi- ja monikielisuuden käsitteet ovat monimutkaisia ja vaikeasti määriteltävissä. On tärkeää pohtia, millainen käsitys kaksi- ja monikielisyydestä sekä äidinkielestä ja ensimmäisestä kielestä on lähtökohtana esim. sille, mihin oppimääriin ja opetusryhmiin oppilaiden on tarkoituksenmukaista osallistua.

## 2 ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI: OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET JA SEN TOIMEENPANO

### 2.1 Äidinkielenomainen ruotsi toisen kotimaisen kielen oppimääränä perusopetuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan toisen kotimaisen kielen äidinkielenomaista oppimäärää, sen tehtävää, tavoitteita ja sisältöä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (GLGU/POPS, 2014) pohjalta. Keskitymme ruotsin kielen äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärään. Koska oppimäärä on suhteellisen tuntematon suomenkielisessä opetuksessa, olemme päättäneet vertailla sitä vastaavaan suomen kielen äidinkielenomaiseen oppimäärään (mofi). Äidinkielenomaisen suomen oppimäärää opiskellaan monissa ruotsinkielisissä kouluissa.

Lähtökohtana ovat seuraavat kysymykset: Mitä opetussuunnitelman perusteet kertovat äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärästä? Mitä tulisi ottaa huomioon äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen järjestämisessä? Miten äidinkielenomaisen suomen kielen opetuksesta saatua tietoa voidaan hyödyntää ruotsinkielisessä opetuksessa?

### 2.2 Toisen kotimaisen kielen ruotsin ja suomen äidinkielenomainen oppimäärä

Toisen kotimaisen kielen, ruotsin ja suomen, äidinkielenomaiset oppimäärät ovat pitkiä A-oppimääriä samoin kuin ruotsin ja suomen kielen pitkät A-oppimäärät, ja tuntijako on sama. Kuten muissakin toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetussuunnitelmissa, myös äidinkielenomaisen oppimäärän tehtävä, keskeiset sisällöt ja arviointikriteerit on kuvattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (GLGU/POPS, 2014).

Nimistään huolimatta äidinkielenomaisia ruotsin ja suomen kielen oppimääriä ei pidä sekoittaa ruotsin tai suomen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriin eikä ruotsi tai suomi toisena kielenä oppimääriin. Siksi on tärkeää huomata, että toisen kotimaisen kielen äidinkielenomaisen oppimäärän tuntijako eroaa merkittävästi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän tuntijaosta. Lisäksi äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksen tehtävä, tavoitteet ja keskeinen sisältö ovat erilaiset. Äidinkielenomaisessa oppimäärässä otetaan huomioon, että oppilaille on osaamista kyseisessä kielessä ennen toisen kotimaisen kielen opintojen aloittamista. Tämän tulisi näkyä opetuksen tavoitteissa ja sisällössä sekä siinä, kenelle oppimäärä on tarkoitettu. Oppimäärästä käytetty nimitys ja se, että se on erillinen oppimäärä toisen kotimaisen kielen oppiaineen sisällä, voivat johtaa alueellisiin eroihin opettajien ja huoltajien käsityksissä äidinkielenomaisesta oppimäärästä.

Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän nimenä käytetään sekä suomenkielistä lyhennettä että ruotsinkielistä oppimäärän nimeä. Oppimäärästä käytetään lyhennettä "äiru" opetussuunnitelman perusteiden nimen "äidinkielenomainen ruotsi" mukaan, kun taas lyhenne "mosve" juontaa juurensa oppimäärän ruotsinkielisestä nimestä "modersmålsinriktad svenska".

## 2.3 Äidinkielenomainen oppimäärä ja kieliohjelma

Äidinkielenomainen oppimäärä, suomeksi (mofi) ja ruotsiksi (äiru), on erityisesti kaksikielisille oppilaille tarkoitettu oppimäärä, jonka tavoitteena on muun muassa tarjota kaksikielisille oppilaille mahdollisuus parantaa ja syventää kielitaitoaan sekä tehdä heidät tietoisiksi kulttuurisista erityispiirteistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014) mukaan:

*Oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä kielen oppimäärä. Näistä toinen on toinen kotimainen kieli (ruotsi tai suomi) ja toinen jokin vieras kieli tai saamen kieli. Pitkiä oppimääriä ovat A-oppimäärät sekä ruotsin ja suomen äidinkielenomaiset oppimäärät. Keskipitkiä oppimääriä ovat B1-oppimäärät. Lisäksi opetuksen järjestäjä voi tarjota oppilaille valinnaisina ja vapaaehtoisina kieliopintoina eripituisia kielten oppimääriä.*

Ensimmäinen yhteinen kieli perusopetuksessa on A1-kieli. Seuraava kieli on valinnainen A2-kieli (pitkä oppimäärä) tai B1-kieli (keskipitkä oppimäärä) (GLGU/POPS, 2014). Tammikuun 1. päivästä 2020 alkaen A1-kieli alkaa 1. luokalla. Valinnainen A2-kieli alkaa yleensä 4. tai 5. luokalla. B1-oppimäärä alkaa viimeistään 6. luokalla tuntijaon mukaisesti.

*Oppilas voi kielestä riippuen opiskella vapaaehtoista A2-kieltä joko valinnaisena aineena tai B1-kielen sijasta opetettavana yhteisenä aineena. (Valtioneuvoston asetus 793/2018)*

Äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetus toteutetaan A1- tai A2-kielen opetuksena ja samoin vähimmäistuntimäärin kuin A1- ja A2-kieli. A2-kielen vuosiviikkotuntien jakamisessa eri vuosiluokille ei ole 6. vuosiluokan nivelvaihetta (POPS, 2014).

Koulutuksen järjestäjillä ei ole velvollisuutta järjestää toisen kotimaisen kielen äidinkielenomaisen oppimäärän opetusta. Eri oppimäärien mukaisten oppimäärien tarjoaminen perustuu moneen tekijään. Äidinkielenomaisen suomen tarjonta ruotsinkielisissä kunnissa vaihtelee. Syitä vaihteluun ovat muun muassa oppilasmäärät, kunnan ja koulun mahdollisuus opetukseen, kieliohjelmat, kunnan kieliprofiili tai taloudelliset resurssit. Pääosin ruotsinkielisissä kunnissa, joissa on vain muutama tai yksittäinen mofi-oppilas, ei äidinkielenomaista oppimäärää tarjota ollenkaan. Tällöin oppilaat valitsevat tavallisen pitkän A-oppimäärän suomen kielessä. Toisilla alueilla tilanne voi olla päinvastainen. Opetusryhmissä opetetaan sekä äidinkielenomaista suomea että A-suomea. Joissakin kunnissa mofia tarjotaan osassa kouluja, mutta ei kaikissa. Vaihtelua on siis paljon, ja päätös siitä, mitä oppimääriä tarjotaan, on paikallinen.

Kuten muitakin kielten oppimääriä tarjottaessa, on äidinkielenomaista oppimäärääkin varten laadittava paikallinen opetussuunnitelma, jossa opetuksen tavoitteet kohdennetaan vuosiluokittain. Oppimisen tavoitteet johdetaan opetuksen tavoitteista. On tärkeää perehtyä kaikkiin opetuksen tavoitteisiin ennen opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja oppilaan oppimisen sekä osaamisen arvioinnin aloittamista. Oppimisen, osaamisen ja työskentelyn arvioinnin tulee perustua perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa vuosiluokittain kohdennettuihin oppimäärän tavoitteisiin eli tässä tapauksessa äidinkielenomaisen oppimäärän arviointikriteereihin. Äidinkielenomaisessa oppimäärässä arvosanojen taitotasot ovat korkeammalla kuin toisen kotimaisen kielen pitkässä A-oppimäärässä. Todistusmerkinnöissä on mainittava minkä toisen kotimaisen kielen oppimäärän oppilas on suorittanut, eli että kyseessä on äidinkielenomainen A-oppimäärä.

## 2.4 Äidinkielenomaisen oppimäärän kohderyhmä

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksen kohderyhmänä ovat suomea ja ruotsia osaavat kaksikieliset oppilaat. Kuvaukset äidinkielenomaisen oppimäärän kohderyhmästä löytyvät ruotsinkielisistä ja suomenkielisistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista:

*Äidinkielenomaisessa ruotsin kielen opetuksessa kaksikieliset oppilaat saavat mahdollisuuden pohtia ja syventää ruotsin kielen taitoaan ja ruotsinkielisen kulttuurin erityispiirteiden tuntemustaan. (POPS, 2014)*

*I den modersmålsinriktade lärokursen i finska ges de tvåspråkiga eleverna möjlighet att reflektera över och fördjupa sig i finska språket och den finska kulturens särdrag. Den modersmålsinriktade lärokursen är ämnad för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen. (GLGU, 2014)*

Opetussuunnitelman sanamuodot suomeksi ja ruotsiksi eroavat jonkin verran toisistaan, mutta merkitys on sama: äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksen lähtökohtana on oppilaiden kaksikielisyys ja kaksikulttuurinen tausta. Äidinkielenomaisen suomen oppimäärä on tarkoitettu erityisesti niille oppilaille, jotka elävät kaksikielisessä kotiympäristössä ja ovat kosketuksissa myös suomalaiseen kulttuuriin. Opetuksen tavoitteissa ja tavoitteisiin liittyvissä keskeisissä sisällöissä on myös selkeästi ilmaistu, että äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärä on tarkoitettu oppilaille, joiden kotikielenä on suomi ja ruotsi tai jotka ovat olleet kosketuksissa kaksikieliseen kulttuuriin jo pienestä pitäen omaten ruotsin kielen taitoa.

Äidinkielenomaisen oppimäärän kohderyhmän näkökulmasta todellisuus on monimutkaisempi, ja kohderyhmän kielitausta on itse asiassa hyvin heterogeeninen. Kielenopetuksesta tehtyjen tutkimusten mukaan mofi-opettajat kokevat usein, että yksi mofi-opetuksen haasteista on heterogeeniset oppilasryhmät ja oppilaiden kielitaustojen laaja kirjo. Ongelmaksi on muodostunut se, että tietoja kotikielistä ei voida saada säännöllisillä tiedonkeruilla. Esimerkiksi Tilastokeskuksen tiedot perustuvat vain oppilaiden äidinkieleen (yksi tai mahdollisesti useita). Virallisesti rekisteröity äidinkieli ei aina vastaa oppilaiden todellista kielenkäyttöä kotona eikä kerro mitään oppilaiden todellisesta kielitaidosta. (Nummela & Westerholm, 2020.)

Vaikka oppilas asuu kaksikielisessä ympäristössä tai hän on ollut kosketuksissa molempien kielten kanssa jo pienestä pitäen, on suurta vaihtelua siinä, kuinka paljon, kenen kanssa ja missä kieliä käytetään. Kodin lisäksi myös suomen ja ruotsin kielen käytöllä lähiympäristössä ja vapaa-ajalla on vaikutusta. Näin ollen myös suomenruotsalaisten kaksikielisten oppilaiden suomen ja ruotsin kielen tietojen ja taitojen välillä on suuria eroja.

Ei ole olemassa määrittelyä siitä, miten hyvin oppilaiden tulisi hallita opetuskieltä, kotikieltään tai kieliään (suomea ja ruotsia). Myöskään vanhempien kotikieltä tai muita tekijöitä ei ole kirjattu perusteluksi oppilaan oppimäärän valinnalle, jotta oppilaalla olisi oikeus osallistua äidinkielenomaisen oppimäärän opetukseen. On oppilaita, joilla ei välttämättä ole vahvaa kaksikielistä kotitaustaa, mutta silti he haluavat valita äidinkielenomaisen oppimäärän mukaisen opetuksen opinto-ohjelmaansa.



## 2.5 Vertailu ruotsinkieliseen koulutukseen ja oppimäärän valinta

Ruotsinkielisessä koulutuksessa mofi on jo pitkään ollut vakiintunut oppimäärä. Kaksi- ja monikielisten oppilaiden osuuden kasvaessa myös äidinkielenomaisen suomen oppimäärä on tullut yhä suosittumaksi. Äidinkielenomaista suomea opetetaan laajasti, ja se on luonnollinen vaihtoehto suurelle osalle ruotsinkielisten koulujen oppilaista. Vaikka äidinkielenomaisen suomen opetusta on jo pitkään järjestetty ruotsinkielisissä kouluissa, herättää asia edelleen keskustelua. Oppimäärän opetukseen liittyy useita haasteita, kuten erilaiset tavat järjestää opetusta ja oppilaiden kielitaustan heterogeenisuus. Äidinkielenomaisen opetuksen kehittämiseksi on suuri tarve (Nummela & Westerholm, 2020).

Ruotsinkielisessä opetuksessa yksi suurimmista haasteista on oppilaiden sijoittuminen A-suomen ja mofin opetusryhmiin. Kunnissa ja kouluissa on erilaisia käytäntöjä oppilaiden oppimäärien valinnassa. Suomen kielen opetuksesta tehdyn selvityksen (Nummela & Westerholm, 2020) mukaan vanhemmilla on tärkeä rooli oppilaan oppimäärästä päätettäessä.

Myös oppilaan taitotaso ja opettaja vaikuttavat valintaan. Lisäksi paikalliset ja alueelliset olosuhteet vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin valita oppimäärää. Itse asiassa kyse ei ole oppimäärän valinnasta, vaan pikemminkin siitä, että huoltajien, opettajien ja oppilaiden välisissä neuvotteluissa päätetään, mikä oppimäärä on sopivin ottaen huomioon oppilaan aiempi osaaminen ja kielitausta.

Myös ruotsinkielisissä kouluissa tapahtuvasta suomen kielen opetuksesta tehdyissä tutkimuksissa kävi ilmi, että mofi-opetus on järjestetty eri tavoin eri kouluissa, kunnissa tai alueilla. Kun paikkakunnalla on riittävästi ruotsia ja suomea osaavia kaksikielisiä oppilaita, esimerkiksi kaksikielisissä kunnissa, mofia tarjotaan ja opetusta järjestetään omassa opetusryhmässään. Kun oppilaita on vähän tai vain muutama, esimerkiksi pääosin ruotsinkielisillä alueilla, äidinkielenomaisen oppimäärän opetusjärjestelyt vaihtelevat. Jos äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksen piiriin kuuluvia oppilaita on vain muutama, syntyy tilanteita, joissa äidinkielenomaisen oppimäärän mukainen oppimäärä olisi oppilaalle sopivin, mutta koulu ei tarjoa sitä. (Hellgren ym., 2019; Nummela, 2016; Nummela & Westerholm, 2020.)

Jotkut koulut ovat järjestäneet opetusta kaksikielisille oppilaille esimerkiksi yhteistyössä muiden koulujen kanssa. Myös kouluissa, joissa ei ole varsinaista mofi-opetusta, käytetään opetuksessa joskus esimerkiksi äidinkielenomaisen suomen oppimateriaaleja. Oppimäärän tarpeeseen pyritään vastaamaan eri tavoin esimerkiksi eriyttämällä opetusta ryhmien sisällä.

## 2.6 Äidinkielenomaisen oppimäärän tarkoitus ja tehtävä

Äidinkielenomaisen oppimäärän tavoitteet ovat jossain määrin samankaltaisia kuin ruotsin kielen pitkän A-oppimäärän tavoitteet, mutta ne pohjautuvat luonnollisesti oppimäärän erityistehtävään.

Äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksen ja sen suunnittelun lähtökohta on ottaa huomioon oppilaiden kaksikielinen tausta ja heidän aiempi kielitaitonsa. Yksi äidinkielenomaisen oppimäärän päätehtävistä on syventää oppilaiden arkielämän kielitaitoa kehittyneemmäksi ja monipuolisemmaksi, toisin sanoen kehittää arkielämän kieltä monipuolisemmaksi kielelliseksi osaamiseksi. Kun oppilaat kehittävät kielellistä osaamistaan, myös heidän kielellinen identiteettinsä vahvistuu. (Pörn ym., 2021.)

Erot äidinkielenomaisen oppimäärän ja pitkän A-oppimäärän keskeisissä sisällöissä liittyvät oppilaiden kielitaustaan, ja osaamisen tason kuvaukset eri arvosanoille edellyttävät laajempaa kielitaitoa.

## 2.7 Äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä sisällöt

Päätösarvioinnin arviointikriteerit ja arviointikriteerit sekä osaamisen tason kuvaukset 6. vuosiluokan lukuvuosiarviointia varten on laadittu samojen periaatteiden mukaan kaikkia toisen kotimaisen ja vieraiden kielten oppimääriä varten.

Opetushallitus on jatkanut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointikokonaisuuden uudistamista laatimalla arviointikriteerit ja osaamisen tason kuvaukset 6. vuosiluokan lukuvuosiarviointia varten.

Opettajalle asetetut opetuksen tavoitteet ja oppilaalle osoitetut oppimisen tavoitteet toisessa kotimaisessa kielessä (mukaan lukien äidinkielenomainen oppimäärä) ja muissa kielten oppimäärissä sisältävät seuraavat tavoitealueet:

- kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen
- kielenopiskelutaidot
- kehittyvä kielitaito: taito toimia vuorovaikutuksessa
- kehittyvä kielitaito: taito tulkita tekstejä
- kehittyvä kielitaito: taito tuottaa tekstejä.

### Opetuksen tavoitteiden vertailu A-ruotsissa ja äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärässä vuosiluokilla 7–9

Opetuksen tavoitteet A-ruotsissa ja äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärässä ovat erilaiset. Tavoitteita on yhteensä kymmenen. Selkeimmät erot ovat kehittyvän kielitaidon tavoitteissa taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Myös osaamisen tason kuvaukset yksittäisille arvosanoille ja taitotasot eroavat A-ruotsissa ja äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärässä. Taitotaso arvosanalle 8 A-ruotsissa on A2.2 paitsi tavoitteessa 10 (taito tuottaa tekstejä), jossa se on asetettu taitotasolle A2.1. Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärässä taitotaso on B1.2 eli korkeampi kuin A-ruotsin oppimäärässä kaikissa kehittyvän kielitaidon tavoitteissa.

Taulukossa näkyvät A-ruotsin ja äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän vuosiluokkien 7–9 tavoitteiden T1–T3 erot.

A-ruotsi 7–9	Äidinkielenomainen ruotsi 7–9
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen	
T1 edistää oppilaan taitoa pohtia ruotsin kansalliskielen asemaan <b>liittyviä ilmiöitä</b> sekä antaa oppilaalle <b>valmiuksia kehittää kulttuurien välistä toimintakykyä</b>	T1 edistää oppilaan taitoa pohtia ruotsin kansalliskielen asemaan <b>liittyviä arvoja ja ilmiöitä</b> sekä vahvistaa oppilaan taitoa ja halukkuutta toimia monikielisisä ja -kulttuurisissa ympäristöissä
T2 kannustaa oppilasta <b>löytämään kiinnostavia ruotsinkielisiä toimintaympäristöjä ja sisältöjä</b> , jotka laajentavat oppilaan maailmankuvaa	T2 kannustaa oppilasta <b>löytämään mahdollisuuksia käyttää ruotsin kieltä</b> erilaisissa yhteisöissä ja toimintaympäristöissä
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan, millaisia säännönmukaisuuksia ruotsin kielessä on ja miten samoja asioita ilmaistaan muissa kielissä sekä käyttämään kielitiedon käsitteitä oppimisensa tukena	T3 ohjata oppilasta havaitsemaan, millaisia säännönmukaisuuksia ruotsin kielessä on ja miten samoja asioita ilmaistaan muissa kielissä sekä käyttämään kielitiedon käsitteitä oppimisensa tukena

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tavoitteet on kuvattu opetuskielellä.

## Pohdinta ja loppusanat

Tämän luvun tarkoituksena on selventää äidinkielenomaisen oppimäärän mahdollisuuksia toisen kotimaisen kielen opetuksessa. Olemme käsitelleet äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän tarjoamista opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta tarkastellen, miten äidinkielenomaisen suomen kielen opetus on järjestetty ruotsinkielisessä koulutuksessa. Äidinkielenomaisesta oppimäärästä saatavilla olevaa tietoa, kokemuksia ja tutkimustietoa voidaan hyödyntää eri tavoin äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kehittämisessä ja tarjoamisessa suomenkielisessä koulutuksessa.

Kansalliskielistrategiassa korostetaan toisen kotimaisen kielen oppimisen edistämistä. Strategian mukaan kaikilla pitäisi olla mahdollisuus oppia kansalliskieliä. Äidinkielenomaisen oppimäärän mahdollisuuksien kehittäminen vahvistaa kansalliskielistrategian toimenpiteiden toteuttamista. Kuntatason kielitarjontaa koskevassa päätöksenteossa on tärkeää olla tietoinen alueen kieliprofilista ja kielellisestä monimuotoisuudesta sekä oppilaiden kielitaustasta. Vain tuntemalla oppilaiden ja opiskelijoiden kielitausta voidaan tarjota oppilaille tarkoituksenmukainen kielipolku, jossa otetaan huomioon oppilaiden aiempi kielitaito ja opinnot. On tärkeää, että suomea ja ruotsia osaavilla kaksikielisillä oppilailla on mahdollisuus valita äidinkielenomainen ruotsin oppimäärä.

Toisen kotimaisen kielen kehittämissuunnitelmassa oppiaineen opetuksen tavoitteesta todetaan: ”antaa oppilaalle monipuolisia kokemuksia ruotsin tai suomen kielestä ja näihin kieliin liittyvistä kulttuurista”. Hankkeessa pyritään edistämään koulutuksen alueellista tasa-arvoa huomioimalla kuntien erilaiset mahdollisuudet tarjota A1-kielen valintoja. Kunnilla on siis tärkeä rooli kielivalikoiman laajentamisessa äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärällä, jotta suomenkielisten koulujen kaksikielisillä oppilailla on mahdollisuus saada tarkoituksenmukaista opetusta samalla tavalla kuin ruotsinkielisten koulujen oppilailla on.

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kulttuurista monimuotoisuutta ja kielitietoisuutta. Päättäjien, rehtoreiden, opettajien, huoltajien ja oppilaiden tulisi elää todeksi kielitietoisuuden merkitys: ”Kielitietoinen henkilö osaa tarkastella kieltä eri muodoissaan, ymmärtää kielenkäytön ja kielellisten valintojen seuraamuksia ja osaa käyttää tietojaan omassa kielenkäytössään. Kielitietoisuutta on myös kielellisen moninaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen omassa ympäristössä ja laajemmin yhteiskunnassa.” (Opetushallitus, Äidinkielen ja kirjallisuuden LOPS-käsitteitä, 2021).

### 3 AINEISTOPOHJA

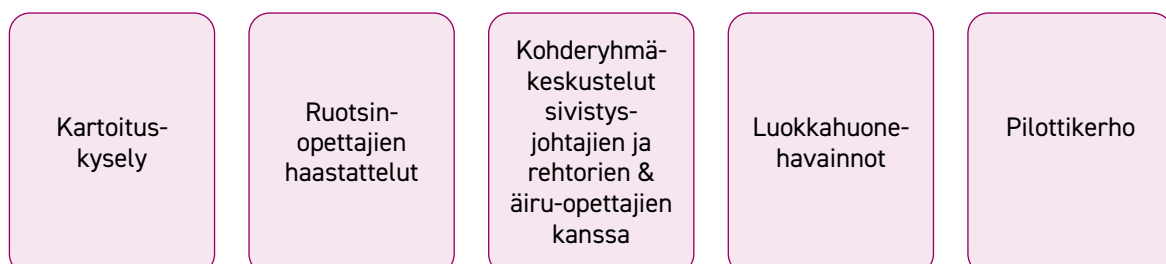
Luvuissa 4–6 esitetty näkemys äidinkielenomaisesta ruotsin kielestä perustuu ensisijaisesti Äiru 1.0 -hankkeessa tehtyihin tutkimuksiin. Hankkeen käynnistyessä syksyllä 2021 meillä oli hyvin rajallinen näkemys tästä oppimäärästä, ja tietoperusta perustui tuolloin pitkälti pro gradu -tutkielmaan (Öhman, 2013) ja maisterintutkielmaan (Nuutinen, 2021). Hankkeen aikana olemme oppineet lisää äidinkielenomaisesta ruotsin kielestä, ja tässä raportissa esitetyt tulokset tarjoavat kokonais kuvan kaksivuotisen hankkeen aikana tehdyn työn pohjalta.

Hankkeessa tavoitteenamme on ollut sekä tutkia että edistää äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetusta suomenkielisessä perusopetuksessa. Olemme selvittäneet muun muassa, miten tunnettu ja vakiintunut ruotsin kielen äidinkielenomainen oppimäärä on suomenkielisessä perusopetuksessa, minkälaisissa ryhmissä äiru-opetusta tarjotaan ja mitä äidinkielenomainen ruotsin kielen opetus tarkoittaa käytännössä. Toimintaa kehittävässä hanketyössä olemme yhteistyössä Svenska litteratursällskapetin kanssa järjestäneet ruotsin kielen opettajille suunnatun seminaarin ja yhteistyössä Svenska nu:n kanssa valmistelleet oppimateriaalia. Oppimateriaalin avulla oppilaat saavat tehdä näkyväksi ja reflektoida kielellisiä maailmojaan. Olemme myös yhteistyössä äidinkielenomaisesta ruotsin kielestä kiinnostuneen koulun kanssa pitäneet perusopetuksen ruotsista kiinnostuneille nuoremmille oppilaille suunnattua pilottikerhoa.

Tieto äidinkielenomaisesta ruotsista on ollut hyvin rajallista.

Saadaksemme käsityksen suomenkielisen perusopetuksen äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen tilasta 2020-luvun alussa olemme keränneet monipuolisen aineistopohjan (kuvio 1), joka toimii tässä raportissa esittämämme kokonaiskuvan pohjana. Käynnistimme hanketyön tekemällä kartoituskyselyn ruotsia toisena kotimaisena kielenä opiskelevien perusopetuksessa. Kartoituksesta saamamme kokonaiskuvan syventämiseksi ja monipuolistamiseksi toteutimme sen jälkeen ruotsin kielen opettajien haastattelut, yhden kohderyhmäkeskustelun äiru-opettajien ja yhden rehtorien ja sivistysjohtajien kanssa, seurasimme äiru-oppitunteja kahdessa suomenkielistä perusopetusta tarjoavassa koulussa sekä pidimme pilottikerhon koulussa, jossa on mahdollisesti äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmiä tulevaisuudessa. Kartoituskysely ja osa haastatteluista on arkistoitu Svenska litteratursällskapetin arkistoihin (SLS 2399, Modersmålsinriktad svenska i finska skolor). Osa aineistosta on kerätty suomeksi, osa ruotsiksi. Samoja esimerkkejä ja lainauksia aineistosta esitetään ruotsinkielisessä ja suomenkielisessä raportissa, kunkin kieliversion kielellä. Tarvittaessa esimerkit ja lainaukset on täten vapaasti käännetty joko suomeksi tai ruotsiksi ja esimerkiksi haastattelujen suoria lainauksia on tarvittaessa muokattu.

#### KUVIO 1. ÄIRU 1.0 -HANKKEESSA KERÄTTY AINEISTO.



### 3.1 Kartoituskysely

Kysely lähetettiin suomenkielisiin perusopetusta tarjoaviin kouluihin eri puolille maata. Kysely oli avoinna kolmen kuukauden ajan talvella 2021–2022 (18.11.2021–18.2.2022). Verkkokysely tehtiin REDCap-työkalulla ja lähetettiin sähköpostilla kaikkiin niihin suomenkielistä perusopetusta tarjoaviin kouluihin, joiden yhteystiedot löytyivät koulujen tai kuntien verkkosivuilta. Käytännössä verkkokysely lähetettiin 1185 ruotsin kielen opettajalle ja 1678 rehtorille.

Kysely tehtiin kahtena versiona, joista toinen oli suunnattu suomenkielisen perusopetuksen rehtoreille ja toinen ruotsin kielen opettajille (ks. liitteet 1 ja 2). Rehtorikysely oli saatavilla suomeksi ja opettajakysely suomeksi ja ruotsiksi. Vastaukset annettiin nimettömänä. Rehtorikysely koostui 18 kysymyksestä ja opettajakysely 27 kysymyksestä. Useimmat kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, ja niiden lisäksi mukana oli muutamia avoimia kysymyksiä. Kyselyssä avattiin osa äirua koskevista lisäkysymyksistä vain niille opettajille tai rehtoreille, jotka ilmoittivat tuntevansa äirua ja/tai olivat rastittaneet sen, että äiru-opetusta tarjotaan heidän koulussaan.

Kartoituskysely on laadittu koko hankeryhmän kesken, ja se on laadittu erityisesti ruotsin kielen äidinkielenomaisen oppimäärän tunnettuutta ja yleisyyttä ajatellen. Vertailun mahdollistamiseksi toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin ja suomen kielen opetuksen välillä se perustuu vahvasti myös aiemmin tehtyyn kyselyyn suomen kielen opetuksesta toisena kotimaisena kielenä ruotsinkielisessä perusopetuksessa (Nummela & Westerholm, 2020). Kartoituksen hallinnoinnista ja toteutuksesta on vastannut hankkeen tutkijatohtori ja koordinaattori Sanna Heittola.

Kartoituskyselyyn vastasi 241 rehtoria ja 270 ruotsin kielen opettajaa suomenkielistä perusopetusta tarjoavista kouluista eri puolilla maata.

Kyselyyn vastasi 241 rehtoria ja 270 ruotsin kielen opettajaa. Saimme vastauksia sekä suomenkielisten että kaksikielisten kuntien kouluista eri puolilta maata. Vastauksia saatiin kaikista manner-Suomen 18 maakunnasta.

Useimmat kyselyyn vastanneet rehtorit (52 %) työskentelevät perusopetuksen alempien luokkien parissa (luokat 1–6), vajaa kolmannes (29 %) sekä 1–6 että 7–9-luokkalaisten parissa, noin kymmenesosa (11 %) ylempien luokkien parissa ja pienempi osuus (8 %) sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen parissa.

Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat opettavat B1-ruotsia, vajaa kolmannes A-ruotsia ja pieni osa äirua.

Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista opettaa ruotsia 6. (67 %) ja 9. (55 %) luokalla. Rungas kolmannes opettajista (37 %) ilmoitti opettaneensa ruotsia yli 15 vuotta, kun taas vajaa kolmannes (29 %) ilmoitti opettaneensa ruotsia 1–5 vuotta. Lähes kaikki kyselyyn vastanneet ruotsin kielen opettajat (96 %) opettavat B1-ruotsia, joka on yleisin toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan

ruotsin kielen oppimäärä suomenkielisessä perusopetuksessa. 29 % opettajista ilmoitti opettavansa A-ruotsia ja vain 3 % opetti äirua. Useimmat kyselyyn vastanneista opettajista (74 %) ilmoittivat suorittaneensa opettajankoulutuksensa suomeksi.

Opettajista selkeä enemmistö, 83 %, kertoi olevansa yksikielisesti suomenkielinen, 1 % yksikielisesti ruotsinkielinen ja 12 % kaksikielinen (suomi-ruotsi). Pienempi osuus, 4 %, ilmoitti muun kielellisen identiteetin. Lähes joka toinen opettaja (48 %) kertoo, että hän ei koskaan käytä tai harvoin käyttä ruotsia opettajan tehtävän ulkopuolella. Enemmistö (84 %) ei myöskään puhu ruotsia kotona.

## 3.2 Ruotsin kielen opettajien haastattelut

Vuosina 2022 ja 2023 hankkeen koordinaattori ja tutkijatohtori Sanna Heittola toteutti yhteensä viisitoista eri puolella maata suomenkielisen perusopetuksen parissa työskentelevän ruotsin kielen opettajan yksilöhaastattelua. Kartoituskyselyssä (ks. 3.1) pyysimme yhteystietoja niiltä ruotsinopettajilta, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan haastatteluun. Näiden vastausten perusteella pyysimme opettajia haastatteluihin tähdäten ruotsin toisen kotimaisen kielen eri oppimääriin ja vastaaviin kunta- ja koulutyyppisiin sekä vuosiluokkiin. Haastattelut koostuivat kahdesta osasta, jotka kestivät pääsääntöisesti noin tunnin. Aluksi haastateltu opettaja sai ottaa kantaa muutamiin ruotsin kielen opetusta koskeviin väittämiin, ja sen jälkeen haastattelua jatkettiin myös opettajan aloitteellisuuden mahdollistavan temaattisen kysymysrunгон pohjalta.

Haastattelujen alkuosa perustui ns. Q-menetelmällä tehtyyn lajittelutietoon (ks. van Exel & de Graaf, 2005; Watts & Stenner, 2012), jossa opettajat arvioivat ja lajittelivat 40 väittämää suhteessa toisiinsa sen mukaan, missä määrin he ovat niistä samaa mieltä. Lajittelutehtävän jälkeen pidettiin puolistrukturoitu haastattelu, jonka yhteistä kysymyspohjaa sovitettiin tietyssä määrin haastateltavan opettajan opettamaan oppimäärään. Haastattelun tässä osassa opettajia pyydettiin pohtimaan mm. luokkahuoneen kielikäytänteitä, äirun kohderyhmää ja ajatuksia ja kokemuksia eriyttämisestä, ohjausasiakirjoista ja oppimateriaaleista. Opettajat saivat kuvata näkemyksiään myös kolmesta toisena kotimaisena kielenä opiskeltavasta ruotsin kielen oppimäärästä, eli B1-ruotsista, A-ruotsista ja äirusta.

Haastattelut koostuivat lajittelutehtävästä ja puolistrukturoidusta haastattelusta.

Puolistrukturoitu haastattelu tallennettiin, jos haastateltu opettaja suostui siihen. Tallennusluvan antoivat yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat, joten nauhoitettu haastatteluaineisto koostuu neljästätoista yksilöhaastattelusta. Nämä 14 haastattelua tehtiin ja tallennettiin Zoomin kautta. Tallenteet kestivät 20–60 minuuttia ja ovat yhteensä runsaat 8 tuntia 30 minuuttia. Tallenteet on litteroitu. Tallentamaton haastattelu tehtiin paikan päällä, ja kyseisen haastattelun dokumentointi perustuu haastattelijan, Sanna Heittolan, muistiinpanoihin.

Yksilöhaastatteluissa kuusi B1-ruotsin opettajaa, neljä A-ruotsin opettajaa, neljä äidinkielenomaisen ruotsin opettajaa ja yksi kielikylpyopettaja pohtivat ruotsin kielen opetusta.

Haastattelimme yhteensä viittätoista ruotsin kielen opettajaa, joista kaksitoista ilmoitti, että heillä on tai oli ollut kaksikielisiä oppilaita opetusryhmissään. Haastatelluista opettajista seitsemän opettaa perusopetuksen alempia luokkia, neljä ylempiä luokkia ja neljä molemmilla tasoilla. Opettajista kuusi opettaa pääasiassa B1-ruotsia, neljä A-ruotsia, neljä äirua ja yksi kielikylpyä. Opettajat saivat valita, pidettiinkö haastattelut suomeksi vai ruotsiksi, mikä tarkoitti käytännössä sitä, että kaikki haastattelut yhtä lukuun ottamatta pidettiin suomeksi.

### 3.3 Kohderyhmäkeskustelut

Olemme toteuttaneet keväällä 2023 yksilohaastattelujen lisäksi kaksi ryhmäkeskustelua, ns. kohderyhmähaastattelua, yhden äidinkielenomaista ruotsin opetusta tarjoavien kuntien ja koulujen sivistysjohtajien ja rehtoreiden kanssa ja yhden äidinkielenomaisen ruotsin opettajien kanssa. Kohderyhmäkeskusteluihin kutsuimme osallistujia kartoituskyselyn tarjoaman tiedon äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmistä sekä vastaajien antamien yhteystietojen perusteella. Kohderyhmäkeskustelujen ensisijainen tavoite oli toimia lähtölaukauksena tulevaisuuden äiru-opetusta tarjoavien opettajien, koulujen ja kuntien verkostoitumiselle. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, miten osallistujat yhdessä pohtivat äiru-oppimäärää ja mahdollisuutta hyödyntää kaksikielisyyttä suomenkielisessä perusopetuksessa ja millaisia vahvuuksia ja haasteita he pitävät tältä osin keskeisinä ja ajankohtaisina. Kohderyhmäkeskustelut tallensi hankkeen koordinaattori ja tutkijatohtori Sanna Heittola, joka toimi myös keskustelujen moderaattorina. Keskusteluihin rehtoreiden ja sivistysjohtajien kanssa osallistui myös hankkeen johtaja Sofie Henricson.

Kohderyhmäkeskusteluihin koottiin äiru-opetuksen avaintoimijat eli äiru-opetusta tarjoavien koulujen ja kuntien ruotsin opettajat, rehtorit ja sivistysjohtajat.

Toiseen kohderyhmäkeskusteluun osallistui kolme ruotsin kielen opettajaa, jotka opettavat itse oppilasryhmiä äidinkielenomaisessa ruotsin kielessä. Keskustelu käytiin ruotsiksi, ja se kesti vajaat 50 minuuttia. Toiseen kohderyhmäkeskusteluun osallistui kaksi äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetusta antavien koulujen rehtoria, äidinkielenomaista opetusta tarjoavan kunnan sivistysjohtaja ja oppimäärän opetuksen aloittamista suunnittelevan kunnan sivistysjohtaja. Keskustelu käytiin suomeksi, ja se kesti noin 45 minuuttia.

### 3.4 Luokkahuonehavainnointi

Konkreettisen opetuskontekstin hahmottamiseksi ja hyvien käytäntöjen tunnistamiseksi olemme seuranneet oppitunteja kahdessa äidinkielenomaisen ruotsin opetusta tarjoavassa perusopetuksen piirissä olevassa koulussa, yhdessä koulussa Uudellamaalla (kevät 2022) ja yhdessä Pohjanmaalla (kevät 2023). Saimme yhteyttä kouluihin kartoituskyselyn ja haastatteluiden avulla. Havainnoinnin aikana keskiössä on ollut mm. kielenkäyttö, työmuodot ja tehtävätyypit, vuorovaikutusmallit ja mahdollinen eriyttäminen sekä monialaisuus. Havainnot on dokumentoitu kirjaamalla, keräämättä oppilasta suoria henkilötietoja. Merkinnät mukailivat Hajerin havainnointitaulukkoa (2004), mutta niitä on muokattu hyvin vapaasti sen mukaan, mikä on ollut olennaista kyseisessä kontekstissa ja tietyllä oppitunnilla. Luokkahuonehavainnointia ovat tehneet hankkeen tutkimusavustajat Marina Forsberg

(Uusimaa) ja Heini Viitanen (Pohjanmaa). Luokkahuonehavainnointiin liittyviä matkoja on rahoittanut Svenska folkskolans vänner -yhdistys.

Luokkahuonehavainnointia tehtiin äiru-luokissa Uudellamaalla ja Pohjanmaalla.

Luokkahuonehavainnointia tehtiin yhteensä 33 oppitunnilla, Uudellamaalla 19 tunnilla ja Pohjanmaalla 14 tunnilla. Molemmat koulut sijaitsevat paikallisesti ruotsinkielipainotteisessa ympäristössä. Toisessa koulussa äiru-opetus toteutettiin siten, että jokaisella vuosiluokalla oli oma opetusryhmä, toisessa pidettiin oppitunnit yhdistelmäryhmissä, joissa oli kaksi vuosiluokkaa per ryhmä. Molemmissa kouluissa opetusryhmät olivat suhteellisen pieniä, oppituntia kohden neljästä kuuteen oppilasta toisessa koulussa ja kolmesta kymmeneen oppilasta toisessa. Äirua opetetaan molemmissa kouluissa A1-kielenä ja opetus alkaa vuosiluokalla 1.

Suurin osa havainnoinnista, 22 kappaletta, tehtiin perusopetuksen vuosiluokilla 3–6 ja toisessa koulussa tehtiin lisäksi yhteensä 11 havainnointia vuosiluokilla 7–9. Äiru-tunneilla tehtyjen luokkahuonehavainnointien lisäksi tutkimusavustajamme seurasi Pohjanmaalla kahta A-ruotsin kaksoistuntia saadakseen vertailua äiru-tuntien käytäntöihin.

### 3.5 Pilottikerho

Osana hankkeen toiminnallisia tavoitteita pidimme keväällä 2022 ruotsin kielen pilottikerhon suomenkielistä perusopetusta tarjoavassa Etelä-Suomessa sijaitsevassa koulussa, jossa oli kiinnostusta ja oppilasohjaa äidinkielenomaiseen ruotsin kieleen. Pilottikerho tarjosi hankkeelle mahdollisuuden tehdä yhteistyötä äidinkielenomaisesta ruotsin kielen opetuksesta kiinnostuneen koulun kanssa ja antoi meille mahdollisuuden seurata oppimäärän konkreettista opetustilannetta.

Kerho järjestettiin kerran viikossa kahdelle ryhmälle, 6–9 osallistujan oppilasryhmälle 1.–2. vuosiluokilla ja 2–5 osallistujan pienelle oppilasryhmälle 3.–5. vuosiluokilla. Kaikkiaan jokainen ryhmä kokoontui kevätlukukaudella 16 kerhotapaamiseen. Kerhoa pitivät tutkimusavustaja Marina Forsberg ja hankkeen johtaja Sofie Henricson.

Pilottikerho järjestettiin kahdelle oppilasryhmälle koulussa, jossa oli kiinnostusta ja oppilasohjaa äirulle.

Kerhon osallistajat koostuivat oppilaista, joilla oli (yhtenä) kotikielenä ruotsi, ja oppilaista, jotka olivat kiinnostuneita ruotsista, tai muusta syystä halusivat osallistua kerhoon koulukavereidensa kanssa. Kerho pidettiin iltapäivisin tavallisen koulupäivän päätyttyä. Kerhon päätyttyä järjestimme myös tapaamisen koulun rehtorin ja ruotsin kielen opettajien kanssa keskustellaksemme kerhotoinnista ja koulun jatkosuunnitelmista.



Kerhotoiminnan aikana osallistujat keräsivät tiedot kansioon, jonka he saivat ottaa mukaansa kerhon päättyessä. Kerhonohtajat kirjoittivat muistiin havaintoja mm. rakenteen, vuorovaikutuksen ja materiaalipohjan toimivuudesta jokaisen kerhotapaamisen jälkeen, ottivat kuvia kerhotapaamisissa luoduista materiaaleista ja keräsivät kopiot kerhoissa tehdyistä valituista tehtävistä. Suoria henkilötietoja ei kerätty, ja huoltajille tiedotettiin aineistonkeruuprosessista ja hankekokonaisuudesta.

### **Yhteenveto**

- Raportissa käsitellään äidinkielenomaista ruotsin kieltä Svenska kulturfondenin rahoittamassa Äiru 1.0 -tutkimus- ja kehittämishankkeessa tehdyn työn pohjalta.
- Aineisto koostuu kartoituskyselystä, opettajahaastatteluista, kohderyhmäkeskusteluista, luokkahuonehavainnoinnista ja pilottikerhon kokemuksista.

## 4 RUOTSIN OPETUS KAKSIKIELISILLE OPPILAILLE

Suomenkielisessä perusopetuksessa on mahdollisuus valita ruotsin kielen oppimäärien välillä. Teoriassa siis jo oppimäärän valinnassa on mahdollisuus ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Kaikki koulut eivät kuitenkaan tarjoa kaikkia oppimääriä ja esimerkiksi äidinkielenomainen ruotsin kieli on oppimäärä, jota ruotsin kielen opettajat ja rehtorit eivät välttämättä edes tunne (Heittola & Henricson, 2022). Myös niissä kunnissa ja kouluissa, joissa on äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärän tuntemusta ja kiinnostusta oppimäärän sisällyttämiseen paikalliseen opetussuunnitelmaan, voi olla jonkin verran epävarmuutta mm. siitä, otetaanko ruotsin kielen oppimäärä A1- vai A2-kieleksi tai vaikuttaako äidinkielenomaisen oppimäärän valinta kielivalintoihin ja kielivalikoimaan.

