

Reetta Liinamaa

SUOMEN KIELI RUIJASSA

Käsityksiä suomen kielen opetuksesta Pohjois-Norjassa

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

Kielten maisteriohjelma

Pro gradu -tutkielma

huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Reetta Liinamaa: Suomen kieli Ruijassa. Käsityksiä suomen kielen opetuksesta Pohjois-Norjassa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kielten maisteriohjelma

Huhtikuu 2023

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan suomi toisena kielenä -opetusta Pohjois-Norjassa. Kveenijärjestöt ovat ajaneet suomen kielen opetusta toisena kielenä, ja tämä opetus otettiin osaksi opetussuunnitelmaa Tromssan ja Finnmarkin lääneissä viime vuosituhaten lopulla. Pohjois-Norjassa on ollut pulaa opetusmateriaaleista ja opetusjärjestelyt ovat opiskelijoiden näkökulmasta hankalia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millälaisia käsityksiä pohjoisnorjalalaisilla suomenoppijoilla on saamastaan suomen kielen opetuksesta, ja millaisena nämä informantit näkevät suomen kielen käyttömahdollisuudet tulevaisuudessa. Aineistona on puolistrukturoidut haastattelut, jotka kerättiin keväällä 2023. Informantteja on yhteensä viisi. Tutkimus pohjaa kieli-ideologioiden ja etenkin kielikäsitteiden tutkimukseen. Tutkimuksen aineisto on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen siten, että analyysissa aineistoa käsitellään yksi teema kerrallaan.

Tutkimus osoittaa, että suomea opiskelee Pohjois-Norjassa taustoiltaan kolme erilaista ryhmää: kveenitaustaiset, suomalaistaustaiset sekä täysin norjankielisen taustan omaavat oppilaat. Opettajia pidetään ammattitaitoisina ja kannustavina, ja läheisten asenne suomen opetukseen osallistumista kohtaan on myönteistä. Oppikirjat ovat kuitenkin monesti tarkoitettu käytettäväksi toisenlaisessa kontekstissa, ja opetuksen järjestäminen on toteutettu siten, että opiskelijoiden koulupäivät pitkittyvät. Periaatteessa suomen kielen opetukseen toisena kielenä saivat osallistua vain kveeni- ja suomalaistaustaiset oppilaat, mutta todellisuudessa näin ei ole. Suomi toisena kielenä -opetus pitäisi aloittaa ensimmäisellä luokalla, mutta ryhmiin otetaan uusia oppilaita myöhemminkin. Nämä seikat johtavat siihen, että samassa opetusryhmässä voi olla eri tasoisia oppijoita.

Avainsanat: kveenit, suomi toisena kielenä, kielikäsitteet, oppijakäsitteet

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1 Johdanto | 3 |
| 2 Käsitusten tutkiminen | 6 |
| 2.1 Erilaiset lähestymistavat..... | 6 |
| 2.2 Käsitukset koulukontekstissa | 8 |
| 3 Kveenit | 10 |
| 3.1 Kveenien historia..... | 11 |
| 3.2 Etninen herääminen..... | 13 |
| 3.2 Kveeni – kieli vai murre? | 14 |
| 3.3 Suomen/kveenin kielen opetus ennen ja nyt | 16 |
| 3.4 Opetuksen haasteet | 18 |
| 4 Aineisto ja menetelmä | 20 |
| 4.1 Haastatteluaineisto | 20 |
| 4.2 Aineiston keräys | 22 |
| 4.3 Sisällönanalyysi menetelmänä | 23 |
| 4.4 Aineiston luotettavuus | 24 |
| 4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset..... | 26 |
| 5 Analyysi | 27 |
| 5.1 Puuttuvat tasoryhmät..... | 27 |
| 5.2 Turhaksi koettu <i>nynorsk</i> | 29 |
| 5.3 Suomen kielen epätasa-arvoinen asema | 32 |
| 5.4 Kannustavat ja kiireiset opettajat | 34 |
| 5.5 Kodin tuki ja kateelliset kaverit | 37 |
| 5.6 Opetuksen monet kasvot | 39 |
| 5.7 Tulevaisuuden näkymät..... | 42 |
| 6 Tulokset ja Pohdinta | 44 |
| 6.1 Yhteenveto tuloksista | 44 |
| 6.2 Pohdinta..... | 46 |
| 7 Päätäntö | 50 |
| Lähteet | 52 |
| Liitteet | 57 |

