

Ruotsin opettaminen tänään ja huomenna – mitä ruotsinopettajat ajattelevat?

Julkaistu 31. toukokuuta 2010. Kirjoittanut Olli-Pekka Salo.

Kun opettajia pyydetään kuvaamaan omaa ammattiaan metaforilla, voidaan samalla saada kuva siitä, miten he mieltävät työnsä. Mitä ruotsin kielen opettajat siis ajattelevat omasta työstään?

Tuskin mikään muu suomalaisen (perus)koulun oppiaine, ehkä uskontoa lukuun ottamatta, herättää ihmisissä yhtä suuria intohimoja kuin ruotsi. Yhtäältä ruotsin opettaminen nähdään itsestään selvänä, jopa välttämättömänä osana suomalaista yleissivistystä (esim. Pohjala & Geber, 2010), toisaalta se nähdään pakkona ja imperialistisena jäänteenä, josta olisi syytä luopua mahdollisimman nopeasti (esim. Lempinen, 2007).

Yksipuolisesti värityneissä näkemyksissään niin ruotsin kielen opettamisen puolustajat kuin sen vastustajatkin osuvat harvoin maaliin keskustellessaan asiasta, sillä heidän käyttämänsä perustelut kohdistuvat sangen usein sellaisiin näkemyksiin, jotka ovat korkeintaan välillisesti tekemisissä ruotsin opettamisen kanssa.

Toisen kotimaisen kielen opettamista puolustavat, usein äidinkieleltään ruotsinkieliset, pelkäävät Suomen kaksikielisyyden katoavan, jos kansalaiset eivät opiskele maan toista kansalliskieltä. Lisäksi ruotsin opettamista perustellaan usein ”porttiteorialla” eli sillä, että kieli on melko helppo oppia. Näin se toimisi porttina vaikeampien kielten oppimiselle, vaikka tälle käsitykselle ei tieteellistä näyttöä olekaan. Kaksikielisyyden on tosin osoitettu edistävän uuden vieraan kielen oppimista (ks. esim. Cenoz, 2003), mutta tästähän ei ole kyse, kun ruotsia opetetaan suomenkieliselle. Porttiteoriaa ei voine pitää pätevänä perusteluna, sillä tämän porttikielen opiskeluun käytetyn ajan ja energian voisi alusta asti suunnata toiseen kieleen.

Ne, jotka vaativat toisen kotimaisen kielen (lue: ruotsin) opettamisen pakosta luopumista, puolestaan uskovat Suomen kielenopetuksen moninaistuvan saman tien, kun tämä pakko poistuu, vaikkei tälleäkään näkökulmalle ole tieteellistä näyttöä. Jos peruskoulussa olisi jatkossakin pakko opiskella kahta vierasta kieltä, muitakin kieliä varmaankin opiskeltaisiin ainakin jonkin verran nykyistä useammin. Rajallisten resurssien puitteissa on tuskin mahdollista järjestää kovin monia rinnakkaisia kieliryhmiä ja pätevien kieltenopettajien saatavuus voi osoittautua ongelmaksi. Tällöin myös B2-kielen asema voisi heiketä entisestään. Monissa muissakin Euroopan maissa (esim. Iso-Britannia ja Ruotsi) vapaaehtoinen vieraiden kielten opiskelu onkin vähentynyt viime vuosina merkittävästi.

Ruotsin opettamista puolustetaan ja vastustetaan julkisessa keskustelussa äänekkäästi ja asian ratkaisemiseksi ehdotetaan milloin opettamisen aikaistamista, milloin siitä luopumista kokonaan. On ehkä yllättävää, että kysymykseen ottavat kantaa varsin harvoin sen kanssa arjessa painivat toimijat, ruotsinopettajat. Tässä artikkelissa on heidän vuoronsa. Aluksi esittelen ruotsinopettajien ajatuksia ruotsin opettamisesta ja heidän ammatillisesta roolistaan, ja sitten käsittelen ruotsinopettajien näkemyksiä kahteen Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiseen suositukseen (vaihtoehdot A ja D) (Luukka & Pöyhönen, 2007).