Vain vajaa 10 % rehtoreista ja 12 % verkkokyselyyn vastanneista ruotsin kielen opettajista tunsivat äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärän.

Ruotsin kielen ja toisen kotimaisen kielen äidinkielenomainen oppimäärä on suunnattu erityisesti kaksikielisille oppilaille, joilla on jo hyvä sekä koulukielen että toisen kotimaisen kielen taito (Opetushallitus, 2019, 7; POPS, 2014, 213, 341). Aiempien raporttien ja tutkimusten (esim. Korkala ym., 2021; Nummela & Westerholm, 2020; Saarela, 2021; Tandefelt & Finnäs, 2007) perusteella tiedämme, että suurin osa kaksikielisistä oppilaista, joiden ensimmäisiä kieliä ovat ruotsi ja suomi, valitsee ruotsinkielisen perusopetuksen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että suomenkielisessä perusopetuksessa ei olisi lainkaan kaksikielisiä oppilaita. Kyselytutkimuksemme osoittaa päinvastoin, että noin 40 prosenttia suomenkielisen perusopetuksen ruotsin kielen opettajista ja rehtoreista kertoo, että heillä on joskus tai usein oppilaita, joilla sekä ruotsi että suomi ovat ensimmäisiä kieliä (Heittola & Henricson, 2022). Suurin osa näistä oppilaista opiskelee kuitenkin ruotsia lyhyimmän vaihtoehdon eli keskipitkän B1-ruotsin tai perinteisen A-ruotsin mukaan, kun taas vain hyvin pienelle osalle kaksikielisistä oppilaista tarjotaan äidinkielenomaisen ruotsin opetusta (Heittola & Henricson, 2022).

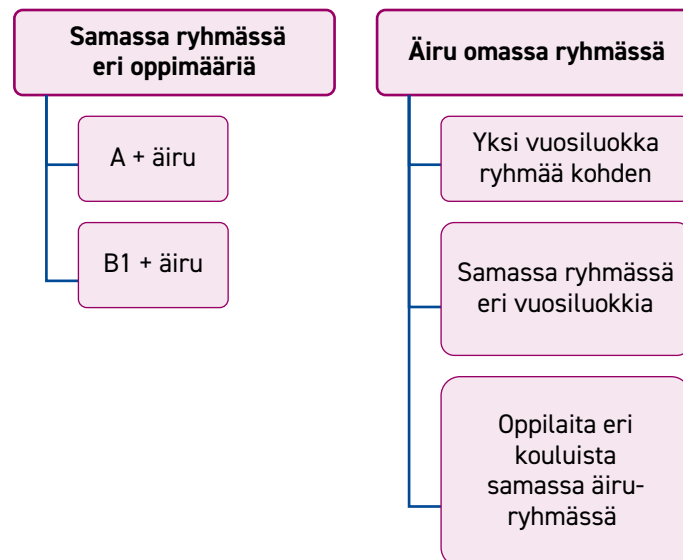
Kartoituskyselyyn mukaan vain pieni osa suomenkielisen perusopetuksen kaksikielisistä oppilaista opiskelee erityisesti kaksikielisille oppilaille tarkoitetun ruotsin kielen äiru-oppimäärän mukaan.

Kartoituskyselyyn saamiemme vastausten mukaan äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetusta tarjoavilla kunnilla ei ole esimerkiksi kielellisen demografian tai kuntakoon osalta tyypillistä profiilia. Alle kymmenen koulua ilmoitti kyselyssä tarjoavansa äiru-opetusta, ja niiden joukossa on kouluja sekä suuremmissa että pienemmissä suomenkielisissä tai kaksikielisissä kunnissa Lapissa, Uudellamaalla, Keski-Suomessa ja Pohjanmaalla. Emme ole myöskään pystyneet tunnistamaan seikkoja, jotka yleensä johtaisivat äiru-ryhmän perustamiseen. Pienemmässä kunnassa opetusryhmä on muodostettu esimerkiksi silloin, kun uusi perhe on muuttanut kuntaan ja pyytännyt lapsilleen äiru-opetusta ja koululla on ollut siihen sopivat opettajaresurssit ja taloudelliset edellytykset. Toisaalta olemme saaneet yhteydenottoja isomman kunnan vanhemmilta, jotka ovat pyrkineet

tulokset neuvottelemaan koulun ja kunnan kanssa mahdollisuudesta kaksikielisten lastensa äiru-opetukseen. On tapauksia, joissa vanhempia on näissä tilanteissa joko kehoitettu harkitsemaan ruotsinkielistä perusopetusta tai selvittämään mahdollisuutta saada perusopetusta täydentävää ruotsinkielistä oman äidinkielen opetusta. Se, tarjotaanko äidinkielenomaista ruotsin opetusta kunnassa tai koulussa, vaikuttaa siten olevan monenlaisten paikallisten olosuhteiden summa.

Mikäli suomenkielisessä perusopetuksessa on kaksikielisiä oppilaita ja siihen soveltuvat edellytykset, voidaan äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetusta järjestää eri muodoissa. Oppilaille voidaan tarjota mahdollisuus suorittaa äidinkielenomainen oppimäärä eriyttämällä se esimerkiksi A- tai B1-ruotsista tai perustamalla oma äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmä (kuvio 2). Jos oppilaspohja on riittävä, voidaan yhden luokan oppilaiden kanssa muodostaa oma äiru-opetusryhmä. Jos se ei ole riittävä, voidaan muodostaa omia äiru-ryhmiä kokoamalla eri vuosiluokkien tai koulujen äiru-oppilaita yhteiseksi opetusryhmäksi. Lisäksi tietoomme on tullut kunta, joka järjestää äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetusta samanlaisten periaatteiden mukaan kuin oman äidinkielen opetusta, jolloin eri luokkien ja koulujen oppilaat kokoontuvat yhteen opetustilaisuuteen viikossa, mutta tämä on lisänä koulun lukujärjestykseen eikä oppilaille anneta todistusta.

## KUVIO 2. ÄIRU-OPETUKSEN JÄRJESTÄMISTAVAT.



Eriyisesti opetusryhmissä, joihin kuuluu ruotsia toisena kotimaisena kielenä eri oppimääriä opiskelevia oppilaita, on eriyttäminen keskeistä. Myös omina opetusryhminä toteutetussa äiru-opetuksessa on tutkimuksiimme osallistuneiden opettajien mukaan tarvetta eriyttämiseen. Opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2014, 30) mukaan eriyttäminen koskee opintojen "laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia". Työtapojen valinnassa tulisi huomioida oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot. POPS:n (2014, 30) mukaan eriyttäminen "perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta". Eriyttäminen mainitaan myös keinona tukea oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. POPS:ssa (2014, 47) huomautetaan, että arviointi luo perustaa opetuksen eriyttämiselle.

Opetussuunnitelman perusteiden eriyttämisen määritelmä ei ole yksiselitteinen. Yhtäältä "eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa" ja "perustuu oppilaantuntemukseen" ja toisaalta eriyttäminen "perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti" (POPS, 2014, 30). Eriyttäminen ei siis ole vain opettajan työtä, vaan myös oppilaalla on aktiivinen rooli eriyttämisessä.

Eriyttäminen kuuluu tukitoimiin, joita voidaan tarjota oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tueksi. Tämä tuki on jaettu kolmeen tasoon. Ensimmäinen taso on yleinen tuki, jonka pitäisi olla kaikkien oppilaiden saatavilla ilman ehtoja ja selvityksiä. Yleisen tuen tavoitteena on, että oppilaan vaikeuksiin voidaan puuttua mahdollisimman nopeasti ja varhain. Yleiseen tukeen kuuluu käytännössä mm. eriyttäminen, oppilaanohjaus, tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus sekä avustajapalvelut. Toinen taso, tehostettu tuki, on vahvempi ja yksilöllisempi tuki kuin yleinen tuki. Ennen tehostetun tuen aloittamista oppilashuoltoryhmän on tehtävä siitä päätös. Tehostettua tukea toteutetaan periaatteessa samojen menetelmien, kuten eriyttämisen, avulla, mutta oppimissuunnitelma tarvitaan. Kolmanteen tasoon, erityiseen tukeen, tarvitaan päätös erityisestä tuesta ja henkilökohtainen suunnitelma. Eriytyinen tuki tarkoittaa samalla yhden tai useamman oppiaineen yksilöllistämistä tai jokinlaista erityisopetusta. (Perusopetuslaki 24.6.2010/642 16§, 16a§, 17§, 17a§.) Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan eksplisiittisesti, että ”kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskeluteknikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa” (POPS, 2014, 69).

Eriyttäminen on siis väline, jota voidaan käyttää oppimisen tuen eri tasoilla, joten eriyttämisen tulisi olla kaikkien oppilaiden käytettävissä.

## 4.1 Opetussuunnitelman perusteiden mukainen äirun eriyttäminen A-ruotsissa ja B1-ruotsissa

Opetussuunnitelman perusteissa on jokaisen ruotsin kielen oppimäärän alla kuvaus opetuksen eriyttämisestä. Huomionarvoista on, että A-ruotsin ja B1-ruotsin osalta kuvaus on vuosiluokilla 3–6 ja 7–9 täsmälleen sama. Sekä A-ruotsin että B1-ruotsin kohdalla todetaan myös, että opetus suunnitellaan siten, että se tarjoaa haasteita myös oppilaille, jotka etenevät muita nopeammin tai osaavat ennestään ruotsia. Näin on siitä huolimatta, että äiru on myös oppimäärä, joka on tarkoitettu erityisesti ruotsin kieltä osaaville oppilaille. (POPS, 2014.)

Äiru-oppimäärän eriyttämisen kuvaus on laajempi ja vuosiluokille 3–6 ja 7–9 on erilaiset kuvaukset. Yhteistä näille kahdelle kuvaukselle on, että tukea tarjotaan oppilaille, joilla on kieleen liittyviä oppimisvaikeuksia. Äiru-oppimäärän opiskelu on siis mahdollista myös kielellisistä oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille, eikä oppimäärän valintaa ole tarkoituskaan kytkeä tällaiseen kysymyksenasetteluun. Vuosiluokkien 3–6 eriyttämiskuvauksen mukaan opetus suunnitellaan siten, että se haastaa myös nopeammin etenevät oppilaat. Vuosiluokkien 7–9 kuvauksessa todetaan, että opetus kannustaa kielellisesti lahjakkaita oppilaita valitsemaan haastavia lukutehtäviä ja asettamaan oppilaalle sopivia yksilöllisiä tavoitteita ja työtapoja. (POPS, 2014, 211, 340.)

Opetussuunnitelman perusteet eivät siten anna valmiita vastauksia siihen, miten ruotsin kielen opettajat käytännössä eriyttävät opetuksensa, vaan määrittää, että kaikki ruotsin kielen oppimäärät tulee eriyttää oppilaan tarpeiden mukaan ja että eriyttäminen koskee opiskelun ”laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia” (POPS, 2014, 30) sekä perustuu oppilaan kehitykseen. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan lisäksi, että eriyttäminen on paikallisesti ratkaistava asia. Koulutuksen järjestäjän tulee siis päättää ja kuvata (paikallisessa) opetussuunnitelmassa ”kunkin oppiaineen oppimisympäristöihin ja työtapoihin sekä ohjaukseen, eriyttämiseen ja tukeen ja oppimisen arviointiin liittyvät mahdolliset erityispiirteet” (POPS, 2014, 102, 158, 285).

## 4.2 Eriyttäminen kaksikielisille oppilaille, jotka opiskelevat A-ruotsia tai B1-ruotsia

Kaikilla oppilailla on oikeus kehittää osaamistaan omalla tasollaan. Tämä koskee sekä niitä, joilla on haasteita kielissä, että niitä, jotka ovat kaksikielisiä ja joilla on jo vahvat ruotsin kielen taidot. Tämän onnistumiseksi tarvitaan eriyttämistä mm. siksi, että äidinkielenomainen oppimäärä ei ole kovin laajalti tarjottu eikä kaikkien kaksikielisten oppilaiden käytettävissä. Kaksikielisten oppilaiden ruotsin kielen opetuksen eriyttäminen ei kuitenkaan ole keräämämme aineiston perusteella kovin yleistä.

Haastattelemamme kaksikielisten oppilaiden opetusta eriyttävät A- ja B1-ruotsin opettajat antavat oppilaiden ja huoltajien vaikuttaa siihen, millaista opetusta oppilaat saavat. Useimmiten eriyttäminen tarkoittaa lisätehtäviä tai kirjan lukemista. Yleisintä on, että kaksikielinen oppilas osallistuu muiden oppilaiden kanssa opetukseen ja tekee samat tehtävät kuin muutkin, mutta saa lisätehtäviä.

Opettajat, jotka eivät eriytä opetustaan, kertovat noudattavansa opetuksessaan kultaista keskitietä, mutta myös tietävänsä samalla, että ne oppilaat, jotka osaavat ruotsia, voivat kokea opetuksen tylsäksi.

Opettajat eivät eriytä opetusta vastoin oppilaan tai huoltajien tahtoa.

Haastattelemamme opettajat tuovat esiin, että vaikka oppilaat ovat kaksikielisiä, heidän on silti opittava ruotsin kieltä. Heillä voi olla puutteellisia taitoja esimerkiksi kieliopin tai kirjallisen ilmaisun suhteen. Vaikka opettajat näkevät kaksikielisten oppilaiden ruotsin kielen taitojen kehittämistarpeen, he eivät näytä automaattisesti eriyttävän opetusta parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden hyväksi. Oppilaat ja heidän huoltajansa saavat mahdollisuuden vaikuttaa opetuksen eriyttämiseen. He saavat myös mahdollisuuden päättää, mikä on oppilaalle tärkeää oppia. Haastattelut viittaavat siihen, että oppilaat saavat joskus myös suhteellisen itsenäisesti päättää, mitä haluavat oppia.

Riippuu siitä, mitä perhe ja oppilas itse toivovat. Emme pakota. (Opettaja-haastattelu)

Oppilaiden huoltajille annetaan toisin sanoen vastuu kaksikielisten oppilaiden kielitaidon kehittämisestä. Huoltajat saavat valita, eriytetäänkö heidän lapsensa ruotsin kielen opetusta ja mitä lapsen on opittava. Huoltajien saadessa ottaa vastuun lapsensa ruotsin kielen osaamisen kehittämisestä, opettajat antoivat oppilaille hyvin itsenäisiä kotitehtäviä ja saattoivat esimerkiksi pyytää vanhempia puhumaan ruotsia lapsen kanssa ja katsomaan elokuvia ruotsiksi. Kaksikielisten oppilaiden on myös itse otettava suuri vastuu oppimisestaan. Joko he saavat itse päättää, mitä haluavat oppia, tai heiltä odotetaan itsenäistä työskentelyä silloin, kun opettaja ei pysty antamaan tukea kaikille samanaikaisesti.

Opetusta eriyttävät opettajat kokevat eriyttämisen haastavaksi. Haasteita aiheuttavat oppilaiden suuret erot, sopivan materiaalin puute ja ryhmädynamiikka. Opettajan voi olla myös haastavaa tunnistaa, mitä kaksikielisen oppilaan on opittava ja auttaa oppilasta kehittymään omalla tasollaan.

Jos oppilas puhuu ruotsia kotonaan, mutta ei ole koskaan aiemmin saanut äidinkielenomaisen ruotsin opetusta, on vaikea osata tulkita ja sijoittaa oppilas tavallaan oikeaan paikkaan [ja tietää, että] nyt opiskelet tätä ja nyt tiedän, että tarvitset tätä. (Opettajahaastattelu)

Ne opettajat, jotka näkevät tarpeen opetuksen eriyttämiselle ja haluavat eriyttää opetusta kaksikielisille oppilaille, kokevat velvollisuudekseen auttaa oppilaita kehittämään ruotsiaan. Tätä ei koeta pakollisena veloitteena vaan pikemminkin velvollisuutena oppilaita ja opettajaa itseään kohtaan. Kun opettajat kokevat henkilökohtaisesti kielteiseksi sen, että oppilaat eivät saa opetusta omalla tasollaan, opettajalle voi syntyä riittämättömyyden tunnetta. Tämä osoittaa myös suurta sitoutumista opettajan ammattiin.

Tiedän, ettei velvollisuutta ole. He [kaksikieliset oppilaat] opiskelevat A-ruotsia tai B-ruotsia, mutta henkilökohtaisesti pidän huonona asiana sitä, että he eivät saa käyttää ja kehittää omaa äidinkieltään ja minulla on tietenkin velvollisuus, ei pakotettu velvollisuus, vaan tavallaan minua itseäni ja oppilaita kohtaan. (Opettajahaastattelu)

Kaksikieliset oppilaat voivat haastateltujen opettajien mukaan motivoida ja aktivoida muita oppilaita sekä auttaa luomaan hyvää ilmapiiriä ryhmässä. Oppilaat voivat tukea muita oppilaita ja toimia eräänlaisena lisäresurssina luokahuoneessa.

On todella rikastuttavaa, että minulla on äidinkielenään ruotsia puhuvia [oppilaita] myös siksi, että he voivat antaa lisätukea muille oppilaille. He saavat myös tunteen, että "toinen äidinkieleni on ruotsi ja voin olla siitä ylpeä, koska voin olla eräänlainen pikkuopettaja ja auttaa ystäviäni". (Opettajahaastattelu)

Ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat voivat myös joskus olla ylpeitä omista taidoistaan ja kertoa esimerkiksi omasta taustastaan, kuten "mistä tulen, miksi puhun kahta kieltä, milloin käytän kieliäni". Oppilaita voidaan myös joskus käyttää resurssina luokahuoneessa. En puhuisi avustavasta opettajasta tai avustajasta, en missään nimessä, mutta pienemmissäkin tehtävissä oppilas saa loistaa vähän ja olla ylpeä omasta osaamisestaan ja siitä, että puhuu ruotsia äidinkielenään. (Opettajahaastattelu)

Ne opettajat, jotka tuovat selkeästi esiin tarpeen eriyttämiselle ja toiveen tukea kaksikielisiä oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla, haluavat tuoda esiin ruotsin kielen taitojen ja kaksikielisyyden myönteiset puolet. Nämä opettajat haluavat oppilaiden tuntevan ylpeyttä ruotsin kielestä ja kaksikielisestä taustastaan.

Kaksikieliset oppilaat voidaan nähdä lisäresurssina luokkahuoneessa.

### 4.3 Äidinkielenomaisen ruotsin kielen eriyttäminen

Vaikka kaikki äirua opiskelevat oppilaat osaavat ruotsia jo suhteellisen korkealla tasolla, heidän kielitaidoissaan on kuitenkin eroja erityisesti suullisessa ja kirjallisessa osaamisessa, ja myös äiru-ryhmät voivat olla yllättävän heterogeenisiä. Heterogeenisyys johtuu lähinnä oppilaiden taustoista: osa oppilaista tulee vahvasti ruotsinkielisistä kodeista, osa kaksikielisistä kodeista, osa taas on yksikielisesti suomenkielisistä kodeista ja heillä on esimerkiksi kielikylpytausta. Myös oppimisvaikeudet ja oppilaiden ruotsin käytön aktiivisuus vapaa-ajalla vaikuttavat ryhmien erilaisuuteen.

Vaikka äiru-ryhmät voivat olla heterogeenisiä, ryhmäkoko on toisaalta usein niin pieni, että oppilaat saavat suhteellisen yksilöllistä opetusta myös ilman, että äiru-opettaja varsinaisesti kokee eriyttävänsä opetusta.

Osa äiru-opettajista eriyttää opetusta kaksikielisten oppilaiden ruotsin kielen taitojen mukaan. Tavalinen tapa toteuttaa eriyttämistä on antaa oppilaalle lisätehtäviä, jotka eivät kuitenkaan välttämättä ole haastavampia. Toinen tapa eriyttää on, että joidenkin oppilaiden ei tarvitse tehdä kaikkia tehtäviä tai he saavat tehdä helpompia tehtäviä. Suhteellisen helppo tapa eriyttää opetusta on myös antaa äiru-oppilaiden lukea helpompia tai vaikeampia kirjoja. Jos eriyttämisen tarve on lähtöisin oppilaiden luki- tai oppimisvaikeuksista, opettajat voivat pohtia, miten sisältöjä voisi visuaalisesti esittää eri tavalla.

Sitten tietysti, kun meillä on oppilaita, jotka puhuvat erittäin hyvin ruotsia, niin minulla ei ole heille lisätehtäviä tai vaikeampia tehtäviä, mutta minulla on joitakin kirjoja, joissa on luetun ymmärtämisen tehtäviä tai vanhoja tehtäväkirjoja. (Opettajahaastattelu)

Samat tehtävät, mutta niissä on vähän vähemmän tehtäviä ja vähän helpompia ehkä ja annoin heille enemmän apua. (Opettajahaastattelu)

Niissä suhteellisen harvoissa äiru-ryhmissä, joissa opetus on järjestetty siten, että vuosiluokka muodostaa ryhmän, ei ole yhtä suurta tarvetta eriyttämiselle kuin ryhmissä, joissa kaksi vuosiluokkaa tai useampi vuosiluokka muodostaa ryhmän. Esimerkiksi sekaryhmissä, joissa 3. ja 4. vuosiluokan oppilaat ovat samassa äiru-ryhmässä, voi kuitenkin olla haastavaa tarjota kaikille oikean tasoista opetusta. Kolmosluokkalaiset ovat juuri oppineet kirjoittamaan ja lukemaan, ja kirjainten kanssa voi edelleen olla vaikeuksia, kun taas neljäsluokkalaiset ovat ehtineet pidemmälle. Erot ryhmässä ovat verrattain suuria, ja niiden opettajien mielestä, joiden kanssa olemme keskustelleet, olisi parempi jakaa erityisesti alaluokat eri ryhmiin. Samat haasteet eivät välttämättä koske vanhempia vuosiluokkia. Ryhmän sisäisistä eroista huolimatta voi opettajien mukaan olla käytännössä niin, että kaikki äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmän oppilaat tekevät samoja tehtäviä ja opettajat saattavat tuntea, että varsinaista ryhmätasosta tarvetta eriyttämiselle ei ole. Tämä johtuu siitä, että äidinkielenomaisen ruotsin kielen ryhmät ovat usein niin pieniä, että opettajat kokevat pystyvänsä antamaan suhteellisen yksilöllistä opetusta.

### Yhteenveto

- Suomenkielisessä perusopetuksessa useimmat kaksikieliset oppilaat, joilla on jo hyvä suomen ja ruotsin kielen taito, opiskelevat ruotsia yleisimpien toisena kotimaisena kielenä opiskeltavien ruotsin kielen eli keskipitkän B1-ruotsin tai perinteisen A-ruotsin oppimäärän mukaan. Vain harva kaksikielinen oppilas opiskelee ruotsia erityisesti kaksikielisille oppilaille tarkoitetun äidinkielenomaisen oppimäärän mukaisesti.
- Jos ruotsin äidinkielenomaista opetusta tarjotaan, se voidaan järjestää joko siten, että ruotsin kielen eri oppimääriä suorittavat oppilaat kuuluvat samaan opetusryhmään tai että äidinkielenomaisen opetuksen oppilaat muodostavat oman opetusryhmänsä.
- Opettajat kertovat haastatteluissa, että A- tai B1-ruotsiin osallistuvat kaksikieliset oppilaat eivät aina saa ruotsin kielen opetusta omalla tasollaan. Kaksikieliset oppilaat voivat itse vaikuttaa opetukseen melko paljon, mutta eriyttäminen tarkoittaa useimmiten lisätehtäviä, eikä se välttämättä ole riittävän kattava toteuttaakseen opetussuunnitelman perusteiden tavoitetta kehittää oppilaiden kielitaitoa omalla tasollaan.
- Haastattelemamme ruotsin opettajat kokevat eriyttämisen haastavaksi ja mainitsevat siihen useita syitä, mm. suuret opetusryhmät.
- Kaksikielisillä oppilailla ja heidän huoltajillaan on suuri vaikutus opetukseen ja sen mahdolliseen eriyttämiseen.



## 5 ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI: OPETTAJIEN KÄSITYKSET JA LUOKKAHUONEKÄYTÄNNÖT

Hankkeessa saatujen tietojen perusteella äidinkielenomaista ruotsin kielen opetusta tarjotaan vain harvoissa kunnissa. Lisäksi kielelliset kontekstit, joissa äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmiä järjestetään, ovat vaihtelevia. Täten ei ole vakiintunutta mallia äidinkielenomaisen oppimäärän toteuttamiseksi ruotsin opetuksessa toisena kotimaisena kielenä. Käytännössä soveltamistapoja on pikemminkin yhtä monta kuin opetusryhmiä. Tätä kuvaa myös se, että kouluissa on erilaisia käytäntöjä oppimäärän *modersmålsinriktad svenska* tai äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän lyhentämiseksi, sillä jotkut puhuvat mosvesta ja toiset äirusta.

Äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetukseen ei ole vakiintunutta mallia.

Tässä luvussa esittelemme opettajien näkemyksiä ja kokemuksia äidinkielenomaisesta ruotsin kielestä sekä tekemiämme havaintoja luokkahuonekäytännöistä. Suomenkielisen perusopetuksen äidinkielenomaisen ruotsin opetusryhmien kokonaismäärä on hyvin pieni. Esittämämme tulokset perustuvat täten suppeaan aineistoon, joka koostuu neljästä yksittäisestä äiru-opettajahaastattelusta, yhdeksän äiru-opettajan kyselyvastauksista, kolmen äiru-opettajan kohderyhmäkeskustelusta, kahden äiru-opetusta tarjoavan koulun luokkahuonehavainnoista ja pilottikerhotoiminnasta saaduista löydöksistä. Käyttäen koko Äiru 1.0 -hankkeessa kerättyä aineistoa (ks. luku 3) tunnistamme kuitenkin jonkin verran eroja ja yhtäläisyyksiä eri toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin oppimäärien välillä ja pystymme osoittamaan äidinkielenomaiselle oppimäärälle ominaisia piirteitä.

### 5.1 Oppimäärä ja sen kohderyhmä

Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti opettajat kuvaavat äirua oppimääränä, jossa opetuksen lähtökohtana on se, että oppilaat osaavat ruotsia. Opettajat käyttivät oppilaista puhuessaan myös käsitettä "kielikorva". Opettajat kuvaavat odottavansa äiru-oppilailta ruotsin kielen taitoa ja ymmärrystä kielestä, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat voivat tulkita merkityksen kontekstista silloinkin, kun he eivät tunne tiettyjä sanoja. Oppilaita voitiin siis kuvata ruotsin kielen itsenäisiksi puhujiksi. Yksi opettaja, jonka kanssa olemme keskustelleet, kertoo painottavansa oppilaille, että he osaavat jo ruotsia esimerkiksi kieliopin opetuksen yhteydessä vakuuttamalla oppilaille, että he kyllä osaavat kielen säännöt, vaikka kieliopillinen termistö voi olla heille uusi.

Se, että oppilaat osaavat ruotsia entuudestaan, on asia, joka joidenkin opettajien mielestä yhdistyy suurempaan kiinnostukseen kielen opiskeluun, kun taas toisten mielestä se voi johtaa myös siihen, että oppilaille on tunne siitä, että he osaavat jo kieltä, eikä heidän siten tarvitse opiskella sitä.

Suurin osa heistä on äidinkieleltään täysin ruotsinkielisiä, joten heidän rakastavat, kun meillä on ruotsia. "Jes, meillä on ruotsia, nyt puhutaan ruotsia." (Opettajahaastattelu)

Haastattelemiemme opettajien mukaan samoja aihepiirejä käsitellään kaikissa kolmessa ruotsin oppimäärässä, mutta käsittely on laajempaa äirussa ja työmenetelmät ovat osin erilaisia. Äiru-oppilaiden odotetaan olevan suhteellisen itseohjautuvia ruotsissa ja pystyvän esimerkiksi pitämään esitelmiä ruotsiksi, kirjoittamaan eri tekstilajeja ja etsimään tietoa niin suomeksi kuin ruotsiksikin. Oppilailta odotettavat taitotasot ovat myös korkeampia äirussa kuin kahdessa muussa ruotsin kielen oppimäärässä.

Vaikka opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana (Opetushallitus, 2019, 7; POPS, 2014, 213, 341) ja opettajien odotuksena ovat kaksikieliset oppilaat, joilla on hyvä koulukielen taito suomessa ja toisessa kotimaisessa kielessä ruotsissa, voivat äiru-ryhmät kuitenkin käytännössä olla kielellisesti heterogeenisiä myös ruotsin kielen osaamisen osalta. Yksi opettaja kertoo esimerkiksi, että kaikki äiru-oppilaat osaavat kyllä kommunikoida sujuvasti ruotsiksi, mutta kielitaidon taso vaihtelee paljon ryhmän sisällä, ja opettaja arvioi, että noin kolmannes kyseisessä koulussa puhuu todella hyvää ruotsia. Toinen opettaja sen sijaan kertoo, että kaikilla äiru-oppilailta on erittäin vahva ruotsin kielen suullinen taito. Tämä on siis tekijä, joka näyttää vaihtelevan osittain koulusta toiseen ja joka luonnollisesti koskee myös muita kieliaineita sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta.

Haastatteluissa keskustellaan siitä, että oppilaat puhuvat ruotsia usein vahvemmin kuin kirjoittavat. Erään opettajan mukaan se, että sujuvaa ruotsia puhuvat oppilaat eivät osaa lainkaan kirjoittaa, oli yksi suurimmista yllätyksistä, kun hän alkoi opettaa äiru-ryhmiä. Opettaja mainitsee myös selkeän tarpeen harjoitella ruotsin kirjallista kieltä yhtenä syynä siihen, että äiru on kaksikielisille oppilaille tärkeä oppimäärä. Oppilaiden usein vahva ruotsin kielen suullinen kielitaito voi tarkoittaa myös sitä, että oppilaat uskovat osaavansa kielen täydellisesti, vaikka heillä on paljon opittavaa erityisesti kirjallisen ilmaisun suhteen. Oppilaat tarvitsevat mm. kirjoitusasun harjoittelua, mutta myös syntaksia ja kieliopillisia sanoja, kuten prepositioita ja kysymyssanoja. Kun oppilaat kirjoittavat ruotsiksi, puhekielisiä ja murteellisia ilmauksia voi helposti tulla mukaan, ja kirjoitusharjoitukset voivat antaa oppilaille ymmärrystä siitä, että yksittäiset suomenkieliset sanat tai murre sanat eivät sovi yhtä hyvin kirjoitettuun kuin puhuttuun kieleen tai että mennyttä aikaa ilmaisevan taivutus päätteen kirjoittaminen on tärkeää, vaikka se voikin jäädä pois puhekielestä (esim. tala/de).

Suullisen ja kirjallisen taidon välillä on hyvin suuri ero, ja myös ryhmän sisällä on suuria eroja. (Opettajahaastattelu)

Luokan kielellinen monimuotoisuus vaihtelee luokka-asteittain ja kouluittain. Yksi äiru-opettajista huomauttaa, että äirun opetus on joka tapauksessa hyvin erilaista kuin tavallisen A-ruotsin opetus, jossa oppilaat alkavat oppia uutta kieltä perusteista. Samanlaisia havaintoja on tullut esille myös tekemiemme luokkahuonehavaintojen yhteydessä.

Koen, että äidinkielenomainen opetus kannattaa ja on tärkeää, sillä se antaa kielitaitoiselle oppilaalle mahdollisuuden kehittää kieltä omalla tasollaan. (Opettajakysely)

Haastatteluissa pyysimme usein opettajia kuvaamaan ja määrittelemään äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän, ja opettajien kuvaukset olivat pitkälti yhtenevät tämän oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Opettajien oppimääräkuvauksille tunnusomaista on yleisesti käsitys siitä, että äiru-oppimäärä on myönteinen ja tärkeä lisä niille oppilaille, jotka osaavat ruotsia ennestään. Opettaja kuvasi esimerkiksi oppimäärän mahdollisuudeksi kehittää ensimmäistä kieltään niin, että oppilas tuntee varmuutta ruotsinkielellä, selviytyy virallisissa yhteyksissä ruotsiksi ja hallitsee kielen myös kirjallisesti.

Äiru on ylimääräistä, myönteistä, miltei palkinnonomaista. Ensimmäistä tai toista äidinkieltä saa kehittää, ja sitä saa kehittää niin, että pärjää virallisesti. Useimmat puhuvat hyvin, mutta saavat lisäksi kirjoitustaidon ja tuntevat varmuutta kielestä. (Opettajahaastattelu)

Ylipäättään äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän tuntevat ruotsinopettajat kokevat sen tärkeäksi oppimääräksi niille oppilaille, jotka osaavat ruotsia ennestään, koska äiru-opetus antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää ruotsia omalla tasollaan, mikä on myös opetussuunnitelman perusteiden keskeinen tavoite, ja erityisesti vahvistaa kirjakielen ja yleiskielisen ruotsin taitoaan. Äidinkielenomaisessa oppimäärässä ei kuitenkaan ole kyse vain korkeammista kielitaitotavoitteista, vaan myös oppilaiden kaksikielisen identiteetin vahvistamisesta ja monikielisyyden arvostamisesta.

## 5.2 Työtavat ja kielikäytännöt luokahuoneessa

Havainnoista käy ilmi, että äiru-opettajat käyttävät monipuolisia työtapoja, joita he soveltavat kontekstin, vuosiluokan ja oppilaiden iän mukaan. Oppitunneilla puhutaan ja kirjoitetaan ruotsiksi. Koska yhtenä tavoitteena on ruotsin kirjallisen kielen omaksuminen, yksi haastattelemistamme opettajista toteaa, että oppilaat keskittyvät enemmän "kirjoittamiseen ja kertomiseen".

Ei ole olemassa nimenomaan äiru-oppilaille tarkoitettua opetusmateriaalia. Jotkut opettajat mainitsevat käyttävänsä ruotsinkieliseen perusopetukseen tarkoitettuja äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja, muiden toisen kotimaisen kielen ruotsin oppimäärien oppikirjoja ja tietyssä määrin myös muiden oppiaineiden ruotsinkielisiä oppikirjoja. Haastatteluissa opettajat mainitsevat juuri tähän tarkoitukseen laaditun oppimateriaalin puuttumisen erottavan äiru-opetuksen muista oppimääristä. Opettajien mielestä oppimateriaalien puuttuminen on sekä myönteinen että kielteinen asia. Se, että valmista oppikirjaa ei ole, tarkoittaa, että opettajalla on suuri vapaus valita ja luoda omia materiaaleja. Tämä vaatii opettajalta paljon, mutta antaa myös mahdollisuuden lähteä liikkeelle oppilaiden tarpeista. Haittapuolena on, että sopivan tasoisen oppimateriaalin etsiminen vie paljon aikaa. Aina sellaista ei edes löydy.

### Kielikäytännöt luokahuoneessa

Äiru-luokan kielellisistä käytännöistä voi yleisellä tasolla todeta, että äiru-luokahuone on lähes yksikielisesti ruotsinkielinen. Tässä oppimäärässä sekä opettajat että oppilaat ovat suuntautuneet kommunikoimaan ruotsiksi ja muita kieliä käytetään lähinnä tilapäisinä apukielinä (ks. myös Heittola, Björklund & Henricson, tulossa).

Oma äiru-ryhmä tarjoaa ruotsinkielisen tilan suomenkielisessä kouluympäristössä.

Äiru-oppilailla on jo hallussaan ruotsinkielinen puhekieli ja heidän puhekieleensä kuuluva sanasto sekä kielioppi. Opetuksessa painotetaan ruotsin kielen käyttöä erilaisissa konteksteissa painottaen jonkin verran kirjallista viestintää, mutta myös ajatusta siitä, että oppilaille on tärkeää tarjota mahdollisuus suulliseen vuorovaikutukseen ruotsin kielellä.

Opettajien mukaan ruotsi on äirun oletettu opetuskieli, ja he ilmoittavat myös pystyvänsä pääsääntöisesti pysymään tässä kielessä opetuksessaan. Haastattemiemme äiru-opettajien mukaan he käyttävät aina ruotsia ohjeistuksessa ja opetuksessa. Eräs opettaja toteaa kielenkäytöstään seuraavaa: "Vain ruotsia. Saan käyttää suomea, jos haluan, mutta ei tarvitse."

Havainnoista käy ilmi, että opettajat eivät yleensä yksinkertaista omaa kieltään. He selittävät vaikeita ja tuntemattomia sanoja kiertoilmauksin, kuten että *en cykelverkstad* on korjaamo, jossa korjataan polkupyöriä. Joissakin tapauksissa opettajat voivat käsitellä yksittäisiä asioita suomeksi, jos he huomaavat esimerkiksi, että oppilaat eivät ymmärrä jotain oppitunnin aikana käsitellyistä asioista. Kyse voi olla esimerkiksi ohjeesta, joka sisältää tuntemattoman sanan, kuten *sammandrag* ('tiivistelmä'). Oppilaat haluavat myös opettajan apua esimerkiksi kirjoitustehtävissään, joissa he haluavat käsitellä ilmiöitä, joista he tietävät vain suomalaisen vastineen, kuten *laavu*. Joissakin luokkahuoneissa monikielillä oppilaille on suomi toisena kielenä, jolloin ruotsinkieliset selitykset toimivat suomenkielisiä käännöksiä paremmin.

Opettajat kertovat, että myös oppilaat käyttävät pääasiassa tai vain ruotsia kommunikoidessaan opettajan kanssa. Äiru-luokassa ruotsi on yleinen kieli myös silloin, kun oppilaat kommunikoivat keskenään, vaikka tämä voi vaihdella kontekstista toiseen ja näyttää erilaiselta kielellisesti heterogeenisemmissä luokkahuoneissa. Opettaja, jolta kysyttiin, mitä kieltä oppilaat puhuvat luokassa keskenään, kertoo joutuneensa jopa pohtimaan, ovatko oppilaat koskaan puhuneet suomea keskenään. Kyseinen opettaja päätyi siihen, että hän on kuullut oppilaiden käyttävän vain ruotsia. Oppilaiden keskinäinen kielenkäyttö riippuu kuitenkin paikkakunnan kielellisestä kontekstista; suomenkielisillä seuduilla oppilaat puhuvat useammin keskenään suomea ja vahvan ruotsinkielisen murteen paikkakunnilla murre on oppilaiden ensisijainen kommunikaatioväline.

Yksi äiru-opettajista kokee, että oppilaiden ja opettajien väliset kielikäytännöt tulevat mukaan myös muihin yhteyksiin, mikä voi tarkoittaa sitä, että oppilaat käyttävät ruotsia äiru-opettajan kanssa myös ruotsin tuntien ulkopuolella.

Oppilaani voivat tulla puhumaan ruotsiksi joistain asioista [luokan ulkopuolella]. Muut oppilaat ihmettelevät, miksi puhumme ruotsia, kun emme ole ruotsin tunnilla. (Opettajahaastattelu)

Äiru-oppilaiden keskinäinen kieli äiru-luokan ulkopuolella näyttää aineistomme perusteella vaihtelevan kieliympäristön mukaan. Ruotsinkielisissä ympäristöissä äiru-oppilaat voivat käyttää ruotsia myös luokkahuoneen ulkopuolella ja puhua ruotsia keskenään esimerkiksi välitunneilla, kun taas

suomenkielisissä ympäristöissä oppilaat käyttävät yleensä suomea luokkahuoneen ulkopuolella. Paikalliset kielilolot näyttävät siten vaikuttavan erityisesti oppilaiden kielivalintoihin muiden äiru-oppilaiden kanssa.

## Sanavarasto

Opettajat käyttävät oppitunneilla sekä arkikieltä että asiakieltä oppilaiden iästä ja luokasta riippuen. Uusia sanoja harjoitellaan eri tavoin oppilaiden iän mukaan. Yksi opettaja huomauttaa, että opetuksen lähtökohtana on, että oppilailla on ruotsi jo hallussaan.

Luemme kirjoja, sillä oppilaat osaavat jo sanat. Heidän ei tarvitse oppia niitä. Oppilaat pyrkivät ymmärtämään tekstiä ja kertomaan muille, mitä ovat lukeneet, ja muotoilemaan sitten omin sanoin, mistä tekstissä oli kyse. (Opettajahaastattelu)

Monissa yhteyksissä sanasto on oppilaille tuttu. Kuten opettaja edellä olevassa esimerkissä huomauttaa, oppilaat osaavat jo sanat, joten opetus on pikemminkin niiden harjoittelemista kuin niiden opettamista. Lisäksi on sanoja ja termejä, jotka eivät ole oppilaille tuttuja heidän puhekielensä kautta, vaikka he puhuvat sujuvaa ruotsia ja käyttävät ruotsia usein vapaa-ajallaan. Haastattelumme äiru-opettajat mainitsivat erityisesti, että oppilaiden on harjoiteltava kouluun liittyvää ruotsinkielistä sanastoaan, minkä huomasimme myös pilottikerhossa. Tähän liittyen haastattelussa mainittiin kehittämisehdotus perustuen ajatukseen, että äidinkielenomaisessa opetuksessa voitaisiin hyödyntää muiden oppiaineiden ajankohtaisia sisältöjä ja tarjota oppilaille mahdollisuuksia oppia lisää ainekohtaisia sanoja ja ilmaisuja myös ruotsiksi.

Yhteiskuntaopissa voitaisiin esimerkiksi katsoa ysiluokkalaisten kanssa, milloin he käsittelevät samoja aiheita suomeksi kuin me käsittelemme ruotsiksi. (Opettajahaastattelu)

Monialaisen ajattelun lisääminen äiru-opetuksessa voisi olla yksi keino vahvistaa oppilaiden ruotsia asiakielenä ja siten heidän lukutaitoaan kahdella kielellä. Lisäksi monialaisuus voisi lisätä oppilaiden motivaatiota kehittää ruotsiaan.

## Kielioppi

Opettajien mukaan äidinkielenomaisen opetuksen kieliopin opetus perustuu siihen, että oppilaat saavat välineitä ja termejä jo osaamansa kielen ilmiöihin. Kieliopin opetus liittyy oppitunneilla muuhun toimintaan ja muihin tavoitteisiin ja rakentuu niiden sisään. Eräs opettaja huomauttaa, että tarkoituksena ei ole vain opiskella kielioppia itsessään, vaan sen tulee olla organisaation osa sitä, mitä oppilaat muuten tekevät. Kun he kirjoittavat tarinan, opettaja käy jälkepäin läpi tekstit ja käsittelee kielioppiteemoja, jotka ovat ajankohtaisia läpikäynnin kannalta. Opettaja kertoo, että jos joku on kirjoittanut esimerkiksi *vacker hem* ('kaunis koti'), voi ottaa esille adjektiivin taivutuksen, en-sanat ja ett-sanat ja miten nominaalilauseke *ett vackert hem* rakennetaan.

Kielioppitunnit voivat siis liittyä sisällöltään ruotsin äidinkieleen ja kirjallisuuteen, kuten oikeinkirjoitusharjoituksiin, mutta myös ruotsiin toisena kotimaisena kielenä, kuten vahvojen verbien taivuttamiseen. Kielioppitermit, kuten 'epäsäännölliset verbit', ovat asioita, joita oppilaat oppivat koulussa.