1 JOHDANTO

Suomen kieli elää ympäri maailmaa, sillä vuosisatojen aikana suomalaiset siirtolaiset ovat kuljettaneet kieltä mukanaan. Ennen toista maailmansotaa Suomesta lähti eniten siirtolaisia Yhdysvaltoihin, Kanadaan, Venäjälle sekä Ruotsiin ja Norjaan (Jönsson-Korhola 2003:9). 1900-luvun alussa yleistyi kaukosiirtolaisuus muuallekin kuin Pohjois-Amerikkaan. Kullan kiilto silmissä lähdettiin Etelä-Afrikkaan sekä Australiaan. Toisen maailmansodan jälkeen siirtolaisuus kohdistui Pohjoismaihin sekä muihin Euroopan maihin, kuten Saksaan ja Isoon-Britanniaan. (Jönsson-Korhola 2003:13.)

Suomen rajojen ulkopuolella on kymmeniätuhansia ihmisiä, jotka puhuvat suomalaisperäisiä murteita tai kieliä (Jönsson-Korhola 2003:9). Suomen kieltä myös opetetaan maailmalla, esimerkiksi Pohjoismaissa, Virossa, Kanadassa, Unkarissa ja Venäjällä on järjestetty suomen opetusta. Suomea voi opiskella jopa joissain korkeakouluissa. Virossa Tarton yliopistossa on ollut mahdollista opiskella suomea jo vuodesta 1803 alkaen. (Jönsson-Korhola 2003:16.) Oslossakin suomen kieltä on opetettu jo 1860-luvulta lähtien yliopistossa, ja mahdollisuus opiskella suomea Tromssan yliopistossa astui voimaan vuonna 1977 (Viinikka-Kallinen 2009:115). Suomea opetetaan ulkomailla myös niin kutsutuissa Suomi-kouluissa, jotka on tarkoitettu ulkosuomalaisille lapsille. Heille annetaan opetusta sekä suomen kielestä että kulttuurista. Suomi-kouluja on nykyään 45 maassa, ja niissä opiskelee yhteensä noin 4000 lasta ja nuorta. Suomi-kouluja rahoittaa ja tukee opetusministeriö. (Suomi-koulujen tuki ry.)

Suomesta on kuitenkin muutettu toisiin maihin jo paljon ennen toista maailmansotaa, joskin on huomioitava, että Suomi on ollut osa sekä Ruotsin että Venäjän valtakuntaa, jolloin tiettyinä aikoina Ruotsiin tai Venäjälle tapahtunut muuttoliike on oikeastaan ollut maan sisäistä muuttoa. 1570-luvulla suomalaisia muutti Keski-Ruotsiin sekä Norjaan, ja näistä suomalaisista ajan mittaan muodostui metsäsuomalaisiksi kutsuttu ryhmä. (Jönsson-Korhola 2003:12.) Norjaan 1600-luvulla asettuneista metsäsuomalaisista suurin osa olikin oikeastaan toisen polven maahanmuuttajia siinä mielessä, että he olivat syntyneet nykyisen Ruotsin puolella suomalaisvanhemmille (Anttonen 2008:26). Ennen 1860-lukua toisiin Pohjoismaihin muutti noin 14 000 suomalaista, joista osa asettui Pohjois-Norjaan siellä jo asuneen suomalaisperäisen väestön rinnalle (Jönsson-Korhola 2003:12). Suomen naapurimaissa asuukin sellaisia suomalaisperäisiä vähemmistöjä, jotka ovat muuttaneet aluille jo ennen valtioiden nykyisiä rajoja. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi meänkieliset Ruotsissa sekä kveenit Norjassa. (Jönsson-Korhola 2003:16.)