Ruotsinopettajien kielikuvia omasta ammattiroolistaan

Olen selvittänyt ruotsinopettajien käsityksiä omasta ammatistaan kielikuvien avulla. Kielikuvien eli metaforien tutkiminen on hyödyllistä, sillä ne ovat yksi varsin tyypillinen esimerkki ihmisen tavasta jäsentää maailmaa (Lakoff & Johnson, 1980). Vaikka metaforien tutkimus kielitieteessä onkin melko tuore ilmiö, itse käsitteellä on pitkä historia. Jo Aristoteles määritteli runousopissaan metaforan, joka hänen mukaansa on sitä, että »asialle annetaan nimi, joka varsinaisesti kuuluu jollekin muulle» (Aristoteles, 1997). Kielikuvia tarkastelemalla meidän on mahdollista päästä käsiksi yksilön käsityksiin siitä ilmiöstä, johon metafora liittyy, sillä niiden avulla tulemme ilmaisseeksi sellaisiakin asioita, joita emme välttämättä muuten kielentäisi samalla tavalla (ks. esim. Kramsch, 2003).

Kieltenopettajilla on keskeinen rooli kielenopiskelussa ja -oppimisessa, joten heihin liittyvien käsitysten tutkiminen hyödyttää mm. opettajankoulutusta. Yleisellä tasolla opettajiin ja opettamiseen liittyviä metaforia on tutkittu melko paljon (ks. esim. Munby, 1986; Efron & Joseph, 2001), mutta kielenopettajiin ja -opettamiseen ei niinkään. Jonkin verran on tutkittu kielenopiskelijoiden kielikuvia kielenopettajista (esim. Turunen & Kalaja, 2004; Farrell, 2006), opettajien omia ei juurikaan.

Tutkimukseen osallistui 23 ruotsinopettajaa, joiden tehtävä oli täydentää lause ”Ruotsinopettaja on kuin...”. Vaikka otos on melko vaatimaton, se vahvistaa suuremman ruotsinopettajien joukon (N=135) näkemyksiä työn haastavuudesta ja raskaudesta (ks. Salo, 2010). Seuraavaksi esittelen opettajien käyttämiä metaforia luokittelemalla ne sisällön perusteella (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Osa opettajista (5/23) ei näe ruotsin opettamisessa mitään erityistä, vaan heistä ruotsinopettaja on kuin kuka tahansa muukin opettaja eli aivan tavallinen ihminen, joka ”vain nyt opettaa tätä kieltä”. Muutama ruotsinopettaja (3/23) näkee oman roolinsa väistämättömänä osana arkea, joskin tämä osa näyttäytyy ainakin jossain määrin negatiivissävyisenä. Ruotsinopettajan voi nimittäin sanoa olevan ”puun ja kuoren välissä”, sillä hän on ”pakkopullan opettaja”, joka kuitenkin, opettajan omien sanojen mukaan, on ”toivottavasti innostava ja mukava”. Yhden opettajan näkemys on vieläkin synkempi, sillä hänestä ruotsinopettaja on tavallaan ”kouluyhteisön pyhäinjäännös, jota kuuluu kohdella kunnioituksella, mutta harva oikeasti pitää arvokkaana”. Edellistäkin synkempänä tilanteen näkevät ne opettajat (3/23), jotka pitävät ruotsinopettajaa uhkaavana vaarana, sillä hän on ”vihollinen, joka on voitettava” tai ”orjapiiskuri” tai peräti ”ongelmajäte, ympäristölleen vaarallinen ja riesa”.