Tärkeä tavoite on opettaa oppilaita kirjoittamaan ruotsiksi. Vaikka oppilaat osaavat puhekieltä, ruotsinkielinen kirjakieli ja ruotsin kielen kirjoitussäännöt ovat heille usein vieraita. Kirjoitusmuodon pohjaaminen omaan ääntämiseen edellyttää kirjakielen säännönmukaisuuksien tuntemista. Havaintojen aikana opettaja korjaa esimerkiksi oppilastekstissä muodon *karamelär* muotoon *karameller* ('makeisia'). Lisäksi puhekieli voi olla murre, jolloin oppilaiden tulee oppia kirjoittamaan yleiskielistä ruotsia. Sanat, jotka puheessa lausutaan *no*, *ga* ja *tå*, on muutettava tekstissä muotoon *nog*, *gå* ja *då*.

Kieliopin opetusta varten ei ole olemassa ohjenuoraa, joka yhdistäisi kaikkia äiru-ryhmiä, vaan kunkin ryhmän tarpeet määrittävät, mikä kieliopin opetuksessa on keskiössä. Havainnoista ilmenee, että kielioppiteemat vaihtelevat koulun, luokkahuoneen ja vuosiluokan mukaan. Oppilaiden tarpeet ovat etualalla, kun opettaja päättää, mihin teemoihin luokalla on tarve syventyä.

Opettajaahaastatteluista käy kuitenkin ilmi, että äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen keskeisin tavoite on, että oppilaat osaavat käyttää ruotsiaan mahdollisimman monipuolisesti. Kieliopin opettaminen ja oppiminen ovat alisteisia tälle tärkeälle tavoitteelle.

### 5.3 Arviointi

Oppilaan ruotsin oppimisen ja osaamisen arviointi toisena kotimaisena kielenä perustuu oppilaan tietojen, taitojen ja työtapojen arviointiin. Äidinkielenomaisessa oppimäärässä tavoiteltavat kielelliset taitotasot ovat korkeammat kuin keskipitkässä B1-ruotsissa, mutta myös korkeammat kuin pitkässä A-ruotsissa. Perusopetuksen lopussa äidinkielenomaisen ruotsin oppilaiden odotetaan saavuttaneen tason B.1.2 eurooppalaisen viitekehyksen (CEFR) kehittyvän kielitaidon tasoasteikon Suomessa laaditun sovelluksen mukaisesti, mutta opetus suunnitelman perusteissa korostetaan myös, että tämä asteikko on kehitetty toisen kielen oppimista varten ja että äiru-oppilaiden odotetaan puhuvan ruotsia ensimmäisenä kielenään (Opetushallitus, 2020b; POPS, 2014). Hieman korkeamman kielitaidon lisäksi äirussa odotetaan, että oppilailla on syvemmät tekstianalyttiset havainnot, kyky viestiä edistyneemmistä aiheista ja monipuolisemmissa toimintakonteksteissa sekä laajempi kielellinen itsenäisyys kuin kahdessa muussa oppimäärässä (Opetushallitus, 2020b; POPS, 2014). Tämä on kuitenkin saavutettava normaalin A-ruotsin oppimäärän tuntimäärän puitteissa, mikä voi olla haasteellista.

Arviointi jakautuu kahteen täytettävään päätavoitteeseen. Formatiivisessa arvioinnissa on kyse ohjauksesta ja kannustamisesta opintojen aikana, kun taas summatiivisessa arvioinnissa määritellään, missä määrin oppilas on saavuttanut asetetut oppimisen tavoitteet (Opetushallitus, 2020a, 2–3). Ajallisesti summatiivinen arviointi toteutetaan yleensä opintojakson lopussa. Arviointia uudistaessaan opettajien palautteen ja tieteellisten tutkimustulosten perusteella Opetushallitus on julkaissut tarkennetut osaamisen tason kuvaukset arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 arvioinnin yhdenvertaisuuden ja läpinäkyvyyden lisäämiseksi (Opetushallitus, 2020b). Kokonaisarvioinnissa määritellään kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineen oppimäärälle asetetut oppimisen tavoitteet suhteessa eri arvosanoille määritelyihin osaamisen tason kuvauksiin.

Haastattelemamme opettajat ilmaisevat formatiivisen arvioinnin yhteydessä pyrkivänsä monipuolisiin käytäntöihin, joilla otetaan huomioon oppilaiden työpanos. Lisäksi opettaja voi tukea oppilaiden itseohjaavuutta asettamalla oppimisen tavoitteet selkeästi ja helposti saataville.

Yritän arvioida monipuolisesti koko ajan. (Opettajahaastattelu)

Olen asettanut oppilaille seinälle lyhyet yhteenvedot tavoitteista muutamalla yksinkertaisella sanalla. (Opettajahaastattelu)

Summatiivisen arvioinnin osalta ohjeistuksen puutteellinen tarkkuus aiheuttaa edelleen päänvaivaa opettajille.

Se on ollut hyvin vaikeaa. Olen tarkastellut opetussuunnitelmaa ja sitä, mitä pitäisi tehdä ja opettaa ja myös tavoitteita, mutta se on kyllä aika epämääräistä. (Opettajahaastattelu)

Arvioinnista on syytä keskustella myös oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuuksien perusteella. Äidinkielenomainen ruotsin kielen oppimäärä on ruotsin pitkään A-oppimäärään rinnastettava oppimäärä. Vaikka oppimisen tavoitteet ja siten arviointi perustuvat korkeampiin osaamisen tason kuvauksiin, on esimerkiksi A-ruotsin arvosanalla 8 sama painoarvo kuin äirun arvosanalla 8 siinä vaiheessa, kun oppilaat hakeutuvat toiselle asteelle.

Nyt arvosanoja on annettu enemmän sillä tasolla, jonka antaisin ruotsinkielisille oppilaille äidinkielessä. Jos antaisin A1-arvosanan, se olisi varmasti nyt antamiani arvosanoja korkeampi, mutta todistuksessa lukee kuitenkin, että heillä on ollut äiru. (Opettajahaastattelu)

Ehkä vaikeinta arvioinnissa on se, että oppilaani pääsisivät todella helpolla, jos he vain vaihtaisivat ryhmää [A-ruotsiin] tai melko helpolla, eli saisivat parempia arvosanoja. [] Yksin työskennellessä on mielestäni vaikeaa tietää, vaadinko liian vähän tai liikaa tai onko tämä sopivaa. (Kohderyhmähaastattelu äiru-opettajien kanssa)

Opettajat nostavat esiin arvioinnin haasteena myös sen, että arvioinnin yhdenvertaisuuden varmistaminen voi olla vaikeaa, kun äiru-oppilaita on niin vähän, että on vaikea hahmottaa, millaista taitopohjaa oppimäärässä voi käytännössä odottaa.

## 5.4 Haasteet ja toiveet

Koska äiru on niin harvinainen ja tuntematon oppimäärä, ei ole yllättävää, että äidinkielenomaisen ruotsin opettajat mainitsevat monia kehitysehdotuksia ja suhtautuvat myönteisesti täydennyskoulutukseen ja lisäresursseihin. Keskeinen opettajien tässä yhteydessä esiin nostama näkökohta on se, että heiltä puuttuvat selkeät linjaukset äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärästä ja konkreettinen opetuksen tukimateriaali. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS/GLGU, 2014) on abstrakti ohjausasiakirja, jonka opettajat eivät koe antavan konkreettisia välineitä opetukseen, varsinkin kun äidinkielenomaisessa ruotsin kielen opetuksessa ei ole oppikirjoja, jotka auttaisivat konkreettisoimaan opetussuunnitelman perusteita. Yksi opettajista kuitenkin mainitsee, että alueelliset erot voivat olla niin suuria, että kaikille äiru-ryhmille sopivien oppikirjojen tekeminen voisi olla haastavaa.

Meillä ei ole oppimateriaalia eli meillä ei ole kirjaa, jonka mukaan menisin, joten silloin voi aika paljon muokata [nykyisen ryhmän] perusteella [] ja kuunnella, mikä on heille paras työtapa. Se on ehkä myös haaste, että tällaista oppikirjaa ei ole olemassa. (Opettajahaastattelu)

Oppikirjojen puuttuminen johtaa siihen, että opettajien on itse päätettävä esimerkiksi mitä sanoja ja aihealueita käsitellään ja käytettävä aikaa erilaisten oppimateriaalien tekemiseen ja etsimiseen. Koska äiru-oppilaat osaavat ruotsia, heillä on myös mahdollisuus osallistua itse tietyn aihealueen motivoivan aineiston kokoamiseen.

On tosi paljon nettisivuja, joilta aineistoa voi löytää, mutta olisikohan niitä mahdollista listata, esim. mistä minkälaisia materiaaleja löytyy. (Opettajahaastattelu)

Tavallaan emme tarvitse niinkään valmiita materiaaleja, vaan oppilaat voivat itse hakea netistä, myös ruotsiksi, tai sitten etsiä tietoa suomeksi ja kääntää sen ruotsiksi. (Opettajahaastattelu)

Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän oppimisen tavoitteet voidaan kokea myös kunnianhimoisiksi tuntimäärässä, joka ei eroa äidinkielenomaisen ruotsin kielen ja perinteisen ruotsin A-oppimäärän välillä. Opettajat kertovat usein, että aika ei riitä käsittelemään perusteellisesti kaikkea sitä, mitä



heidän mielestään tulisi ehtiä oppia. Oppimisen tavoitteiden arviointi on myös äiru-opettajien paljon pohtima kysymys, jossa he peräänkuuluttavat selkeitä ja konkreettisia arviointipohjia.

Emme oikein ehdi sekä työskennellä että käydä läpi vanhoja materiaaleja, joita he ovat tehneet, ja sitten suunnitella vähän [] ja sitten varsinaisesti työstää sitä, mitä me [] käsittelemme. Siihen on valitettavasti liian vähän aikaa. Se on siis kielteistä, liian vähän aikaa. (Opettajaahaastattelu)

Koska äiru-ryhmiä on vähän ja oppimäärä on suhteellisen tuntematon, opettajat kokevat myös, että kollegiaalinen yhteys ja saman oppimäärän opettajien keskinäinen tuki puuttuvat. Muiden äiru-opettajien kanssa voisi olla mahdollista päästä yhteiseen käsitykseen esimerkiksi opetuksessa käsiteltävistä teemoista ja sanastosta, jakaa opetusmateriaaleja tai keskustella arviointiin liittyvistä kysymyksistä. Joissakin kouluissa äiru-opettajalla on kokemusta yhteistyöstä A-ruotsin opettajan kanssa, toisissa kielirajat ylittävä kouluyhteistyö on ollut kollegiaalisen tuen kannalta tervetullut lisä.

On selvää, että olisi mukava keskustella jonkun kollegan kanssa. On selvää, että siitä olisi hyötyä silloin, jos olisi kaikessa samalla tasolla. (Opettajaahaastattelu)

Ruotsin kielen opettajat ilmaisevat ylipäätään myös toivomuksensa oppimääräkohtaisesta täydennyskoulutuksesta, mikäli he ryhtyisivät opettamaan äiru-ryhmiä. He kokevat, että ruotsin kielen opettajan koulutuksessa on ensisijaisesti varauduttu opettamaan B1-ruotsin tai A-ruotsin oppilaita, kun taas he eivät ole saaneet välineitä ruotsin äidinkielenomaisen oppimäärän opettamiseen tai kaksikielisten oppilaiden huomioimiseen yleisemmin opetuksessaan. Tämä luo epävarmuutta ja johtaa siihen, että opettajien odotetaan kehittävän valmiuksiaan ja tietojaan opettaa äidinkielenomaista opetusta itsenäisesti omassa työssään. Koska äiru-opettajien on luotava erityisen paljon itse oppimateriaalia, äiru-opettajat peräänkuuluttavat myös täydennyskoulutusta mm. siitä, miten opettajien itse tuottamaa opetusmateriaalia voidaan esitellä visuaalisesti tehokkaasti.

Opettajien kehittämistarpeita läpäisevä kokonaisvaltainen kysymys on se, että oppimäärä on niin harvinainen ja tuntematon, että opettajat tuntevat itsensä yksinäisiksi äidinkielenomaisen ruotsin opettajina ja voivat tuntea epävarmuutta siitä, mihin äiru-oppimäärä on oikeastaan tarkoitettu. He opettavat äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärää ilman vakiintuneita opetustapoja, hyviä malleja, valmista oppimateriaalia tai vertaisverkostoja. Nämä lähtökohdat johtavat siihen, että opettajilla on erittäin suuri vapaus tulkita opetussuunnitelman perusteita, luoda oppimateriaalia ja järjestää opetustaan muun muassa temaattisten painotusten ja työmenetelmien osalta. Muun muassa koska äirun opetusryhmät ovat usein pieniä ja kielelliset taidot voivat vaihdella paljon vuosiluokasta ja yksilöstä toiseen, opettajat kokevat tämän vapauden monin tavoin vahvuutena, joka mahdollistaa opetuksen sopeuttamisen kyseiseen oppilasryhmään ja siihen kuuluviin yksilöihin. Samalla tämä vaatii opettajilta paljon aikaa ja merkitsee myös, että opettajat kantavat suuren vastuun siitä, mitä oppilaat oppivat ja kuinka hyvin tämä vastaa opetussuunnitelman perusteissa asetettuja opetuksen ja oppimisen tavoitteita.

## Yhteenveto

- Äirun kohderyhmänä ovat kaksikieliset oppilaat, jotka osaavat ruotsia ennestään ja osaavat käyttää sekä ruotsia että koulukieltä suomea.
- Äirun omat opetusryhmät voivat auttaa luomaan ruotsinkielisiä tiloja suomenkieliseen kouluympäristöön.
- Pienen oppilasmäärän perusteella äirussa arvioinnin yhdenvertaisuuden varmistaminen voi olla vaikeaa.
- Opettajat kokevat äirun arvokkaana oppimääränä kaksikielisille oppilaille.
- Ruotsin kielen opettajilla on suuri vapaus, mutta heillä on myös suuri vastuu äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetuksen järjestämisessä.
- Opettajat peräänkuuluttavat erilaisia tukirakenteita, mukaan lukien oppimateriaalit, täydennyskoulutus ja tukeva vertaisverkosto.

## 6 ÄIDINKIELENOMAINEN RUOTSI TÄNÄÄN JA HUOMENNA

Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärä on toistaiseksi melko tuntematon ja vakiintumaton. Vain noin 6 % suomenkielisen perusopetuksen oppilaista opiskelee ruotsia pitkänä A-kielenä (Vipunen, 2023) ja kartoituksemme (Heittola & Henricson, 2022) perusteella oletettavasti vain hyvin pieni osuus tästä jo valmiiksi pienestä oppilasryhmästä opiskelee äidinkielenomaista ruotsia. Lisäksi talvella 2021–2022 tekemämme kartoitus osoittaa, että vain noin kymmenesosa suomenkielisen perusopetuksen ruotsin kielen opettajista ja rehtoreista tiesi lainkaan, että ruotsissa toisena kotimaisena kielenä on äidinkielenomainen oppimäärä. Toivomme, että Äiru 1.0 -hankkeessa aloitettu tiedotustyö, jonka osa myös tämä raportti on, lisää tietoisuutta tästä oppimäärästä. Edelleen voidaan kuitenkin todeta, että äiru-tietoisuuden ja opetusryhmien puute on perustavanlaatuisin este kehittyä kohti toimivaa äidinkielenomaista ruotsin kielen opetusta ja mahdollisuutta saavuttaa opetussuunnitelman perusteiden tavoite, jonka mukaan kaikille, myös kaksikielisille, oppilaille tarjotaan mahdollisuus kehittää toista kotimaista kieltä omalla tasollaan. Ruotsin kielen äidinkielenomaisen opetuksen laajempi toteutumattomuus merkitsee käytännössä suomenkielisen ja ruotsinkielisen perusopetuksen kaksikielisten oppilaiden kielellistä eriarvoisuutta.

On tärkeää jakaa tietoa äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärästä.

Enemmistö kaksikielisistä oppilaista valitsee ruotsinkielisen perusopetuksen, joka useimmiten tarjoaa paremmat edellytykset sekä koulukielen että toisen kotimaisen kielen kehittämiseen. Kouluja ei kuitenkaan valita yksinomaan kielellisten kysymysten perusteella, ja noin kolmasosa kaksikielisistä oppilaista valitsee suomenkielisen perusopetuksen. Suomenkielistä perusopetusta suorittavat kaksikieliset oppilaat ovat kuitenkin suhteellisen näkymätön ryhmä, jonka kaksikielisyyttä vain harvoin tuetaan ja kehitetään kaksikielisille oppilaille suunnitellun äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän lähtökohdista. Suomenkielistä perusopetusta saavalle yksittäiselle kaksikieliselle oppilaalle tämä ei ole optimaalista. Myös periaatteellisella tasolla on ongelmallista, että suomenkielisen koulun valitseville kaksikielisille oppilaille ei tarjota yhtä hyviä mahdollisuuksia kehittää toista kotimaista kieltä suomenkielisessä perusopetuksessa kuin ruotsinkielisessä perusopetuksessa.

Suomen- ja ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaille tulisi tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet kehittää toista kotimaista kieltä omalla tasollaan.

Kartoituksemme (Heittola & Henricson, 2022) viittaa siihen, että myöskään keskeisillä perusopetuksen avaintoimijoilla ei ole riittävää tietoa opetussuunnitelman perusteiden tarjoamista mahdollisuuksista ruotsin kielen ja toisen kotimaisen kielen opetuksessa. Täten tarvitaan paljon panostusta niin tiedonkulun, tukirakenteiden kuin hyvien mallien kehittämiseen siihen, miten ruotsin kieltä hyvin taitavien suomenkielisen perusopetuksen oppilaille tarjotaan mahdollisuus kehittää kielitaitoaan omalla tasollaan, vahvistaa kaksikielistä identiteettiään ja arvostaa kielellisiä ja kulttuurisia voimavarojaan.

## 6.1 Äiru nykyisen kielenopetusnäkemysten valossa

Johdannossa nostimme esiin neljä keskeistä nykyiseen kielen opetukseen vaikuttavaa ja äidinkielen suuntautuneen ruotsin opetuksen kannalta selkeää piirrettä, nimittäin viestinnällisen kielenopetuksen (ks. esim. Bardel, 2022; Firth & Wagner, 2007), kohdekielen käyttämisen sekä tavoitteena että välineenä (ks. esim. Tedick & Lyster, 2019; Villabona & Cenoz, 2021), monikielisyyden näkemisen voimavarana (ks. esim. Cummins, 2007; Svensson, 2017) ja kielen roolin avaintekijänä tiedonhankinnassa (ks. esim. Bergroth ym., 2022; Cummins, 2007).

Äiru-oppimäärän keskeisenä opetuksen ja oppimisen tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuus käyttää ruotsia käytännössä mahdollisimman vaihtelevissa yhteyksissä, jolloin viestinnällinen opetus on tärkeä kulmakivi. Opettajat, joiden kanssa olemme keskustelleet, korostavat oppilaiden mahdollisuutta käyttää ruotsin kieltä luokkahuoneessa sekä suullisesti että kirjallisesti. Vaikka äirussa lähtökohtana on, että oppilailla on arjessaan käytössä ruotsin kieli, voi ruotsin kielen käytännön hyödyntäminen vaihdella paljonkin alueesta toiseen, mutta myös saman opetusryhmän oppilaiden välillä. Ruotsinkielisillä paikkakunnilla oppilailla on paljon mahdollisuuksia käyttää ruotsia arjessaan myös äiru-luokan ulkopuolella, mutta pääasiassa suomenkielisillä paikkakunnilla äiru-luokan ruotsinkielinen viestintä voi olla ainoa lisä suomenkieliseen arkeen. Äiru-opetukseen osallistuu yksilötasolla erilaisissa kaksikielisissä konteksteissa eläviä oppilaita, joista jotkut puhuvat ruotsia useimpien lähipiiriinsä kuuluvien kanssa ja toiset vain yksittäisten perheenjäsenten tai sukulaisten kanssa, jos sitäkään. Tärkeä lähtökohta on siis se, että äiru-luokkahuone muodostaa tilan, jossa oppilailla on mahdollisuus käyttää ruotsia vaihtelevissa ja aidoissa vuorovaikutussuhteissa sekä oppia yhdessä.

On tärkeää, että oppilaat saavat käyttää ruotsia käytännössä äiru-tunneilla ja että heitä lisäksi kannustetaan käyttämään ruotsia myös koulukontekstin ulkopuolella.

Äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen osalta opetussuunnitelman perusteet ulottuvat myös luokkahuoneen ulkopuolelle mm. kannustamalla oppilaita havaitsemaan ruotsinkielisiä konteksteja ja toimintoja sekä käyttämään ruotsia erilaisissa konteksteissa kouluympäristön ulkopuolella. Painottamalla Suomen kontekstissa ja virtuaalisesti myös sen ulkopuolella olevien ruotsinkielisten toimintaympäristöjen havaitsemista ja hyödyntämistä voidaan opetussuunnitelman perusteiden katsoa ohjaavan oppilaita hahmottamaan ja hyödyntämään ruotsia toisena kielenä, jota voidaan käyttää autenttisessa kieliympäristössä eikä vain koulukontekstissa harjoiteltavana vieraana kielenä.

Haastattelujemme ja luokkahuonehavaintojemme perusteella äirun voidaan katsoa tarjoavan, verrattuna erityisesti B1-ruotsiin mutta myös perinteiseen A-ruotsiin, erityisen vahvan ruotsinkielisen luokkahuoneympäristön, jossa kieltä käytetään sekä tavoitteena että välineenä. Tutkimissamme ryhmissä äiru-opetus on pääosin ruotsinkielistä, kun taas suomi (ja mahdolliset muut kielet) tulevat ensisijaisesti lisänä mm. vaikeiden sanojen selittämiseen tai kielten keskinäiseen vertailuun. Ruotsin käyttäminen kielen opetuksen välineenä on selvä tavoite, johon opettajat näyttävät onnistuneesti pyrkivän.

Äiru-opetuksessa peruslähtökohtana on ruotsin käyttö sekä tavoitteena että välineenä.

Vaikka äirussa korostetaan selkeästi mahdollisuutta käyttää ruotsia, opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että tavoitteena on lisäksi opiskella ruotsia ja muun muassa tehdä kielelliset säännöt ja rakenteet näkyviksi. Äiru-opettajat käyttävät opetuksessaan ruotsin kieltä sekä tavoitteena että välineenä, esimerkiksi korostamalla kieliopin ja kirjoitusasun harjoittelemista asiayhteydessä ja käytännössä. Opettajat eivät koe kieliopin harjoittelua kieliopin vuoksi tarkoituksenmukaiseksi tälle oppilasryhmälle, vaan pitävät toimivampana tартtua esimerkiksi sellaisiin kielioppi-ilmiöihin, joissa huomaavat oppilaiden tarvitsevan harjoittelua oppilaiden kirjallisen ja suullisen kielenkäytön perusteella. Opettajien mielestä on motivoivampaa, jos eksplisiittistä kielenopetusta käytetään keinona ohjata oppilaita kehittämään käytännön ruotsin kielen taitojaan.

Tämän päivän kielikäsitteiden puitteissa monikielisyys nähdään voimavarana, jota on tärkeää arvostaa ja kehittää selkeästi oppilasryhmässä. Varsinkin tästä näkökulmasta äirun kaltaista oppimäärää tarvitaan ja sitä tulisi tarjota laajemmin. Tämänhetkisen tietoperustan mukaan yksilön mahdollisuuksille kehittää kielensä sekä kieli- ja kulttuuri-identiteettiään on tärkeää, että opettajat havaitsevat luokkahuoneessa olevan monikielisyuden ja hyödyntävät sitä mm. tukemalla oppilaita kehittämään kielensä sekä syventämään kielellistä ja kulttuurista kiinnittymistään. Ruotsinkielisessä perusopetuksessa oppilaiden kaksikielisyys on pääsääntöisesti huomioitu hyvin suomen A-oppimäärien, niin äidinkielenomaisen suomen kuin perinteisen A-suomen oppimäärien opetuksen yhteydessä. Suomenkielisessä perusopetuksessa on edelleen paljon työtä ruotsin kieltä taitavien oppilaiden näkyväksi tekemiseksi ja löytämiseksi sekä tarkoituksenmukaisten opetusmuotojen löytämiseksi, jotta voidaan kehittää kielellisiä taitoja ja identiteettejä.

On tärkeää pohtia, millä perusteilla oppilaat tunnistetaan kaksikieliseksi yksilöiksi ja miten ruotsin eri oppimäärien kohderyhmät ymmärretään.

Suomenkielisen perusopetuksen oppilaiden ruotsin kielen kehittämismahdollisuuksien arvostamiseksi ja edistämiseksi olisi tärkeää pohtia monipuolisesti, mitä äiru-oppimäärän kaksikieliselä kohderyhmällä tarkoitetaan. Vaikka keskustelu voikin hyötyä vakiintuneista määrittelyistä, jotka koskevat esimerkiksi alkuperää, hallintaa, toimintaa ja identiteettiä (ks. Skutnabb-Kangas, 1981), on myös tärkeää panna merkille perusongelmat, joita syntyy, jos määritelmiä sovelletaan mekaanisesti ja kategorisesti. Ajankohtaisen kielitieteellisen näkemyksen perusteella kielellinen osaaminen ja identiteetti eivät ole staattisia käsitteitä, jotka voidaan yksiselitteisesti määritellä yksinkertaisten luokittelujen perusteella, vaan päinvastoin hyvin monitahoisia ja eläviä ilmiöitä, jotka kehittyvät ja muuttuvat läpi elämän. Esimerkiksi jos kategorisesti oletetaan, että tiettyyn kieliryhmään kuulumiseksi kieltä on käytettävä kotikielenä, on vaarana sulkea pois sellaiset oppilaat, jotka käytännössä kokevat olevansa kyseisen kieliryhmän jäseniä tai haluavat kehittyä sellaisiksi.

Kielen keskeinen rooli tiedonhankinnassa on yksi äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen perusteista, sillä parhaimmillaan äiru-opetus voi antaa oppilaille työkaluja oppia kouluun liittyviä aihepiirejä oppilaan molemmilla kielillä ja siten kehittää heidän lukutaitoaan kahdella kielellä. Hankkeessa haastatellut opettajat nostavat esiin esimerkiksi sen, että oppilaat ovat usein hyviä keskustelemaan suullisesti ruotsinkielisistä arjen asioista aihealueilla, joissa he käyttävät ruotsia säännöllisesti, esimerkiksi perhekontekstissa, mutta myös erilaisten harrastusten ja vapaa-ajan toiminnan osalta. Opettajien mukaan erityisesti tarvitaan kuitenkin kirjallista viestintää, yleiskieltä ja kouluun liittyvää tietokieltä. Kouluun liittyvä sanasto sisältää paljon käsitteitä, joita oppilaat oppivat muuten vain suomeksi, esimerkiksi matematiikassa, biologiassa ja yhteiskuntaopissa.

Äiru-opetuksessa oppilaat kehittävät ruotsia asiakielenä.

Opettajat, joiden kanssa keskustelimme, ovat kehittäneet hyviä käytäntöjä siihen, miten tämänkaltaista asiakieltä voidaan harjoitella äiru-opetuksessa. Opettajat ovat myös kokeneet, miten mm. muiden oppiaineiden ruotsinkieliset oppikirjat voivat toimia hyvänä pohjana äidinkielenomaisen ruotsin opetukselle ja miten kieliopillisen ilmiön suomenkielinen äidinkielenopetus on pohjustanut tietä vastaavien ilmiöiden käsittelyyn ruotsiksi. Toisen kotimaisen kielen äiru-oppimäärässä ja muissa oppiaineissa käsiteltävien asioiden koordinointi voisi siten helpottaa ruotsin kielen kehittymistä asiakielenä ja laajemmin lukutaitoa sekä ruotsiksi että suomeksi. Yhteistyömuotojen kehittäminen yli ainerajojen ja/tai ruotsinkielisen perusopetuksen kanssa voisi olla yksi tapa syventää tätä työtä erityisesti äirun suppean tuntiresurssin näkökulmasta verrattuna oppimäärän sisältämiin kokonaisvaltaisiin ja laajoihin oppimisen tavoitteisiin.

## 6.2 Keskeiset kehittämisehdotukset

Äiru 1.0 -hankkeessa tehty työ osoittaa, että äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärällä on suuri potentiaali, mutta myös sen, että opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvän periaatteellisen perustan ja koulussa toteutettavan soveltamisen välillä on tällä hetkellä suuri kuilu. Seuraavassa tiivistetään muutamia keskeisiä hankkeessa tunnistettuja kehittämisehdotuksia.

### Äiru näkyvämmäksi ja kohderyhmä laajemmaksi

Tutkimuksemme osoittavat, että myös suomenkielisessä perusopetuksessa on kaksikielisiä oppilaita, joilla on hyvä ruotsin kielen taito, mutta kielitaidon mukaista toisen kotimaisen kielen opetusta on näille oppilaille harvoin tarjolla. Tässä yhteydessä voi olla myös tärkeää korostaa, että äidinkielenomainen ruotsin kielen oppimäärä on tarkoitettu kaksikielisille oppilaille, joilla on hyvä ruotsin kielen taito (Opetushallitus, 2019, 7; POPS, 2014, 213, 341), riippumatta koulumenestyksestä, mahdollisista oppimisvaikeuksista tms. tekijöistä (ks. myös Pörn ym., 2021 äidinkielenomaisen suomen osalta). Vaikka kielitaidolle asetetut oppimisen tavoitteet ovat korkeammat äidinkielenomaisessa ruotsin kielessä kuin muissa ruotsin kielen oppimäärissä, oppimäärässä ei ole kyse vain kielellisten taitojen korkeammista oppimisen tavoitteista, vaan myös oppilaiden kaksikielistä identiteettiä vahvistavasta opetuksesta, joka tarjoaa mahdollisuuksia syventää heidän yhteyttään ruotsinkielisiin kulttuuriyhteisöihin ja on motivoivaa ja tarkoituksenmukaista jo ennestään kieltä osaaville oppilaille.

Saamamme tulokset osoittavat, että keskipitkän B1-ruotsin ja äidinkielenomaisen ruotsin välillä on erityisen suuria eroja, mutta on myös selkeä ero kahden pitkän ruotsin kielen oppimäärän välillä, sillä A-ruotsi alkaa alusta, kun taas äidinkielenomainen ruotsin kieli perustuu siihen, että oppilaat osaavat kieltä ennestään. Osallistumista uuden kielen perustan luomiseen keskittyvään opetukseen esim. perussanastoa ja tervehdyslauseita harjoittelemalla ei voida pitää motivoivana oppilaille, jotka jo kommunikoivat sujuvasti ruotsiksi. Näin oppimäärä sopisi hyvin myös muualla kuin kotona ruotsin kieltä oppineille oppilaille, esimerkiksi kielikylpyopetuksessa, harrastusten kautta tai ruotsinkielisessä ympäristössä oleskelemalla. Jo nykyisissä äiru-ryhmissä on tällaisia oppilaita. On myös tärkeää huomata, että äidinkieleen suuntautunutta ruotsin kielen opetusta ei voida verrata koulukielessä tarjottuun äidinkielen opetukseen, vaan se koskee edelleen toisen kotimaisen kielen opetusta tälle oppiaineelle kohdennettujen tuntiresurssien puitteissa.

## Ruotsin kielen opettaja on pätevä opettamaan kaikkia kolmea ruotsin kielen oppimäärää

Hankkeessa on huomattu, että moni pätevä ruotsin kielen opettaja ei edes tiedä äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärän olemassaolosta ja osa kokee, ettei ole saanut tämän oppimäärän opettamiseen tarvittavaa koulutusta. Olisi tärkeää välittää tietoa myös tästä harvinaisemmasta ruotsin kielen oppimäärästä ja korostaa, että ruotsin kielen koulutettu opettaja on pätevä opettamaan kaikkia ruotsin toisena kotimaisena kielenä -oppimääriä, mukaan lukien äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärä. Koska oppimääräkohtaista kelpoisuutta tai täydennyskoulutusta ei vaadita, on kaikkien ruotsin kielen opettajien mahdollista opettaa äidinkielenomaista ruotsin kieltä.

Ruotsin kielen koulutettu opettaja on pätevä opettamaan kaikkia kolmea toisena kotimaisena kielenä opiskeltavaa ruotsin kielen oppimäärää.

Opettajat, joiden kanssa keskustelimme, ja tekemämme luokkahuonehavainnot korostavat sitä, että kaksikielisille oppilaille on tärkeää tarjota äidinkielenomaisen ruotsin opetusta ja että äiru-luokka voi tuoda ainutlaatuisen ruotsinkielisen kouluympäristön laajempaan suomenkieliseen koulukehykseen. On valitettavaa, jos tätä mahdollisuutta ei toteuteta esimerkiksi siksi, että ruotsin kielen opettajat kokevat, että heillä ei ole äiru-opetuksessa tarvittavia välineitä ja taitoja. Samalla on tärkeää kuunnella niiden opettajien ääntä, jotka kokevat, että heitä ei ole opettajankoulutuksessa koulutettu äidinkielenomaisen oppimäärän opettamiseen tai että he tuntevat epävarmuutta ruotsinkielisten oppilaiden opettamisesta (oppilaat, jotka voivat kuulua sekä B1-ruotsin, A-ruotsin että äirun opetusryhmiin), ja pohtia, millaisia kehittämistarpeita nämä kokemukset nostavat esille.

Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opettajien varmuutta ruotsin kielen opettajina voitaisiin samalla tukea myös tämän oppimäärän osalta. Ruotsin opettajilla on kaikkien kolmen toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin oppimäärän opettamiseen vaadittava pedagoginen osaaminen ja aineenhallinta. Myöskään äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän perusopetuksen lopussa tavoiteltu taitotaso ei ole B1.2/B2.1-taitotasoa korkeampi. Hankkeessa tekemämme tutkimukset osoittavat, että kaksikielisten oppilaiden on kehitettävä erityisesti ruotsinkielistä kirjakieltä ja kouluun liittyvää sanavarastoa sekä kyettävä tuottamaan ja tulkitsemaan tekstiä ja puhetta itsenäisesti ja monipuolisesti. Myös niillä opettajilla, jotka eivät itse koe olevansa kaksikielisiä, on hyvät mahdollisuudet tukea ja ohjata oppilaita saavuttamaan näitä oppimisen tavoitteita. Koska opettajien haastatteluissa on kuitenkin tullut esiin riittämättömyyden tunteita, olisi tärkeää tarjota oppimääräkohtaista täydennyskoulutusta tässä harvinaisessa ja tuntemattomassa toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin kielen oppimäärässä.

Opettajat peräänkuuluttavat täydennyskoulutusta ja tukea äidinkielenomaisen ruotsin kielen opetukseen.

## Oppimateriaalin tarve

Koska äiru on harvinainen ja vakiintumaton oppimäärä, on luonnollista, että oppimääräkohtaisia oppimateriaaleja ei ole saatavilla, mutta se on kuitenkin konkreettinen haaste, jota äiru-opettajat eri tavoin työstävät opetustoiminnassaan. Ruotsin kielen äidinkielenomaista oppimäärää opiskeleville kaksikielisille oppilaille suunnattujen oppimateriaalien puuttuessa osa opettajista on käyttänyt muun muassa toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin tai ruotsinkielisessä perusopetuksessa äidinkielen opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja. Jotkut opettajat ovat käyttäneet myös muiden oppiaineiden, kuten yhteiskuntaopin, oppikirjoja pohjana ja tukena ruotsin opettamisessa asiakielenä.

Äiruun ei ole oppimääräkohtaisia oppikirjoja, mutta hyvin vapaasti saatavilla olevaa, äidinkielenomaiseen ruotsin kielen opetukseen hyvin soveltuvaa materiaalia.

Lisäksi ruotsin kielen opetukseen on tarjolla suhteellisen paljon vapaasti käytettävissä olevia resursseja, mm. Svenska nu:n Plugga nu -sivusto, josta löytyy myös edistyneelle ruotsin kielen taidolle sopivaa materiaalia (<https://svenskanu.fi/laromaterial/>), mukaan lukien Äiru 1.0 -hankkeen kehittämä materiaali (<https://svenskanu.fi/laromaterial/boken-om-mina-sprak/>), Kielibuustin ruotsin kielen opetukseen tarjoamia pedagogisia neuvoja ja aineistoja (<https://www.kielibuusti.fi/sv/svensklarare>) ja Svenska litteratursällskapetin digitaalinen oppimateriaali, joka soveltuu kouluun liittyvän kielitaidon harjoitteluun ja oppimäärän identiteettiin ja kulttuuriin liittyvien näkökohtien vahvistamiseen (<https://www.sls.fi/sv/utgivning/kategori/laromedel>). Oppilaiden ruotsinkielisen arjen laajentamisessa ja kielellisen ja kulttuurisen identiteetin vahvistamisessa esimerkiksi Yle Areenassa vapaasti saatavilla olevasta media- ja kulttuuritarjonnasta on monille äiru-opettajille lisähyötyä. Haastattelemamme opettajat sanovat kuitenkin, että tämänkaltaisen aineiston etsiminen voi viedä paljon aikaa ja että myös kootut ja päivitetty listat vapaasti saatavilla olevista ja äiru-opetukseen sopivista materiaaleista helpottaisivat heidän työtään.

## Kehitetään opetuksen eriyttämistä

Opetuksen eriyttäminen on nostettu esille sekä tutkimuksessa että opetuksessa keinona vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Tämä on erityisen tärkeää koulun muuttuessa yhä inklusiivisemmaksi kaikkien kouluksi, jossa tulee osata huomioida kaikkien oppilaiden tarpeet yhdenvertaisesti. Kaksi- ja monikielisyyden käsitteiden tavoin on sekä monimutkaista että vaikeaa määritellä eriyttäminen yksinkertaisesti. Erityisesti eriyttämistä mutta myös yksilöllistämistä käytetään melko usein opetussuunnitelman perusteissa osoittamaan, että oppilailla on tarve erilaisille toimenpiteille saadakseen tilaa kehittää koko osaamispotentiaaliaan. Uusien tutkimusten mukaan opetuksen eriyttäminen ei tule olla reaktiivinen toimenpide, joka huomioidaan vasta, kun huomataan, että opetus ei toimi (ks. esim. Tomlinson, 2001; Tomlinson ym., 2003). Sen sijaan sen tulisi olla ennakoivaa ja opetuksen keskiössä jo sitä suunniteltaessa. Roiha ja Polso (2018) ovat kehittäneet mallin, jossa he ehdottavat, että opetuksen eriyttämiseksi tulisi huomioida viisi eri tasoa (opetusjärjestelyt, oppimisympäristöt, opetustavat, oppimisen tukimateriaali ja oppimisen arviointi) ja suhteuttaa ne oppilaan itsetuntoon, kiinnostuksen alueisiin, taitoihin, tarpeisiin, motivaatioon, persoonallisuuteen, historiaan ja oppimisprofiiliin.

Haastattelemamme ruotsin kielen opettajat kokevat, että heidän odotetaan eriyttävän ja että he pyrkivät itse aktiivisesti eriyttämään opetusta niin, että kaikki oppilaat voivat kehittää kielitaitoaan



omalla tasollaan. Tämä on erityisen tärkeää, jos äidinkielenomainen oppimäärä suoritetaan opetusryhmässä, jossa on myös B1-ruotsia tai A-ruotsia suorittavia oppilaita, tai jos opetusryhmässä, jossa kaikki opiskelevat B1-ruotsin tai A-ruotsin oppimäärän mukaan, on myös ruotsin kielen hyvin osavia oppilaita, mutta myös silloin, kun eri vuosiluokkia yhdistetään samaan opetusryhmään. Käytännössä voi kuitenkin olla haastavaa onnistua tässä eriyttämisessä esimerkiksi ryhmissä, joissa osa oppilaista suorittaa keskipitkän ruotsin kielen B1-oppimäärää ja toinen äidinkielenomaisen ruotsin kielen oppimäärää mm. siksi, että B1-ruotsin opetus perustuu uuden kielen aloittamiseen vuosiluokalla 6, kun taas äidinkielen suuntautuva opetus perustuu siihen, että jo osatun kielen opiskelu voidaan aloittaa perusopetuksen alussa.

## A-ruotsin ja äirun kehittäminen käsi kädessä

Toisen kotimaisen kielen kehittämissuunnitelmassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022) on tuotu esiin tarve kehittää toisen kotimaisen kielen äidinkielenomaista opetusta ensisijaisesti äidinkielenomaisen suomen osalta, joka on ruotsinkielisessä perusopetuksessa yleinen ja vakiintunut oppimäärä. Toinen kotimaisena kielenä opiskeltavassa ruotsissa painottuu pikemminkin ruotsin opetuksen kehittäminen ja laajentaminen pitkänä A-kielenä. Tämä on tärkeä kehitysehdotus, kun otetaan huomioon, että ylivoimainen enemmistö suomenkielisen perusopetuksen oppilaista opiskelee ruotsia B1-kielenä, vaikka oppimistulokset ja motivaatio ovat paremmat pitkän ruotsin A-oppimäärissä.

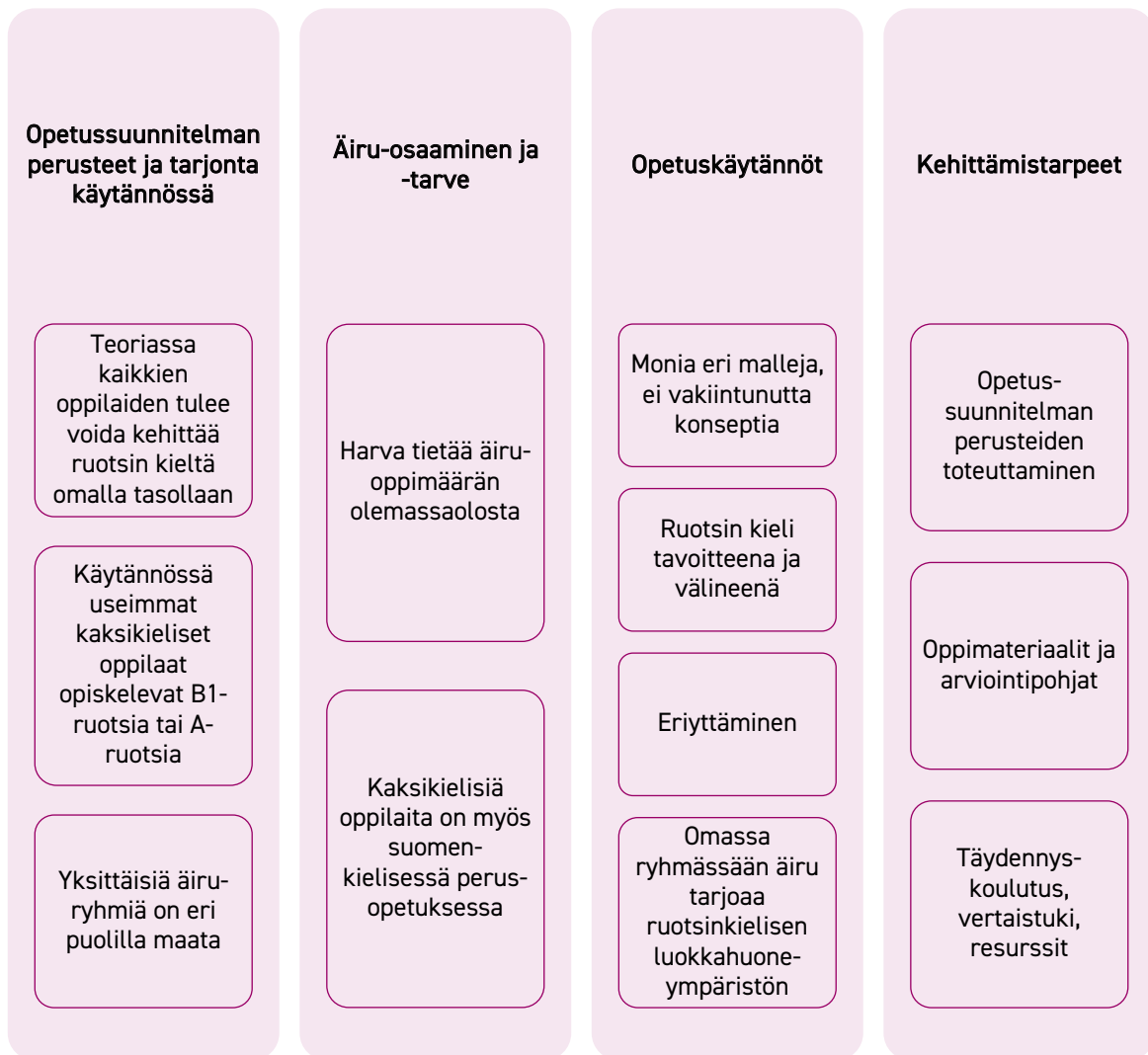
Aiempien A- ja B1-ruotsia koskevien tutkimustulosten ja äidinkielenomaista ruotsia koskevien tutkimusten perusteella voisi olla tarkoituksenmukaista kehittää rinnakkain kahta pitkää ruotsin kielen eli A-ruotsin ja äirun oppimäärää.