Norjassa on oikeastaan kolme erilaista suomalaisperäistä ryhmää: kveenit, Keski-Norjan metsäsuomalaiset sekä toisen maailman sodan jälkeen Norjaan muuttaneet suomalaiset ja heidän

jälkeläisensä (Lindgren, Eskeland & Norman 2003:164). Pohjois-Norjan alueelle kohdistunutta suomalaismuuttoa kiihdyttivät Ruotsin ja Venäjän väliset sodat 1700-luvulla (Anttonen 2008:31). Siirtolaisina Norjaan on muuttanut suomalaisia lähinnä työnteon tai naimisiin menon vuoksi. Pohjois-Norjaan siirtolaisia veti 1960- ja 1970-luvulla etenkin kala- ja kaivosteollisuus. (Lindgren ym. 2003:211; Anttonen 2008:26.) Suurin osa niistä suomalaisista, jotka jäivät vakituisesti Norjaan olivat naisia, jotka olivat avioituneet norjalaisen miehen kanssa. Uusin muuttoaalto tapahtui vuonna 1995, kun suomalaisia lääkäreitä ja hoitajia muutti Norjaan niin paljon, että heidän muuttonsa melkein kaksinkertaisti maassa asuvien suomalaisten määrän. (Anttonen 2008:26.)

Norjassa Tromssan ja Finnmarkin lääneissä elää rinnakkain kolme kieltä: norja, suomi/kveeni ja pohjoissaame (Söderholm 1998: 583). Näissä lääneissä on mahdollista opiskella suomea tai kveeniä toisena kielenä ja korvata sillä *nynorskin* eli uusnorjan opiskelu (Anttonen 2008:45). Alueella sijaitseva Tromssan yliopisto on Norjassa myös päävastuussa suomen kielen ja kulttuurin opetuksesta ja tutkimuksesta (Viinikka-Kallinen 2009:115). Kyseistä Pohjois-Norjan aluetta, joka käsittää Tromssan ja Finnmarkin läänit, kutsutaan vanhastaan Ruijaksi (Seppola 1996:112).

Koska suomen kielen opiskelumahdollisuus on valtion puolesta taattu, on kiinnostavaa selvittää, miten kyseisen kielen opetus käytännössä oppilaan tai opiskelijan silmin toteutuu. Tällä tiedolla lienee paikallisesti arvokasta yhteiskunnallista merkitystä kveeneille sekä muille suomalaistaustaisille, ja se kertoo myös siitä, millaisesta asemasta suomen kieli nauttii suomalaisen yhteiskunnan ulkopuolella. Oma mielenkiintoni aihetta kohtaan heräsi, kun matkustin kesällä 2022 Pohjois-Norjaan ja huomasin viitteitä suomalaisperäisestä nimistöä. Aikaisempaa tutkimusta liittyen suomen kielen opetukseen Pohjois-Norjassa on tehty hyvin vähän, joten on hedelmällistä selvittää asiaa. Tässä tutkimuksessa on haastateltu viittä eri informanttia, jotka ovat opiskelleet suomea toisena kielenä pohjoisnorjalaisissa kouluissa.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

1. Millaisia käsityksiä pohjoisnorjalaisilla suomen oppijoilla on saamastaan suomen kielen opetuksesta?
2. Millaisena nämä oppijat näkevät suomen/kveenin kielen käyttömahdollisuudet tulevaisuudessa?

Nimityksestä *kveeni* on käyty keskustelua. Nimi on alun perin ollut neutraali norjankielestä lainattu sana, joka on tarkoittanut Pohjois-Norjassa asuvaa suomalaisperäistä väestöä. Norjalaistamispolitiikan myötä sana sai kuitenkin negatiivisen sävyn. Kveenit ovat joka tapauksessa 1970-luvulta saakka käyttäneet kyseistä nimeä itsestään. (Niiranen 1999: 82.) Ruijan kveeniliitto vakiinnutti myös