Edellisiin verrattuna seuraavat opettajat (5/23) näyttäisivät suhtautuvan rooliinsa astetta myönteisemmin, vaikka työnkuvansa sängen haastavana näkevätkin. Heidän kielikuvistaan

välittyy kuva ruotsinopettajasta jonkinlaisena esitaistelijana ja edelläkävijänä. Ruotsinopettaja on kuin tuulimyllyjä vastaan taisteleva Don Quijote, joka ”yrittää tehdä jotakin, mitä muut pitävät mahdottomana ja jopa täysin turhana” tai sitten hän on ”herätysliikkeen edustaja, joka taistelee pohjoismaisten arvojen puolesta ja yrittää pelastaa oppilaansa väärauskoisten kynsistä”. Yksi kokee olevansa ”tuulta vastaan puskeva vene (sitkeästi eteenpäin vastustuksesta huolimatta)”, kun taas toinen ajattelee olevansa ”airut, joka jaksaa pitää päänsä pystyssä”. Taisteluhenkeä korostaa myös opettaja, joka näkee itsensä pohjoismaisuuden esitaistelijana ”isojen ja pienten murkkujen edessä”.

Opettajien käyttämissä taiteilijametaforissa (3/23) ilmenee sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. Positiivisimpana voinee pitää ruotsinopettajan vertaamista säveltäjään, joka ”yrittää saada soinnut kohdilleen”. Toisaalta se opettaja, jonka mielestä ruotsinopettaja on kuin ”sirkuspelle, jolla on oltava todella pitkä pinna”, saattaa näkökulmasta riippuen joko asettaa itsensä naurunalaiseksi tai sitten nauraa itselleen, jolloin näkökulman arvoastetta on vaikea määritellä. Vastaavalla tavalla opettaja, joka on ”esiintyvä taiteilija, nuorallatanssija työssään, hieman erikoinen kummajainen yksityiselämässään”, saattaa nähdä työnsä haastavana ja onnistuessaan palkitsevana, mutta samalla vaarallisena ja hieman epäilyttävänäkin.

Siinä missä reilusti yli puolet ruotsinopettajista näkee roolinsa joko hieman tai erittäin negatiivisessa valossa, varsin monella on sängen myönteinen kuva ruotsinopettajista. Osa opettajista (4/23) pitää ruotsinopettajaa moniosajana, sillä hän on ”opettaja, asennekasvattaja, poliisi ja äiti/isä yhdessä ja samassa persoonassa”. Tällainen näkemys opettajien monista rooleista on varsin yleinen (ks. esim. Armstrong, Savage & Savage, 2002). Opettajan laaja osaaminen näkyy myös siinä, että hän on kuin ”kuminauha - venyy joka suuntaan”, eikä ruotsinopettajaa laiskuudestakaan pääse syyttämään, sillä hän on kuin ”muurahainen, aina jossakin touhuamassa. Ja pientä extraa löytyy tarvittaessa, kunhan vaan muistaa pyytää!”.

Pedagogisesta näkökulmasta katsoen ne opettajat, jotka näkivät roolinsa oppimisen mahdollistajana (2/23), edustanevat kaikkein myönteistä näkemystä. Heidän mielestään ruotsin opettaja on ”sillanrakentaja ja ovien avaaja kahden kulttuurin välillä” tai hyvinkin konkreettisesti jopa ”kukkien tukikeppi, jota pitkin kielitaito kasvaa ja puhkeaa kukkaankin, jos juuret on kunnossa”. Tämä metafora on hyvin yhteismitallinen nykyisen sosiokonstruktivistisen opettamiskäsityksen kanssa, jossa korostetaan oikea-aikaisen tuen merkitystä (*scaffolding*) (esim. Wood, Bruner & Ross, 1976).

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että ruotsinopettajien metaforissa korostun työn haasteellinen luonne. Voisi ehkä olettaa, että mitä haastavampaa työ on, sitä suurempaa iloa sen onnistuminen tuottaa. Toisaalta opettajien metaforissa ruotsin opettaminen näyttäytyy työnä muiden joukossa.

Ruotsia nykyistä aikaisemmin?

Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeisissä suosituksissa (Luukka & Pöyhönen, 2007) esitetään viisi erilaista kieliohjelmavaihtoehtoa suomalaisen kielikoulutuksen monipuolistamiseksi. Vaihtoehdossa A säilytettäisiin nykyinen kieliohjelma muuten ennallaan, mutta yhteisten kielten (K1 ja K2 eli käytännössä englanti ja ruotsi) ajankohtaa ja tuntijakoa muutettaisiin niin, että kaikilla olisi jo alakoulussa kaksi kieltä, joita alettaisiin opiskella vuosiluokilla 3 ja 5. Toinen näistä kielistä olisi se toinen kotimainen ja toisen voisi

valita vapaasti opetussuunnitelman perusteissa määritellystä valikoimasta. Muita kieliä voisi alkaa opiskella yläkoulussa ja/tai toisella asteella. Vaihtoehdossa D taas kaikki kielivalinnat olisivat opiskelijan päätettävissä. Myös tässä tapauksessa kaikilla olisi vähintään kaksi kieltä, joiden opiskelu aloitetaan alakoulussa. (Luukka & Pöyhönen, 2007: 24–25.)

Kysyin ruotsinopettajilta (N=26) heidän suhtautumisestaan Kiepon vaihtoehtoon A eli ruotsin kielen opettamisen aikaistamiseen sekä vaihtoehtoon D eli kielten vapaaseen valintaan. Opettajat olivat asiasta yllättävän yksimielisiä, erityisesti aikaistamisen suhteen. On tosin muistettava, että otos edustaa hyvin pientä osaa Suomen kaikista ruotsinopettajista, mutta toisaalta näiden opettajien samanmielisyys antaa ymmärtää, että heidän näkemyksensä saattavat hyvinkin olla yleistettävissä.

Aikaistamista puollettiin voimakkaasti ilmeisesti siksi, että oppilaiden kielteisten asenteiden ruotsia (tai pikemminkin ruotsin opiskelua) kohtaan ajatellaan osin johtuvan murrosiästä, mikä ei liene otollisin ikäkausi uuden, emotionaalisesti vahvasti latautuneen oppiaineen opiskelun aloittamiseen, sillä opiskelumotivaatio laskee usein kouluikässä (ks. esim. Nurmi & Aunola, 2005).

Yksi opettajista pitää aikaistamista ehdottomasti hyvänä, sillä nykyinen B1-kielen aloitus 7. luokalla on ”huonoin mahdollinen ajankohta”, sillä ”murkkuiässä vastustetaan kaikkea, 11-vuotias on vielä vastaanottavaisempi”. Saman opettajan mukaan ”varhaisempi aloitus tukisi myös B2-kielen oppimista, nythän B-ruotsin ja B2-kielen aloituksen välillä on vain vuosi, joka on liian vähän. Etenkin yleisin (?) yhdistelmä ruotsi-saksa sotkee toisiaan”.

Toinen opettaja suhtautuu myönteisesti aikaistamiseen siksi, että ”asenteet voisivat olla vielä tässä vaiheessa positiivisemmat ja jos edettäisiin opiskelussa riittävän hitaasti niin tähän voisikin olla ihan hyvä ehdotus”. Moni opettaja on käytännössä huomannut aikaistamisen vaikuttavan myönteisesti ruotsin opiskeluun joko omien lastensa tai oman opetuskokemuksensa kautta:

”Ehdottomasti mahdollisimman aikaisin. Omat lapseni aloittivat ruotsin kolmannella ja englannin neljännellä, toimii!”

”Opetan itse A2-saksaa ala-asteella ja olen huomannut, että oppilailla ei ole minkäänlaisia ennakkoluuloja kieliä kohtaan silloin. Omat neljännellä saksan aloittaneet kyselivät jo jouluna, koska he voisivat aloittaa ruotsin opiskelun. Tämä ajatus herättää siis näiden pohjalta positiivisia ajatuksia.”

”Erittäin hyvä ehdotus. Kun olen opettanut sekä a-että b-ruotsin oppilaita, olen huomannut sen valtavan eron, että kielikylvetetyt tai jo kolmannella tai viidennellä ruotsin opinnot alkaneet suhtautuvat ruotsiin myönteisesti ja luontevasti, he osaavat jo sen verran sanastoa, että saavat selvää teksteistä ja ymmärtävät opettajan puhetta. Mitä enemmän osaa sitä enemmän tykkää. Niinhän on juuri käynyt englannin kanssa. Ruotsi vain olisi paljon luontevampi alkavana kielenä kuin englanti, koska ääntäminen ja oikeinkirjoitus on helpompaa ja sanastoakin saa aika paljon suoraan suomen kielestä. Englannin ovat oppineet silti hyvin nekin, jotka ovat alkaneet sen vasta viidennellä tai yläasteella.”