Hankkeessa tekemämme työn perusteella katsomme, että voisi olla tärkeää pohtia myös mahdollisuutta kehittää kahta pitkää oppimäärää, A-ruotsia ja äirua, rinnakkain (ks. myös Henricson & Heitola, 2023). Kartoituksemme viittaa siihen, että useimmat kaksikieliset oppilaat opiskelevat ruotsia B1-oppimäärän tai tavallisen A-oppimäärän mukaan, kun taas vain pieni osa saa äidinkielenomaista ruotsin kielen opetusta. Uuden kielen opettaminen eroaa monin tavoin oppilaan jo osaaman kielen opettamisesta, mutta kaikkein suurin ero on yleisimmän ja harvinaisimman ruotsin kielen eli B1-ruotsin ja äirun oppimäärän välillä. Kahden pitkän oppimäärän rinnakkainen kehittäminen antaisi opettajille realistisemmat edellytykset eriyttää opetusta oppilaiden kielellisten taitojen mukaan sekä tarvittaessa opettaa luokkia, joihin kootaan kahta pitkää ruotsin kielen oppimäärää suorittavat oppilaat.

## 6.3 Kokonaiskuva ja katse eteenpäin

Äiru 1.0 -hankkeessa on saatu kokonaiskuva äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärästä ja suomenkielissä kouluissa käytännössä tarjottavasta äidinkielenomaisesta opetuksesta toisena kotimaisena kielenä opiskeltavassa ruotsissa (kuva 3). Kokonaiskuvan mukaan oppimäärä tarjoaa kaksikielille oppilaille hyvän mahdollisuuden kehittää ruotsin kieltä ja kaksikielistä identiteettiä suomenkielisessä perusopetuksessa, mutta tämä mahdollisuus on sekä tuntematon että vakiintumaton. Harva koulumaailman toimija on huomannut, että tämä mahdollisuus sisältyy opetussuunnitelman perusteisiin, ja nykyisin vain pienelle määrälle oppilaita tarjotaan mahdollisuutta osallistua äidinkielenomaiseen ruotsin kielen opetukseen. Tämä johtuu paitsi tiedon puutteesta oppimäärästä, myös resurssien puutteesta niin rahan kuin henkilökunnankin osalta sekä haasteista kohtuullisten opetusryhmien kokoamisessa.

### KUVIO 3. KOKONAISKUVA ÄIDINKIELENOMAISESTA RUOTSIN KIELEN OPETUKSESTA TOISENA KOTIMAISENA KIELENÄ SUOMENKIELISESSÄ PERUSOPETUKSESSA.



Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kohtaamat haasteet ovat moninaisia ja koskevat eri tasoja tiedonkulun puutteesta ja opetussuunnitelman perusteiden vaihtelevasta soveltamisesta puuttuviin oppimateriaaleihin ja täydennyskoulutukseen sekä suositeltaviin tapoihin hyödyntää suomenkielisessä perusopetuksessa oppilaiden ruotsin kielen taitoa ja arvostaa heidän kaksikielistä identiteettiään. Lisäksi äidinkielenomaisessa ruotsin kielen opetuksessa on selkeä kysyntä vakiintuneille hyvillä käytännöille. Äidinkielenomaiselle ruotsin kielelle ja suomen kielelle on lisäksi yhteistä se, että tuntimäärä on kyseisille oppimäärille asetettujen oppimisen tavoitteiden kannalta suhteellisen suppea. Olisi tärkeää tarjota oppilaille kohtuullinen mahdollisuus saavuttaa nämä tavoitteet, jotta heillä olisi esimerkiksi todelliset edellytykset jatkaa opintojaan joko ruotsiksi tai suomeksi.

Tässä raportissa esitetyn kokonaiskuvan pohjalta peräänkuulutamme suurempaa panostusta tähän oppimäärään niin tiedottamisella, tukirakenteilla, mm. täydennyskoulutuksilla ja oppimateriaaleilla, kuin myös taloudellisilla lisäresursseilla, mikä mahdollistaisi äiru-opetuksen myös pienemmille oppilasryhmille.

## Yhteenveto

- Äiru on tuntematon ja vakiintumaton oppimäärä.
- Kaikki ruotsin kielen opettajat ovat päteviä opettamaan äidinkielenomaista ruotsin kieltä.
- Äidinkielenomaiseen ruotsin kielen opetukseen osallistuminen voisi hyödyttää monia suomenkielisen perusopetuksen piirissä olevia ruotsin kieltä hyvin taitavia oppilaita. Nykyisten monikielisyys- ja kielenoppimisen näkemysten pohjalta olisi tärkeää pohtia, miten äiru-oppimäärän kohderyhmä määritellään.
- Äidinkielenomaisen oppimäärän kehittäminen ja toteuttaminen suomenkielisessä perusopetuksessa edellyttää monenlaista tukea, mm. markkinoinnin, täydennyskoulutuksen ja oppimateriaalin avulla.
- Molempien pitkien ruotsin oppimäärien kehittämiseen ja laajentamiseen on monia painavia syitä. Tätä kehitystyötä olisi hyvä tehdä rinnakkain A-ruotsin ja äirun osalta.

# KIRJALLISUUS

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardel, C. (2022). *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Päivitetty versio. Stockholm: Skolverket. Osoitteessa: <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR168692> [Haettu 14.8.2023].
- Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K., & Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education: Toolkit for reflection tasks and action research*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>.
- Boyd, S. (2010). *Vems svenska ska beskrivas? Teoksessa: Falk, C., Nord, A. & Palm, R. (toim.), Svenskans beskrivning 30*. Stockholm: Stockholms universitet. 13–36.
- 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*. Bristol: Multilingual Matters. 57–89.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative pedagogy*. Teoksessa: J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.), *Language and communication*. London: Longman. 2–27.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- CEFR. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (1981). *Introduction: The concept of native speaker*. Teoksessa F. Coulmas (toim.), *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague/Paris/New York: Mouton Publishers. 1–25.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Osoitteessa: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Haettu 14.8.2023].
- Cummins, J. (2007). *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). *Second/Foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA*. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*. *The Modern Language Journal*, 81, 285–300.
- Forsberg, M. (2022). *Utveckla tvåspråkigheten även i finskspråkiga skolor! Poppis*, 2(2022), 24–25.
- Forsman, L., Bendtsen, M., Björklund, S. & Pörn, M. (tulossa.). *Language and literacy across and beyond the curriculum*. Teoksessa: S. Klausen & N. Mård (toim.), *Developing a didactic framework across and beyond school subjects: Cross- and transcurricular teaching*. London/New York: Routledge.
- Fraurud, K. & Boyd, S. (2006). *The native/non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in Swedish multilingual urban contexts*. Teoksessa: F. Hiskens (toim.), *Language variation – European perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 53–69.
- GLGU. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot> [Haettu 13.11.2023].
- Hajer, M. (2004). *Språkutvecklande ämnesundervisning - ett andraspråksperspektiv i alla ämnen*. Teoksessa: M. Olofsson (toim.), *Symposium 2003: Arena andraspråk*. Stockholm: HLS förlag. 44–60.
- Hansell, K., Pörn, M. & Rebers, I. (2022). *Modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor i Finland – en debattanalys*. *Ainedidaktikka*, 6(2), 52–69.
- HBL 10.11.2021. *Föräldrar till språkinresserad Aspergerpojke (nimimerkki). Modersmålsinriktad undervisning borde rimligtvis vara en rättighet*. *Mielipidekirjoitus Hufvudstadsbladet-lehdessä*. Osoitteessa: <https://www.hbl.fi/artikel/fc595887-7b82-4746-aac3-78ab3ee8e7b7> [Haettu 5.8.2023].
- HBL 5.11.2021. *Språkfår (nimimerkki). Har barnet rätt till sitt eget modersmål om det är svenska? Mielipidekirjoitus Hufvudstadsbladet-lehdessä*. Osoitteessa: <https://www.hbl.fi/artikel/c794624b-bb76-4d85-833b-80ea76764cc5> [Haettu 5.8.2023].

- HBL 11.9.2020. Saari, M., Sundman, M. & Hakulinen, A., Tvåspråkiga elever i finsk skola är en försummad grupp. Mielipidekirjoitus Hufvudstadsbladet-lehdessä. Osoitteessa: <https://www.hbl.fi/artikel/a6cd28ae-89b8-4bd8-a918-78e71613af22> [Haettu 5.8.2023].
- Heittola, S., Björklund, S. & Henricson, S. (tulossa). Språkanvändning och språkval i undervisningen av svenska som det andra inhemska språket: lärarpupfattningar om språklig praxis i tre olika lärokurser. Teoksessa: E. Lillqvist, M. Eronen-Valli, V. Manninen, N. Nissilä & E. Salminen (toim.), Communicating with purpose. Vaasa: VAKKI Publications 15.
- Heittola, S. & Henricson, S. (2022). Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kartoitustutkimus. Teoksessa: H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & H. Limatius (toim.), Responsible Communication. VAKKI Publications 14, 11–26.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Osoitteessa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi\\_0819-2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0819-2.pdf) [Haettu 27.10.2023].
- Henricson, S. & Heittola, S. (2023). Näkökulmia kielikoulutuspolitiikkaan: Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittäminen ruotsin kielen opettajien ja OKM:n silmin. Kasvatus 54(4), 399–404.
- Henricson, S. & Heittola, S. (tulossa). Lärares uppfattningar om lärokurser i svenska som det andra inhemska språket i finskspråkiga grundskolor. Svenskans beskrivning 38.
- Henricson, S., Heittola, S., Björklund, S., Lehti-Eklund, H. & Forsberg, M. (2022). Äidinkielenomaisen ruotsin opetus suomenkielissä peruskouluissa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 13(2).
- Hilden, R., Björklund, S., Heittola, S., Henricson, S. & Lehti-Eklund, H. (2023). Ruotsin A-oppimääräin tavoitteet ja opettajien käsityksiä niiden arvioinnista. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 14(4).
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014). Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päätösvaiheessa 2013. (Julkaisut 2014:1.) Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) & Opetushallitus.
- Hildén, R. & Takala, S. (2007). Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa: A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (toim.), Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. DICHTUNG, WAHRHEIT UND SPRACHE. Berlin: LIT-Verlag. 291–300.
- HS 10.10.2020. Cedercreutz-Pesonen, M. Äidinkielenomaisesta ruotsista tarvitaan lisätietoa. Mielipidekirjoitus Helsingin Sanomissa. Osoitteessa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006664299.html> [Haettu 5.8.2023].
- HS 24.9.2020. Saari, M., Sundman, M. & Hakulinen, A. Kehittykö kaksikielisen oppilaan ruotsin kieli suomenkielisessä koulussa? Mielipidekirjoitus Helsingin Sanomissa. Osoitteessa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006645793.html> [Haettu 5.8.2023].
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. Teoksessa: J. B. Pride & J. Holmes (toim.), Sociolinguistics. Selected readings. Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Silverström, C., Hildén, R., Rautopuro, J. & Puukko, M. (2014). Inlärningsresultaten i främmande språk i de svenskspråkiga skolorna 2013. A-lärokurserna i engelska samt B-lärokurserna i franska, tyska och ryska. (Publikationer 2014:6.) Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) & Opetushallitus.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023a). B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. (Julkaisut 10:2023.) Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023b). A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. (Julkaisut 24:2023.) Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2022). Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. (Julkaisut 22:2022.) Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).
- Korkala, S., Laakso, H., Westerholm, A. & Wolmari, K. (2021). Den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland. (Rapporter och utredningar 2021:8b.) Helsinki: Opetushallitus.
- Kurki, T. (2021). Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. SUKOL & Svenska nu. Osoitteessa: [https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin\\_kielen\\_oppimistulokset\\_tuntijako- ja\\_varhentamisuudistuksen\\_jalkeen.pdf](https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako- ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf) [14.8.2023].
- Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020) "Det är bra att börja i tid" – Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. (Rapporter och utredningar 2020:5.) Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det\\_ar\\_bra\\_att\\_borja\\_i\\_tid.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf) [Haettu 7.11.2023].
- Nummela, Y. (2016). Modersmålsinriktad finskundervisning – ett dynamiskt verktyg för språkutveckling. Teoksessa: Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak\\_i\\_rorelse.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf) [Haettu 7.11.2023].

- Nuutinen, E. (2021). De tvåspråkigas svenskundervisning i finskspråkiga skolor. Magisteravhandling. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2020a). Bedömning i den grundläggande utbildningen. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/bedomning-i-den-grundlaggande-utbildningen.10.2.2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/bedomning-i-den-grundlaggande-utbildningen.10.2.2020_0.pdf) [Haettu 14.8.2023].
- Opetushallitus. (2020b). Bedömningskriterier för slutbedömningen i den grundläggande utbildningen. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Bed%C3%B6mningskriterier%20f%C3%B6r%20slutbed%C3%B6mningen%20i%20den%20grundl%C3%A4ggande%20utbildningen%2031.12.2020\\_4.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Bed%C3%B6mningskriterier%20f%C3%B6r%20slutbed%C3%B6mningen%20i%20den%20grundl%C3%A4ggande%20utbildningen%2031.12.2020_4.pdf) [Haettu 14.8.2023].
- Opetushallitus. (2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. (Määräykset ja ohjeet 2019:1a.) Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2021). Äidinkielen ja kirjallisuuden LOPS-käsitteitä. Osoitteessa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aidinkielen-ja-kirjallisuuden-lops-kasitteita> [Haettu 20.11.2023]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). B1-kielen opetusta lisätään 7. luokalla. Tiedote 19.1.2023. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Osoitteessa: <https://okm.fi/-/b1-kielen-opetusta-lisataan-7-luokalla> [Haettu 10.8.2023].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Toisen kotimaisen kielen kehittämisohjelma. Osoitteessa: [https://okm.fi/documents/1410845/4240776/Toisen+kotimaisen+kielen+kehitt%C3%A4misohjelma\\_FI\\_minry\\_FINAL.pdf/5b4f278f-f223-adc5-7894-15a60754e4db/Toisen+kotimaisen+kielen+kehitt%C3%A4misohjelma\\_FI\\_minry\\_FINAL.pdf?t=165588594851](https://okm.fi/documents/1410845/4240776/Toisen+kotimaisen+kielen+kehitt%C3%A4misohjelma_FI_minry_FINAL.pdf/5b4f278f-f223-adc5-7894-15a60754e4db/Toisen+kotimaisen+kielen+kehitt%C3%A4misohjelma_FI_minry_FINAL.pdf?t=165588594851) [Haettu 20.11.2023].
- Pakarinen, S. & Björklund, S. (tulossa). Ruotsin kieli, ruotsinkieliset ja ruotsinkielinen koulutus kielellisesti muuttuvassa Suomessa. Teoksessa: Pitkänen-Huhta, A., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.), Muuttuva ja moninainen kielen oppiminen yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan risteymissä. AFinLa-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia.
- Perusopetuslaki 24.6.2010/642.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [Haettu 13.11.2023].
- Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N. & Östman, T. (2021). Mofi-stigen: En handbok för mofilärare i 1–9. Turku: Åbo Akademi. Osoitteessa: [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/183567/Mofi-stigen\\_digital\\_pdf-a.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/183567/Mofi-stigen_digital_pdf-a.pdf?sequence=8&isAllowed=y) [Haettu 7.11.2023].
- 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.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1).
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. (2017). Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. (Julkaisut 14:2017.) Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).
- Saarela, J. (2021). Finlandssvenskarna 2021 – en statistisk rapport. Helsinki: Svenska Finlands folkting.
- Sandell, K. (2021). Parasiter och "bättre folk": affekt i näthat mot det svenska i Finland. Väitöskirja. Turku: Åbo Akademi.
- Saukkonen, P. (2011). Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. (Magma-studie 1:2011.) Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Statistikcentralen (2023). Befolkning och samhälle. Osoitteessa: [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto\\_sv.html](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html) [Haettu 14.8.2023].
- Statsrådet. (2021). Nationalspråksstrategi/Kansalliskielistrategia. Statsrådets principbeslut/Valtioneuvoston periaatepäätös. (Statsrådets publikationer, 2021:87.) Helsinki: Valtioneuvosto.
- Sundman, M. (2013). Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? Selvitys kaksikielisten koulujen eduista ja haitoista suomenkielisten ja ruotsinkielisten kannalta. (Magma-studie 4:2013.) Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur.
- Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim.) (2013). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: FERA.
- Tandefelt, M. & Finnäs, F. (2007). Language and demography: historical development. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(187–188), 35–54.
- Tedick, D. & Lyster, R. (2019). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. London/ New York: Routledge.

- Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Toinen painos. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.
- Tuokko, E. (2009). Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B1-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. (Oppimistulosten arviointi 2/2009.) Helsinki: Opetushallitus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta (793/2018). Finlex. Osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> [Haettu 20.11.2023].
- Van Exel, J. & de Graaf, J. (2005). Q methodology: A sneak preview. Osoitteessa: <https://qmethod.org/wp-content/uploads/2016/01/qmethodologyasneakpreviewreferenceupdate.pdf> [Haettu 8.8.2023].
- Villabona, N. & Cenoz, J. (2021). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 1–15.
- Vipunen. (2023). Opetushallinnon tilastopalvelu. Perusopetuksen kielivalinnat. KOSKI tietovaranto. Osoitteessa: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb> [Haettu 8.8.2023].
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). Doing Q methodological research. Theory, method and interpretation. Los Angeles ym.: Sage.
- Westerholm, A. & Oker-Blom, G. (toim.) (2016). Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande. (Guider och handböcker 2016:4.) Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak\\_i\\_rorelse.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf) [Haettu 7.11.2023].
- Åberg, A.-M. (2020). Effekten av explicit undervisning på inläring av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Peltola, E. (2022). A-finska i årskurs 9. Utvärdering av lärresultat våren 2021. (Julkaisut 4:2022.) Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).
- Öhman, N. (2013). Äidinkielenomaisen ruotsin opetus. Tapaustutkimus ruotsin kielen äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksesta Pohjanmaalla ja Uudellamaalla opettajan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.

# LIITE 1. REHTOREILLE SUUNNATTU KYSELY

## Taustatiedot

Kunta \_\_\_\_\_

Koulu \_\_\_\_\_

Olen rehtorina koulussa, jossa on vuosiluokat (voit valita useita vaihtoehtoja):

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- lukio

## Ruotsin kielen opetus

Mitä ruotsin kielen oppimääriä järjestetään koulussanne lukuvuonna 2021–2022? (Voit valita useita vaihtoehtoja.)

- Koulussa ei opeteta ruotsia
- B-ruotsi
- A-ruotsi
- Ruotsin kielen kielikylpy
- Äiru (äidinkielenomainen ruotsi)
- Muu oppimäärä

Jos muu oppimäärä, mikä? \_\_\_\_\_

Onko äiru (äidinkielenomainen ruotsi) sinulle tuttu oppiaine?

- Kyllä
- Ei

Onko koulussanne järjestetty äiru-opetusta?

- Järjestetään tällä hetkellä
- Järjestettiin aikaisemmin, mutta ei enää
- Ei
- En tiedä

Miksi äiru-oppiainetta ei ole järjestetty koulussanne? \_\_\_\_\_

Miksi äirua ei järjestetä enää? \_\_\_\_\_



Onko koulussanne suunniteltu järjestettävän äiru-opetusta tulevaisuudessa?

- Kyllä
- Ei
- Ei, mutta olemme kiinnostuneita äirusta
- En tiedä

Millaisia opetusryhmiä teillä on/on ollut äirussa? (Voit valita useita vaihtoehtoja.)

- Äirun ja B-ruotsin oppilaat ovat samassa ryhmässä (eriytetty opetus)
- Äirun ja A-ruotsin oppilaat ovat samassa ryhmässä (eriytetty opetus)
- Yhden vuosiluokan äiru-oppilaat ovat yhdessä ryhmässä
- Eri vuosiluokkien äiru-oppilaita on yhdistetty samaan ryhmään
- Oppilaat osallistuvat opetukseen toisessa koulussa
- Muunlaisia

Jos muunlaisia, millaisia? \_\_\_\_\_

Aloite äiru-opetuksen järjestämisestä koulussa tuli

- Oppilailta
- Oppilaiden huoltajilta
- Opettajalta/opettajilta
- Rehtorilta
- Kunnalliselta taholta
- En tiedä
- Jostain muualta

Jos jostain muualta, mistä? \_\_\_\_\_

Kuinka kaksikielisten (suomi-ruotsi) oppilaiden ruotsinkielen opetus on pääasiassa järjestetty? (Voit valita useita vastausvaihtoehtoja.)

- He opiskelevat A-ruotsia
- He opiskelevat B-ruotsia
- He opiskelevat äirua
- He osallistuvat ruotsin kielen kielikylpy-opetukseen
- Koulussa ei ole kaksikielisiä (suomi-ruotsi) oppilaita
- En tiedä
- Muulla tavalla

Jos muulla tavalla, miten? \_\_\_\_\_

Jos sinulla on jotain lisättävää äiruun ja omaan kouluusi liittyen, voit vapaasti kommentoida tähän.

Kuulisimme mielellämme enemmän äirusta. Pyydämme sinua jättämään yhteystietosi tähän mahdollista haastattelua varten. Yhteystietojasi ei luovuteta eteenpäin tai arkistoida. Niitä ei myöskään yhdistetä vastauksiisi. \_\_\_\_\_

## LIITE 2. RUOTSINOPETTAJILLE SUUNNATTU KYSELY

### Taustatiedot

Kunta \_\_\_\_\_

Koulu \_\_\_\_\_

Opetan ruotsia luokalla (voit valita useita)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- lukio

Kauanko olet opettanut ruotsia tai ruotsiksi?

- Alle vuoden
- 1-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- Yli 15 vuotta

Opetan/Olen opettanut (voit valita useita)

- B-ruotsia
- A-ruotsia
- Äirua (Äidinkielenomainen ruotsi/modersmålsinriktad svenska)
- Muu opetus (esim. ruotsinkielinen koulu tai kielikyöpy)

Jos muu opetus, mikä? \_\_\_\_\_

Koulutus

- Suomenkielinen luokanopettajakoulutus
- Ruotsinkielinen luokanopettajakoulutus
- Suomenkielinen aineenopettajakoulutus
- Ruotsinkielinen aineenopettajakoulutus
- Muu koulutus
- Ei opettajankoulutusta

Mihin aineisiin olet erikoistunut? \_\_\_\_\_

Jos muu koulutus, mikä? \_\_\_\_\_

Millainen on kielellinen identiteettisi?

- Yksikielinen (suomi)
- Yksikielinen (ruotsi)
- Kaksikielinen (suomi / ruotsi)
- Muu kieli / muut kielet

Jos muu kieli / muut kielet, mikä/mitkä? \_\_\_\_\_

Kuinka usein käytät ruotsia opettajan työsi ulkopuolella?

- Päivittäin kotikielenä
- Säännöllisesti, mutta en kotona
- Useita kertoja viikossa
- Useita kertoja kuukaudessa
- Harvoin tai en koskaan

### **Ruotsin kielen opetus**

Onko oppiaine äiru (äidinkielenomainen ruotsi) sinulle tuttu?

- Kyllä
- Ei

Järjestetäänkö koulussasi opetusta äirussa?

- Kyllä
- Järjestettiin aikaisemmin, mutta ei enää
- Ei, mutta suunnitteilla on järjestää opetusta äirussa tulevaisuudessa
- Ei
- En tiedä

Kuulemme mielellämme lisää äiruun liittyvistä suunnitelmistanne: \_\_\_\_\_

Miksi äiru-oppiaineessa ei järjestetä enää opetusta? \_\_\_\_\_

Kuinka äiru-opetus on järjestetty / järjestettiin? \_\_\_\_\_

Opetatko tällä hetkellä tai oletko opettanut oppiainetta äiru?

- Kyllä
- En, mutta olen kiinnostunut sen opetuksesta
- En

Koetko, että koulussasi on kiinnostusta äiru-opetusta kohtaan? (Voit valita useita vaihtoehtoja)

- Kyllä, kunnallisella tasolla on kiinnostusta
- Kyllä, rehtori on ottanut äirun esiin yhtenä mahdollisuutena
- Kyllä, äirusta on keskusteltu opettajien kesken
- Kyllä, olen itse kiinnostunut
- Kyllä, oppilaiden huoltajat ovat kysyneet äirusta
- Kyllä, koulussa on äirusta kiinnostuneita oppilaita
- Ei, en usko, että kiinnostusta on

Kuka tai ketkä ovat tehneet aloitteen äiru-opetuksen järjestämisestä?

- Sivistystoimi
- Rehtori
- Opettajat
- Minä itse
- Huoltajat
- Oppilaat
- En tiedä
- Joku muu

Jos joku muu, kuka? \_\_\_\_\_

### **Kaksikieliset oppilaat**

Onko koulussasi kaksikielisiä (suomi-ruotsi) oppilaita?

- Kyllä, usein
- Kyllä, joskus
- Ei tietääkseni
- En tiedä

Kuinka kaksikielisten oppilaiden ruotsin kielen opetus järjestetään? (Voit valita useita)

- A-ruotsi
- B-ruotsi
- Oma äiru-ryhmä
- Äiru-oppilaat samassa ryhmässä A-ruotsin kanssa (eriytetty opetus)
- Äiru-oppilaat samassa ryhmässä B-ruotsin kanssa (eriytetty opetus)
- Kielikylpy
- En tiedä
- Muulla tavalla

Jos muulla tavalla, kuinka? \_\_\_\_\_

### **Kommentit ja yhteystiedot**

Jos haluat lisätä jotain äirusta ja koulustasi voit jättää vapaamuotoisen kommentin tähän.

\_\_\_\_\_

Kuulisimme mielellämme enemmän äirusta. Pyydämme sinua jättämään yhteystietosi tähän mahdollista haastattelua varten. Yhteystietojasi ei luovuteta eteenpäin tai arkistoida. Niitä ei myöskään yhdistetä vastauksiisi. \_\_\_\_\_





OPETUSHALLITUS  
UTBILDNINGSSTYRELSEN



Svenska  
kulturfonden

# MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA I DEN FINSKSPRÅKIGA GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN

En outnyttjad möjlighet att främja tvåspråkighet

Sofie Henricson  
Siv Björklund  
Sanna Heittola  
Raili Hilden  
Hanna Lehti-Eklund

# INNEHÅLL

<b>SAMMANFATTNING</b> . . . . .	<b>.72</b>
<b>FÖRORD</b> . . . . .	<b>.74</b>
<b>1 INLEDNING OCH BAKGRUND</b> . . . . .	<b>.76</b>
1.1 Synen på språkundervisning i ett föränderligt samhälle. . . . .	.77
1.2 Svenska som andra inhemska språk i skolan i Finland. . . . .	.79
1.3 Två- och flerspråkighet och språklig identitet. . . . .	.83
1.4 Upplägg. . . . .	.85
Sammanfattning. . . . .	.86
<b>2 MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA: LÄROPLANSGRUND OCH IMPLEMENTERINGEN AV DEN</b> . . . . .	<b>.87</b>
2.1 Den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen: modersmålsinriktad svenska. . . . .	.87
2.2 Den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket, finska och svenska. . . . .	.87
2.3 Den modersmålsinriktade lärokursen och språkprogram. . . . .	.88
2.4 Den modersmålsinriktade lärokursens målgrupp. . . . .	.89
2.5 Jämförelse med den svenskspråkiga utbildningen och valet av lärokurs. . . . .	.90
2.6 Den modersmålsinriktade lärokursens uppdrag . . . . .	.91
2.7 Den modersmålsinriktade lärokursens mål för undervisningen, lärandet och innehåll. . . . .	.91
Diskussion och slutord. . . . .	.92
<b>3 MATERIALUNDERLAG</b> . . . . .	<b>.94</b>
3.1 Kartläggningsenkät. . . . .	.95
3.2 Intervjuer med svensklärare. . . . .	.96
3.3 Fokusgruppsamtal. . . . .	.97
3.4 Klassrumsobservationer . . . . .	.98
3.5 Pilotklubb. . . . .	.98
Sammanfattning. . . . .	.99
<b>4 SVENSKUNDERVISNING FÖR TVÅSPRÅKIGA ELEVER</b> . . . . .	<b>.100</b>
4.1 Differentiering i mosve, A-svenska och B1-svenska enligt läroplansgrunderna. . . . .	.102
4.2 Differentiering för tvåspråkiga elever som läser A-svenska eller B1-svenska . . . . .	.103
4.3 Differentiering inom modersmålsinriktad svenska . . . . .	.105
Sammanfattning. . . . .	.106

<b>5</b>	<b>MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA: LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OCH KLASSRUMSPRAXIS. . . . .</b>	<b>107</b>
5.1	Lärokursen och dess målgrupp. . . . .	107
5.2	Arbetsätt och språkliga praktiker i klassrummet. . . . .	109
5.3	Bedömning. . . . .	112
5.4	Utmaningar och önskemål. . . . .	114
	Sammanfattning. . . . .	116
<b>6</b>	<b>MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA I DAG OCH I MORGON. . . . .</b>	<b>117</b>
6.1	Mosve i ljuset av dagens syn på språkundervisning . . . . .	118
6.2	Centrala utvecklingsförslag. . . . .	120
6.3	Helhetsbild och framåtblick. . . . .	124
	Sammanfattning. . . . .	126
	<b>LITTERATUR. . . . .</b>	<b>127</b>
	<b>BILAGA 1. ENKÄT TILL REKTORER. . . . .</b>	<b>131</b>
	<b>BILAGA 2. ENKÄT TILL SVENSKLÄRARE. . . . .</b>	<b>133</b>



## SAMMANFATTNING

I rapporten presenterar vi aktuell information om den modersmålsinriktade lärokursen i svenska som andra inhemska språk i den finskspråkiga grundläggande utbildningen och diskuterar hur lärokursen och implementeringen av den kunde utvecklas. Det andra inhemska språket, dvs. svenska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen och finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen, kan studeras enligt tre lärokurser: medellång B1-lärokurs, lång A-lärokurs (A1- eller A2-språk) och en modersmålsinriktad och tillika lång A-lärokurs. Den modersmålsinriktade svenskan är därmed en av tre lärokurser i svenska som andra inhemska språk och den enda som uttryckligen riktar sig till tvåspråkiga elever som kan svenska från förut (se t.ex. GLGU, 2014, 212, 339; Utbildningsstyrelsen, 2019, 7).

I rapporten diskuteras den modersmålsinriktade svenskan utifrån arbete som gjorts inom det av Svenska kulturfonden finansierade forsknings- och utvecklingsprojektet Äiru 1.0, och det material som samlats in inom projektet. Materialet består av en kartläggningsenkät, lärarintervjuer, klassrumsobservationer, fokusgruppsamtal och erfarenheter från en pilotklubb. I rapporten ingår ett kapitel om läroplansgrunderna för lärokursen i modersmålsinriktad svenska, vilket är skrivet av Yvonne Nummela och Olli Määttä vid Utbildningsstyrelsen.

Även om svenskan och finskan i Finland har samma juridiska rättigheter och samma utbildningspolitiska premisser är svenskan i praktiken på många sätt ett minoritetsspråk. Detta avspeglas även i hur de i praktiken parallella styrdokument tillämpas i det finländska skolsystemet. Vad gäller undervisningen i det andra inhemska språket finns det många skillnader mellan implementeringen av den gemensamma läroplansgrunden i den finskspråkiga och den svenskspråkiga grundläggande utbildningen. I den finskspråkiga grundläggande utbildningen läser de flesta eleverna svenska som medellång lärokurs (B1-svenska), vilket innebär att studierna i språket inleds i årskurs 6, medan en mindre andel studerar svenska som lång lärokurs (A2-svenska, A1-svenska eller mosve) (Vipunen, 2023). I den svenskspråkiga grundläggande utbildningen läser de flesta eleverna finska som lång lärokurs (vanligen A1-finska eller mofn), vilket i regel innebär att finska är elevernas första språkfämne och att studierna i språket inleds i årskurs 1 (Vipunen, 2023).

Det finns olika slags förutsättningar för att ordna lärokurserna i det andra inhemska språket i den finsk- och svenskspråkiga grundläggande utbildningen. De flesta svensk-finskt tvåspråkiga eleverna avlägger den grundläggande utbildningen på svenska, men uppskattningsvis en tredjedel av dem väljer dock finska som skolspråk. Enligt den kartläggningsstudie vi presenterar i rapporten finns det svensk-finskt tvåspråkiga elever i ca 40 % av de finskspråkiga skolorna inom den grundläggande utbildningen som besvarade webbenkäten. Utifrån aktuell forskning och de riktlinjer som läggs fram i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) argumenterar vi i rapporten för att det skulle vara viktigt att värdesätta och ta vara på denna tvåspråkighet samt utveckla praktikerna för hur de tvåspråkiga eleverna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen kan erbjudas möjligheter att utveckla båda sina inhemska språk utifrån sina egna nivåer.

I dag studerar de tvåspråkiga eleverna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen som redan har goda kunskaper i såväl finska som svenska ofta svenska enligt de lärokurser i svenska som andra inhemska språk som vanligen erbjuds, dvs. medellång B1-svenska, eller ibland A-svenska. Endast få tvåspråkiga elever läser svenska enligt den modersmålsinriktade lärokursen

som är speciellt avsedd för tvåspråkiga elever. Utifrån en kartläggning vi gjort inom projektet känner endast kring 10 % av svensklärarna och rektorerna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen ens till att den modersmålsinriktade lärokursen i svenska ingår i läroplansgrunderna. Den modersmålsinriktade svenskan förefaller vara en okänd och oetablerad lärokurs. Lärokursen finns dock i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) och alla behöriga svensklärare har den formella kompetensen att undervisa alla tre lärokurser i svenska som andra inhemska språk, inklusive den modersmålsinriktade.

För de skolor som anordnar modersmålsinriktad undervisning i svenska finns det inte en rekommenderad eller etablerad modell att följa. Tvärtom finns det nästan lika många modeller som undervisningsgrupper. Den modersmålsinriktade undervisningen kan t.ex. ordnas så att eleverna som studerar enligt olika lärokurser i svenska ingår i samma undervisningsgrupp eller så att eleverna i modersmålsinriktad undervisning bildar en egen undervisningsgrupp. Ibland erbjuds undervisning i elevens eget (svenska) modersmål som ett tillägg till den grundläggande utbildningen i stället för som en regelrätt lärokurs i modersmålsinriktad svenska.

I praktiken innebär det här att tvåspråkiga elever som deltar i A-svenska eller B1-svenska inte alltid får svenskundervisning på sina egna nivåer, bl.a. eftersom det kräver en hel del tilläggsarbete av läraren att anpassa undervisning i nybörjarsvenska till elever som har svenska som förstaspråk. De tvåspråkiga eleverna kan enligt de lärare vi intervjuat påverka undervisningen och en eventuell differentiering ganska mycket, men differentiering innebär då oftast i första hand extra uppgifter och är inte nödvändigtvis tillräckligt omfattande för att uppnå de i läroplansgrunderna uppställda målen för den modersmålsinriktade svenskan.

De få undervisningsgrupper i modersmålsinriktad svenska som erbjuds på olika håll i landet kan ändå bilda levande svenskspråkiga klassrumsmiljöer i en större finskspråkig skolkontext. Undervisningsgrupperna är vanligen relativt små, vilket lärarna upplever som en rikedom som bl.a. underlättar differentiering. De lärare som undervisar i lärokursen har en stor frihet men också ett stort ansvar för hur de tolkar den modersmålsinriktade svenskans uppdrag, mål och innehåll i läroplansgrunderna och hur de utifrån denna tolkning lägger upp undervisningen i svenska. Det finns t.ex. inte läroböcker som är avsedda för just denna lärokurs och utifrån små och fåtaliga elevgrupper kan det vara utmanande att kalibrera bedömningen. Eftersom undervisningsgrupperna är få och utspridda på olika orter finns det inte heller ett större kollegialt nätverk som lärarna i modersmålsinriktad svenska kunde bolla t.ex. materialunderlag och bedömning med. De lärare vi talat med är ändå samstämmigt positiva inställda till lärokursen modersmålsinriktad svenska och upplever att den är viktig och värdefull för de tvåspråkiga eleverna.

Målgruppen för den modersmålsinriktade svenskan är som sagt tvåspråkiga elever som kan svenska från förut och som kan använda såväl svenska som skolspråket finska åtminstone muntligt (se t.ex. GLGU, 2014, 212, 339; Utbildningsstyrelsen, 2019, 7). Begreppen modersmål och tvåspråkighet är ändå komplexa och svåra att definiera entydigt. I rapporten efterlyser vi en på aktuell forskning baserad diskussion kring vilken uppfattning av tvåspråkighet och modersmål som är utgångspunkten t.ex. för vilka lärokurser och undervisningsgrupper som är ändamålsenliga för eleverna.

Rapporten tyder på att det finns behov att utveckla implementeringen av den modersmålsinriktade lärokursen och att denna okända och oetablerade lärokurs behöver stödjas på olika sätt, bl.a. genom läromedel, fortbildning och marknadsföring. I rapporten diskuteras även övriga centrala utvecklingsbehov vad gäller undervisningen för svensk-finskt tvåspråkiga elever inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen och speciellt den modersmålsinriktade lärokursen i svenska, då ett förslag bl.a. är ett gemensamt utvecklingsarbete för de två långa lärokurserna i svenska som andra inhemska språk (A-svenska och mosve).

## FÖRORD

Inom såväl den finskspråkiga som den svenskspråkiga grundläggande utbildningen studerar eleverna även det andra inhemska språket, dvs. svenska inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen och finska inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU/POPS, 2014) inkluderar tre olika lärokurs för studierna i det andra inhemska språket: en medellång B1-lärokurs, en lång A-lärokurs och en modersmålsinriktad lärokurs, som är en lång A-lärokurs speciellt avsedd för tvåspråkiga elever som redan har goda kunskaper i såväl skolspråket som det andra inhemska språket (se t.ex. GLGU, 2014, 212, 339; Utbildningsstyrelsen, 2019, 7). Denna bredd öppnar upp för att på lärokursnivå nå upp till den i läroplansgrunderna uppställda målsättningen om att erbjuda eleven möjligheter att utveckla sina kunskaper i det andra inhemska språket på sin egen nivå (GLGU, 2014).

Även om läroplansgrunderna i stort sett är parallella oberoende av om det gäller svenska eller finska som andra inhemska språk, finns det stora skillnader mellan tillämpningen och utbredningen av lärokurserna i de två andra inhemska språken. Inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen är de långa lärokurserna (speciellt A1-finska och modersmålsinriktad finska) vanligast, medan den medellånga B1-svenskan är vanligast inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen (se t.ex. Hansell, Pörn & Rebers, 2022; Heittola & Henricson, 2022; Nummela & Westerholm, 2020; Pörn m.fl., 2021; Vipunen, 2023). I praktiken innebär detta att de flesta elever i de svenskspråkiga skolorna inleder sina studier i finska som andra inhemska språk som A1-språk i årskurs 1 och därmed studerar finska under hela sin skolgång, medan de flesta elever i de finskspråkiga skolorna inleder sina studier i svenska som B1-språk först i årskurs 6.

Undervisningen i det andra inhemska språket har varit ett återkommande tema inom den samhälleliga debatten i Finland och speciellt vad gäller undervisningen i svenska som andra inhemska språk har diskussionen ofta kretsat kring behov av utveckling och förändring (se t.ex. Boyd & Palviainen, 2015; Pöyhönen & Saarinen, 2015; Saukkonen, 2011). Det har även tagits flera initiativ till att utveckla undervisningen i det andra inhemska språket, varav en stor och aktuell satsning utgörs av Utvecklingsprogrammet för det andra inhemska språket (Undervisnings- och kulturministeriet, 2022) och de anslag som anknyter till detta utvecklingsprogram.

I utvecklingsprogrammet betonas delvis olika frågor för de två nationalspråken och vad gäller undervisningen i svenska som andra inhemska språk inom den grundläggande utbildningen lyfter utvecklingsprogrammet speciellt fram främjandet av den långa A-lärokursen, särskilt svenska som A1-språk. Utvecklingen av den modersmålsinriktade lärokursen betonas i första hand för finskans del, vilket är naturligt med tanke på att den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket är mycket mer utbredd inom den svenskspråkiga än inom den finskspråkiga utbildningsstigen. Motsvarande lärokurs ingår dock i läroplansgrunderna även för det svenska språket, och oberoende av vilket av de två andra inhemska språken det gäller framhäver läroplansgrunderna vikten av att erbjuda eleverna möjlighet att utveckla språkkunskaperna på sina egna nivåer. Den modersmålsinriktade svenskan är dock en lärokurs som inte slagit igenom i större utsträckning och som vi haft mycket begränsad kunskap om.

**Syftet med denna rapport är att lyfta fram den modersmålsinriktade svenskan som ett för tvåspråkiga elever anpassat alternativ för att studera svenska som andra inhemska språk inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen.** I rapporten diskuteras även lärokursen modersmålsinriktad svenska i förhållande till svenskundervisningen i den finskspråkiga grundläggande utbildningen över lag. Vi hoppas att rapporten kan vara till nytta och inspiration för svensklärare, rektorer och bildningsdirektörer som vill utveckla och bredda svenskundervisningen i sina skolor och kommuner samt för vårdnadshavare som är nyfikna på de alternativ som finns för att studera svenska som andra inhemska språk och de möjligheter som svenskundervisningen kan erbjuda deras barn.

Rapporten bygger på det arbete som gjorts inom projektet Äiru 1.0 (en förkortning av det finska namnet på lärokursen modersmålsinriktad svenska, dvs. äidinkielenomainen ruotsi), som har finansierats av Svenska kulturfonden 1.9.2021–31.8.2023. För resor vi gjort i samband med klassrumsobservationer har projektet även beviljats medel av Svenska folkskolans vänner. Rapporten har i övrigt skrivits av projektforskarna, men för kapitel 2 ansvarar undervisningsråden Yvonne Nummela och Olli Määttä vid Utbildningsstyrelsen. En del av de resultat som läggs fram i denna rapport diskuteras utförligare i de vetenskapliga publikationer vi skrivit och de föredrag vi hållit under projekttiden (se t.ex. Forsberg, 2022; Heittola, Björklund & Henricson, u.u.; Heittola & Henricson, 2022; Henricson & Heittola, 2023; Henricson & Heittola, u.u.; Henricson m.fl., 2022; Hilden m.fl., 2023).