poliittisella tasolla *kveeni*-termin käytön Pohjois-Norjan suomalaisperäistä vähemmistöä koskevaksi (Storaas 2009: 113). Toisaalta taas osa ei edelleenkään halua käyttää vähemmistöstään tai kielestään termiä *kveeni*, vaan käyttää mieluummin sanaa suomalainen tai suomensukuinen. Asia on kuitenkin monimutkainen, sillä toinen joukko taasen kokee *suomalaisen* tarkoittavan nimenomaan Suomessa asuvia ihmisiä. (Niiranen 1999: 82.) Norjan valtiollisella tasolla ryhmästä käytetään joko nimitystä *kveenit* tai *norjansuomalaiset* (Norjan opetushallitus 2022). Kaikki eivät ole edellä mainittuihinkaan nimityksiin tyytyväisiä, sillä osa kveeneistä ei ole varsinaisesti ollenkaan suomalaistaustaisia siinä mielessä, että heidän sukujuurensa saattavat olla Pohjois-Ruotsin suomenkielisillä alueilla (Anttonen 1999: 264).

Kveeni-termin kirjoitusasu ja koko termin käyttö aiheuttikin minulle hiukan päänvaivaa tutkimusta kirjoittaessani: kveeniksi sanan ortografinen asu on *kvääni*, mutta suomalaisissa tutkimuksissa käytetään kirjoitusasua *kveeni*. Tämän lisäksi on pantava merkille, että Norjan opetushallitus (Utdanningsdirektoratet) käyttää internetsivustollaan kveeneistä suomeksi termiä *kainulaiset* tai *norjansuomalaiset*, vaikka norjaksi käytetään termiä *kven* ja kveeniksi *kvääni*. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa *kveeni*-termin käyttö on kuitenkin ylivoimaista ja johdonmukaista, ja siitä syystä tässä tekstissä puhutaan kveeneistä eikä esimerkiksi kainulaisista. Huomioitava on myös se, että Ruijan alueella on huojuntaa sen suhteen, mitä termiä käytetään. Ruijan kveeniliiton alaisuudessa toimii *Kvääninuoret*, mutta toisaalta kveenin kielen kielioppi on nimeltään *Kainun kielen grammatikki*. Voidaan siis todeta että rakkaalla kielellä on monta nimeä.

Tässä tutkielmassa käytetään ajoittain merkintätapaa *suomi/kveeni*. Tämä ei tarkoita, etten tunnustaisi kveeniä omaksi kielekseen. Käytän kyseistä merkintätapaa, sillä kveeniä on pitkään pidetty suomen murteena, ja sen vuoksi käytetyissä lähteissä on saatettu puhua suomesta tarkoitettaessa todennäköisemmin kveeniä tai sitä kielimuotoa, josta kveeni on myöhemmin muodostunut omaksi kielekseen. Käytän merkintätapaa myös silloin, kun en näe syytä erottaa näitä kahta kieltä toisistaan, sillä ne ovat joissain tapauksissa kiinteästi yhteydessä toisiinsa.

2 KÄSITYSTEN TUTKIMINEN

Kieli on inhimillistä toimintaa ja siksi se on myös erottamaton osa ihmistä, yhteisöä ja yhteiskuntaa (Mäntynen, Halonen, Solin & Pietikäinen 2012: 325). Kun halutaan tutkia, mitä ihmiset ajattelevat erilaisista kieleen liittyvistä ilmiöistä, puhutaan kielikäsitusten tutkimisesta. Näin pyritään selvittämään, millä tavoin ihmiset kuvailevat omaa kieltään tai millaisia käsityksiä heillä on esimerkiksi kielen oppimisesta tai opetuksesta. (Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996:30.) Käsityksiä tutkimalla voidaan muun muassa selvittää kielen oppimiseen liittyviä vaikeuksia, oppijoiden suhtautumista uusiin metodeihin, oppimisstrategioita sekä oppimismotivaatiota (Barcelos 2015:304).