Vaikka suuri enemmistö ruotsinopettajista (23/26) kannattaakin ruotsin opiskelun aikaistamista, muutama oli sitä mieltä, että viidennellä luokalla aloittaminen on ”[l]iian aikaisin, sillä ala-asteella olisi parempi keskittyä englannin kielen (A1-kielen) vahvistamiseen”. Tämä siksi, että ”[m]onet eivät tiedä vielä vuoden pari englantia opiskeltuaan ovatko he kielellisesti lahjakkaita tai että haluavatko he todella pitkän ruotsinkin”. Yksi opettaja puolestaan epäili, että uudistusehdotus kaatuu puutteellisiin resursseihin, sillä tälläkään hetkellä monella kunnalla ei ole varaa tarjota A2-kieltä.

Vaikka suhtautuminen aikaistamiseen sinänsä onkin myönteistä, opettajien kommentoissa näkyy myös voimakasta epäilyä asian tulenarkuudesta johtuen: ”Jos halutaan, että suomalaiset oikeasti osaavat ruotsia, tulisi sen opetusta lisätä – ehkäpä jo viidenneltä alkavaksi – mutta se saattaa olla poliittinen mahdottomuus ja itsemurha olemassa olevassa asenneilmastossa”.

Ruotsia valinnaisena?

Valinnaisuuteen ruotsinopettajat suhtautuvat jonkin verran ristiriitaisemmin kuin opiskelun aikaistamiseen, joskin pääasiallisesti ja periaatteellisella tasolla he näkevät asian myönteisessä valossa. Käytännön toteutusmahdollisuuksin he sen sijaan suhtautuvat melko skeptisesti.

”Kannatan yleisesti valinnanvapautta. Toisaalta muotivirtaukset saattaisivat hankaloittaa pitkäjänteistä kieltenopetusta, mikä ei ole hyvä oppilaan eikä opettajan kannalta. Uskon, että monia käytännön ongelmia olisi edessä, mikäli tuollaiseen päädyttäisiin.”

Valinnaisuuden osalta onkin aiheellista miettiä, millaisia resursseja monipuolisten kieliopintojen mahdollistamiseen tarjotaan. Muutama opettaja huomauttaakin, että sinänsä kannatettava valinnaisuus tulee todennäköisesti olemaan näennäistä, mikäli esim. ryhmäkokovaatimuksista ei tingitä. Kovin monipuolista valikoimaa ei ainakaan pienissä kunnissa voida pitää, ja suuremmisakin kaupungeissa koulujen lie tarpeen profiloitua, jotta saadaan riittävän suuria (lue: taloudellisesti siedettävän kokoisia) ryhmiä. Tällöin oppilaan koulu ei välttämättä olisi se lähin koulu, vaan koulu valikoituisi opiskeltavan kielen perusteella. Suomalaiselle koulutukselle keskeinen ajatus mahdollisuuksien tasa-arvosta (ks. esim. Ahonen, 2003) jää tällöin kaukaiseksi ihanteeksi.

”Aivan OK. Se johtaa siihen, että kielet ”määrätään” kunnan taholta. Raha ei riitä.”

”Teoriassa ehkä toimiva ajatus, mutta käytännössä hankala toteuttaa: mistä otetaan Tuppukylään päteviä saksan, ranskan, espanjan, venäjän, kiinan... opettajia, nythän suurimmalla osalla on pätevyys englannin ja ruotsin opettamiseen? Entäs ryhmä koko? Jos edelleen vaaditaan 16 kiinnostunutta, niin silloinhan päädytään opiskelemaan englantia ja ruotsia... se siitä valinnaisuudesta. Loppujen lopuksi uskoisin lopputuloksen olevan melko pitkälle nykyisenlainen.”