Inom projektet har följande personer medverkat till rapporten: Siv Björklund (senior forskare, professor vid Åbo Akademi), Sanna Heittola (projektkoordinator och forskardoktor, Helsingfors universitet), Sofie Henricson (projektledare, biträdande professor vid Helsingfors universitet), Raili Hilden (senior forskare, biträdande professor vid Helsingfors universitet) och Hanna Lehti-Eklund (senior forskare, professor emerita vid Helsingfors universitet). Kapitel 2 har skrivits av Yvonne Nummela (undervisningsråd) och Olli Määttä (undervisningsråd) vid Utbildningsstyrelsen. Rapporten har reviderats utifrån konstruktiva kommentarer av Leena Maria Heikkola (forskningsledare i finska språkets didaktik och äldre universitetslektor i logopedi vid Åbo Akademi) samt undervisningsråden Yvonne Nummela och Olli Määttä vid Utbildningsstyrelsen. Rapporten hade inte kunnat skrivas utan det arbete som utförts av projektassistenterna Johanna Björkell (Åbo Akademi), Marina Forsberg (Helsingfors universitet), Jenny Nygård (Åbo Akademi), Maria Pekkarinen (Helsingfors universitet) och Heini Viitanen (Åbo Akademi). Projektet har stötts av en styrgrupp, med undervisningsråd Olli Määttä från Utbildningsstyrelsen och programkoordinator Liisa Suomela från Svenska nu. Rapporten och projektarbetet hade inte varit möjligt utan alla de elever, lärare, rektorer och bildningsdirektörer i ett stort antal skolor och kommuner som bidragit till projektet genom att dela med sig av sin tid och kunskap och låtit oss få insikt i deras arbets- och skolvardag. Ett varmt tack till alla som medverkat och bidragit till projektet och rapporten!

# 1 INLEDNING OCH BAKGRUND

Den här rapporten handlar om språkundervisning i svenska som det andra inhemska språket i den finskspråkiga grundläggande utbildningen. Läroplansgrunderna inkluderar tre möjligheter för det andra inhemska språket i den finländska grundläggande utbildningen: en medellång B1-lärokurs, en lång A-lärokurs och en modersmålsinriktad lärokurs (GLGU/POPS, 2014, med uppdateringar). Dessa alternativ ingår i läroplansgrunderna oberoende av om det andra inhemska språket i fråga är finska eller svenska. Rapporten fokuserar specifikt på den modersmålsinriktade lärokursen i svenska, som är en lång A-lärokurs avsedd för tvåspråkiga elever i finskspråkiga skolor som har förkunskaper i svenska. Den modersmålsinriktade svenskan, mosve, är en ovanlig lärokurs som vi haft mycket begränsad insyn i. Rapporten syftar till att förmedla det rådande kunskapsläget om denna lärokurs och lyfta fram dess potential att nå flera elever och skolor. Rapporten bygger på arbete som gjorts inom projektet Äiru 1.0, som finansierats av Svenska kulturfonden, och berikas av sakkunskap från Utbildningsstyrelsen (se kapitel 2).

Modersmålsinriktad svenska (mosve) = Äidinkielenomainen ruotsi (äiru).

Den modersmålsinriktade lärokursen i svenska som andra inhemska språk utgår ifrån att eleverna kan svenska redan innan undervisningen inleds. Detta innebär att eleverna förväntas kunna jobba språkligt mer självständigt och har förmåga att arbeta med mer avancerade språkliga strukturer och texter än i A- eller B1-svenskan. Bedömningskriterierna för den modersmålsinriktade lärokursen utgår över lag från högre kunskapskrav än i den andra långa A-lärokursen i svenska. Timantalet är dock detsamma för A-svenska och mosve. Mål och innehåll för lärokursen mosve inkluderar även beskrivningar som tyder på att eleverna ska ges tillfälle att fördjupa sin tvåspråkiga identitet och sin anknytning till den finlandssvenska språkgruppen samt att utvidga sina möjligheter att använda svenska i vardagen.

Ett centralt syfte med rapporten är att sprida information om att mosve är en möjlighet som ingår i läroplansgrunderna och kan erbjudas elever som skulle vilja fördjupa sina kunskaper i svenska inom ramen för undervisningen i det andra inhemska språket inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen. Utifrån bl.a. insändare i dagstidningar har det visat sig finnas ett behov för detta slags informationsarbete (HBL 11.9.2020; HS 24.9.2020), då elever med starka förkunskaper i svenska enligt föräldrarnas beskrivningar bl.a. har kunnat befrias från svenskundervisningen, hänvisats till hemspråksundervisning eller fått rekommendationer om att söka sig till den svenskspråkiga grundläggande utbildningen (se t.ex. HBL 5.11.2021; HBL 10.11.2021; HS 10.10.2020). Andemeningen i läroplansgrunderna är dock att varje elev i mån av möjlighet erbjuds likvärdiga möjligheter att utveckla det andra inhemska språket på sin egen nivå, oberoende av om skolspråket är svenska eller finska. För att uppnå den här målsättningen är det viktigt att reflektera kring hur de tvåspråkiga elever som har såväl svenska som finska som förstaspråk kan erbjudas denna möjlighet även inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen.

## 1.1 Synen på språkundervisning i ett föränderligt samhälle

Med språkundervisning syftar man vanligtvis på att andraspråk (målspråket/-n finns i närmiljön) och främmande språk (målspråket/-n finns inte i närmiljön) undervisas som läroämnen eller lärokurser i språk under skilda språklektioner. I den finländska skolkontexten innefattar denna definition av språkundervisning därmed vanligtvis inte läroämnet modersmål och litteratur (bl.a. med lärokurserna svenska och litteratur samt finska och litteratur). Vilka språk som definieras som andraspråk eller främmande språk baserar sig i sin tur i Finland på skolans undervisningsspråk och administrativa språk, som samtidigt är det språk som i regel undervisas i läroämnet modersmål och litteratur i ifrågavarande skola. Som s.k. andra inhemska språk undervisas svenska i finskspråkiga skolor och finska i svenskspråkiga skolor.

Den direkta kopplingen mellan skolspråk och elevers modersmål fungerar väl i språkligt enhetliga omgivningar men riskerar numera att ge en alltför ensidig bild av den språkliga miljön i skolan. Skolan är en del av det omgivande samhället i en föränderlig, globaliserande och digitaliserande värld med växande språklig mångfald. Också språkundervisningen påverkas av denna förändring samtidigt som nya forskningsresultat bidrar till den rådande synen på språkundervisningens form och innehåll. Språkundervisningen har egentligen aldrig utgått från en enda teori utan den har tagit intryck av såväl teorier som praxis från olika vetenskapsgrenar. Nedan följer en kort presentation av fyra centrala drag som influerar språkundervisning i dag.

### Kommunikativ språkundervisning

Dagens språkundervisning handlar i allt högre grad om att undervisa språket genom att använda det i olika funktioner och situationer, medan man tidigare mera betonade lärandet av systematiska och kontextlösa grammatiska strukturer i målspråket. Den funktionella och handlingsorienterade syn som kännetecknar kommunikativ språkundervisning innebär att språket lärs in genom aktiv, meningsfull, autentisk och varierande interaktion där eleverna själva är sociala aktörer och delaktiga i lärandeprocessen (se även Bardel, 2022). Sociolingvisten Hymes (1972) som i början av 1970-talet lyfte fram kommunikativ kompetens som ett nyckelbegrepp för att fånga in vad det betyder att lära sig ett språk underströk användningen av målspråket (performans) som viktig utöver kunskap om språkets grammatik och strukturer (kompetens). Den sociala dimensionen av språklärandet har sedan dess ytterligare förstärkts genom att många studier visat att en väsentlig del av lärandet är att använda språket i kommunikativt samspel med andra och att undersöka hur språket används i olika situationer och kontexter och se på språklärande som en social praktik (jfr t.ex. Firth & Wagner, 2007). Detta synsätt kännetecknar samtidigt dagens sociokulturella syn på undervisning där social samverkan och interaktion i klassrummet ses som centrala för lärande.

Enligt dagens syn på språkundervisning uppfattas social samverkan och interaktion som centrala hörnstenar i klassrumsarbetet.

För den kommunikativa undervisningen är det ändå värt att notera att forskare efter Hymes (1972) har identifierat och diskuterat vilka delkompetenser som hör till kommunikativ kompetens. Fastän delkompetenserna benämns något olika av olika forskare beaktas ändå alltid såväl form som funktion i de definierade delkompetenserna (se t.ex. Bachman, 1990; Canale, 1983; Canale & Swain, 1980). Det är också utifrån denna grundsyn på kommunikativ kompetens och kommunikativ

språkundervisning som det viktiga styrdokumentet för europeisk nutida språkundervisning, den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR, 2001, Council of Europe, 2018), vilar, ett styrdokument som i anpassad form används även i de finländska läroplansgrunderna (Hildén & Takala, 2007).

## Målspråket både mål och medel för lärandet

Forskning har visat att användning av målspråket medverkar till en framgångsrik lärandeprocess. Att värdesätta användningen av målspråket som ett medel för en fungerande kommunikativ samverkan med andra parter har aktualiserats i takt med de möjligheter som globaliseringen medför. Tidigare hade elever mestadels kontakt med målspråket endast via text och översättning, vilket ledde till att deras inre kognitiva och analytiska förmåga att upptäcka system och lära sig regler betonades i språkundervisningen. I mitten av 1900-talet fick synsättet en motreaktion och den kognitiva betoningen fick ge vika för ett mera behavioristiskt synsätt där målspråket som medel stundom drevs till ytterlighet. Man uppmärksammade elevernas yttre beteende i form av bl.a. drillar och mönsterfraser på målspråket som via upprepningar, memoreringar och omedelbar respons skulle leda till lärande utan att man explicit undervisade i målspråket och dess grammatik. Vidare togs oftast ingen hänsyn till den sociala dimensionen utan användningen av drillarna förutsatte underförstått att språkbruket skulle följa ett givet språkligt mönster där vare sig situation eller samtalspart inverkade, också eventuell inverkan av andra språk och möjliga tvärspråkliga aspekter i elevernas språkanvändning förbigicks.

Även undervisning på två språk i Finland (dvs. undervisning i icke-språkämnen på ett undervisningsspråk som inte är elevens förstaspråk såsom till exempel språkbad i de inhemska språken eller CLIL med engelska som ett av undervisningsspråken) bygger på att målspråket används som medel för lärande av såväl innehåll som språk. För elevernas utveckling i målspråket visar internationell forskning att en riklig användning av målspråket i skolan är tillräcklig för att eleverna ska nå en utmärkt nivå i förståelse av målspråket. Dessutom känner sig eleverna trygga i att använda målspråket samtidigt som resultaten ändå visar att explicit undervisning om målspråkliga drag bidrar till att uppmärksamma eleverna på hur deras målspråk kan utvecklas ytterligare (se t.ex. Tedick & Lyster, 2019; Villabona & Cenoz, 2021).

Att målspråket används som både mål och medel kan stötta språklärandet.

Forskningsresultaten från undervisning på två språk backar upp tanken om att språket som mål och medel för att utveckla språkfärdigheter inte nödvändigtvis är varandras motsatser utan att båda ingångarna behövs för att optimera lärandet av målspråket. Intrycket är att det i dag finns en bred variation i fråga om när och hur målspråket används i språkklassrummen, vilket antagligen återspeglar det rådande forskningsläget där diskussioner om relationerna mellan explicit och implicit undervisning och dess resultat för lärandet fortsättningsvis pågår (se t.ex. Åberg, 2020).

## Flerspråkighet som resurs

I de nationella finländska läroplansgrunderna uttrycks ett klart önskemål om att flerspråkighet ska beaktas i skolan, både så att två- och flerspråkiga elever ska ha möjlighet att utveckla sina språk och så att alla elever ska inse värdet av flera språk och fostras till att verka i en flerspråkig värld.



Att stötta och värdesätta flerspråkighet är ett centralt mål i dagens finländska läroplansgrunder, en ambition med klar förankring i forskning om språkundervisning.

Forskning visar entydigt att ett starkt förstaspråk är en central utgångspunkt för lärande av såväl språk som andra ämnen och att det är viktigt att lärare på ett positivt och berikande sätt kan uppmärksamma och inkludera eleverns flera språk i undervisningen för att stötta elevernas flerspråkiga utveckling och stärka deras språkliga identitet (se t.ex. Cummins, 2007; Svensson, 2017). Denna syn öppnar nya möjligheter för att i språkundervisningen t.ex. jämföra olika språk, dra nytta av tvärspråkliga kommunikations- och lärandestrategier och utveckla elevernas litteracitet (dvs. förmågan att läsa och skriva) på två eller flera språk.

## Språk centralt för tillgång till kunskap

Många elever växer i dag upp i flerspråkiga miljöer och uppfattar sig ha två eller flera jämnstarka språk, där skolspråket kan vara ett av elevens språk men även kan vara ett helt annat språk. Om ett av elevens språk är detsamma som skolspråket är det självklart att elevens möjligheter och behov att utveckla detta språk i skolundervisningen är helt annorlunda än den elev som inte alls har något av skolans språk i sin repertoar. Avsaknaden av ett gemensamt språk har tydligt visat att i skolan är språket centralt för att kunna kommunicera och ge eleverna tillgång till kunskap. Att språk är vårt främsta kommunikationsmedel i skolan ger språk en särställning och en betydande roll också i läroämnena som inte är explicita språkämnen (se t.ex. Forsman m.fl., u.u.).

En språkmedveten undervisning och en positiv inställning till flerspråkighet är centrala i dagens språkklassrum.

Forskning har visat att det är viktigt för elevens språkliga utveckling att eleven inte endast förstår innehållet utan också lär sig att uttrycka denna kunskap på sina språk. För att nå dessa mål krävs språkmedvetenhet i undervisningen (se t.ex. Bergroth m.fl., 2022, se även GLGU/POPS, 2014). En språkmedveten undervisning ger nya möjligheter för språklärare att samarbeta och samundervisa med andra lärare och förena språklig och innehållslig expertis.

## 1.2 Svenska som andra inhemska språk i skolan i Finland

Både det finska och det svenska språket är via sin ställning som nationalspråk i Finland juridiskt jämställda vilket leder till att man i utbildningsdokument ger de två språken en likvärdig status som andra inhemska språk i utbildningen. Ute i det finländska samhället blir svenskan ändå allt mer osynlig. Den rekordlåga andelen, 5,2 %, av befolkningen registrerade sig som svenskspråkig enligt den senaste statistiken från år 2022, medan andelen övriga registrerade språk i Finland stadigt ökar och uppgår till 8,9 % (Statistikcentralen, 2023).



Svenskan och finskan har samma juridiska rättigheter i Finland, men i praktiken är svenskan på många sätt ett minoritetsspråk.

Att svenskan samhälleligt och numeriskt har en minoritetsställning trots att svenskan är juridiskt jämställd med finskan leder till att användningen av finska och svenska i vardagen fördelar sig mycket ojämnt individuellt, institutionellt och samhälleligt. Detsamma gäller således också för utbildning där tvåspråkighet i den finskspråkiga skolan oftast förknippas med språkparet finska och engelska medan tvåspråkighet i den svenskspråkiga skolan i regel avser språkparet svenska och finska.

## Svenskundervisning i den finskspråkiga grundläggande utbildningen

Engelska är det klart dominerande A-språket i finskspråkiga skolor medan endast under 10 % av eleverna i den finskspråkiga grundläggande utbildningen väljer svenska som A-språk (Kurki, 2021; Vipunen, 2023). En överväldigande majoritet av eleverna läser alltså svenska som B1-språk. Både orsaker till det sjunkande intresset och åtgärder för att förbättra läget har under senare år diskuterats och föreslagits.

En ofta nämnd orsak som startskottet för det låga intresset är att det blev frivilligt att avlägga provet i det andra inhemska språket i studentexamen i början av 2000-talet. Andra orsaker har varit mer ideologiska och utgått från åsikter och attityder gentemot svenska språket och svenskspråkiga i Finland som en förklaring till att svenska som andra inhemska språk inte är ett populärt läroämne. Studier har visat dels att stereotypa bilder och negativa gamla föreställningar fortsättningsvis lever kvar och används i bl.a. populistiska sociala medier (se t.ex. Sandell, 2021), dels att det finns ett intresse för att diskutera juridiska grunder och möjliggöra tvåspråkiga skolor med både finska och svenska som undervisningsspråk (se Boyd & Palviainen, 2015; Sundman, 2013; Tainio & Harju-Luukkainen, 2013). Slutligen har också färdigheterna i svenska, såväl elevers som lärares (både lärarstuderandes och verksamma), och dessa målgruppers möjligheter att lära sig svenska, lyfts fram som en del av utmaningarna för svenskundervisningen (Härmälä & Marjanen, 2023a, 2023b; Kurki, 2021; Rossi m.fl., 2017).

Undervisningen i svenska som andra inhemska språk kämpar med många utmaningar.

På politiskt nationell nivå har under senare år strategier med förslag på stöd för nationalspråken utarbetats (se t.ex. Statsrådet, 2021). En riktad åtgärd som märkbart berörde svenskundervisningen var att man år 2016 tidigarelade B1-språket till årskurs 6 i samband med införandet av de gällande Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU/POPS, 2014). Nyligen har också stödåtgärder som bl.a. siktat på att uppmuntra finskspråkiga skolor att erbjuda svenska i synnerhet som A1-språk lanserats via ett nationellt program för utveckling av nationalspråken (Undervisnings- och kulturministeriet, 2022).

Resultaten från de senaste årens uppföljning visar att försöket med tidigareläggningen av svenska som B1-språk från årskurs 7 till årskurs 6 inte haft någon positiv inverkan på elevernas svenskfärdigheter. Eftersom tidigareläggningen inte medfört fler veckotimmar för svenskundervisningen

utan timmarna fördelats under fler år än tidigare, är undervisningen inte lika kontinuerlig som tidigare och eleverna uppges därmed hinna glömma en stor del av det tidigare lärda. Denna utmaning lyfts även fram i Undervisnings- och kulturministeriets utvecklingsprogram för det andra inhemska språket (2022) och stöds av ett förslag om att med hjälp av tilläggsanslag möjliggöra en höjning av timresurserna i B1-svenska (Undervisnings- och kulturministeriet, 2023). Tidigareläggningen i sig har inte heller höjt på elevernas motivation att läsa svenska och alternativa sätt att införa svenska på andra sätt i årskurs 1–6 i stället för under B1-timmar har föreslagits (Kurki, 2021). En stor del av uppföljningen av tidigareläggningsen har i övrigt kretsat kring vilken lärarkategori (klasslärare eller ämneslärare) som skött svenskundervisningen i B1 i årskurs 6 och hur deras kunskaper och färdigheter motsvarat kompetenskraven och inverkat på undervisningen (se Kurki, 2021; Rossi m.fl., 2017).

Nationella utvärderingar visar att nivån på svenskkunskaperna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen har sjunkit speciellt vad gäller lärokursen i B1-svenska.

Den senaste nationella utvärderingen av lärresultaten i svenska som B1-språk bland elever i årskurs 9 (Härmälä & Marjanen, 2023a) antyder en negativ utveckling i flera olika avseenden jämfört med en motsvarande utvärdering år 2008 (Tuokko, 2009). Nivån på elevernas färdigheter bedöms med vitsordet 6 (försvarligt) på nationell nivå när alla fyra testade delområden (läs-, hör-, tal- och skrivfärdigheter) sammanslås. Även om resultaten från år 2008 och 2022 inte är direkt jämförbara är tendensen den att resultaten inte förbättrats för de olika delområdena och de är dessutom klart sämre för skrivfärdigheter. Också elevernas uppfattningar om sina egna kunskaper, om nyttan av svenska och framför allt hur de gillar svenskundervisningen har blivit något mer negativa fastän de sammantaget fortfarande bedömts befinna sig i mitten av skalan (neutrala).

Bland övriga observationer av jämförelsen (Härmälä & Marjanen, 2023a; Tuokko, 2009) noteras att det finns variation i fråga om hur lärare bedömer elevernas färdighetsnivå och att något fler lärare än tidigare uppger sig använda beskrivningarna för färdighetsnivå i läroplansgrunderna. Ändå är det omkring en tredjedel av lärarna som uppger att de aldrig använder sig av nivåbeskrivningarna vare sig vid bedömning av prov eller vid val av uppgift. Resultatet avviker i och för sig inte jämfört med andra studier där en ungefär lika stor andel bland finsklärare svarat på liknande sätt.

För svenska som A-språk finns en färsk studie som ger vid handen att lärresultaten i den långa lärokursen visserligen är relativt sett bättre än i B1-lärokursen (Härmälä & Marjanen, 2023b), men jämfört med den tidigare utvärderingen från år 2013 (Hildén & Rautopuro, 2014) har det skett en nedgång i såväl språkkunskaperna som attityderna under de senaste tio åren. Kring en fjärdedel uppnådde i den senaste utvärderingen nivån för goda kunskaper motsvarande vitsordet 8 i receptiva färdigheter (hör- och läsförståelse) och 40 % i produktiva färdigheter (tala och skriva). I den tidigare utredningen nådde eleverna utmärkta resultat i hörförståelse och talfärdigheter och goda resultat i läsförståelse och skrivfärdigheter. År 2023 blev språkfärdigheten i genomsnitt på en nöjaktig nivå som motsvarar vitsordet 7.

I båda utvärderingarna presterade elever med svenska som A1-språk bättre än elever med A2-svenska och elever som siktar på gymnasiestudier nådde högre resultat än de som söker sig till yrkesutbildning. Pedagogiska lösningar och arbetssätt hade ett svagt samband med lärresultaten, men använde eleven svenska på fritiden ens då och då, var resultaten bättre. Samma tendens visade sig starkare i den tidigare utvärderingen (Hildén & Rautopuro, 2014).

Uppfattningarna om nyttan av att kunna svenska har blivit mer negativa jämfört med resultaten från år 2013 (Härmälä & Marjanen, 2023b), men i förhållande till attityderna mot B1-svenska (Härmälä & Marjanen, 2023a) ställer sig A-språkselever klart positivare till att studera och kunna svenska.

I värderingar av svenska som A-språk är det i detta sammanhang också skäl att påpeka att elever som går i svenskt språkbad läser svenska som A1-språk. I språkbad är det alltså fråga om elever som kommer från hem där svenska inte varit ett hemspråk men där svenska används som undervisningsspråk också i andra läroämnen än språk. Svenska används då som undervisningsspråk sammantaget kring hälften av tiden i språkbadet från småbarnspedagogik (oftast fem års ålder) till slutet av årskurs 9. Eftersom språkbad är ett program som baserar sig på finska vårdnadshavares val pekar språkbad också på en mer positiv sida av intresset för svenska i det finländska samhället än den som oftast träder fram i populistiska fora.

Undervisningen i svenska som andra inhemska språk har delvis andra mål för undervisningen och lärandet samt utvecklingsbehov än undervisningen i finska som andra inhemska språk.

## Kort om motsvarande finskundervisning i svenskspråkiga skolor

Enligt Hellgren m.fl. (2019) utgör de svensk-finskt tvåspråkiga eleverna i den grundläggande utbildningen i årskurs 1–6 ca 40 % av elevpopulationen i svenskspråkiga skolor på nationell nivå och därtill tillkommer ytterligare en andel på 4 % från helt finskspråkiga hem. Det är resultatet av en tydlig trend som fortgått redan i tre årtionden, där tvåspråkiga familjer mestadels väljer svenska som skolspråk. På nationell nivå registrerar två av tre tvåspråkiga hem sina barn som svensk-språkiga och tendensen syns också genom att ca 10 % fler elever är inskrivna i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen jämfört med antalet jämnåriga barn som är registrerade som svenskspråkiga (Saarela, 2021).

De flesta svensk-finskt tvåspråkiga eleverna avlägger sin grundläggande utbildning på svenska, men en del väljer finska som skolspråk.

Den utbredda tvåspråkigheten kommer till uttryck bl. a. genom att modersmålsinriktad finska erbjuds i cirka hälften av de svenskspråkiga skolorna i åk 1–6 (Nummela & Westerholm, 2020). Det finns därutöver också en allmän medvetenhet bland svenskspråkiga familjer om att färdigheter i finska är nödvändiga i det finländska samhället, vilket har lett till att finska i många svensk-språkiga skolor hade introducerats på olika sätt i årskurs 1 redan före våren 2020, när den nationella reformen om tidigareläggningen av A1-språket till årskurs 1 trädde i kraft. I resultat från utvärderingar understryks framför allt betydelsen av den språkliga omgivningen. I enspråkigt finska kommuner och tvåspråkiga kommuner med tydlig finsk majoritet i södra Finland ligger elever med finska som A-språk över medeltalet, i övriga tvåspråkiga kommuner med mer jämna fördelningar mellan språken strax under medeltalet och i tvåspråkiga kommuner med tydlig svensk majoritet klart under medeltalet (Åkerlund, Marjanen & Peltola, 2022).

Mofi är en mycket mer utbredd lärokurs än mosve.

En kort jämförelse av svensk- och finskundervisningen visar alltså på såväl likheter som skillnader. Som nationalspråk ska undervisning i svenska eller finska som det andra inhemska språket ingå som en del av den grundläggande utbildningen. Det innebär samtidigt att både finska och svenska är en del av alla finländska elevers språkrepertoar. I utvärderingar av och diskussioner om elevernas färdigheter i det andra inhemska språket nämns aspekter såsom möjligheter att använda språket utanför skolan, motivation, undervisningssätt, material och lärarkompetens som viktiga faktorer för språklärandet oberoende av om det handlar om svenska eller finska som andra inhemska språk. Det skulle vara intressant att dra jämförelsen vidare och diskutera huruvida svensk- och finskundervisningen i Finland i dag ska ses som språkundervisning i ett andraspråk eller i ett främmande språk (se t.ex. Åberg, 2020).

I finskspråkiga skolor inleds studierna i svenska oftast i årskurs 6 (B1-svenska).  
I svenskspråkiga skolor inleds studierna i finska oftast i årskurs 1 (A1-svenska eller mofi).

Till skillnaderna hör att svenska sällan läses som A-språk i de finskspråkiga skolorna medan finska klart dominerar som A-språk i de svenskspråkiga skolorna. En tidig start har konsekvenser för lärandet även om det är lika uppenbart att fler timmar inte nödvändigtvis leder till proportionellt bättre språkfärdigheter. Ett exempel på detta är att den senaste utvärderingen av engelska som A-språk i både finsk- och svenskspråkiga skolor visar på aningen bättre resultat i de svenskspråkiga skolorna trots att engelskan oftast är ett A2-språk jämfört med engelska som A1-språk i de finskspråkiga skolorna (Härmälä & Marjanen, 2022). En likadan trend gäller överhuvudtaget också för färdigheter i övriga främmande språk i finsk- och i svenskspråkiga skolor (Härmälä m.fl., 2014).

En annan skillnad som är av stort intresse för denna rapport är att två tredjedelar av de elever som kommer från tvåspråkigt finsk-svenska hem i dag väljer den svenskspråkiga grundläggande utbildningen, medan uppföljningar av hur den tredjedel som väljer den finskspråkiga grundläggande utbildningen upplever sin språkliga identitet och sina språkliga färdigheter saknas.

### 1.3 Två- och flerspråkighet och språklig identitet

Starkt tvåspråkiga omgivningar och den stora andelen tvåspråkiga elever har lett till att svensk-finsk tvåspråkighet är en integrerad del av många svenskspråkiga skolor i Finland och det är den här tvåspråkigheten som fortsättningsvis dominerar i den svenskspråkiga skolvardagen. Det är också den svensk-finska tvåspråkigheten som är i fokus i den modersmålsinriktade svenskan och därmed i denna rapport, och för läsbarhetens skull talar vi i regel endast om tvåspråkighet, utan att specificera att diskussionen är avgränsad till språkparet svenska-finska.

I jämförelse med de svenskspråkiga skolorna där tvåspråkigheten länge varit en central aspekt har de finskspråkiga skolorna först senare och speciellt under de senaste åren fått anledning

att ta hänsyn till allt fler mångsidiga språkbakgrunder hos eleverna. I de finskspråkiga skolorna handlar det ändå i första hand om att arrangera finska som andraspråk och undervisning i eget modersmål för elever med utländsk bakgrund. Att språkligt komplexa bakgrunder nu börjar synas allt mer i de finskspråkiga skolorna kan ändå också öka medvetenheten om att det finns en dold svensk-finsk tvåspråkighet hos en del elever som skolorna kunde synliggöra och främja mer aktivt. Förutsättningarna för att utveckla litteracitet på båda språken är goda oberoende av om den tvåspråkiga eleven valt finsk- eller svenskspråkig skola om skolorna väljer att gå in för att stödja denna. Likaså är det viktigt att man funderar på hur två- och flerspråkighet kan definieras i en skolvärld som allt mer präglas av komplexa språkprofiler hos eleverna samtidigt som skolan fortsättningsvis bygger på ett huvudsakligt skolspråk.

Att entydigt definiera två- och flerspråkighet är inte lätt men Skutnabb-Kangas (1981) fyra kategorier erbjuder ett angreppssätt på tvåspråkighet som lämpar sig väl också för flerspråkighet. Enligt henne kan tvåspråkighet definieras utgående från ursprung, kompetens (färdighetsnivå), funktion (användning) och attityd (identitet och identifikation) (Skutnabb-Kangas, 1981). Alla dessa fyra kriterier på flerspråkighet eller förstaspråk anspelar på komplexa fenomen som kan tolkas på olika sätt, men de erbjuder likväl en diskussionsöppning till dimensioner av relevans för två- och flerspråkighet.

•Ett verktyg för att diskutera tvåspråkighet är Skutnabb-Kangas (1981) kriterier om ursprung, kompetens, funktion och attityd.

Skutnabb-Kangas fyra kriterier (1981) erbjuder även en ingång till diskussioner om vilka elever som hör till målgruppen för den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket. Att elever som kommer från tvåspråkiga hem har rätt till lärokursen modersmålsinriktad svenska eller finska lyfter t.ex. fram ursprung som en viktig definition av tvåspråkighet. Det är också dessa elever som oftast identifierar sig själva som tvåspråkiga och även av andra identifieras som tvåspråkiga i studier som gjorts i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Om ursprung blir det enda kriteriet för att kunna anse sig vara tvåspråkig blir det ändå en utmaning för andra att se sig själva som tvåspråkiga i språkparet finska-svenska, även om t.ex. kompetens och funktion med tiden hos i början enspråkiga personer utvecklas till en motsvarande nivå (se t.ex. Pakarinen & Björklund, u.u.). Just den här rätten att "äga" språk tycks i en finländsk kontext vara både ett känsligt men också centralt delområde i diskussionen om hur framtida undervisning för det andra inhemska språket ska utvecklas.

Den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket riktar sig till tvåspråkiga elever, som kan både finska och svenska.

Precis som två- och flerspråkighet är mångbottnade fenomen som är svåra att entydigt definiera är det även utmanande att ge en enkel definition på begreppet modersmål eller förstaspråk. I flerspråkiga kontexter och för flerspråkiga individer kan själva försöket att spika vilket eller vilka språk som anses vara primära för en viss individ innebära problematiska förenklingar av en

komplex och föränderlig språklig verklighet (se t.ex. Boyd, 2010; Coulmas, 1981; Firth & Wagner, 1997; Fraurud & Boyd, 2006). En alltför sträng eller ensidig tolkning t.ex. av Skutnabb-Kangas (1981) fyra kriterier kan även leda till att vissa personer helt kan anses sakna modersmål (se t.ex. Boyd, 2010; Firth & Wagner, 1997). Begrepp som modersmålstalare är därtill problematiska eftersom de tenderar att ställas upp som ett slags ideal för den som lär sig språk, en syn som inte motsvarar dagens uppfattning av språklig kompetens eller det faktum att språkliga kompetenser och identiteter kan variera utifrån situation och livsfas.

Det kan vara svårt att entydigt definiera en individs modersmål eller eventuella två- och flerspråkighet.

Begreppet modersmål är sin komplexitet till trots centralt i den finländska skolkontexten, där det förekommer bl.a. för läroämnet modersmål och litteratur och den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket men även för undervisning i elevens eget modersmål. Den modersmålsinriktade undervisningen i svenska som andra inhemska språk riktar sig till elever som har svenska som (ett av sina) förstaspråk, även om detta kan vara svårt att definiera, men är fortsatt en lärokurs som undervisas som andra inhemska språk och inte inom läroämnet modersmål och litteratur, vilket för sin del ofta sammanfaller med skolans huvudsakliga undervisningsspråk och bildar en mycket större och mer genomgående helhet av den grundläggande utbildningen. Undervisningen i elevens eget modersmål riktar sig i första hand till elever med annat förstaspråk än svenska, finska eller samiska och erbjuds som ett komplement till den grundläggande utbildningen (GLGU, 2014, bilaga 3).

Begreppet modersmål förenar läroämnena modersmål och litteratur samt det andra inhemska språket och dess modersmålsinriktade lärokurs, men läroämnena bildar separata helheter utan tydlig koppling till varandra.

Även om begreppet modersmål används inom ramen för såväl läroämnena modersmål och litteratur och det andra inhemska språket som undervisning i det egna modersmålet är det därmed fråga om mycket olika slags färdighets- och kunskapshelheter. Det förenande begreppet riskerar även att leda till en viss oklarhet om var kärnan i den modersmålsinriktade undervisningen i det andra inhemska språket ligger, i betoningen på att det undervisade ämnet är elevens modersmål eller på att det undervisade ämnet inte sammanfaller med skolspråket utan undervisas som det andra inhemska språket.

## 1.4 Upplägg

Rapporten föreligger på två språk, svenska och finska. Språkversionerna motsvarar varandra och består av sex kapitel var. Den här inledningen följs av kapitel 2, som förmedlar den aktuella kunskapsgrunden om läroplansgrunderna för den modersmålsinriktade svenskan och implementeringen av dem. Detta kapitel är skrivet av Yvonne Nummela och Olli Määttä vid

Utbildningsstyrelsen, medan rapporten i övrigt är skriven av forskarna inom projektet Äiru 1.0. I kapitel 3 beskriver vi det material som samlats in inom detta projekt, ett material som samtidigt utgör underlaget för den bild vi i denna rapport ger av den modersmålsinriktade svenskan. I kapitel 4 diskuterar vi hur svenskundervisningen har organiserats för tvåspråkiga elever i den finskspråkiga grundläggande utbildningen och hur undervisningen differentieras i olika lärokurser och undervisningsgrupper men också inom dem. I kapitel 5 beskriver vi i större detalj praktikerna kring den modersmålsinriktade undervisningen i svenska, vad gäller bl.a. undervisningsgrupperna, de språkliga praktikerna och bedömningsgrunderna för denna lärokurs. Rapporten avslutas med en sammanfattande diskussion i kapitel 6, där vi dels resonerar kring läget för den modersmålsinriktade undervisningen i svenska i dag, dels blickar framåt med förslag på hur tillämpningen av denna lärokurs kunde utvecklas vidare.

## Sammanfattning

- Det andra inhemska språket, dvs. svenska i den finskspråkiga och finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen, kan studeras enligt tre lärokurser: medellångt B1-språk, långt A-språk och en modersmålsinriktad lång A-lärokurs.
- Svenskan och finskan har samma juridiska rättigheter i Finland och samma utbildningspolitiska premisser, men i praktiken är svenskan på många sätt ett minoritetsspråk, vilket avspeglas i den praktiska tillämpningen av styrdokumentet i det finländska skolsystemet.
- Förutsättningarna för och den praktiska tillämpningen av undervisningen i det andra inhemska språket skiljer sig på många plan mellan den finskspråkiga och den svenskspråkiga grundläggande utbildningen.
- I den finskspråkiga grundläggande utbildningen läser de flesta eleverna svenska som medellång lärokurs (B1-svenska), vilket innebär att studierna i språket inleds i årskurs 6. I den svenskspråkiga grundläggande utbildningen läser de flesta eleverna finska som lång lärokurs (oftast A1-svenska eller mofi), vilket innebär att studierna i språket inleds i årskurs 1.
- Synen på språkinläring har förändrats genom tiderna. Utifrån det aktuella kunskapsläget påverkas dagens språkundervisning bl.a. av att social samverkan och interaktion ses som centrala hörnstenar i klassrumsarbetet, en tanke om att lärandet stöds av att målspråket används som både mål och medel samt en uppfattning om att en språkmedveten undervisning är viktig och att flerspråkighet är en värdefull tillgång för samhället, individen och klassrummet.
- De flesta svensk-finskt tvåspråkiga eleverna avlägger sin grundläggande utbildning på svenska, men en del väljer finska som skolspråk. Utifrån aktuell forskning och de riktlinjer som läggs fram i läroplansgrunderna är det viktigt att värdesätta och ta vara på denna tvåspråkighet samt utveckla praktikerna för hur de tvåspråkiga eleverna kan erbjudas möjligheter att utveckla båda sina inhemska språk på sina egna nivåer och oberoende av vilket deras huvudsakliga skolspråk är.
- Begreppen modersmål och förstaspråk samt två- och flerspråkighet är komplexa och svåra att definiera entydigt. Det är viktigt att reflektera kring vilken uppfattning av två- och flerspråkighet samt modersmål och förstaspråk som är utgångspunkten t.ex. för vilka lärokurser och undervisningsgrupper som är ändamålsenliga för eleverna.

## 2 MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA: LÄROPLANSGRUND OCH IMPLEMENTERINGEN AV DEN

### 2.1 Den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket i den grundläggande utbildningen: modersmålsinriktad svenska

I detta kapitel redogör vi för den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket, dess uppdrag, mål och innehåll utgående från Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU/POPS, 2014). Vi fokuserar på den modersmålsinriktade lärokursen i svenska. På grund av att lärokursen är relativt okänd inom finskspråkig utbildning har vi valt att dra paralleller till den motsvarande modersmålsinriktade lärokursen i finska (mofi). Den modersmålsinriktade lärokursen i finska erbjuds i en stor del av de svenskspråkiga skolorna.

Vi utgår från följande frågeställningar: Vad står det om lärokursen i modersmålsinriktad svenska i läroplansgrunderna? Vad ska man ta hänsyn till i samband med ordnandet av undervisning i modersmålsinriktad svenska? Hur kan man dra nytta av undervisningen i den modersmålsinriktade lärokursen i finska inom den svenskspråkiga utbildningen?

### 2.2 Den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket, finska och svenska

De modersmålsinriktade lärokurserna i det andra inhemska språket, svenska och finska, är långa A-lärokurser på samma sätt som de långa A-lärokurserna i svenska respektive finska och timfördelningen är densamma. Precis som i de övriga lärokurserna i det andra inhemska språket och i främmande språk beskrivs den modersmålsinriktade lärokursens uppdrag, centrala innehåll samt bedömningskriterier i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU/POPS, 2014).

De modersmålsinriktade lärokurserna i svenska och finska ska, trots benämningen, inte förväxlas med lärokurserna i modersmål svenska eller finska och litteratur och inte heller med lärokurserna i svenska eller finska som andra språk. Det är alltså viktigt att beakta att timfördelningen för den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket avsevärt skiljer sig från timfördelningen för lärokursen i modersmål och litteratur. Därtill är uppdraget, målen och det centrala innehållet för modersmålsinriktad undervisning annorlunda. Den modersmålsinriktade lärokursen beaktar att eleverna har förkunskaper i språket i fråga innan de inleder sina studier i det andra inhemska språket. Detta ska synas i målen och innehållet i undervisningen och i beaktande av för vem lärokursen riktar sig. Benämningen på lärokursen och att den utgör en egen lärokurs inom läroämnet det andra inhemska språket kan leda till att uppfattningarna om den modersmålsinriktade lärokursen varierar regionalt och också beroende på både lärare och vårdnadshavare.

När det gäller benämningen på den modersmålsinriktade lärokursen i svenska används både förkortningen för den finskspråkiga och den svenskspråkiga benämningen på lärokursen. Förkortningen *äiru* används som en naturlig förkortning enligt benämningen på lärokursen i



läroplansgrunderna, det vill säga *äidinkielenomainen ruotsi*, medan förkortningen *mosve* är en förkortning av den svenskspråkiga benämningen på lärokursen, dvs. *modersmålsinriktad svenska*.

## 2.3 Den modersmålsinriktade lärokursen och språkprogram

De modersmålsinriktade lärokurserna i finska (mofi) och i svenska (äiru) är lärokurser som utformats uttryckligen för tvåspråkiga elever och de har bland annat som syfte att ge de tvåspråkiga eleverna en möjlighet att förbättra och fördjupa sina språkkunskaper, samt att göra dem medvetna om kulturella särdrag.

Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU, 2014) gäller följande:

*Elevernas studieprogram innehåller minst en lång och en medellång lärokurs i språk. Av dessa ska det ena vara det andra inhemska språket (svenska eller finska) och det andra något främmande språk eller samiska. Långa lärokurser innebär A-lärokurser samt modersmålsinriktade lärokurser i svenska och finska. B1-lärokurserna är medellånga lärokurser. Dessutom kan utbildningsanordnaren erbjuda olika långa lärokurser i andra språk som valfria och frivilliga språkstudier.*

Det första gemensamma språket i den grundläggande utbildningen är ett gemensamt A1-språk och det följande ett frivilligt A2-språk (lång lärokurs) eller B1-språk (medellång lärokurs) (GLGU/POPS, 2014). Från och med 1.1.2020 inleds A1-språket i årskurs 1. Det frivilliga A2-språket inleds vanligtvis i årskurserna 4 eller 5. B1-lärokursen inleds senast på årskurs 6 enligt timfördelningen. Eleverna kan, beroende på vilket språk som väljs, läsa ett frivilligt A2-språk antingen som valbart ämne eller som ett gemensamt ämne som ersätter B1-språket. (Statsrådets förordning, 793/2018.)

Den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket kan undervisas som A1-språk eller som A2-språk. Undervisningen i A1- och A2-lärokursen i modersmålsinriktad lärokurs har samma mål. Årsveckotimmarna i A2-språket fördelas på de olika årskurserna utan etappmål mellan årskurs 6 och årskurs 7. (GLGU/POPS, 2014.)

Utbildningsanordnarna är inte förpliktigade att ordna modersmålsinriktad undervisning i det andra inhemska språket, utan vilka lärokurser som ordnas grundar sig på en mängd olika faktorer. I jämförelse med hur den modersmålsinriktade lärokursen i finska erbjuds i de svenskspråkiga kommunerna ser man att utbudet av lärokurser i finska varierar. Orsakerna till variationen beror på allt från till exempel elevunderlag, kommunens och skolans resurser, språkprogram, kommunens språkprofil eller ekonomiska resurser. I kommuner med en hög svenskhetsgrad och endast få eller enstaka mofi-elever erbjuds inte den modersmålsinriktade lärokursen utan den vanliga A-lärokursen i finska. I andra regioner kan situationen vara den motsatta så att det finns undervisningsgrupper i både modersmålsinriktad finska och A-finska. I en del kommuner kan beslutet vara att mofi erbjuds i någon skola men inte i alla. Det finns alltså en stor variation och beslutet för vilken lärokurs som erbjuds är lokalt.

Om den modersmålsinriktade lärokursen erbjuds ska – precis som för övriga lärokurser i språk – en lokal läroplan för lärokursen utarbetas där målen för undervisningen fördelats årskursvis. Mål för elevens lärande är härledda ur mål för undervisningen. Det är viktigt att beakta alla mål i såväl planeringen som i genomförandet av undervisningen samt i bedömningen av elevens lärande och kunnande. Bedömningen av lärande, kunnande och arbete ska grunda sig på de mål för läroämnena som ställts upp i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och

som fördelats årskursvis i den lokala läroplanen, dvs. i det här fallet bedömningskriterierna för den modersmålsinriktade lärokursen. Kunskapskraven för den modersmålsinriktade lärokursen är högre ställda än för den vanliga A-lärokursen i det andra inhemska språket. I betygsanteckningen ska framgå vilken lärokurs eleven studerat i läroämnet det andra inhemska språket, dvs. modersmålsinriktad A-lärokurs.

## 2.4 Den modersmålsinriktade lärokursens målgrupp

Enligt läroplansgrunderna är målgruppen för den modersmålsinriktade lärokursen de svensk-finskt tvåspråkiga eleverna. Beskrivningen av den modersmålsinriktade lärokursens målgrupp finns i de svenskspråkiga och de finskspråkiga läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen:

*Äidinkielenomaisessa ruotsin kielen opetuksessa kaksikieliset oppilaat saavat mahdollisuuden pohtia ja syventää ruotsin kielen taitoaan ja ruotsinkielisen kulttuurin erityispiirteiden tuntemustaan.* (POPS, 2014)

*I den modersmålsinriktade lärokursen i finska ges de tvåspråkiga eleverna möjlighet att reflektera över och fördjupa sig i finska språket och den finska kulturens särdrag. Den modersmålsinriktade lärokursen är ämnad för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen.* (GLGU, 2014)

Formuleringarna i läroplansgrunderna på svenska respektive finska skiljer sig i viss mån från varandra men innebörden är densamma: utgångspunkten för den modersmålsinriktade undervisningen är elevernas tvåspråkighet och dubbla kulturella bakgrund. Den modersmålsinriktade lärokursen i finska är uttryckligen ämnad för de elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som också kommer i kontakt med den finska kulturen. Att den modersmålsinriktade lärokursen i svenska är ämnad för elever som har svenska och finska som hemspråk eller som redan från tidig ålder kommit i kontakt med svenska och har motsvarande förkunskaper i språket framkommer tydligt i målen för undervisningen och i det centrala innehållet som anknyter till målen.

Med tanke på den modersmålsinriktade lärokursens målgrupp är verkligheten trots allt mera komplex och i själva verket är målgruppens språkliga bakgrund mycket heterogen. Enligt kartläggningar av undervisningen i finska upplever möti-lärare ofta att en av utmaningarna i möti-undervisningen är de heterogena elevgrupperna och den stora variationen i elevernas språkbakgrund. Ett av problemen är att uppgifter om hemspråk inte är möjliga att få med hjälp av någon regelbundet återkommande insamling, eftersom till exempel Statistikcentralens databaser endast utgår ifrån elevernas modersmål (ett av eventuellt flera). Det officiellt registrerade modersmålet stämmer inte alltid överens med elevernas faktiska språkanvändning i hemmet och säger inte heller någonting om elevernas verkliga språkkunskaper. (Nummela & Westerholm, 2020.)

Även om en elev lever i en hemmiljö där både finska och svenska talas eller har varit i kontakt med bägge språken från tidig ålder finns det stor variation mellan i hur stor omfattning, med vem och var respektive språk används. Förutom hemmiljön inverkar även användningen av finska och svenska i närmiljön och på fritiden. Det här innebär att det också finns stora skillnader mellan de tvåspråkigt finsk-svenska elevernas kunskaper och färdigheter i finska och svenska.

Det finns inga krav på hur väl eleverna ska behärska skolspråket eller sitt/sina hemspråk, finska och svenska. Det finns heller inga krav på föräldrarnas hemspråk eller andra riktlinjer som grund för att besluta om valet av lärokurs för en elevs rättighet att delta i modersmålsinriktad undervisning. Det finns elever som kanske inte har en så stark tvåspråkig bakgrund hemifrån men som ändå väljer att delta i den modersmålsinriktade undervisningen.

## 2.5 Jämförelse med den svenskspråkiga utbildningen och valet av lärokurs

Inom den svenskspråkiga utbildningen har mofi redan länge varit en etablerad lärokurs. Andelen två- och flerspråkiga elever har ökat och därav har även lärokursen i modersmålsinriktad finska blivit alltmer populär. Den modersmålsinriktade finskan undervisas i stor omfattning och är ett naturligt alternativ för en stor del av eleverna i de svenskspråkiga skolorna. Trots att lärokursen redan länge har ordnats i de svenskspråkiga skolorna ger den modersmålsinriktade finskundervisningen i de svenskspråkiga skolorna fortfarande upphov till diskussion. Det finns många utmaningar när det gäller lärokursen, bland annat olika förfaranden när det gäller att ordna undervisningen och heterogeniteten i elevernas språkbakgrund. Behovet av utveckling av modersmålsinriktad undervisning är stort. (Nummela & Westerholm, 2020.)

Inom den svenskspråkiga utbildningen är en av de största utmaningarna att dela in eleverna enligt lärokurserna i A-finska och mofi. Det finns olika praxis i kommunerna och skolorna när det gäller val av lärokurs för eleverna. Enligt en kartläggning av finskan (Nummela & Westerholm, 2020) framkom att föräldrarna har en viktig roll då man gör ett beslut om vilken lärokurs en elev ska gå. Även elevens kunskapsnivå och läraren påverkar valet. Därtill inverkar de lokala och regionala förutsättningarna på elevernas möjligheter att välja lärokurs. Egentligen är det inte fråga om ett val av lärokurs utan snarare om att i samråd mellan vårdnadshavare, lärare och elev besluta om vilken lärokurs som är mest ändamålsenlig med tanke på elevens förkunskaper och språkbakgrund.

I kartläggningar av finskundervisning i svenskspråkiga skolor framkom även att undervisning i mofi ordnas på olika sätt i olika skolor, kommuner eller regioner. När det på orten, till exempel i tvåspråkiga kommuner, finns tillräckligt många tvåspråkiga finsk-svenska elever erbjuds och ordnas mofi i egen undervisningsgrupp. När det finns få eller enstaka elever, till exempel i mycket svenskspråkiga regioner, varierar lösningarna när det gäller ordnandet av den modersmålsinriktade lärokursen. Om det endast finns enstaka elever som borde följa den modersmålsinriktade undervisningen, kan det uppstå situationer där den modersmålsinriktade lärokursen skulle vara den mest ändamålsenliga för en elev men den erbjuds inte av skolan. (Hellgren m.fl., 2019; Nummela, 2016; Nummela & Westerholm, 2020.)

I en del skolor har man ordnat undervisningen för de tvåspråkiga eleverna till exempel i samarbete med andra skolor. Även i de skolor där man inte har egentlig mofi-undervisning använder man för en del av eleverna ibland till exempel undervisningsmaterial som är ämnat för modersmålsinriktad finska. Genom att differentiera undervisningen inom grupperna försöker man möta behovet av lärokursen på olika sätt.

## 2.6 Den modersmålsinriktade lärokursens uppdrag

Målen för den modersmålsinriktade lärokursen är i viss mån lika som för den vanliga A-lärokursen i svenska, men utgår naturligtvis från lärokursens specifika uppdrag.

Utgångspunkten för planeringen av undervisningen som för själva undervisningen i modersmålsinriktad undervisning är att beakta elevernas tvåspråkiga bakgrund och deras förkunskaper i språket. Ett av den modersmålsinriktade lärokursens främsta uppdrag är att fördjupa elevernas vardagliga språkkunskaper till att bli mera avancerade och mångsidigare, med andra ord att utveckla deras vardagsspråk till ett mera mångsidigt kunskapspråk. I samband med att eleverna utvecklar sitt kunskapspråk stärks även deras språkliga identitet. (Pörn m.fl., 2021.)

I jämförelse med den vanliga A-lärokursen är det centrala innehållet i den modersmålsinriktade lärokursen kopplat till elevernas språkbakgrund och kunskapskraven är högre.

## 2.7 Den modersmålsinriktade lärokursens mål för undervisningen, lärandet och innehåll

Bedömningskriterierna för slutbedömningen och bedömningskriterier för läsårsbedömningen i årskurs 6 har utarbetats enligt samma principer för alla lärokurser i det andra inhemska språket och främmande språk.

Målen för undervisningen (läraren) och målen för lärandet (eleven) omfattar i lärokurserna i det andra inhemska språket och lärokurserna i främmande språk följande målområden:

- kulturell mångfald och språkmedvetenhet
- färdigheter för språkstudier
- växande språkkunskap: förmåga att kommunicera
- växande språkkunskap: förmåga att tolka texter
- växande språkkunskap: förmåga att producera texter.

### Mål för undervisningen i A-svenska respektive den modersmålsinriktade lärokursen i svenska i åk 7-9

Målen för undervisningen i A-svenska och i den modersmålsinriktade lärokursen skiljer sig från varandra. Det finns sammanlagt tio mål och det finns tydliga skillnader gällande målen för växande språkkunskap – förmåga att kommunicera, förmåga att tolka text och förmåga att producera text. Också kunskapskraven för enstaka vitsord samt kunskapsnivåerna skiljer sig åt i jämförelse mellan A-svenska och den modersmålsinriktade lärokursen. Kunskapsnivån för vitsordet 8 i A-svenska är A2.2 förutom i mål 10 (förmåga att producera texter) i vilket det har fastställts till A2.1. I den modersmålsinriktade lärokursen är kunskapsnivån B1.2, dvs. högre än i A-svenska för alla mål gällande växande språkkunskap.

I följande tabell är skillnaderna i målen M1–M3 för undervisningen i A-svenska respektive den modersmålsinriktade lärokursen i årskurserna 7–9 synliggjorda med fetstil.

A-svenska 7–9	Modersmålsinriktad svenska 7–9
Kulturell mångfald och språkmedvetenhet	
<b>M1</b> utveckla elevens <b>förmåga att reflektera över företeelser</b> som anknyter till svenskans ställning som nationalspråk samt <b>ge eleven beredskap att utveckla sin förmåga att agera i mångkulturella miljöer</b>	<b>M1</b> utveckla elevens <b>förmåga att reflektera över värderingar och företeelser</b> som är förknippade med svenskans ställning som nationalspråk samt <b>stärka elevens förmåga och vilja att ta del av och verka i flerspråkiga och mångkulturella miljöer</b>
<b>M2</b> uppmuntra eleven att <b>upptäcka svenskspråkiga sammanhang och miljöer</b> , som utvidgar elevens syn på omvärlden	<b>M2</b> uppmuntra eleven att <b>upptäcka möjligheter att använda svenska</b> i olika sammanhang och miljöer
<b>M3</b> handleda eleven att lägga märke till regelbundenheter i svenska språket, på vilket sätt man i olika språk uttrycker samma saker samt att använda sig av språkvetenskapliga begrepp som stöd för sitt lärande	<b>M3</b> handleda eleven att lägga märke till regelbundenheter i svenska språket, på vilket sätt man i olika språk uttrycker samma saker samt att använda sig av språkvetenskapliga begrepp som stöd för sitt lärande

Översättningar av målbeskrivningarna till svenska är sammanställda utgående från motsvarande mål i A-finska, modersmålsinriktad lärokurs och främmande språk. I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU/POPS, 2014) finns målen beskrivna på undervisningsspråket.

## Diskussion och slutord

Avsikten med detta kapitel har varit att ge information om de modersmålsinriktade lärokursernas möjligheter inom undervisningen i det andra inhemska språket. Vi har diskuterat lärokursen modersmålsinriktad svenska med hänsyn till läroplansgrunderna samt ordnande av undervisning i modersmålsinriktad svenska mot bakgrunden av hur den modersmålsinriktade undervisningen i finska inom den svenskspråkiga utbildningen ordnas. Man kan på olika sätt dra nytta av den kunskap, erfarenhet och forskning som finns om den modersmålsinriktade lärokursen i finska för att utveckla och erbjuda den modersmålsinriktade lärokursen i svenska inom den finskspråkiga utbildningen.

I nationalspråksstrategin framhävs främjandet av lärandet i det andra inhemska språket. Enligt dess preciseringar borde var och en ha möjlighet att lära sig nationalspråken. Utvecklingen av den modersmålsinriktade lärokursens möjligheter stärker genomförande av åtgärderna i nationalspråksstrategin. En viktig aspekt i beslutsfattandet av språkutbud på kommunnivå är att vara medveten om regionens språkprofil och språkliga mångfald samt elevernas språkbakgrund. Bara genom att känna till elevernas och de studerandes språkbakgrund kan man erbjuda eleven en ändamålsenlig språkstig som tar hänsyn till hens tidigare kunskaper och studier. Det är viktigt att det skulle finnas möjlighet för de svensk-finskt tvåspråkiga eleverna att välja den modersmålsinriktade lärokursen i svenska.

Programmet för utveckling av det andra inhemska språket framställer syftet med undervisningen i läroämnet på följande sätt: "att ge eleven mångsidiga erfarenheter av svenska eller finska samt av de kulturer som anknyter till dessa språk". Genom projektet strävar man efter att främja den regionala jämlikheten inom utbildningen genom att beakta kommunernas olika möjligheter att erbjuda val av A1-språk. Kommunerna har alltså en viktig roll i att utvidga språkvalet med den

modermålsinriktade lärokursen då svensk-finskt tvåspråkiga elever i de finskspråkiga skolorna ges möjlighet till ändamålsenlig undervisning på samma sätt som eleverna i de svenskspråkiga skolorna.

Kulturell mångfald och språkmedvetenhet betonas i läroplansgrunderna. Beslutsfattare, rektorer, lärare, vårdnadshavare och elever borde få leva upp till innebörden av språklig medvetenhet: "Personer med språklig medvetenhet kan uppfatta olika språkliga varieteter, förstå följderna av språkanvändningen och av olika språkliga val, samt kan tillämpa sina kunskaper i sitt eget språkbruk. Språklig medvetenhet innebär också att känna igen och uppfatta språklig mångfald i den egna miljön och även i samhället i övrigt" (Utbildningsstyrelsen, GLP 2021 – begrepp i modersmål och litteratur).

### 3 MATERIALUNDERLAG

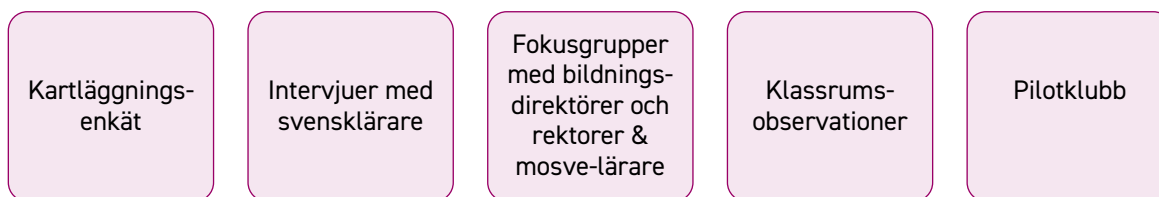
Den bild av den modersmålsinriktade svenskan som läggs fram i kapitel 4–6 bygger i första hand på studier vi gjort inom projektet Äiru 1.0. När projektet inleddes hösten 2021 hade vi mycket begränsad insyn i denna lärokurs och kunskapsgrunden byggde då i stort sett på en avhandling pro gradu (Öhman, 2013) och en magisteravhandling (Nuutinen, 2021). Under projektets gång har vi lärt oss mer om den modersmålsinriktade svenskan och de resultat som läggs fram i denna rapport förmedlar vår helhetsbild utifrån arbetet som gjorts under den tvååriga projektiden.

Inom projektet har vår målsättning varit att såväl studera som främja undervisningen i modersmålsinriktad svenska inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen. Vi har bland annat tagit reda på hur känd och etablerad den modersmålsinriktade lärokursen i svenska är inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen, i vilka slags gruppformat mosve-undervisningen erbjuds och vad den modersmålsinriktade undervisningen i svenska går ut på i praktiken. Inom ramen för det verksamhetsutvecklande projektarbetet har vi i samarbete med Svenska litteratursällskapet ordnat ett seminarium riktat till svensklärare, i samarbete med Svenska nu tagit fram ett läromaterial som syftar till att eleverna får synliggöra och reflektera kring sina språkliga världar samt i samarbete med en skola med intresse för modersmålsinriktad svenska hållit en pilotklubb riktad till de yngre eleverna inom den grundläggande utbildningen som redan kan eller är speciellt nyfikna på det svenska språket.

Kunskapen om den modersmålsinriktade svenskan har varit mycket begränsad.

För att få en översikt över läget för undervisningen i modersmålsinriktad svenska inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen i början av 2020-talet har vi samlat in ett varierat materialunderlag (figur 1), som utgör underlaget för den helhetsbild vi lägger fram i denna rapport. Vi inledde arbetet med en kartläggningsenkät om undervisningen i svenska som andra inhemska språk inom den grundläggande utbildningen. För att fördjupa och nyansera den övergripande bild vi fick av kartläggningen genomförde vi därefter intervjuer med svensklärare, ett fokusgruppsamtal med mosve-lärare och ett med rektorer och bildningsdirektörer, följde med lektioner i mosve i två skolor inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen samt höll en pilotklubb i en skola med potentiellt underlag för framtida undervisningsgrupper i mosve. Kartläggningsenkäten och en del av intervjuerna har arkiverats vid Svenska litteratursällskapet i Finland (SLS 2399, Modersmålsinriktad svenska i finska skolor). Vissa delar av materialet har samlats in på finska, andra på svenska. Samma exempel och citat ur materialet ingår i den svenskspråkiga och den finskspråkiga rapporten och de ges på samma språk som rapportversionens språk. Vid behov är exempel och citat därmed fritt översatta till antingen finska eller svenska och citat ur t.ex. intervjuer är i regel stiliserade.

**FIGUR 1. MATERIAL SOM SAMLATS IN INOM PROJEKTET ÄIRU 1.0.**



### 3.1 Kartläggningsenkät

Enkäten skickades till skolor inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen i olika delar av landet och var öppen under tre månader vintern 2021–2022 (18.11.2021–18.2.2022). Webbenkäten gjordes med verktyget REDCap och skickades via e-post till alla de skolor inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen vars kontaktuppgifter vi hittade på skolornas eller kommunernas webbplatser. I praktiken skickades webbenkäten till 1185 svensklärare och 1678 rektorer.

Enkäten gjordes upp i två versioner, en riktad till rektorer och en till svensklärare inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen (se bilaga 1 och 2). Rektorsenkäten var tillgänglig på finska och lärarenkäten på finska och svenska. Svaren gavs anonymt. Rektorsenkäten bestod av 18 frågor och lärarenkäten av 27 frågor. De flesta frågorna var flervalfrågor och därtill ingick några öppna frågor. I enkäten öppnades en del tillägsfrågor kring mosve endast för de lärare eller rektorer som angav sig känna till mosve och/eller hade kryssat för att mosve-undervisning erbjuds i deras skola.

Kartläggningsenkäten har utarbetats inom hela projektgruppen och är uppgjord speciellt med tanke på att få en inblick i hur känd och utbredd den modersmålsinriktade lärokursen i svenska är, men för att möjliggöra jämförelser mellan undervisningen i svenska och finska som andra inhemska språk bygger den även starkt på en tidigare enkät som gjordes om undervisningen i finska som andra inhemska språk inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen (Nummela & Westerholm, 2020). Projektets forskardoktor och koordinator Sanna Heittola har ansvarat för administrationen och den tekniska sidan kring kartläggningen.

Kartläggningsenkäten besvarades av 241 rektorer och 270 svensklärare i skolor inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen i olika delar av landet.

Enkäten besvarades av 241 rektorer och 270 svensklärare. Vi fick svar av skolor i såväl finskspråkiga som tvåspråkiga kommuner i olika delar av landet. Svar kom in från samtliga 18 landskap på fastlandet.

De flesta rektorer som svarade på enkäten (52 %) arbetar i skolor inom den grundläggande utbildningen som erbjuder undervisning i de lägre klasserna (åk 1–6), en knapp tredjedel (29 %) arbetar med såväl elever i årskurs 1–6 som 7–9, kring en tiondel (11 %) med elever i de högre klasserna och en mindre andel (8 %) inom såväl den grundläggande utbildningen som gymnasieutbildningen.



Nästan alla lärare som besvarat enkäten undervisar i B1-svenska, en knapp tredjedel undervisar i A-svenska och en liten andel undervisar i mosve.

Största delen av lärarna som besvarat enkäten undervisar svenska i årskurs 6 (67 %) och i årskurs 9 (55 %). En dryg tredjedel av lärarna (37 %) angav sig ha undervisat svenska i mer än 15 år, medan en knapp tredjedel (29 %) angav sig ha undervisat svenska i 1–5 år. Nästan alla svensklärare som besvarat enkäten (96 %) undervisar i B1-svenska, som är den vanligaste lärokursen i svenska som andra inhemska språk inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen. 29 % av lärarna anger sig undervisa A-svenska medan endast 3 % undervisar mosve. De flesta lärare som besvarat enkäten (74 %) anger sig ha avlagt sin lärarutbildning på finska.

Av lärarna anger en klar majoritet, 83 %, sig vara enspråkigt finskspråkiga, 1 % enspråkigt svenskspråkiga och 12 % tvåspråkiga (finska-svenska). En mindre andel, 4 %, uppger en annan språklig identitet. Nästan varannan lärare (48 %) anger att de aldrig eller sällan använder svenska utanför sitt jobb som lärare. En majoritet (84 %) talar inte heller svenska hemma.

### 3.2 Intervjuer med svensklärare

Under 2022 och 2023 genomförde projektets koordinator och forskardoktor Sanna Heittola sammanlagt femton individuella intervjuer med svensklärare inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen i olika delar av landet. I kartläggningsenkäten (se 3.1) bad vi de svensklärare som var intresserade av att delta i en intervju att ange sina kontaktuppgifter och utifrån de svar vi fick rekryterade vi lärare till intervjuerna med en strävan efter motsvarande kommun- och skoltyper samt årskurser för olika lärokursen i svenska som andra inhemska språk. Intervjuerna består av två delar och tog i regel kring en timme var. Inledningsvis fick den intervjuade läraren ta ställning till ett antal påståenden om svenskundervisningen och därefter fortsatte intervjun utifrån en tematisk frågestomme som även öppnade upp för lärarens initiativ.

Den inledande delen av intervjuerna utgick ifrån en sorteringsuppgift gjord enligt en s.k. Q-metod (se van Exel & de Graaf, 2005; Watts & Stenner, 2012), där lärarna värderade och sorterade 40 påståenden i förhållande till varandra enligt i hur hög grad de håller med om dem. Efter sorteringsuppgiften följde en semistrukturerad intervju, där stommen var likadan för samtliga intervjuer men viss hänsyn togs till vilken lärokurs den intervjuade läraren i första hand undervisar i. I denna del av intervjun ombads lärarna bl.a. reflektera kring språkpraktiker i klassrummet, vilken målgrupp de upplever att mosve har och vilka tankar och erfarenheter de har kring differentiering, styrdokument och läromaterial. Lärarna fick också beskriva sin syn på de tre lärokurserna i svenska som andra inhemska språk, dvs. B1-svenska, A-svenska och mosve.

Intervjuerna bestod av en sorteringsuppgift och en semistrukturerad intervju.

Den semistrukturerade intervjun spelades in om den intervjuade läraren samtyckte till det. Alla utom en lärare gav tillstånd till inspelning, och det inspelade intervjumaterialet består därmed av fjorton individuella intervjuer. Dessa fjorton intervjuer gjordes och spelades in via Zoom. Inspelningarna tog mellan 20 och knappt 60 minuter och uppgår totalt till drygt 8 timmar 30 minuter. Inspelningarna har transkriberats. Den intervju som inte spelades in gjordes på plats och dokumentationen av denna intervju bygger på intervjuarens, Sanna Heittolas, anteckningar.

I de individuella intervjuerna reflekterar sex lärare i B1-svenska, fyra i A-svenska, fyra i modersmålsinriktad svenska och en språkbadslärare kring svenskundervisningen.

Vi intervjuade därmed totalt femton svensklärare, av vilka tolv angav sig ha eller ha haft tvåspråkiga elever i sina undervisningsgrupper. Sju av de intervjuade lärarna undervisar elever i lägre årskurser, fyra i högre årskurser och fyra undervisar elever i såväl lägre som högre årskurser inom den grundläggande utbildningen. Av lärarna undervisar sex lärare huvudsakligen i B1-svenska, fyra i A-svenska, fyra i mosve och en i språkbad. Lärarna fick välja om intervjuerna hölls på finska eller svenska, vilket i praktiken innebär att alla intervjuer utom en hölls på finska.

### 3.3 Fokusgruppssamtal

Som ett tillägg till de individuella intervjuerna har vi våren 2023 genomfört två gruppdiskussioner, s.k. fokusgruppsintervjuer, en med bildningsdirektörer och rektorer i kommuner och skolor som erbjuder undervisning i modersmålsinriktad svenska och en med lärare i modersmålsinriktad svenska. Till fokusgruppsdiskussionerna bjöd vi in deltagare utifrån den information om undervisningsgrupper i modersmålsinriktad svenska och de kontaktuppgifter vi fått i samband med kartläggningen. Fokusgruppsdiskussionerna syftade i första hand på att utgöra ett startskott för framtida nätverkande mellan lärare, skolor och kommuner som erbjuder undervisning i mosve. Därtill var vi intresserade av hur deltagarna tillsammans resonerar kring lärokursen mosve och möjligheten att ta vara på tvåspråkigheten inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen och vilka styrkor och utmaningar de anser vara centrala och aktuella i detta avseende. Fokusgruppsamtalen spelades in av projektets koordinator och forskardoktor Sanna Heittola som även var moderator för diskussionerna; i samtalen med rektorer och bildningsdirektörer deltog även projektledaren Sofie Henricson.

Till fokusgruppssamtalen samlades nyckelaktörer för undervisningen i mosve, dvs. svensklärare, rektorer och bildningsdirektörer i skolor och kommuner som erbjuder mosve-undervisning.

I det ena fokusgruppssamtalet deltog tre svensklärare som själva undervisar elevgrupper i modersmålsinriktad svenska. Diskussionen hölls på svenska och tog knappt 50 minuter. I det andra fokusgruppssamtalet deltog två rektorer för skolor som erbjuder modersmålsinriktad undervisning

i svenska, en bildningsdirektör från en kommun som erbjuder modersmålsinriktad undervisning och en bildningsdirektör från en kommun som planerar att inleda undervisning i lärokursen. Samtalet fördes på finska och tog ca 45 minuter.

### 3.4 Klassrumsobservationer

För att få insyn i den konkreta undervisningskontexten och få kännedom om goda praktiker har vi följt med lektioner i två skolor inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen vilka erbjuder modersmålsinriktad svenska. Klassrumsobservationerna gjordes i en skola i Nyland (våren 2022) och en i Österbotten (våren 2023), vilka vi kommit i kontakt med i samband med kartläggningen och intervjuerna och vilka var villiga att öppna sina klassrum för oss. Under observationerna har bl.a. språkanvändning, arbetsformer och uppgiftstyper, interaktionsmönster och eventuell differentiering samt ämnesöverskridande arbetssätt varit i fokus. Observationerna har dokumenterats genom anteckningar, utan att samla in direkta personuppgifter om eleverna. Anteckningarna har delvis inspirerats av Hajers observationsschema (2004), men har anpassats mycket fritt utifrån det som varit relevant i den aktuella kontexten och under den specifika lektionen. Klassrumsobservationerna har gjorts av projektets forskningsassistenter, Marina Forsberg (Nyland) och Heini Viitanen (Österbotten). Resorna i samband med klassrumsobservationerna har finansierats av Svenska folkskolans vänner.

Klassrumsobservationerna gjordes i mosve-klassrum i Nyland och Österbotten.

Klassrumsobservationerna gjordes under sammanlagt 33 lektioner, 19 i Nyland och 14 i Österbotten. Båda skolorna finns i en lokalt svenskdominerad omgivning. I den ena skolan genomfördes mosve-undervisningen så att varje årskurs har en egen undervisningsgrupp, i den andra hölls lektionerna i sammansatta grupper med två årskurser per grupp. I båda skolorna var undervisningsgrupperna relativt små, med mellan fyra och sex elever per lektion i den ena skolan och mellan tre och tio elever i den andra. I båda skolorna undervisas mosve som ett A1-språk och undervisningen inleds i årskurs 1.

Största delen av observationerna, 22 stycken, gjordes i de lägre årskurserna (åk 3–6) och i den ena skolan gjordes därtill sammanlagt 11 observationer i de högre årskurserna (7–9). I tillägg till klassrumsobservationerna på mosve-lektionerna följde vår projektassistent i Österbotten med två dubbelktioner i A-svenska, för att få resonansbotten till de mönster som framträdde under mosve-lektionerna.

### 3.5 Pilotklubb

Som en del av projektets verksamhetsutvecklande målsättningar höll vi våren 2022 en pilotklubb i svenska i en skola i södra Finland inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen med intresse och elevunderlag för modersmålsinriktad svenska. Pilotklubben erbjöd ett sätt för projektet att samarbeta med en skola som var intresserad av modersmålsinriktad undervisning i svenska och gav oss insyn i den konkreta undervisningskontexten för lärokursen.

Klubben ordnades en gång i veckan för två grupper, en elevgrupp på mellan sex och nio deltagare från årskurs 1 och 2 och en liten elevgrupp på mellan två och fem deltagare i årskurs 3–5. Totalt samlades varje grupp till 16 klubbträffar under vårterminen. Klubben hölls av projektassistenten Marina Forsberg och projektledaren Sofie Henricson.

En pilotklubb ordnades för två elevgrupper i en skola med intresse och elevunderlag för mosve.

Klubbens deltagare bestod dels av elever som hade svenska som (ett av sina) hemspråk, dels av elever som var nyfikna på svenska eller av andra orsaker ville delta i klubben med sina skolkompisar. Klubben hölls på eftermiddagar, efter att den vanliga skoldagen tagit slut. Efter att klubben avslutats höll vi även ett möte med skolans rektor och svensklärare för att diskutera klubbverksamheten och de fortsatta planerna inom skolan.

Under klubbverksamheten samlade deltagarna sina uppgifter i en mapp som de fick ta med sig när klubben tog slut. Klubbledarna skrev ner anteckningar kring bl.a. hur upplägget, interaktionen och materialunderlaget fungerat efter varje klubbträff, tog bilder av material som skapades under klubbträffarna och samlade in kopior av valda uppgifter som gjordes under klubbarna. Inga direkta personuppgifter samlades in och vårdnadshavarna informerades om materialinsamlingsprocessen och projekthelheten.

### Sammanfattning

- I rapporten diskuteras den modersmålsinriktade svenskan utifrån arbete som gjorts inom det av Svenska kulturfonden finansierade forsknings- och utvecklingsprojektet Äiru 1.0.
- Materialet består av en kartläggningsenkät, lärarintervjuer, fokusgruppssamtal, klassrumsobservationer, och erfarenheter från en pilotklubb.

## 4 SVENSKUNDERVISNING FÖR TVÅSPRÅKIGA ELEVER

Inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen har eleverna möjlighet att välja mellan olika lärokurser i svenska. I teorin finns det alltså redan i val av lärokurs möjlighet att ta hänsyn till individuella skillnader mellan eleverna. Alla skolor erbjuder dock inte alla lärokurser och till exempel den modersmålsinriktade svenskan är en lärokurs som svensklärare och rektorer inte nödvändigtvis ens känner till (Heittola & Henricson, 2022). Även i de kommuner och skolor där det finns kännedom om lärokursen i modersmålsinriktad svenska och intresse för att ta in lärokursen i den lokala läroplanen kan det finnas en del osäkerhet bl.a. vad gäller om den modersmålsinriktade lärokursen i svenska ska tas in som ett A1- eller A2-språk eller ifall och i så fall hur valet av den modersmålsinriktade lärokursen påverkar språkvalen och språkurvalet i övrigt.

Endast knappt 10 % av rektorerna och 12 % av svensklärarna som besvarade webbenkäten kände till lärokursen modersmålsinriktad svenska.

Den modersmålsinriktade lärokursen i svenska som andra inhemska språk riktar sig specifikt till tvåspråkiga elever, som redan har goda kunskaper i såväl skolspråket som det andra inhemska språket (se t.ex. GLGU, 2014, 212, 339; Utbildningsstyrelsen, 2019, 7). Utifrån tidigare rapporter och studier (t.ex. Korkala m.fl., 2021; Nummela & Westerholm, 2020; Saarela, 2021; Tandefelt & Finnäs, 2007) vet vi att största delen av de tvåspråkiga elever som har svenska och finska som sina förstaspråk väljer den svenskspråkiga grundläggande utbildningen, men det innebär inte att det inte alls skulle finnas tvåspråkiga elever inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen. Tvärtom visar vår enkätstudie att kring 40 % av svensklärarna och rektorerna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen anger att de ibland eller ofta har elever med såväl svenska som finska som förstaspråk (Heittola & Henricson, 2022). Största delen av dessa elever studerar ändå svenska enligt det kortaste alternativet, dvs. som medellångt B1-språk, eller som A-svenska, medan endast en mycket liten andel av de tvåspråkiga eleverna erbjuds undervisning i modersmålsinriktad svenska (Heittola & Henricson, 2022).

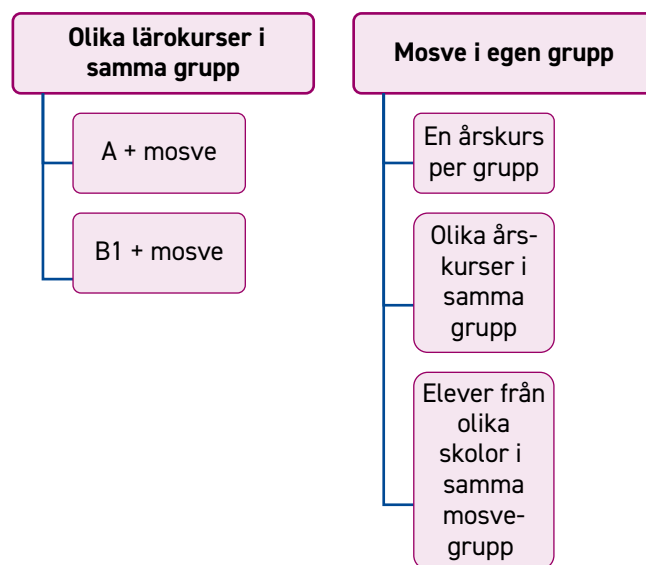
Enligt kartläggningsenkäten läser endast en liten andel av de tvåspråkiga eleverna i den finskspråkiga grundläggande utbildningen den modersmålsinriktade lärokursen i svenska som är specifikt avsedd för tvåspråkiga elever.

Enligt de svar vi fått på kartläggningsenkäten finns det inte en typisk profil vad gäller t.ex. språklig demografi eller kommunstorlek för de kommuner som erbjuder undervisning i modersmålsinriktad svenska. Färre än tio skolor angav i enkäten att de erbjuder mosve-undervisning och bland dessa finns skolor i både större och mindre enspråkigt finska och tvåspråkiga kommuner i Lappland, Nyland, Mellersta Finland och Österbotten. Vi har inte heller kunnat identifiera specifika omständigheter som vanligtvis skulle leda till att en mosve-grupp bildas. I en mindre kommun har

en undervisningsgrupp till exempel bildats då en familj flyttat in till kommunen och bitt om mosve-undervisning för sina barn och skolan haft lämpliga lärarresurser och ekonomiska förutsättningar att erbjuda denna undervisning. Å andra sidan har vi kontaktats av föräldrar i en större kommun som utan framgång försökt förhandla med skolan och kommunen om möjligheten till mosve-undervisning för sina tvåspråkiga barn och där föräldrarna antingen uppmanats överväga den svenskspråkiga grundläggande utbildningen eller utreda möjligheten att få undervisning i elevens eget modersmål på svenska. Huruvida den modersmålsinriktade undervisningen i svenska erbjuds i en kommun eller skola verkar därmed vara summan av många olika lokala omständigheter.

Ifall det finns tvåspråkiga elever i en skola inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen och lämpliga förutsättningar för det kan undervisning i modersmålsinriktad svenska ordnas i olika format. Elever kan erbjudas möjlighet att avlägga den modersmålsinriktade lärokursen genom differentiering, t.ex. från A-svenska eller B1-svenska, eller genom att starta en egen undervisningsgrupp i modersmålsinriktad svenska (figur 2). Om elevunderlaget är tillräckligt kan en egen undervisningsgrupp i mosve bildas med eleverna i en enda årskurs, om inte kan egna mosve-grupper bildas genom att samla mosve-elever från olika årskurser eller skolor till en gemensam undervisningsgrupp. Vi har därtill fått kännedom om en kommun som ordnar undervisning i modersmålsinriktad svenska utifrån liknande principer som undervisning i eget modersmål, då elever från olika klasser och skolor samlas till ett undervisningstillfälle i veckan, men där detta utgör ett tillägg till skolschemat och eleverna inte heller betygssätts i ämnet.

**FIGUR 2. OLIKA SÄTT ATT ORDNA UNDERVISNING I MOSVE.**



Speciellt i undervisningsgrupper som inkluderar elever som läser olika lärokurser i svenska som andra inhemska språk blir differentiering centralt, men även i mosve-undervisning som verkställs med egna undervisningsgrupper finns det enligt lärarna som deltagit i våra studier behov för differentiering. Enligt läroplansgrunderna (GLGU, 2014, 30–31) berör differentiering studiernas "omfattning och djup, arbetsrytm, arbetsgång och elevernas olika sätt att lära sig". Vid valet av arbetssätt borde elevernas individuella olikheter och skillnader i elevernas utveckling beaktas. Enligt GLGU (2014, 30–31) ska differentiering "grunda sig på kännedom om eleverna och vara ett centralt pedagogiskt perspektiv i all undervisning". Differentiering nämns också som ett sätt att stödja elevens självkänsla och motivation. I GLGU (2014, 49) påpekas det att det är bedömningen som utgör grunden för differentiering av undervisningen.

Definitionen av differentiering i läroplansgrunderna är inte entydig. Å ena sidan styr differentiering "valet av arbetssätt" och "ska grunda sig på kännedom om eleverna" medan differentiering å andra sidan ska "utgå från elevens behov och möjligheter att själv planera sina studier, att välja olika arbetssätt och studera i egen takt" (GLGU, 2014, 30–31). Differentiering är alltså inte endast något läraren gör utan även eleven har en aktiv roll i differentieringen.

Differentiering är en av de stödformer som elever kan ges för lärande och skolgång. Stödet delas in i tre nivåer. Den första nivån består av allmänt stöd som borde vara tillgängligt för alla elever utan villkor och utredningar. Syftet med det allmänna stödet är att så snabbt och tidigt som möjligt kunna ingripa i elevens svårigheter. I det allmänna stödet ingår i praktiken bl.a. differentiering, elevhandledning, stödundervisning, specialundervisning på deltid samt assistenttjänster. Den andra nivån, intensifierat stöd, är ett starkare och mer individuellt stöd än det allmänna stödet. Innan intensifierat stöd kan inledas behöver elevvårdsgruppen fatta ett beslut om detta. Intensifierat stöd förverkligas i princip med hjälp av samma metoder, såsom differentiering, men det behövs en plan för lärande. För den tredje nivån, särskilt stöd, behövs ett beslut om särskilt stöd och en individuell plan. Särskilt stöd betyder samtidigt att ett eller flera läroämnen individanpassas eller att eleven behöver specialundervisning av ett eller annat slag. (Lag om grundläggande utbildning 24.6.2010/642 16§, 16a§, 17§, 17a§.) I läroplansgrunderna nämns det explicit att "språklig och kulturell bakgrund, frånvaro, brist på motivation, bristfällig studieteknik eller utmaningar gällande beteende kan inte i sig vara grunder för individualisering av en lärokurs, utan eleven ska i sådana fall stödjas på andra lämpliga sätt" (GLGU, 2014, 70–71).

Differentiering är alltså ett redskap som kan användas på alla de olika nivåerna av stöd, vilket innebär att differentiering borde vara tillgänglig för alla elever.

## 4.1 Differentiering i mosve, A-svenska och B1-svenska enligt läroplansgrunderna

I läroplansgrunderna finns det under varje lärokurs i svenska en beskrivning av hur undervisningen kan differentieras. Anmärkningsvärt är att beskrivningen är exakt likadan för A-svenska och B1-svenska i årskurserna 3–6 och 7–9. Både i A-svenska och i B1-svenska står det även att undervisningen planeras så att den erbjuder utmaningar även för elever som avancerar snabbare än andra eller redan kan svenska från förut. Detta trots att det även finns en lärokurs som mosve, som är speciellt avsedd för elever med förkunskaper i svenska. (GLGU, 2014.)

Beskrivningen av differentiering inom lärokursen mosve är rikare och det finns olika beskrivningar för årskurserna 3–6 och 7–9. Gemensamt för de två beskrivningarna är att elever med inlärnings-svårigheter anknutna till språk erbjuds stöd. Det är alltså möjligt även för elever med språkliga inlärningssvårigheter att läsa mosve och valet av lärokurs är inte heller avsett att kopplas till detta slags frågeställningar. Enligt differentieringsbeskrivningen för årskurserna 3–6 planeras undervisningen så att den utmanar även elever som avancerar snabbare och i beskrivningen för årskurserna 7–9 står det att undervisningen uppmuntrar språkligt begåvade elever att välja utmanande läsuppgifter och sätta upp individuella mål och arbetssätt som lämpar sig för eleven. (GLGU, 2014, 211, 339.)

Läroplansgrunderna ger därmed inte färdiga svar på hur svensklärarna i praktiken ska differentiera sin undervisning utan fastställer att alla lärokurser i svenska ska differentieras enligt elevens behov och att differentieringen ska gälla studiernas "omfattning och djup, arbetsrytm, arbetsgång

och elevernas olika sätt att lära sig" (GLGU, 2014, 30–31) samt vara baserad på elevens utveckling. I läroplansgrunderna står det därtill att differentiering är en fråga som avgörs på lokal nivå. Utbildningsanordnaren ska alltså i den (lokala) läroplanen besluta och beskriva om "eventuella särdrag vad gäller lärmiljöer och arbetssätt samt handledning, differentiering och stöd och bedömning av lärande" (GLGU, 2014, 102, 158, 285).

## 4.2 Differentiering för tvåspråkiga elever som läser A-svenska eller B1-svenska

Både elever som har utmaningar i språk och elever som är tvåspråkiga och redan har starka förkunskaper i svenska har rättighet att utveckla sina kunskaper på sina egna nivåer. För att detta ska lyckas behövs differentiering bl.a. eftersom den modersmålsinriktade lärokursen inte är speciellt utbredd och därmed inte tillgänglig för alla tvåspråkiga elever. Utifrån det material vi samlat in är det dock inte speciellt vanligt att differentiera svenskundervisningen för tvåspråkiga elever.

De lärare i A- och B1-svenska vi intervjuat som anger sig differentiera undervisningen för tvåspråkiga elever gör detta oftast genom att låta eleverna och vårdnadshavarna påverka vilket slags undervisning eleverna får. Oftast innebär differentiering extra uppgifter eller läsning av en bok. Det vanligaste är att den tvåspråkiga eleven deltar i undervisningen med de andra eleverna och gör samma uppgifter som de andra men får tilläggsuppgifter då hen är färdig.

Lärarna som inte differentierar sin undervisning berättar att de följer den gyllene medelvägen i sin undervisning, men även att de samtidigt är medvetna om att de elever som har förkunskaper i svenska kan uppleva undervisningen som tråkig.

Lärarna differentierar inte undervisningen mot elevens eller vårdnadshavarnas vilja.