Vaikka toista kotimaista kieltä pidetäänkin ainoana pakollisena kielenä, käytännössä englanti on useissa tapauksissa yhtä pakollinen, joko niin, että A1-kielenä ei ole tarjolla muuta kuin englanti tai niin, että jonkun muun A1-kielen valinnan on pakko aloittaa englanti esim. 5.

luokalla, jotta jatko-opintomahdollisuudet eivät vaarantuisi. Teoriassa englanti siis on valinnainen, käytännössä ei.

Osalla ruotsin opiskelun mahdollinen valinnaisuus herättää pelkoa oman työn (tai ruotsin aseman) tulevaisuudesta. Vaikka opettaja saattaa pitää ajatusta hyvänä periaatteellisella tasolla, hänessä herää ”kyllä pelkoa siitä miten oman työn käy, valitaanko sitä enää. Toisaalta pelkoa siitä, että työelämän vaateet ruotsinkielen osaajista eivät täyttyisi.”

Toisaalta tämä pelko lienee aiheeton, sillä ruotsia tullaan tarvitsemaan Suomessa jatkossakin. On toki luonnollista, että ruotsinopettajat korostavat ruotsin osaamisen merkitystä, mutta useimmat heistä ymmärtävät myös sen, että suomalaisten tulee osata monia muitakin kieliä:

”Minusta maamme tarvitsee jokaisen englannintaitoja ja sen lisäksi useimman kansalaisen pitäisi hallita jokin muu kieli tai mieluummin useampia kieliä kohtuullisella tasolla. Ruotsi on ehdottomasti yksi näistä muista kielistä, mutta myös saksa, ranska, espanja ja venäjä kuuluvat niihin. Pidän ruotsin oppimista porttina muiden pohjoismaisten kielten ymmärtämiseen ja siten välineenä kanssakäymiseen n. 20 miljoonan kanssa. Suomenruotsalaisten palveleminen heidän omalla kielellään tulee siinä sivutuotteena. Tietenkin ruotsin täysi valinnaisuus johtaisi myös ruotsinopettajien työllisyyden heikkenemiseen, mutta lukion ruotsin ja englannin opettajana en koe sitä henkilökohtaisena uhkana.”

Loppusanat

Viime aikoina ruotsin opettamisen mielekkyyttä koko väestölle on alettu kyseenalaistaa enenevässä määrin myös kieliammattilaisten parissa. Pohjoismaisen filologian professori Marketta Sundman (2010) toteaa esimerkiksi, että ruotsin kielen taidot epäilemättä paranisivat, jos oppilaat istuisivat luokassa siksi, että he ovat valinneet ruotsin opiskelun sen sijaan, että heidän on pakko istua siellä. Korkea-asteen tutkintojen pitäisi Sundmanin mukaan kuitenkin jatkossakin sisältää pakollisia ruotsin opintoja. Samoilla linjoilla on vastikään kielitaidon tarvekartoittamisesta väitellyt Marjatta Huhta (Sivula, 2010), joka toteaa, että vaikka ruotsia tarvitaankin, kaikkien ei välttämättä olisi tarpeen opiskella sitä. Huhtan mukaan työelämässä riittäisi, jos 60 prosenttia ikäluokasta osaisi sitä B1-tason mukaisesti. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa sitä, että ruotsin opiskelu alkaisi viimeistään lukiossa, joskin valinnaisena sen voisi aloittaa jo aikaisemminkin, ja korkea-asteen opintojen yhteydessä opiskelijat osoittaisivat osaavansa ruotsia riittävän hyvin.

Kun tarkastellaan ruotsinopettamisen nykytilaa, on merkille pantavaa, että monet ruotsinopettajat näkevät oman roolinsa varsin kielteisessä valossa. Tähän yhtenä keskeisenä syynä on yleinen asenneilmasto, jota värittää voimakas pakollisen ruotsin opiskelun vastaisuus, joka tosin on usein pikemminkin äänestä kuin laajaa.

Opettajat itsekkin näyttäisivät mieluummin opettavan ruotsia niille, jotka ovat sen vapaaehtoisesti valinneet. Toisaalta opettajat ovat huolissaan ruotsin kielen tulevaisuudesta Suomessa. Yksi erittäin kokenut ruotsinopettaja jopa olettaa, että ”ruotsin kieli poistetaan tulevaisuudessa kokonaan oppiaineena ja ruotsinkieliset pakotetaan selviämään suomella”. Toisaalta ruotsin kielen osaamiselle on ilmiselvästi tarvetta jatkossakin (ks. esim. Huhta, 2010), joten ruotsia tullaan varmasti opiskelemaan jatkossakin. Saattaa hyvinkin olla, että sen suosio säilyy jopa melko suurena, sillä kuten eräs opettajista toteaa ruotsin opiskelun

valinnaistamisesta: ”Sopii kokeilla. Ruotsin pakonomaisuuden luulisi poistuvan. Oletettavasti ruotsia kuitenkin valittaisiin melko paljon, sillä muut vaihtoehdot tuskin kuulostavat yhtään helpommilta.”

Tulevaisuuden ruotsin opettamista voisi ehkä optimistisesti kuvata muokkaamalla arkkitehti Ludwig Mies van der Rohen tunnettua aforismia ”vähemmän on enemmän” muotoon ”harvemmalle on laadukkaammin”, sillä itse valitun kielen opiskelun voisi ajatella lisäävän opiskelumuotoisuutta ja sitoutuneisuutta, mikä osaltaan edesauttaa oppimista. Jos tänään moni pakotettuna ruotsia opiskellut ei koe osaavansa juuri mitään, huomenna jokainen ruotsin valinnut osanee käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti. Den som lever får se.

Olli-Pekka Salo (FL) työskentelee Jyväskylän yliopistossa, Opettajankoulutuslaitoksessa kielipedagogiikan lehtorina (englanti ja ruotsi).

Kirjallisuus

Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.

Aristoteles 1997. *Teokset IX*. Helsinki: Gaudeamus.

Armstrong, D., Savage, M., & Savage, T. 2002. *Teaching in the secondary school*. Columbus: Merrill/Prentice Hall.

Cameron, L. 2003. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.

Cenoz, J. 2003. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7/1, 71–87.

Efron, S., & Joseph, P. B. 2001. Reflections in a mirror: Metaphors of teachers and teaching. Teoksessa P.B. Joseph & G. Farrell (toim.) *Images of School Teachers*, New York: St. Martin's Press, 75–91.

Farrell, T. C. 2006. 'The Teacher Is an Octopus' Uncovering Preservice English Language Teachers' Prior Beliefs through Metaphor Analysis. *RELC Journal*, 37/2, 236–248.

Huhta, M. 2010. *Language and Communication for Professional Purposes – Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yield to Stakeholders*. Helsinki: Teknillinen korkeakoulu.

Kramsch, C. 2003. Metaphor and the subjective construction of beliefs. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 109–128.

Lakoff, G. & M. Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lempinen, M. L. (toim.) 2007. *Kielipoliittisia puheenvuoroja*. Helsinki: Books on Demand.

Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007. *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Munby, H. 1986. *Metaphor in the Thinking of Teachers: An Exploratory Study*. *The Journal of Curriculum Studies*, 18, 197–209.

Nurmi, J.-E., & Aunola, K. 2005. Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction* 15(2), 103–122.

Pohjala, K. & Geber, E. 2010. Toinen kotimainen kieli. Opetushallituksen muistio 20.1.2010. Liite 2.

http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/119741_Toinen_kotimainen_kieli.pdf

Salo, O-P. 2010. Ruotsin opettamisen ihanuus ja kurjuus – ruotsinopettajien ajatuksia oppiaineestaan. E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010. *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 355–368.

Sivula, A. 2010. Kielikoulutuspolitiikka täytyy uudistaa perusteellisesti. *Tempus* 3/2010,6–7.

Sundman, M. 2010. Svenskämnet i kris? *Källan, SLS 125 år specialnummer februari 2010*, 85.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turunen, P. & Kalaja, P. 2004. Kieltenoppijat ja -opettajat – metaforisesti. Teoksessa P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede: Soveltajan arki*. Jyväskylä: AFinLA, 73–88.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Tähän artikkeliin liittyvät asiasanat:

kielenopetus, ruotsi