De lärare vi intervjuat lyfter fram att även om eleverna är tvåspråkiga behöver de ändå lära sig svenska. De kan ha bristande färdigheter när det gäller till exempel grammatik eller att uttrycka sig i skrift. Även om lärarna ser utvecklingsbehovet vad gäller de tvåspråkiga elevernas svensk-kunskaper verkar de inte per automatik differentiera undervisningen så att den skulle gynna eleverna på bästa möjliga sätt. Eleverna och deras vårdnadshavare får möjlighet att påverka ifall undervisningen differentieras. De får även möjlighet att bestämma vad som är viktigt för eleven att lära sig. Intervjuerna tyder på att eleverna ibland även relativt självständigt får bestämma vad de vill lära sig.

Det beror på vad familjen och eleven själv önskar sig.  
Vi tvingar inte på det. (Lärointervju)



Elevernas vårdnadshavare ges med andra ord ansvar för utvecklingen av de tvåspråkiga elevernas språkkunskaper. Vårdnadshavarna får välja om undervisningen i svenska överhuvudtaget differentieras för deras barn och vad barnet behöver lära sig. Då vårdnadshavarna får ta ansvar för utvecklingen av barnets svenskunskaper ger lärarna eleverna mycket självständiga hemuppgifter och kan t.ex. be föräldrarna tala svenska med barnet och titta på filmer på svenska. De tvåspråkiga eleverna behöver även själva ta ett stort ansvar för sitt lärande. Antingen får de själva bestämma vad de vill lära sig eller så förväntas de kunna arbeta självständigt när läraren inte kan ge stöd åt alla samtidigt.

De lärare som differentierar undervisningen upplever det som utmanande. Utmaningarna beror på de stora skillnaderna eleverna emellan, brist på lämpligt material och gruppdynamiken. Det kan även vara utmanande för läraren att identifiera vad den tvåspråkiga eleven behöver lära sig och hjälpa eleven att utvecklas på sin egen nivå.

Om eleven talar svenska hemma men aldrig har fått undervisning i modersmålsinriktad svenska förut så är det svårt att kunna tolka och placera eleven liksom på ett bra ställe [och veta] nu ska du studera detta och nu vet jag att du behöver det här. (Läraryrket)

De lärare som ser behovet av att differentiera undervisningen och vill differentiera för de tvåspråkiga eleverna upplever att det är deras plikt att hjälpa eleverna att utveckla sin svenska. Det här upplevs inte som en obligatorisk skyldighet utan snarare som en plikt gentemot eleverna och läraren själv. Detta leder till att lärarna kan ha en känsla av otillräcklighet när de personligen upplever det som negativt om eleverna inte får undervisning på sina egna nivåer, vilket även tyder på ett stort engagemang för läraryrket.

Jag vet att det inte finns en skyldighet. De [tvåspråkiga eleverna] går i A-svenska eller B-svenska, men personligen ser jag det som en dålig sak att de inte får använda och utveckla sitt eget modersmål och självklart har jag en skyldighet, inte en obligatorisk skyldighet, men liksom gentemot mig själv och eleverna. (Läraryrket)

De tvåspråkiga eleverna kan enligt lärare vi intervjuat motivera och aktivera andra elever och bidra till att skapa en bra stämning i gruppen. Eleverna kan stödja andra elever och fungera som ett slags extra resurs i klassrummet.

Det är verkligen berikande att jag har de [elever] som talar svenska som modersmål också eftersom de kan ge tilläggsstöd till de andra eleverna. De får också en känsla av att "mitt andra modersmål är svenska och jag kan vara stolt över det eftersom jag kan vara en minilärare så att säga och hjälpa mina vänner". (Läraryrket)

Elever som talar svenska som modersmål får också ibland vara stolta över sina egna färdigheter och t.ex. berätta om sin egen bakgrund, typ "varifrån kommer jag, varför talar jag två språk, när använder jag mina språk". Eleverna kan också ibland användas som en resurs i klassrummet. Jag skulle inte tala om assisterande lärare eller assistent, absolut inte, men liksom i mindre uppgifter så att eleven får glänsa lite och liksom vara stolt över sina egna kunskaper och att hen talar svenska som modersmål. (Läraryrkesintervju)

De lärare som tydligt lyfter fram behovet av differentiering och ett önskemål om att på bästa möjliga sätt stödja de tvåspråkiga eleverna vill lyfta fram det positiva med att kunna svenska och att vara tvåspråkig. Dessa lärare vill att eleverna ska kunna känna sig stolta över svenskan och sin tvåspråkiga bakgrund.

De tvåspråkiga eleverna kan ses som en extra resurs i klassrummet.

### 4.3 Differentiering inom modersmålsinriktad svenska

Även om alla elever som läser mosve redan kan svenska på en förhållandevis hög nivå finns det ändå skillnader i deras språkkunskaper, speciellt mellan muntliga och skriftliga kunskaper, och även mosve-grupperna kan vara överraskande heterogena. Heterogeniteten beror främst på skillnader i elevernas bakgrund: en del av eleverna kommer från starkt svenskspråkiga hem, en del från tvåspråkiga hem, medan några kommer från enspråkigt finskspråkiga hem och har t.ex. språkbadsbakgrund. Även inlärningssvårigheter och hur aktivt eleverna använder svenska på sin fritid har en inverkan på gruppens sammansättning.

Även om mosve-grupperna kan vara heterogena är gruppstorleken å andra sidan ofta så pass liten, att eleverna får förhållandevis individuell undervisning även utan att mosve-läraren egentligen upplever sig differentiera undervisningen.

En del av mosve-lärarna differentierar undervisningen enligt de tvåspråkiga elevernas färdigheter i svenska. Ett vanligt sätt att förverkliga differentieringen är att ge eleven extrauppgifter som dock inte nödvändigtvis är mer utmanande. Ett annat sätt att differentiera är att en del elever inte behöver göra alla uppgifter eller att de får göra lättare uppgifter. Ett relativt enkelt sätt att differentiera undervisningen är även att låta mosve-eleverna läsa lättare eller svårare böcker. Om behovet för differentiering härstammar från elevernas läs- eller inlärningssvårigheter kan lärarna fundera på hur de visuellt kunde presentera innehållet på ett annorlunda sätt.

Sedan så klart när vi har elever som talar mycket bra svenska så till dem har jag inte tilläggsuppgifter eller svårare uppgifter, men jag har en del böcker med läsförståelseuppgifter eller gamla uppgiftsböcker. (Lärarytelse)

Samma uppgifter, men de har lite färre uppgifter och lite lättare kanske och så, jag gav dem mera hjälp. (Lärarytelse)

I de relativt få mosve-grupper där undervisningen är organiserad så att en årskurs bildar en grupp finns det inte ett lika stort behov för differentiering som i grupper där två eller flera årskurser bildar en grupp. Till exempel i blandade grupper där årskurserna tre och fyra får ta del av samma mosve-undervisning kan det ändå vara utmanande att få undervisningen på rätt nivå för alla. Treorna har precis lärt sig skriva och läsa och kan fortfarande ha svårigheter med bokstäver medan eleverna i årskurs fyra har hunnit avancera längre. Skillnaderna inom gruppen är förhållandevis stora och de lärare vi talat med anser att det skulle vara bättre att dela speciellt de lägre årskurserna i skilda grupper. Samma utmaningar gäller inte nödvändigtvis de äldre årskurserna. Trots skillnaderna inom gruppen kan det i praktiken enligt lärarna vara så att alla elever i en undervisningsgrupp för endast modersmålsinriktad svenska gör samma uppgifter och lärarna kan känna att det inte finns underlag för egentlig differentiering på gruppnivå. Detta beror på att grupperna i modersmålsinriktad svenska ofta är så pass små att lärarna upplever sig kunna ge förhållandevis individuell undervisning.

### Sammanfattning

- De flesta tvåspråkiga eleverna i den finskspråkiga grundläggande utbildningen vilka redan har goda kunskaper i såväl finska som svenska studerar svenska enligt de vanligaste lärokurserna i svenska som andra inhemska språk, dvs. medellång B1-svenska eller A-svenska. Endast få tvåspråkiga elever läser svenska enligt den modersmålsinriktade lärokursen som är speciellt avsedd för tvåspråkiga elever.
- Om modersmålsinriktad undervisning i svenska erbjuds kan den ordnas antingen så att eleverna som avlägger olika lärokurser i svenska ingår i samma undervisningsgrupp eller så att eleverna i modersmålsinriktad undervisning bildar en egen undervisningsgrupp.
- Lärarna berättar i intervjuerna att tvåspråkiga elever som deltar i A- eller B1-svenska inte alltid får svenskundervisning på sina egna nivåer. De tvåspråkiga eleverna kan själva påverka undervisningen ganska mycket, men differentiering innebär oftast extra uppgifter och är inte nödvändigtvis tillräckligt omfattande för att uppfylla läroplansgrundernas målsättning om att utveckla elevernas språkkunskaper på deras egna nivåer.
- Svensklärarna vi intervjuat upplever att differentiering är utmanande och nämner flera orsaker till detta, bl.a. de stora undervisningsgrupperna.
- De tvåspråkiga eleverna och deras vårdnadshavare har stor inverkan på undervisningen och en eventuell differentiering av den.

## 5 MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA: LÄRARNAS UPPFATTNINGAR OCH KLASSRUMSPRAXIS

Utifrån den information vi fått inom projektet erbjuds den modersmålsinriktade undervisningen i svenska i endast ett fåtal kommuner. Därtill är de språkliga kontexter i vilka undervisningsgrupper i modersmålsinriktad svenska ordnas av varierade slag, vilket bidrar till att det inte finns en etablerad modell för implementeringen av den modersmålsinriktade lärokursen i svenska som andra inhemska språk. I praktiken finns det snarare lika många tillämpningar som undervisningsgrupper. Detta illustreras även av att skolorna har olika praxis för att förkorta lärokursen modersmålsinriktad svenska eller äidinkielenomainen ruotsi, där vissa talar om mosve och andra om äiru.

Det finns inte en etablerad modell för undervisningen i modersmålsinriktad svenska.

I det här kapitlet presenterar vi lärarnas åsikter och erfarenheter av den modersmålsinriktade svenskan samt de observationer vi gjort om klassrumspraxisen. Det totala antalet undervisningsgrupper i modersmålsinriktad svenska inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen är mycket litet och de resultat vi lägger fram bygger följaktligen på ett begränsat material, bestående av fyra individuella intervjuer med mosve-lärare, de nio enkätsvar vi fått av mosve-lärare, den fokusgruppsdiskussion vi höll med tre mosve-lärare, klassrumsobservationer från två skolor som erbjuder mosve-undervisning och insikter från vår pilotklubbsverksamhet. För att identifiera skillnader och likheter mellan olika lärokursen i svenska som andra inhemska språk och kunna lägga fingret på det som kännetecknar den modersmålsinriktade lärokursen använder vi oss dock i viss mån av hela det material som samlats in inom projektet Äiru 1.0 (se kapitel 3).

### 5.1 Lärokursen och dess målgrupp

I enlighet med läroplansgrunderna beskriver lärarna mosve som en lärokurs där undervisningen tar avstamp i att eleverna kan svenska och har ett öra för språket och dess grammatik. Lärarna beskriver att de förväntar sig att mosve-eleverna kan svenska och att eleverna har en uppfattning om språket, vilket t.ex. innebär att eleverna kan tolka betydelsen ur kontexten även i sådana fall då de saknar vissa ord. Eleverna kunde alltså beskrivas som självständiga talare av svenska. En av lärarna vi talat med uppger sig även poängtera för eleverna att de redan kan svenska, t.ex. i samband med grammatikundervisning, genom att försäkra eleverna om att de nog kan språkets regler även om den grammatiska terminologin kan vara ny för dem.

Att eleverna kan svenska från förut är något som en del lärare förknippar med ett större intresse för att studera språket, medan andra menar att det även kan leda till att eleverna har en känsla av att de redan kan språket och därmed inte behöver studera det.

Största delen av dem är helt svenskspråkiga till sitt modersmål så de älskar ju när vi har svenska. "Yes, vi har svenska, nu får vi prata svenska." (Läraryntervju)

Enligt de lärare vi intervjuat behandlas motsvarande slags ämnesområden i alla tre lärokurser i svenska som andra inhemska språk, men behandlingen är mer omfattande i mosve och arbetsmetoderna är delvis annorlunda. Mosve-eleverna förväntas vara relativt självgående på svenska och till exempel kunna hålla föredrag på svenska, skriva texter i olika genrer och leta efter information på såväl finska som svenska. De färdighetsnivåer som förväntas av eleverna är även högre i mosve än i de två andra lärokurserna i svenska.

Även om utgångspunkten i läroplansgrunderna (se t.ex. GLGU, 2014, 212, 339; Utbildningsstyrelsen, 2019, 7) och lärarnas förväntan är tvåspråkiga elever med goda muntliga kunskaper i skolspråket finska och i det andra inhemska språket svenska kan mosve-grupperna dock i praktiken vara språkligt heterogena även vad gäller kompetensen i svenska. En lärare förklarar t.ex. att alla mosve-elever visserligen kan kommunicera flytande på svenska, men att språkfärdighetsnivån varierar en hel del inom gruppen, där läraren uppskattar att kring en tredjedel i skolan i fråga pratar en riktigt god svenska. En annan lärare berättar däremot att samtliga mosve-elever har mycket starka muntliga färdigheter i svenska. Detta är alltså en faktor som tycks variera en del från en skola till en annan och naturligtvis även gäller för andra språkämnerna, liksom för läroämnet modersmål och litteratur.

En aspekt som diskuteras i intervjuerna är att eleverna ofta är starkare på att prata svenska än de är på att skriva språket. En lärare lyfter fram insikten om att eleverna som talar hur flytande svenska som helst inte alls kan skriva som en av de största överraskningarna när hen började undervisa mosve-grupper. Läraren nämner också det tydliga behovet att träna svenskt skriftspråk som en av orsakerna till att mosve är en så viktig lärokurs för de tvåspråkiga eleverna. Att eleverna ofta har mycket starka muntliga språkkunskaper i svenska kan även innebära att eleverna tror sig kunna språket fullständigt, även om de har mycket att lära sig speciellt vad gäller skriftlig framställning. Eleverna behöver bl.a. träna stavningen, men även syntax och formord som prepositioner och frågeord. När eleverna skriver på svenska kan talspråkliga och dialektala drag lätt slinka in och här kan skrivövningar bl.a. ge eleverna insikter om att enstaka finskspråkiga eller dialektala ord inte passar lika väl i skrift som i tal eller att det är viktigt att skriva ut böjningsmorfemet för preteritum, även om det kan falla bort i talspråk (t.ex. tala/de).

Det är mycket stor skillnad på muntlig och skriftlig färdighet, och så finns det också stora skillnader inom gruppen. (Läraryntervju)

Den språkliga mångfalden i klassen varierar från en årskurs och skola till en annan. En av mosvelärarna påpekar att undervisningen i mosve i varje fall skiljer sig mycket från traditionell A-svenska där eleverna börjar lära sig ett nytt språk från grunden. Liknande iakttagelser har även dykt upp i samband med de klassrumsobservationer vi gjort.

Jag upplever att den modersmålsinriktade undervisningen lönar sig och är viktig, eftersom den ger eleven som kan ett språk en möjlighet att utveckla språket på sin egen nivå. (Lärarenkät)

I intervjuerna bad vi ofta lärarna beskriva och definiera lärokursen modersmålsinriktad svenska, och lärarnas beskrivningar var i stort sett samstämmiga med läroplansgrunderna för denna lärokurs. Lärarnas beskrivningar av lärokursen genomsyras generellt av en uppfattning om att mosve är ett positivt och viktigt tillägg för de elever som kan svenska från förut. En lärare beskrev t.ex. mosve som en möjlighet för eleverna att utveckla ett av sina förstaspråk så att de känner sig trygga med sin svenska, klarar sig i officiella sammanhang på svenska och behärskar språket även i skrift.

Mosve är något extra, något positivt, något som man får nästan som en belöning. Man får utveckla sitt första eller andra modersmål, man får utveckla det så att man klarar sig officiellt. Att tala går bra för de flesta, men att få den där skrivsidan och kunna känna sig trygg. (Läraryntervju)

Över lag upplever de svensklärare som alls känner till lärokursen modersmålsinriktad svenska att det är en viktig lärokurs för de elever som kan svenska från förut, eftersom mosve-undervisningen ger eleverna möjlighet att utveckla svenska på sina egna nivåer, vilket även framställs som ett centralt mål i läroplansgrunderna, och speciellt att förstärka sina färdigheter i skriftspråk och standardsvenska. Den modersmålsinriktade lärokursen handlar ändå inte endast om högre målsättningar vad gäller språkfärdigheten, utan även om att förstärka elevernas tvåspråkiga identitet och värdesätta deras flerspråkighet.

## 5.2 Arbetssätt och språkliga praktiker i klassrummet

Av observationerna framgår det att mosve-lärarna använder mångsidiga arbetssätt som de anpassar enligt kontext, årskurs och elevernas ålder. På lektionerna talas och skrivs det på svenska. Eftersom en av målsättningarna är att eleverna ska tillägna sig ett svenskt skriftspråk, konstaterar också en av lärarna vi intervjuat att de fokuserar mer på att "skriva och berätta".

Det finns inte undervisningsmaterial som uttryckligen är avsett för mosve-elever. En del av de lärare vi intervjuat nämner att de i brist på mosve-läroböcker kan använda sig av läroböcker i modersmål och litteratur avsedda för den svenskspråkiga grundläggande utbildningen, av läroböcker i de andra lärokurserna i svenska som andra inhemska språk och i viss mån även av svenskspråkiga läroböcker i andra läroämnen. I intervjuerna nämner lärarna att avsaknaden av lärokurs-specifikt läromaterial utmärker mosve-undervisningen och sätter en prägel på den. Det här är något som lärarna vi talat med beskriver som både positivt och negativt. Att det inte finns en bestämd lärobok innebär att läraren har stor frihet att välja ut och skapa egna material. Det kräver en hel del av läraren men ger också möjlighet att utgå från elevernas behov. Nackdelen är att det tar mycket tid att söka fram läromaterial som är på en lämplig nivå. Alltid går det inte heller att hitta sådant.

## Språkliga praktiker i klassrummet

Den övergripande bild som vi har fått av de språkliga praktiker som råder i ett mosve-klassrum är att det är en klassrumsmiljö som bildar ett så gott som enspråkigt svenskt rum, där såväl lärarna som eleverna är inriktade på att kommunicera på svenska och där andra språk i första hand kommer in som tillfälliga hjälpspråk (se även Heittola, Björklund & Henricson, u.u.).

En egen mosve-grupp erbjuder ett svenskt rum i en finsk skolmiljö.

Mosve-eleverna har redan ett svenskt talspråk och det ordförråd och den grammatik som hör till deras talspråk. I undervisningen läggs vikt vid att använda svenska i olika kontexter, med viss betoning på skriftlig kommunikation, men även utifrån en tanke om att det är viktigt att erbjuda eleverna möjligheter till muntlig interaktion på svenska.

Lärarna uppfattar svenska som det förväntade undervisningsspråket i mosve och anger sig även i regel kunna uppfylla denna förväntan. Enligt de mosve-lärare vi intervjuat använder de alltid svenska för instruktioner och i undervisningssammanhang över lag. En lärare konstaterar följande om sin språkanvändning: "Bara svenska. Jag får använda finska om jag vill, men jag behöver inte."

Av observationerna framgår det att lärarna inte brukar förenkla sitt språk. De förklarar svåra och obekanta ord genom omskrivningar som att *en cykelverkstad* är en verkstad där man reparerar cyklar. I vissa fall kan lärarna ta in enstaka inslag på finska, då i första hand om de till exempel märker att eleverna inte förstår något av det som har behandlats under lektionen. Det kan till exempel handla om en instruktion som innehåller ett obekant ord som *sammandrag*. Eleverna vill också ha hjälp från läraren till exempel i sina skrivuppgifter där de vill behandla företeelser för vilka de endast känner till den finska motsvarigheten, såsom *laavu 'grilltak'*. I vissa klassrum har flerspråkiga elever finska som andraspråk i sin språkrepertoar och då fungerar förklaringarna på svenska bättre än översättningar till finska.

Lärarna berättar att även eleverna använder mest eller endast svenska när de kommunicerar med läraren. I mosve-klassen är svenska ett vanligt språk även då eleverna kommunicerar sinsemellan, även om det här kan variera från en kontext till en annan och se annorlunda ut i mer språkligt heterogena klassrum. En lärare som blev tillfrågad vilket språk eleverna talar sinsemellan i klassen påpekar att hen till och med blev tvungen att fundera efter om eleverna någonsin talat finska sinsemellan. Läraren i fråga kom fram till att hen endast har hört eleverna använda svenska. Språkbruket mellan eleverna beror dock på ortens språkliga kontext; i mer finskdominerande trakter talar eleverna oftare finska sinsemellan och på orter med en stark svensk dialekt är dialekten elevernas primära kommunikationsmedel.

En av mosve-lärarna upplever att de språkliga praktikerna mellan elever och lärare även följer med till andra sammanhang, vilket kan innebära att eleverna använder svenska med mosve-läraren även utanför svenskklassrummet.

Mina elever kan komma och prata på svenska om några ärenden [utanför klassen]. De andra eleverna undrar varför vi talar svenska när vi inte är på en svensklektion. (Läraryrintervju)

Vilket språk mosve-eleverna använder sinsemellan utanför mosve-klassrummet tycks utifrån vårt material variera beroende på den språkliga miljön över lag. I svenskspråkiga omgivningar kan mosve-eleverna använda svenska även utanför klassrummet och tala svenska sinsemellan till exempel på rasterna, medan eleverna i mer finskspråkiga omgivningar vanligen använder finska utanför klassrummet. De lokala språkförhållandena tycks därmed i första hand ha en inverkan speciellt på elevernas språkval med andra mosve-elever.

## Ordförråd

Lärarna använder både vardagsspråk och kunskapsspråk på lektionerna beroende på elevernas ålder och vilken klass det är fråga om. Nya ord övas på olika sätt med tanke på elevernas ålder. En lärare påpekar att utgångspunkten för undervisningen är att eleverna redan har svenska i sitt bagage.

Vi läser böcker, för eleverna kan redan orden. De behöver inte lära sig dem. Eleverna försöker förstå texten och berätta för de andra vad de har läst och sedan formulera med egna ord vad texten handlade om. (Läraryrintervju)

I många sammanhang är ordförrådet bekant för eleverna. Som läraren påpekar i exemplet ovan, kan eleverna redan orden så att undervisningen går ut på att öva dem snarare än att lära dem. Därtill finns det ord och termer som inte är bekanta för eleverna via deras talspråk, även om de pratar flytande svenska och använder svenska ofta på sin fritid. Mer specifikt nämner mosvelärarna vi intervjuat att eleverna behöver träna sitt skolrelaterade ordförråd på svenska, något vi även noterade i pilotklubben. Ett utvecklingsförslag som i detta sammanhang nämns under en intervju baserar sig på tanken att man i den modersmålsinriktade undervisningen kunde använda sig av aktuellt innehåll i andra läroämnen för att erbjuda eleverna möjligheter att lära sig mer ämnesspecifika ord och uttryck också på svenska.

I samhällslära kunde man t.ex. kolla med niorna när de behandlar samma ämnen på finska som vi behandlar på svenska. (Läraryrintervju)

Att tänka mer ämnesövergripande i mosve-undervisningen kunde vara ett sätt att stärka elevernas svenska som kunskapsspråk och därmed deras litteracitet på två språk. Vidare kunde ämnesövergripande inslag bidra till att höja elevernas motivation att utveckla sin svenska.



## Grammatik

Enligt lärarna bygger grammatikundervisningen i den modersmålsinriktade undervisningen på att ge elever redskap och termer för de företeelser i språket som de kan. Grammatikundervisningen hör ihop med och byggs in i annan verksamhet och andra målsättningar på lektionerna. En lärare påpekar att syftet inte är att endast plugga grammatik i sig utan grammatikundervisningen ska ingå organiskt i vad eleverna i övrigt gör. När de skriver en berättelse går läraren efteråt igenom texterna och tar upp grammatikteman som är aktuella för genomgången. Läraren berättar att om någon till exempel har skrivit *vacker hem* kan man ta upp adjektivböjningen, en-ord och ett-ord och hur nominalfrasen *ett vackert hem* konstrueras.

Grammatiklektionerna kan alltså handla om innehåll som hör ihop med modersmålsämnet svenska och litteratur, som rättskrivningsövningar, men också om sådant som hör till svenska som andra inhemska språk, som t.ex. böjning av starka verb. Grammatiktermer som t.ex. 'oregelbundna verb' är något som eleverna lär sig i skolan.

En viktig målsättning är att lära eleverna att skriva på svenska. Även om eleverna behärskar ett talspråk, är svenskt skriftspråk och svenska skrivregler ofta främmande för dem. Att basera skrivformen på ens eget uttal kräver att man känner till skriftspråkets regelbundenheter. Under observationerna korrigerar en lärare till exempel formen *karamelär* till *karameller* i en elevtext. Talspråket kan dessutom vara en dialekt, vilket innebär att eleverna ska lära sig att skriva standardsvenska. Ord som i tal låter som *no*, *ga* och *tå* ska förvandlas till *nog*, *gå* och *då* i en text.

Det finns inte ett standardkoncept för grammatikundervisningen som skulle förena samtliga mosvegrupper, utan det som varje specifik grupp har behov av avgör vad som är i fokus i grammatikundervisningen. Av observationerna framgår att de grammatiska teman som tas upp varierar mellan skola, klassrum och årskurs. Elevernas behov finns i förgrunden när läraren bestämmer vilka teman klassen behöver fördjupa sig i.

Av lärarintervjuerna framgår det dock att den mest centrala målsättningen för undervisningen i modersmålsinriktad svenska är att eleverna ska kunna använda sin svenska så mångsidigt som möjligt. Att undervisa i och lära sig grammatik är underordnat detta viktiga mål.

### 5.3 Bedömning

Bedömningen av elevens lärande och kunnande i svenska som det andra inhemska språket bygger på en evaluering av elevens kunskaper, färdigheter och arbetssätt. De språkliga färdighetsnivåer som eftersträvas i den modersmålsinriktade lärokursen är högre än i den medellånga B1-svenskan men också högre än i den långa A-svenskan. I slutet av den grundläggande utbildningen förväntas eleverna i modersmålsinriktad svenska ha uppnått nivån B.1.2, enligt den finländska nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling som utarbetats utifrån den europeiska referensramen (CEFR), men i läroplansgrunderna betonas även att denna skala är framtagen för andraspråksinläring och behöver relateras till att mosve-eleverna förväntas tala svenska som förstaspråk (GLGU, 2014; Utbildningsstyrelsen, 2020b). Förutom en aning högre språkkunskaper är förväntningarna i mosve att eleverna har djupare textanalytiska insikter, en förmåga att kommunicera kring mer avancerade ämnen och i mångsidigare verksamhetskontexter samt en större språklig självständighet än de två andra lärokurserna (GLGU, 2014; Utbildningsstyrelsen, 2020b). Detta ska dock uppnås inom ramen för samma timantal som den vanliga A-lärokursen i svenska, vilket kan vara en utmaning.

Bedömning indelas enligt två huvudsyften den fyller. Formativ bedömning handlar om handledning och sporrande under studierna, medan summativ bedömning strävar efter en beskrivning av graden och nivån av den uppnådda prestationen i förhållande till de uppställda målen (Utbildningsstyrelsen, 2020a, 2–3). Tidsmässigt verkställs summativ bedömning vanligen i slutet av en studiesequens. I syfte att förbättra bedömningens jämlikhet och transparens har Utbildningsstyrelsen i samband med förnyelsen av bedömningen utifrån lärarnas respons och vetenskapliga forskningsresultat publicerat preciserade kunskapskrav för vitsorden 5, 7, 8 och 9 (Utbildningsstyrelsen, 2020b). I dessa beskrivs den kunskapsnivå eleverna förväntas ha uppnått i relation till de olika målsättningarna för att göra bedömningen likvärdigare och genomskinligare.

I samband med formativ bedömning ger de lärare vi intervjuat uttryck för att de strävar efter en mångsidig praxis genom vilken de beaktar elevernas arbetsinsats. Därtill kan läraren stötta elevernas självstyrelseförmåga genom att delge dem målsättningarna på ett tydligt och lättillgängligt sätt.

Jag försöker bedöma mångsidigt hela tiden. (Lärointervju)

På väggen har jag för eleverna [satt upp] korta sammandrag av målsättningarna med några enkla ord. (Lärointervju)

I fråga om summativ bedömning vållar den fortfarande bristfälliga precisionen av anvisningarna huvudbry för lärare.

Det har varit mycket svårt. Jag har tittat på läroplanen och vad man borde göra och lära ut och även på målsättningarna, men det är nog ganska luddigt. (Lärointervju)

Det finns också skäl att diskutera bedömningen utifrån elevernas möjligheter till fortsatt utbildning. Den modersmålsinriktade lärokursen i svenska är en lång lärokurs som likställs med den långa A-lärokursen i svenska, och även om målen för lärandet och därmed bedömningen bygger på högre kunskapskrav är t.ex. vitsordet 8 i A-svenska värd lika mycket som vitsordet 8 i mosve i det skede då eleverna söker vidare till andra stadiet.

Nu har vitsorden getts mer på den nivån som jag skulle ge svenskspråkiga elever i modersmål. Om jag skulle ge A1-vitsord skulle det säkert vara högre än de jag gett nu, men det står trots allt i betyget att de haft mosve. (Lärointervju)

Det som kanske är det svåraste med bedömningen [] [är] att mina elever skulle komma jättelätt undan om de bara skulle byta grupp [till A-svenska] eller ganska lätt undan, alltså få bättre vitsord. [] Det som jag tycker är svårt när man jobbar med det här ensam är om jag kräver för lite eller för mycket eller om det här är lagom. (Fokusgrupp med mosve-lärare)

En fråga som lärarna därtill lyfter fram som en utmaning vad gäller bedömningen är att det kan vara svårt att kalibrera bedömningen då det finns så få mosve-elever att det är utmanande att skapa sig en uppfattning om vilket slags färdighetsgrund som i praktiken kan förväntas inom lärokursen.

## 5.4 Utmaningar och önskemål

Eftersom mosve är en så ovanlig och okänd lärokurs är det inte överraskande att lärarna i modersmålsinriktad svenska nämner många utvecklingsförslag och välkomnar stöd och tilläggsresurser av olika slag. En central aspekt som lärarna lyfter fram i detta sammanhang är att de saknar tydliga riktlinjer för lärokursen i modersmålsinriktad svenska och konkret stödmaterial för undervisningen. Grunderna för den grundläggande utbildningen (GLGU/POPS, 2014) är ett abstrakt styrdokument som lärarna inte upplever att ger dem konkreta verktyg i undervisningen, speciellt eftersom det inte finns läroböcker i modersmålsinriktad undervisning i svenska som skulle bidra till att konkretisera läroplansgrunderna. En av lärarna nämner dock att de regionala skillnaderna kan vara så stora att det kunde vara utmanande att skapa läroböcker som lämpar sig för alla mosve-grupper.

Vi har inte det här läromaterialet eller vi har inte en bok som jag skulle gå efter, så då kan man ganska mycket modifiera utifrån [den aktuella gruppen] [] och lyssna på vad som är det bästa arbetssättet för dem. Sedan är det kanske också det som är utmaningen, att den här läroboken inte finns. (Läraryntervju)

Avsaknaden av läroböcker leder till att lärarna själva behöver tolka t.ex. vilka ord som ska behandlas inom olika ämnesområden och använda tid på att skapa och leta efter läromaterial av olika slag. Eftersom mosve-eleverna kan svenska har de även möjlighet att själva bidra till att samla in motiverande material kring ett visst ämnesområde.

Det finns ju jättemånga webbsidor där man kan hitta material men om det skulle vara möjligt att få dem listade, t.ex. var man kan hitta vilket slags material. (Läraryntervju)

På ett sätt behöver vi inte så mycket färdigt material utan eleverna kan själva söka på nätet, också på svenska, eller sedan leta efter information på finska och översätta den till svenska. (Lärointervju)

Målen för lärandet för lärokursen i modersmålsinriktad svenska kan även upplevas som ambitiösa i förhållande till antalet timmar, som inte skiljer sig mellan den modersmålsinriktade svenskan och A-lärokursen i svenska. Lärarna uttrycker ofta att tiden inte räcker till för att grundligt behandla allt de anser att eleverna borde hinna lära sig. Hur målen för lärandet ska bedömas är också en fråga mosve-lärarna reflekterar mycket kring och här efterlyser de tydliga och konkreta bedömningsunderlag.

Vi vill inte riktigt hinna både jobba och gå igenom gammalt material som de har gjort och sedan planera lite [] och sedan faktiskt jobba med det som vi [] behandlar. Det blir för kort tid tyvärr. Så det är det negativa, för lite tid. (Lärointervju)

Eftersom mosve-grupperna är få och lärokursen är relativt okänd upplever lärarna också att det saknas ett kollegialt sammanhang och det stöd som lärare som undervisar i samma lärokurs kan ha av varandra. Med andra mosve-lärare kunde det vara möjligt att komma till en gemensam uppfattning om t.ex. teman och ordförråd att behandla i undervisningen, dela undervisningsmaterial eller diskutera frågor kring bedömning. I vissa skolor har mosve-läraren erfarenhet av att samarbeta med läraren i A-svenska, i andra har skolsamarbete över språkgränserna utgjort ett välkommet tillägg vad gäller det kollegiala stödet.

Det är klart att det skulle vara trevligt om man på det sättet parallellt skulle diskutera med någon kollega. Det är klart att man skulle ha fördel av det då om man skulle vara på samma nivå med allt. (Lärointervju)

Över lag uttrycker svensklärarna även önskemål om lärokursspecifik fortbildning, utfall att de skulle börja undervisa mosve-grupper. De upplever på många plan att de i utbildningen till svensklärare i första hand har förberetts att undervisa elever i B1-svenska eller A-svenska, medan de inte har fått verktyg att undervisa i den modersmålsinriktade lärokursen i svenska eller att på en mer generell nivå beakta tvåspråkiga elever i sin undervisning. Detta skapar en osäkerhet och leder till att lärarna känner att de förväntas utveckla de färdigheter och kunskaper som behövs för att undervisa den modersmålsinriktade undervisningen självständigt i sitt eget arbete. Eftersom mosve-lärarna behöver skapa speciellt mycket läromaterial på egen hand efterlyser en mosve-lärare även fortbildning i bl.a. hur det undervisningsmaterial som lärarna själva skapar kan presenteras på ett visuellt säljande sätt.

En övergripande fråga som genomsyrar lärarnas utvecklingsbehov är det faktum att läroämnet är så ovanligt och okänt, vilket leder till att lärarna känner sig ensamma i sin roll som lärare i modersmålsinriktad svenska och kan känna sig osäkra på vad lärokursen egentligen är avsedd att gå ut på. De undervisar elever i modersmålsinriktad svenska utan etablerade undervisningsformat, goda modeller, färdigt läromaterial eller kollegiala nätverk. Detta upplägg leder till att lärarna har en mycket stor frihet när det gäller att tolka läroplansgrunderna, skapa läromaterial och lägga upp sin undervisning vad gäller bland annat tematiska betoningar och arbetsmetoder. Bland annat eftersom undervisningsgrupperna i mosve ofta är små och de språkliga färdigheterna kan variera en hel del från en årskurs och individ till en annan upplever lärarna på många sätt denna frihet som en styrka, som gör det möjligt för dem att anpassa undervisningen till den aktuella elevgruppen och de individer som ingår i den. Samtidigt kräver detta en hel del tid av lärarna och innebär även att lärarna bär på ett stort ansvar för vad eleverna lär sig och hur väl detta rimmar med de mål som ställs upp i läroplansgrunderna.

### Sammanfattning

- Målgruppen för mosve är elever som kan svenska från förut och som kan använda såväl svenska som skolspråket finska.
- Egna undervisningsgrupper i mosve kan bidra till att skapa svenska rum i den finskspråkiga skolmiljön.
- Utifrån ett litet elevantal kan det vara svårt att kalibrera bedömningen i mosve.
- Lärarna upplever mosve som en värdefull lärokurs för de tvåspråkiga eleverna.
- Svensklärarna har en stor frihet men bär även på ett stort ansvar för hur de lägger upp sin undervisning i modersmålsinriktad svenska.
- Lärarna efterlyser stödstrukturer av olika slag, inklusive läromedel, fortbildning och ett stöttande kollegialt nätverk.

## 6 MODERSMÅLSINRIKTAD SVENSKA I DAG OCH I MORGON

Den modersmålsinriktade lärokursen i svenska som andra inhemska språk är än så länge en relativt okänd och oetablerad lärokurs. Endast kring 6 % av eleverna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen studerar svenska som ett långt A-språk (Vipunen, 2023) och utifrån vår kartläggning (Heittola & Henricson, 2022) är det antagligen endast en mycket liten andel av denna redan i sig fåtaliga elevgrupp som läser svenska med modersmålsinriktning. Därtill visar kartläggningen vi gjorde vintern 2021–2022 att endast kring en tiondel av svensklärarna och rektorerna inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen alls kände till att det finns en modersmålsinriktad lärokurs i svenska som andra inhemska språk. Det är vår förhoppning att det informationsarbete som inletts inom ramen för projektet Äiru 1.0 och som även denna rapport utgör ett led i leder till en ökad medvetenhet om denna lärokurs. Fortfarande kan det trots allt konstateras att bristen på kunskap och undervisningsgrupper i mosve är den mest grundläggande tröskeln för en utveckling mot en fungerande modersmålsinriktad undervisning i svenska och för möjligheten att uppnå läroplansgrundernas mål om att alla, även tvåspråkiga, elever erbjuds möjlighet att utveckla det andra inhemska språket på sina egna nivåer. Att den modersmålsinriktade undervisningen i svenska inte slagit igenom i större skala innebär i praktiken en grundläggande språklig ojämlikhet för tvåspråkiga elever inom den finskspråkiga och den svenskspråkiga grundläggande utbildningen.

Det är viktigt att sprida information om den modersmålsinriktade svenskan.

En majoritet av de tvåspråkiga eleverna väljer den svenskspråkiga grundläggande utbildningen som i de flesta fall erbjuder bättre förutsättningar att utveckla såväl skolspråket som det andra inhemska språket. Skolor väljs dock inte uteslutande utifrån språkliga frågeställningar och den cirka tredjedel av de tvåspråkiga eleverna som väljer den finskspråkiga grundläggande utbildningen förefaller att vara en relativt osynlig grupp, vars tvåspråkighet endast sällan uppmuntras och utvecklas inom ramen för den för tvåspråkiga elever designade lärokursen i modersmålsinriktad svenska. För den individuella tvåspråkiga eleven inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen är detta inte optimalt. Även på ett principiellt plan är det problematiskt att de tvåspråkiga elever som väljer finskspråkig skola inte erbjuds lika goda möjligheter att utveckla det andra inhemska språket inom ramen för den finskspråkiga grundläggande utbildningen som den svenskspråkiga grundläggande utbildningen.

Eleverna i den finskspråkiga och den svenskspråkiga grundläggande utbildningen borde erbjudas jämlika möjligheter att utveckla det andra inhemska språket på sina egna nivåer.

Eftersom vår kartläggning (Heittola & Henricson, 2022) tyder på att även centrala nyckelaktörer inom den grundläggande utbildningen inte har tillräcklig insyn i de möjligheter som

läroplansgrunderna öppnar upp för undervisningen i svenska som det andra inhemska språket krävs det stora insatser för att utveckla såväl informationsgången, stödstrukturerna som goda modeller för hur elever inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen med goda kunskaper i svenska erbjuds möjlighet att utveckla sina språkkunskaper på sina egna nivåer, förstärka sina tvåspråkiga identiteter och värdesätta sina språkliga och kulturella resurser.

## 6.1 Mosve i ljuset av dagens syn på språkundervisning

I inledningen lyfte vi fram fyra centrala drag som påverkar dagens språkundervisning och som är av tydlig relevans för den modersmålsinriktade svenskan, nämligen kommunikativ språkundervisning (se t.ex. Bardel, 2022; Firth & Wagner, 2007), att målspråket används som både mål och medel (se t.ex. Tedick & Lyster, 2019; Villabona & Cenoz, 2021), att flerspråkighet ses som en resurs (se t.ex. Cummins, 2007; Svensson, 2017) och att språk är en nyckelfaktor för kunskapsinhämtning (se t.ex. Bergroth m.fl., 2022; Cummins, 2007).

En central målsättning med lärokursen mosve är att erbjuda eleverna möjlighet att använda svenska i praktiken i så varierade sammanhang som möjligt, vilket gör den kommunikativa undervisningen till en viktig hörnsten. De lärare vi talat med lyfter fram vikten av att skapa tillfällen för eleverna att använda sitt svenska språk i klassrummet, såväl muntligt som skriftligt. Även om utgångspunkten för mosve är att eleverna har tillgång till det svenska språket i sin vardag kan den praktiska användningen av svenska variera mycket från ett område till ett annat, men också mellan eleverna inom samma undervisningsgrupp. På svenskspråkiga orter har eleverna många möjligheter att använda svenska i sin vardag även utanför mosve-klassrummet, men på mer finskspråkiga orter kan den svenskspråkiga kommunikationen i mosve-klassrummet vara ett relativt unikt tillägg till en finskspråkig vardag. På individuell nivå deltar elever som lever i olika slags tvåspråkiga kontexter i mosve-undervisningen, där vissa talar svenska med de flesta i sin närmiljö medan andra endast talar svenska med enstaka familjemedlemmar eller släktingar, om ens det. Att mosve-klassrummet bildar en plats där eleverna har möjlighet att använda svenska i varierande och autentiska interaktioner samt får lära sig i samverkan med varandra är därmed en viktig utgångspunkt.

Det är viktigt att eleverna får använda svenska i praktiken på mosve-lektionerna och att de därtill uppmuntras använda svenska även utanför skolkontexten.

Läroplansgrunderna för den modersmålsinriktade undervisningen i svenska sträcker sig även utanför språkanvändningen i klassrummet, bl.a. i och med att eleverna ska uppmuntras att upptäcka svenskspråkiga kontexter och verksamheter samt att använda svenska i olika slags kontexter utanför skolmiljön. Med denna betoning på att få syn på och ta vara på de svenska verksamhetsmiljöer som finns i den finländska kontexten och virtuellt även utanför den kan läroplansgrunderna tolkas styra eleverna att uppfatta och utnyttja svenskan som ett andraspråk som kan användas i en autentisk språkmiljö och inte som ett främmandespråk som endast övas in i skolkontext.

I jämförelse med speciellt B1-svenskan men även A-svenskan kan mosve utifrån våra intervjuer och klassrumsobservationer anses erbjuda en speciellt stark svenskspråkig klassrumsmiljö, där språket används som både mål och medel. I de grupper vi studerat går undervisningen i mosve huvudsakligen på svenska, medan finska (och eventuella andra språk) i första hand kommer in som ett tillägg bl.a. för att förklara svåra ord eller jämföra språken sinsemellan. Att använda svenska som medel i språkundervisningen är en uttalad målsättning som lärarna såväl strävar efter som förefaller att uppnå.

I mosve-undervisningen är en grundläggande utgångspunkt att svenska används som såväl mål som medel.

Även om det finns en tydlig betoning på att mosve bör erbjuda möjligheter att använda svenska är lärarna samtidigt eniga om att det därtill är viktigt att studera svenska som mål och att bl.a. explicitgöra språkliga regler och strukturer. Mosve-lärarna föredrar dock ett uttalat samspel mellan språk som mål och språk som medel, genom att t.ex. poängtera att grammatik och stavning är viktiga att öva in i kontext och i praktiken. Lärarna upplever det inte vara ändamålsenligt för den här elevgruppen att drilla grammatik för grammatikens skull, utan anser det fungera bättre att t.ex. ta tag i sådana grammatiska fenomen som de utifrån elevernas skriftliga och muntliga språkbruk märker att eleverna behöver träna. För eleverna är det enligt lärarna mer motiverande om den explicita språkundervisningen används som ett sätt att visa eleverna hur de kan utveckla sina praktiska färdigheter i svenska.

Att flerspråkighet enligt dagens språksyn ses som en resurs och något som det är viktigt att på ett uttalat sätt värdesätta och utveckla i elevgruppen kan anses utgöra kärnan i varför en lärokurs som mosve behövs och är viktigt att erbjuda i större utsträckning. Enligt den aktuella kunskapsgrunden är det av stor vikt för individens möjligheter att utveckla sina språk och sina språkliga och kulturella identiteter att lärarna ser den flerspråkighet som finns i klassrummet och tar vara på den bl.a. genom att stötta eleverna att utveckla sina språk och fördjupa sina språkliga och kulturella anknytningar. I den svenskspråkiga grundläggande utbildningen har tvåspråkigheten bland eleverna i regel uppmärksamats väl och utvecklats inom ramen för långa lärokurser i finska, såväl mofin som A-finska. I den finskspråkiga grundläggande utbildningen återstår fortsatt mycket arbete för att synliggöra och fånga upp de elever som redan kan svenska samt finna ändamålsenliga undervisningsformer för att utveckla deras språkliga färdigheter och identiteter.

Det är viktigt att reflektera kring på vilka grunder elever identifieras som tvåspråkiga individer och hur målgrupperna för de olika lärokurserna i svenska uppfattas.

För att värdesätta och främja möjligheten att utveckla svenskan bland elever i den finskspråkiga grundläggande utbildningen skulle det vara viktigt att reflektera mångsidigt och nyanserat kring vad som avses med den tvåspråkiga målgruppen för lärokursen mosve. Även om diskussionen kan dra nytta av att utgå ifrån etablerade kriterier om t.ex. ursprung, kompetens, funktion och identitet (se Skutnabb-Kangas, 1981) är det även angeläget att notera de grundläggande problem



som uppstår om dessa kriterier tillämpas mekaniskt och kategoriskt. Utifrån den aktuella språkvetenskapliga synen är språklig kompetens och språklig identitet inte statiska begrepp som kan definieras entydigt utifrån enkla kategoriseringar utan tvärtom högst mångfacetterade och levande fenomen som utvecklas och förändras genom livet. Att mekaniskt utgå ifrån att ett språk bör användas som hemspråk för att en person kan anses tillhöra en viss språkgrupp riskerar t.ex. att utesluta en del elever som i praktiken upplever sig vara eller vill utvecklas till framtida medlemmar av den språkgruppen.

Att språket är centralt för kunskapsinhämtning är en av de utgångspunkter som motiverar den modersmålinriktade undervisningen i svenska, eftersom mosve-undervisningen i bästa fall kan ge eleverna verktyg som behövs för att lära sig skolrelaterade ämnesområden på elevens båda språk och därmed utveckla deras litteracitet på två språk. Lärarna vi intervjuat inom projektet lyfter t.ex. fram att eleverna ofta är bra på att muntligt diskutera vardagliga frågor på svenska inom ämnesområden där de använder svenska regelbundet, vilket t.ex. kan vara familjekontexten men även hobbyer och fritidsverksamhet av olika slag. Det som eleverna enligt lärarna däremot behöver träna speciellt mycket är skriftlig kommunikation, standardspråk och ett skolrelaterat kunskapsspråk. Det skolrelaterade ordförrådet innefattar en hel del begrepp som eleverna i övrigt endast lär sig på finska, t.ex. vad gäller matematik, biologi och samhällslära, för att nämna några exempel.

I mosve-undervisningen utvecklar eleverna svenskan som kunskapsspråk.

Lärarna vi diskuterat med har utvecklat goda praktiker för hur detta slags kunskapsspråk kan övas in inom ramen för mosve-undervisningen. Lärarna har även upplevt hur bl.a. svenskspråkiga läroböcker i andra läroämnen kan utgöra en bra grund för undervisningen i modersmålsinriktad svenska och hur den finska modersmålsundervisningen av ett grammatiskt fenomen bäddat vägen för behandlingen av motsvarande fenomen på svenska. En koordinering av de ämnen som behandlas i mosve-lärokursen och i andra läroämnen kunde därmed underlätta utvecklingen av svenska som ett kunskapsspråk och i förlängningen litteraciteten på såväl svenska som finska. Att utveckla samarbetsformer över ämnesgränserna och/eller med skolor inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen kunde vara ett sätt att ytterligare fördjupa detta arbete, speciellt med tanke på den snäva timresurseringen som mosve har i jämförelse med de helhetsbetonade och omfattande mål för lärande som lärokursen inbegriper.

## 6.2 Centrala utvecklingsförslag

Det arbete vi gjort inom projektet Äiru 1.0 har tydliggjort att lärokursen modersmålsinriktad svenska har stor potential, men även att det i dagens läge finns ett stort avstånd mellan de principiella riktlinjer som dras upp i läroplansgrunderna och den tillämpning som verkställs i skolan. I det följande sammanfattar vi några centrala utvecklingsförslag som vi identifierat inom projektet.

## Synliggör och bredda målgruppen för mosve

Våra studier visar att det finns tvåspråkiga elever med goda kunskaper i svenska även i den finskspråkiga grundläggande utbildningen, men att dessa elever sällan erbjuds undervisning i det andra inhemska språket som är anpassad till deras språkkunskaper. I detta sammanhang kan det även vara viktigt att poängtera att den modersmålsinriktade lärokursen i svenska är avsedd för tvåspråkiga elever med goda kunskaper i svenska (se t.ex. GLGU, 2014, 212, 339; Utbildningsstyrelsen, 2019, 7), oberoende av faktorer som skolframgång, eventuella inlärningssvårigheter eller dylikt (se även Pörn m.fl., 2021 vad gäller mofi). Även om de målsättningar som ställs på språkfärdigheterna är högre i modersmålsinriktad svenska än i de andra lärokurserna i svenska handlar lärokursen inte endast om högre ställda mål för lärandet vad gäller de språkliga färdigheterna, utan även om en undervisning som stärker elevernas tvåspråkiga identiteter, erbjuder möjligheter att fördjupa deras anknytning till svenskspråkiga kulturgemenskaper och är motiverande och ändamålsenligt för elever som redan kan språket från förut.

De resultat vi fått visar att det finns speciellt stora skillnader mellan den medellånga B1-svenskan och den modersmålsinriktade svenskan, men även en tydlig skillnad mellan de två långa lärokurserna i svenska, där A-svenskan inleds från början medan den modersmålsinriktade svenskan bygger på att eleverna kan språket från förut. Att delta i undervisning som fokuserar på att lägga en grund i ett nytt språk t.ex. genom att träna grundläggande ordförråd och hälsningsfraser kan inte anses vara motiverande för elever som redan kommunicerar flytande på svenska. Därmed kunde lärokursen passa väl även för elever som lärt sig svenska på annat håll än i hemmet, t.ex. i språkbadsundervisning, via hobbyer eller genom vistelse i en svenskspråkig omgivning. Redan i dagens mosve-grupper finns det elever av detta slag. Det är även viktigt att notera att den modersmålsinriktade undervisningen i svenska namnet till trots inte kan jämföras med den modersmålsundervisning som erbjuds i skolspråket, utan fortsatt handlar om undervisning i det andra inhemska språket inom ramen för de timresurser som tilldelas detta läroämne.

## Svensklärare är behöriga att undervisa i alla tre lärokurser i svenska

Inom projektet har vi märkt att många behöriga svensklärare inte ens känner till att lärokursen i modersmålsinriktad svenska finns och att en del känner att de inte fått den utbildning som behövs för att undervisa i denna lärokurs. Det skulle vara viktigt att förmedla information även om den här ovanligare lärokursen i svenska och att poängtera att en utbildad svensklärare är behörig att undervisa samtliga lärokurser i svenska som andra inhemska språk, inklusive den modersmålsinriktade lärokursen i svenska. Eftersom det inte krävs någon lärokurs-specifik behörighet eller fortbildning är det möjligt för alla svensklärare att undervisa i modersmålsinriktad svenska.

En utbildad svensklärare är behörig att undervisa i alla tre lärokurser i svenska som andra inhemska språk.

De lärare vi talat med och de klassrumsobservationer vi gjort framhäver betydelsen av att tvåspråkiga elever erbjuds undervisning i modersmålsinriktad svenska och att mosve-klassrummet kan bidra med en unikt svenskspråkig skolmiljö inom den större finskspråkiga skolramen. Det är synd om denna möjlighet inte verkställs t.ex. på grund av att svensklärare inte upplever sig ha de verktyg och färdigheter som behövs för undervisning i mosve. Samtidigt är det viktigt att

lyssna på de lärarröster som anger att de inte upplever att de i sin lärarutbildning förberetts för den modersmålsinriktade lärokursen eller att de känner sig osäkra på att undervisa elever som har svenska som modersmål (elever som kan ingå i undervisningsgrupper i såväl B1-svenska, A-svenska som mosve) och att fundera på vilka utvecklingsbehov dessa upplevelser aktualiserar.

Utifrån den plattform som ges i läroplansgrunderna kunde lärarna samtidigt uppmuntras att känna sig trygga i sin roll som svensklärare även för denna lärokurs, med tanke på att svensklärarna har den pedagogiska och ämnesmässiga kompetens som krävs för att undervisa i alla tre lärokurser i svenska som andra inhemska språk och även eftersom den färdighetsnivå som eftersträvas i slutet av den grundläggande utbildningen för den modersmålsinriktade lärokursen i svenska inte ligger högre än på B-nivå. De studier vi gjort inom projektet visar att tvåspråkiga elever behöver utveckla speciellt skriftspråket och det skolrelaterade ämnesförrådet på svenska samt förväntas kunna producera och tolka text och tal på ett självständigt och mångsidigt sätt. Dessa målsättningar har även de lärare som inte själva upplever sig vara tvåspråkiga goda möjligheter att stötta och handleda eleverna att uppnå. Eftersom känslor av otillräcklighet ändå framkommit i intervjuer med lärarna skulle det vara viktigt att erbjuda lärokurspecifik fortbildning i denna ovanliga och okända lärokurs i svenska som andra inhemska språk.

Lärarna efterlyser fortbildning och stöd för undervisningen i modersmålsinriktad svenska.

## Behov av läromedel

Eftersom mosve är en ovanlig och oetablerad lärokurs är det naturligt att det inte finns lärokurs-specifika läromedel, men det är trots allt en konkret utmaning som mosve-lärarna tacklar på olika sätt i sin undervisningsverksamhet. I brist på läromedel som riktar sig till tvåspråkiga elever som läser den modersmålsinriktade lärokursen i svenska har en del lärare bl.a. använt sig av läroböcker som är gjorda för andra lärokurser i svenska som andra inhemska språk eller för modersmåls-undervisning i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen. Vissa lärare har även använt läroböcker i andra läroämnen, t.ex. samhällslära, som underlag och stöd för att undervisa svenska som kunskapspråk.

Det finns inte lärokurspecifika läroböcker för mosve, men mycket fritt tillgängligt material som lämpar sig väl för den modersmålsinriktade undervisningen i svenska.

Därtill finns det en relativt stor mängd fritt tillgängliga resurser för svenskundervisning, bl.a. Svenska nu:s webbplats Plugga nu där det även finns material som passar väl för elever med avancerade kunskaper i svenska (<https://svenskanu.fi/laromaterial/>), däribland ett material om elevernas språkliga världar som vi tagit fram inom projektet Äiru 1.0 (<https://svenskanu.fi/laromaterial/boken-om-mina-sprak/>), Kielibuustis pedagogiska tips och material för svenskundervisning (<https://www.kielibuusti.fi/sv/svensklarare>) eller Svenska litteratursällskapets digitala läromedel som kan lämpa sig för att träna skolrelaterade språkkunskaper och förstärka

de identitets- och kulturstärkande aspekterna av lärokursen (<https://www.sls.fi/sv/utgivning/kategori/laromedel>). Med tanke på syftet att bredda elevernas svenskspråkiga vardag och stärka deras språkliga och kulturella identitet är det fritt tillgängliga medie- och kulturutbud som finns t.ex. på Yle Arenan en ytterligare tillgång för många mosve-lärare. De lärare vi talat med anger ändå att det kan ta mycket tid att leta runt efter detta slags material och att även samlade och uppdaterade listor på fritt tillgängligt och för mosve-undervisning lämpligt material därför skulle underlätta deras arbete.

## Utveckla differentieringen av undervisningen

I takt med att skolan allt mera lyfts fram som en inkluderande skola för alla som ska kunna beakta alla elevers behov jämlikt har differentiering lyfts fram både inom forskning och i undervisning som ett medel att möta elevernas olika behov. I likhet med begreppen två- och flerspråkighet är det både komplicerat och svårt att ge en enkel definition på differentiering. I synnerhet differentiering men också individualisering används ganska ofta i läroplansgrunderna för att visa på att elever har behov av olika åtgärder för att ges utrymme att utveckla hela sin kunskapspotential. Nya studier pekar på att differentiering inte ska vara en reaktiv åtgärd som beaktas först när man märker att undervisningen inte fungerar (se t.ex. Tomlinson, 2001; Tomlinson m.fl., 2003). I stället borde den vara proaktiv och central för undervisningen redan när den planeras. Roiha och Polso (2018) har utvecklat en modell där de föreslår att för att differentiera undervisningen borde man beakta fem olika nivåer (undervisningsarrangemang, lärmiljöer, undervisningssätt, stödmaterial för lärandet och bedömning av lärandet) och ställa dem i relation till elevens självkänsla, intresseområden, färdigheter, behov, motivation, personlighet, historia och lärprofil.

De svensklärare vi intervjuat upplever att de förväntas differentiera och de strävar själva aktivt efter att differentiera undervisningen så att alla elever kan utveckla språkkunskaperna på sina egna nivåer. Detta blir speciellt viktigt om den modersmålsinriktade lärokursen avläggs i en undervisningsgrupp där det även finns elever som avlägger B1-svenska eller A-svenska, eller om det i en undervisningsgrupp där alla studerar enligt lärokursen i B1-svenska eller A-svenska även finns elever med goda förhandskunskaper i svenska, men även då olika årskurser samlas i samma undervisningsgrupp. I praktiken kan det ändå vara utmanande att lyckas med denna differentiering t.ex. i grupper där en del av eleverna avlägger den medellånga B1-lärokursen i svenska och andra den modersmålsinriktade lärokursen i svenska, bl.a. eftersom undervisningen i B1-svenska bygger på att ett nytt språk inleds i årskurs 6, medan den modersmålsinriktade undervisningen bygger på att studierna i ett språk som eleverna redan kan inleds redan i början av den grundläggande utbildningen.

## Utveckla A-svenska och mosve hand i hand

I Utvecklingsprogrammet för det andra inhemska språket (Undervisnings- och kulturministeriet 2022) lyfts behovet av att utveckla den modersmålsinriktade undervisningen i det andra inhemska språket i första hand fram vad gäller den modersmålsinriktade finskan, som är en vanlig och etablerad lärokurs i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen. För svenska som andra inhemska språk betonas snarare vikten av att utveckla och utvidga undervisningen i svenska som ett långt A-språk, vilket är ett viktigt utvecklingsförslag med tanke på att en överväldigande majoritet av eleverna i den finskspråkiga grundläggande utbildningen studerar svenska som B1-språk, även om lärresultaten och motivationen har visat sig vara betydligt bättre för de långa A-lärokurserna i svenska.

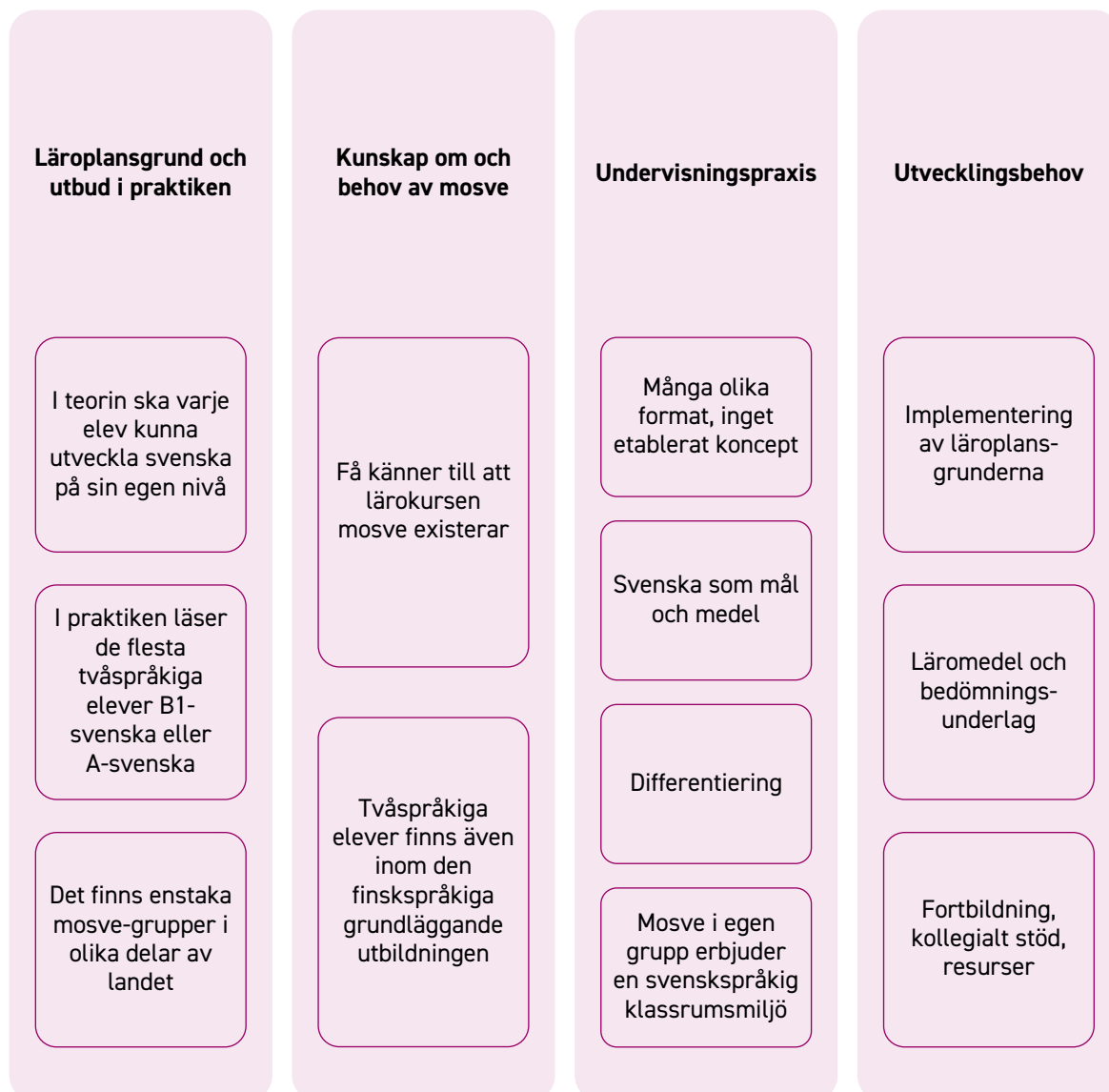
Utifrån tidigare resultat om A- och B1-svenska och de studier som gjorts om den modersmålsinriktade svenskan kunde det vara ändamålsenligt att parallellt utveckla de två långa lärokurserna i svenska, dvs. A-svenska och mosve.

Utifrån det arbete vi gjort inom projektet tror vi att det kunde vara viktigt att för svenskans del även överväga möjligheten att utveckla de två långa lärokurserna, A-svenska och mosve, parallellt (se även Henricson & Heittola, 2023). Vår kartläggning tyder på att de flesta tvåspråkiga eleverna studerar svenska enligt B1-lärokursen eller A-lärokursen, medan endast en liten andel får modersmålsinriktad undervisning i svenska. Att undervisa ett språk som är nytt för eleverna skiljer sig på många sätt från att undervisa ett språk som eleverna redan kan, men allra störst blir glappet mellan den vanligaste och den ovanligaste lärokursen i svenska, dvs. B1-svenska och mosve. Att utveckla de två långa lärokurserna parallellt skulle ge lärarna mer realistiska förutsättningar att differentiera undervisningen enligt elevernas språkliga färdigheter och även att vid behov undervisa klasser som samlar elever som avlägger de två långa lärokurserna i svenska.

### 6.3 Helhetsbild och framåtblick

Den helhetsbild (figur 3) vi inom projektet Äiru 1.0 fått av lärokursen modersmålsinriktad svenska och den modersmålsinriktade undervisningen som i praktiken erbjuds i svenska som andra inhemska språk i finskspråkiga skolor är att denna lärokurs utgör en bra möjlighet för tvåspråkiga elever att utveckla sitt svenska språk och sin tvåspråkiga identitet inom ramen för den finskspråkiga grundläggande utbildningen, men att denna möjlighet är såväl okänd som oetablerad. Få aktörer inom skolvärlden har fått upp ögonen för att denna lärokurs ingår i läroplansgrunderna och i dag erbjuds endast ett litet antal elever möjlighet att delta i den modersmålsinriktade undervisningen i svenska. Förutom brist på information om lärokursen beror detta även på bristande resurser vad gäller såväl pengar som personal samt utmaningar med att få ihop rimliga undervisningsgrupper.

**FIGUR 3. HELHETSILD AV DEN MODERSMÅLSINRIKTADE UNDERVISNINGEN I SVENSKA SOM ANDRA INHEMSKA SPRÅK I DEN FINSKSPRÅKIGA GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN.**



De utmaningar som lärokursen modersmålsinriktad svenska står inför är många och berör olika slags nivåer, från bristande informationsgång och varierade tillämpningar av läroplansgrunden till avsaknad av läromedel och fortbildning samt rekommenderade sätt att i den finskspråkiga grundläggande utbildningen ta vara på elevernas svensk-kunskaper och värdesätta deras tvåspråkiga identitet. Därtill finns det en tydlig efterfrågan på etablerade goda praktiker för den modersmålsinriktade undervisningen i svenska. Gemensamt för den modersmålsinriktade svenskan och finskan är att timfördelningen är relativt snäv med tanke på de kunskapskrav och mål för lärandet som ställts upp för lärokurserna i fråga. Det skulle vara viktigt att erbjuda eleverna en rimlig möjlighet att uppnå dessa målsättningar, så att de t.ex. skulle ha reella förutsättningar att kunna fortsätta sina studier på antingen svenska eller finska.

Utifrån den helhetsbild som lagts fram i denna rapport efterlyser vi en större satsning på denna lärokurs, vad gäller såväl informationsspridning, stödstrukturer i form av bl.a. fortbildning och läromedel men även ekonomiska tilläggsresurser som kunde möjliggöra mosve-undervisning även för mindre elevgrupper.

## Sammanfattning

- Mosve är en okänd och oetablerad lärokurs.
- Alla svensklärare är behöriga att undervisa i modersmålsinriktad svenska.
- Fler elever inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen med goda kunskaper i svenska kunde ha nytta av att delta i den modersmålsinriktade undervisningen i svenska. Det skulle vara viktigt att utifrån dagens syn på flerspråkighet och språkinlärning reflektera kring hur målgruppen för lärokursen mosve definieras.
- För att utvecklas och implementeras i den finskspråkiga grundläggande utbildningen behöver den modersmålsinriktade lärokursen stödjas på olika sätt, bl.a. genom marknadsföring, fortbildning och läromedel.
- Det finns många vägande skäl att utveckla och utvidga båda de långa lärokurserna i svenska. Detta utvecklingsarbete kunde med fördel göras parallellt för A-svenskan och mosve.

# LITTERATUR

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardel, C. (2022). *Kommunikativ språkundervisning och en handlingsorienterad språksyn*. Reviderad version. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR168692> [14.8.2023].
- Bergroth, M., Dražnik, T., Llompart Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K., & Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education: Toolkit for reflection tasks and action research*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022021018583>.
- Boyd, S. (2010). Vems svenska ska beskrivas? I: C. Falk, A. Nord & R. Palm (red.), *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm: Stockholms universitet. 13–36.
- Boyd, S. & Palviainen, Å. (2015). Building walls or bridges? A language ideological debate about bilingual schools in Finland. I: M. Halonen, P. Ihalainen & T. Saarinen (red.), *Language policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters. 57–89.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. I: J. C. Richards & R. W. Schmidt (red.), *Language and communication*. London: Longman. 2–27.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- CEFR. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (1981). Introduction: The concept of native speaker. I: F. Coulmas (red.), *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague/Paris/New York: Mouton Publishers. 1–25.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Tillgänglig på: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [14.8.2023].
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/Foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285–300.
- Forsberg, M. (2022). Utveckla tvåspråkigheten även i finskspråkiga skolor! *Poppis*, 2(2022), 24–25.
- Forsman, L., Bendtsen, M., Björklund, S. & Pörn, M. (u.u.). *Language and literacy across and beyond the curriculum*. I: S. Klausen & N. Mård (red.), *Developing a didactic framework across and beyond school subjects: Cross- and transcurricular teaching*. London/New York: Routledge.
- Fraurud, K. & Boyd, S. (2006). The native/non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in Swedish multilingual urban contexts. I: F. Hiskens (red.), *Language variation – European perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 53–69.
- GLGU. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig på <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot> [13.11.2023].
- Hajer, M. (2004). *Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen*. I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2003: Arena andraspråk*. Stockholm: HLS förlag. 44–60.
- Hansell, K., Pörn, M. & Rebers, I. (2022). Modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor i Finland – en debattanalys. *Ainedidaktikka*, 6(2), 52–69.
- HBL 10.11.2021. Föräldrar till språkinresserad Aspergerpojke (signatur). Modersmålsinriktad undervisning borde rimligtvis vara en rättighet. Insändare i Hufvudstadsbladet. Tillgänglig på <https://www.hbl.fi/artikel/fc595887-7b82-4746-aac3-78ab3ee8e7b7> [5.8.2023].
- HBL 5.11.2021. Språkfår (signatur). Har barnet rätt till sitt eget modersmål om det är svenska? Insändare i Hufvudstadsbladet. Tillgänglig på <https://www.hbl.fi/artikel/c794624b-bb76-4d85-833b-80ea76764cc5> [5.8.2023].
- HBL 11.9.2020. Saari, M., Sundman, M. & Hakulinen, A., *Tvåspråkiga elever i finsk skola är en försummad grupp*. Insändare i Hufvudstadsbladet. Tillgänglig på <https://www.hbl.fi/artikel/a6cd28ae-89b8-4bd8-a918-78e71613af22> [5.8.2023].



- Heittola, S., Björklund, S. & Henricson, S. (u.u.). Språkanvändning och språkval i undervisningen av svenska som det andra inhemska språket: läraruppfattningar om språklig praxis i tre olika lärokurser. I: E. Lillqvist, M. Eronen-Valli, V. Manninen, N. Nissilä & E. Salminen (red.), *Communicating with purpose*. Vasa: VAKKI Publications 15.
- Heittola, S. & Henricson, S. (2022). Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kartoitustutkimus. I: H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen & H. Limatius (red.), *Responsible Communication*. VAKKI Publications 14, 11–26.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Tillgänglig på [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi\\_0819-2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0819-2.pdf) [27.10.2023]
- Henricson, S. & Heittola, S. (2023). Näkökulmia kielikoulutuspolitiikkaan: Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittämisen ruotsin kielen opettajien ja OKM:n silmin. *Kasvatus* 54(4), 399–404.
- Henricson, S. & Heittola, S. (u.u.). Lärares uppfattningar om lärokurser i svenska som det andra inhemska språket i finskspråkiga grundskolor. *Svenskans beskrivning* 38.
- Henricson, S., Heittola, S., Björklund, S., Lehti-Eklund, H. & Forsberg, M. (2022). Äidinkielenomaisen ruotsin opetus suomenkielissä peruskouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2).
- Hilden, R., Björklund, S., Heittola, S., Henricson, S. & Lehti-Eklund, H. (2023). Ruotsin A-oppimääräen tavoitteet ja opettajien käsityksiä niiden arvioinnista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(4).
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014). Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. (Julkaisut 2014:1.) Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering & Utbildningsstyrelsen.
- Hildén, R. & Takala, S. (2007). Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. I: A Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (red.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. DICHTUNG, WAHRHEIT UND SPRACHE. Berlin: LIT-Verlag. 291–300.
- HS 10.10.2020. Cedercreutz-Pesonen, M. Äidinkielenomaisesta ruotsista tarvitaan lisätietoa. Insändare i Helsingin Sanomat. Tillgänglig på <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006664299.html> [5.8.2023].
- HS 24.9.2020. Saari, M., Sundman, M. & Hakulinen, A. Kehittykö kaksikielisen oppilaan ruotsin kieli suomenkielissä koulussa? Insändare i Helsingin Sanomat. Tillgänglig på <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006645793.html> [5.8.2023].
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. I: J. B. Pride & J. Holmes (red.), *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Silverström, C., Hildén, R., Rautopuro, J. & Puukko, M. (2014). Inlärningsresultaten i främmande språk i de svenskspråkiga skolorna 2013. A-lärokursen i engelska samt B-lärokurserna i franska, tyska och ryska. (Publikationer 2014:6.) Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023a). B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. (Julkaisut 10:2023.) Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023b). A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. (Julkaisut 24:2023.) Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2022). Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. (Julkaisut 22:2022.) Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Korkala, S., Laakso, H., Westerholm, A. & Wolmari, K. (2021). Den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland. (Rapporter och utredningar 2021:8b.) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kurki, T. (2021). Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. SUKOL & Svenska nu. Tillgänglig på [https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin\\_kielen\\_oppimistulokset\\_tuntijako\\_ja\\_varhentamisuudistuksen\\_jalkeen.pdf](https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako_ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf) [14.8.2023].
- Lag om grundläggande utbildning 24.6.2010/642.
- Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020) "Det är bra att börja i tid" – Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. (Rapporter och utredningar 2020:5.) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig på [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det\\_ar\\_bra\\_att\\_borja\\_i\\_tid.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf) [7.11.2023].
- Nummela, Y. (2016). Modersmålsinriktad finskundervisning – ett dynamiskt verktyg för språkutveckling. I: *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande*. Tillgänglig på [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak\\_i\\_rorelse.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf) [7.11.2023].
- Nuutinen, E. (2021). De tvåspråkigas svenskundervisning i finskspråkiga skolor. Magisteravhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Pakarinen, S. & Björklund, S. (u.u.). Ruotsin kieli, ruotsinkieliset ja ruotsinkielinen koulutus kielellisesti muuttuvassa Suomessa. I: A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (red.), Muuttuva ja moninainen kielen oppiminen yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan risteymissä. AFinLa-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia.

POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig på [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [13.11.2023].

Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N. & Östman, T. (2021). Mofi-stigen: En handbok för mofilärare i 1–9. Åbo: Åbo Akademi. Tillgänglig på [https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/183567/Mofi-stigen\\_digital\\_pdf-a.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/183567/Mofi-stigen_digital_pdf-a.pdf?sequence=8&isAllowed=y) [7.11.2023].

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.

Roiha, A. & Polso, J. (2018). Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1).

Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. (2017). Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. (Julkaistut 14:2017.) Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Saarela, J. (2021). Finlandssvenskarna 2021 – en statistisk rapport. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.

Sandell, K. (2021). Parasiter och "bättre folk": affekt i näthat mot det svenska i Finland. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi.

Saukkonen, P. (2011). Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. (Magma-studie 1:2011.) Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.

Statistikcentralen (2023). Befolkning och samhälle. Tillgänglig på [https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto\\_sv.html](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html) [14.8.2023].

Statsrådet. (2021). Nationalspråksstrategi/Kansalliskielistrategia. Statsrådets principbeslut/Valtioneuvoston periaatepäätös. (Statsrådets publikationer, 2021:87.) Helsingfors: Statsrådet.

Statsrådets förordning om ändring av 6 § i statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen (793/2018). Finlex. Tillgänglig på <https://www.finlex.fi/sv/laki/atkup/2018/20180793> [13.11.2023].

Sundman, M. (2013). Tarvitaanko Suomessa kaksikielisiä kouluja? Selvitys kaksikielisten koulujen eduista ja haitoista suomenkielisten ja ruotsinkielisten kannalta. (Magma-studie 4:2013.) Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma.

Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur.

Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.) (2013). *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: FERA.

Tandefelt, M. & Finnäs, F. (2007). Language and demography: historical development. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(187–188), 35–54.

Tedick, D. & Lyster, R. (2019). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. London/ New York: Routledge.

Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. *Andra upplagan*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119–145.

Tuokko, E. (2009). Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B1-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. (Oppimistulosten arviointi 2/2009.) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Undervisnings- och kulturministeriet. (2023). B1-kielen opetusta lisätään 7. luokalla. Tiedote 19.1.2023. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet. Tillgänglig på <https://okm.fi/-/b1-kielen-opetusta-lisataan-7-luokalla> [10.8.2023].

Undervisnings- och kulturministeriet. (2022). Program för utveckling av de inhemska språken. Tillgänglig på [https://okm.fi/documents/1410845/4240776/Program+f%C3%B6r+utveckling+av+det+andra+inhemska+spr%C3%A5ket+SV\\_minry\\_FINAL.pdf/d093ee4f-9c0d-7247-fb31-d238f5094cf9/Program+f%C3%B6r+utveckling+av+det+andra+inhemska+spr%C3%A5ket+SV\\_minry\\_FINAL.pdf?t=1655886024018](https://okm.fi/documents/1410845/4240776/Program+f%C3%B6r+utveckling+av+det+andra+inhemska+spr%C3%A5ket+SV_minry_FINAL.pdf/d093ee4f-9c0d-7247-fb31-d238f5094cf9/Program+f%C3%B6r+utveckling+av+det+andra+inhemska+spr%C3%A5ket+SV_minry_FINAL.pdf?t=1655886024018) [14.8.2023].

- Utbildningsstyrelsen. (2020a). Bedömning i den grundläggande utbildningen. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig på [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/bedomning-i-den-grundlaggande-utbildningen.10.2.2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/bedomning-i-den-grundlaggande-utbildningen.10.2.2020_0.pdf) [14.8.2023].
- Utbildningsstyrelsen. (2020b). Bedömningskriterier för slutbedömningen i den grundläggande utbildningen. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig på [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Bed%C3%B6mningskriterier%20f%C3%B6r%20slutbed%C3%B6mningen%20i%20den%20grundl%C3%A4ggande%20utbildningen%2031.12.2020\\_4.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Bed%C3%B6mningskriterier%20f%C3%B6r%20slutbed%C3%B6mningen%20i%20den%20grundl%C3%A4ggande%20utbildningen%2031.12.2020_4.pdf) [14.8.2023].
- Utbildningsstyrelsen. (2019). Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. (Föreskrifter och anvisningar 2019:1b.) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2021). GLP 2021 - begrepp i modersmål och litteratur. Tillgänglig på <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/glp-2021-begrepp-i-modersmal-och-litteratur> [8.11.2023].
- Van Exel, J. & de Graaf, J. (2005). Q methodology: A sneak preview. Tillgänglig på <https://qmethod.org/wp-content/uploads/2016/01/qmethodologyasneakpreviewreferenceupdate.pdf> [8.8.2023].
- Villabona, N., & Cenoz, J. (2021). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 1–15.
- Vipunen. (2023). Utbildningsförvaltningens statistiktjänst. Perusopetuksen kielivalinnat. KOSKI tietovaranto. Tillgänglig på [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20kielet.xlsb) [8.8.2023].
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research. Theory, method and interpretation*. Los Angeles m.fl.: Sage.
- Westerholm, A. & Oker-Blom, G. (red.) (2016). *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande*. (Guider och handböcker 2016:4.) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig på [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak\\_i\\_rorelse.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/sprak_i_rorelse.pdf) [7.11.2023].
- Åberg, A.-M. (2020). *Effekten av explicit undervisning på inläring av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo universitet.
- Åkerlund, C., Marjanen, J. & Peltola, E. (2022). *A-finska i årskurs 9. Utvärdering av lärresultat våren 2021*. (Publikationer 4:2022.) Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Öhman, N. (2013). *Äidinkielenomaisen ruotsin opetus. Tapaustutkimus ruotsin kielen äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksesta Pohjanmaalla ja Uudellamaalla opettajan näkökulmasta*. Avhandling pro gradu. Uleåborg: Uleåborgs universitet.

# BILAGA 1. ENKÄT TILL REKTORER

(Enkäten skickades endast ut på finska.)

## Bakgrundsuppgifter

Kommun \_\_\_\_\_

Skola \_\_\_\_\_

Jag är rektor vid en skola med följande årskurser (du kan välja flera):

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- gymnasium

## Svenskundervisning

Vilka lärokurser i svenska undervisas vid er skola läsåret 2021–2022 (du kan välja flera)?

- Vi har inte undervisning i svenska
- B-svenska
- A-svenska
- Svenskt språkbad
- Äiru (äidinkielenomainen ruotsi, modersmålsinriktad svenska)
- Annan lärokurs

Om annan lärokurs, vilken? \_\_\_\_\_

Känner du till lärokursen äiru (äidinkielenomainen ruotsi/modersmålsinriktad svenska)?

- Ja
- Nej

Ordnas äiru i din skola?

- Ja
- Ordnares tidigare, men inte längre
- Nej
- Vet inte

Varför ordnas äiru inte vid er skola? \_\_\_\_\_

Varför ordnas äiru inte längre? \_\_\_\_\_

Har ni planerat att ordna äiru-undervisning i framtiden?

- Ja
- Nej
- Nej, men vi är intresserade av äiru
- Jag vet inte

Hurdana undervisningsgrupper har ni (haft) i äiru? (Du kan välja flera.)

- Äiru-eleverna i samma grupp med B-svenska med differentiering
- Äiru-eleverna i samma grupp med A-svenska med differentiering
- En äiru-grupp för eleverna i en årskurs
- Äiru-elever från olika årskurser samlas i en undervisningsgrupp
- Eleverna deltar i undervisningen vid en annan skola
- Andra slags grupper

Om andra slags grupper, hurdana? \_\_\_\_\_

Initiativet till att ordna äiru-undervisning i skolan kom från

- Éleverna
- Elevernas vårdnadshavare
- Läraren/lärarna
- Rektorn
- Kommunalt håll
- Vet inte
- Annat håll

Om från annat håll, varifrån? \_\_\_\_\_

Hur ordnas de tvåspråkigas (finska-svenska) svenskundervisning huvudsakligen? (Du kan välja flera alternativ)

- A-svenska
- B-svenska
- Äiru
- Språkbad
- Det finns inte tvåspråkiga (finska-svenska) elever i vår skola
- Vet inte
- På annat sätt

Om på annat sätt, hur? \_\_\_\_\_

Om du vill tillägga någonting gällande äiru och din skola kan du fritt kommentera här.

\_\_\_\_\_

Vi skulle gärna höra mera om äiru. Lämna din e-postadress om du är intresserad av att delta i en intervju. Dina kontaktuppgifter kommer inte att överlämnas till tredje part eller arkiveras. Du förblir anonym i rapporteringen av resultaten av denna webbenkät.

\_\_\_\_\_

## BILAGA 2. ENKÄT TILL SVENSKLÄRARE

### Bakgrundsuppgifter

Kommun \_\_\_\_\_

Skola \_\_\_\_\_

Jag undervisar svenska i (du kan välja flera)

- Åk 1
- Åk 2
- Åk 3
- Åk 4
- Åk 5
- Åk 6
- Åk 7
- Åk 8
- Åk 9
- Gymnasium

Hur länge har du undervisat i eller på svenska?

- Mindre än 1 år
- 1-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- Mer än 15 år

Jag undervisar/har undervisat (du kan välja flera)

- B-svenska
- A-svenska
- Äiru (Äidinkielenomainen ruotsi/modersmålsinriktad svenska)
- Övrig undervisning (t.ex. svensk skola eller språkbad)

Om övrig undervisning, vad? \_\_\_\_\_

Utbildning

- Finskspråkig klasslärarutbildning
- Svenskspråkig klasslärarutbildning
- Finskspråkig ämneslärarutbildning
- Svenskspråkig ämneslärarutbildning
- Annan
- Ingen lärarutbildning

Vilka ämnen har du specialiserat dig i? \_\_\_\_\_

Om annan utbildning, vad? \_\_\_\_\_

Hur identifierar du dig språkligt?

- Enspråkig (finska)
- Enspråkig (svenska)
- Tvåspråkig (finska/svenska)
- Annat/andra språk

Om annat/andra språk, vilket/vilka? \_\_\_\_\_

Hur ofta använder du svenska utanför läraryrket?

- Dagligen som hemspråk
- Regelbundet, men inte hemma
- Flera gånger i veckan
- Flera gånger i månaden
- Sällan eller aldrig

### Undervisning i svenska

Känner du till läroämnet äiru (äidinkielenomainen ruotsi/modersmålsinriktad svenska)?

- Ja
- Nej

Ordnas äiru i din skola?

- Ja
- Ordnades tidigare, men inte längre
- Nej, men det finns planer på att ordna äiru i framtiden
- Nej
- Vet inte

Berätta gärna mera om planerna för äiru \_\_\_\_\_

Varför ordnas äiru inte längre? \_\_\_\_\_

Hur organiseras/organiserades undervisningen i äiru? \_\_\_\_\_

Undervisar du/har du undervisat i äiru?

- Ja
- Nej, men jag är intresserad av att undervisa i äiru
- Nej

Upplever du att det finns intresse för äiru-undervisning i din skola? (Du kan välja flera alternativ)

- Ja, det finns intresse på kommunal nivå
- Ja, rektorn har tagit upp äiru som en möjlighet.
- Ja, det har varit tal om det bland lärarna.
- Ja, jag skulle själv vara intresserad.
- Ja, vårdnadshavare har frågat efter äiru.
- Ja, det finns intresserade elever.
- Nej, jag upplever att det inte finns intresse.

Vilka har tagit initiativet för att ordna äiru-undervisning?

- Bildningssektorn
- Rektorn
- Lärare
- Jag själv
- Vårdnadshavare
- Elever
- Vet inte
- Någon annan

Om någon annan, vem? \_\_\_\_\_

### **Tvåspråkiga elever**

Finns det tvåspråkiga (finska-svenska) elever i skolan?

- Ja, ofta
- Ja, ibland
- Nej, inte vad jag känner till
- Vet inte

Hur ordnar man de tvåspråkigas (finska-svenska) svenskundervisning? (Du kan välja flera alternativ)

- A-svenska
- B-svenska
- En egen Äiru-grupp
- Äiru-eleverna i samma grupp med A-svenska med differentiering
- Äiru-eleverna i samma grupp med B-svenska med differentiering
- Språkbud
- Vet inte
- På något annat sätt

Om på något annat sätt, hur? \_\_\_\_\_

### **Kommentarer och kontaktuppgifter**

Om du vill tillägga någonting gällande äiru och din skola kan du fritt kommentera här.

\_\_\_\_\_

Vi skulle gärna höra mera om äiru. Lämna din e-postadress om du är intresserad av att delta i en intervju på våren 2022. Dina kontaktuppgifter kommer inte att överlämnas till tredje part, arkiveras vid SLS eller användas för andra ändamål. Du förblir anonym i rapporteringen av resultaten av denna webbenkät.

\_\_\_\_\_



Painettu  
ISBN 978-952-13-6937-7  
ISSN 1798-8918

Verkkajulkaisu  
ISBN 978-952-13-6916-2  
ISSN 1798-8926