Kielikäsitukset ovat osa kieli-ideologioiden tutkimusta (Scotson 2020: 112). Kieli-ideologiat muokkaavat ja ohjaavat käsityksiä kielten ja kielimuotojen arvosta ja merkityksestä. Niiden tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia arvostuksia, uskomuksia, keskusteluja, neuvotteluja ja luokitteluja kielikäsitykset saavat aikaan. Puhe siitä, kenellä on oikeus kieleen, millaiset normit kieltä ohjaavat, kuka näistä normeista päättää ja kuka säätelee kielen asemaa ylipäätään ovat osa kieli-ideologista keskustelua. Suomessa tehdyissä kieli-ideologiaan liittyvissä tutkimuksissa on monesti tutkittu nimenomaan vähemmistökieliä ja niiden kohtaamaa kielipolitiikkaa sekä kielten elvyttämistä. Kieli-ideologiat ovat aina ajankohtainen aihe, sillä käsitykset kielestä ovat jatkuvassa muutoksessa. (Mäntynen ym. 2012: 325–326.) Käsitykset ovat kaiken lisäksi osa emotionaalista kokemusta, sillä ne muodostavat tapahtumien merkityksen, ja nämä tunteet näkyvät muun muassa siinä, kuinka kiinnostuneesti oppija suhtautuu tiettyihin käsityksiin. Viime vuosina kielten tutkimuksessa ja myös kielikäsitusten tutkimuksessa onkin saanut jalansijaa tunteiden tarkastelu osana kielitutkimusta. Voidaan jopa puhua affektiivisesta käänteestä kielten tutkimuksessa. Soveltavassa kielitieteessä tutkimusta käsitysten, tunteiden ja käyttäytymisen yhteydestä toisiinsa on kuitenkin tehty vasta vähän. (Scotson 2020: 108–112.) Suomessa esimerkiksi Scotson (2020) on tutkinut kahden suomenoppijan kielikäsitteitä suhteessa tunteisiin ja toimijuuteen.

2.1 Erilaiset lähestymistavat

Kielikäsitusten saralla tutkimusta on tehty eniten siitä, miten ihmiset suhtautuvat omaan kieleensä, kielen murteisiin tai vieraisiin kieliin. Myös vieraan kielen oppimiseen liittyviä käsityksiä on tutkittu. (Dufva ym. 1996:31.) Aluksi tutkimuksissa käsityksiä pidettiin kognitiivisina ja pysyvinä. Näissä niin

kutsutuissa käsitysten perinteisissä lähestymistavoissa painottui myös kielen passiivinen ja muuttumaton luonne. Tutkimusten tavoitteena oli selvittää syy-seuraussuhteita ja käsitysten uskottiin olevan muuttumattomina rakenteina ihmismielessä. (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015:9–11.) Kielikäsitteissä on kuitenkin tapahtumaisillaan muutos kielen rakenteita painottavasta käsityksestä kohti funktionaalista käsitystä, joka korostaa toimijakeskeisyyttä (Saarinen ym. 2019). Viimeaikaisissa tutkimuksissa käsitykset onkin nähty dynaamisina, sosiaalisesti rakentuneina ja kontekstisidonnaisina. Käsitteistutkimus kulkee myös käsi kädessä identiteettikäsityksien kanssa, sillä käsitykset muovaavat identiteettiä. (Barcelos 2015: 304, 310.)

Kontekstuaalisissa näkökulmissa käsitysten tutkimisessa painottuukin ajatus siitä, että käsitykset syntyvät vuorovaikutuksessa toisten kanssa sen sijaan, että ne olisivat psykologisina rakenteina ihmismielessä (Kalaja ym. 2015:5). Kontekstuaalisiin lähestymistapoihin kuuluvat muun muassa sosiokulttuuriset, dialogiset, ekologiset ja kompleksiset lähestymistavat. Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa käsitysten rakentumista yhdessä toisten ihmisten kanssa. Tämä käsitysten rakentuminen yhdessä toisten kanssa perustuu siihen, että yksilö toiminnallan välittää aina toisella osapuolella jotain joko konkreettista tai aineetonta. (Kalaja ym. 2015:15–17.) Yksilön tietoisuus on dialogisten käsitysten mukaan sosiaalinen ilmiö. Yksilö on olemassa ainoastaan suhteessa toisiin, sillä kukaan ei ole elänyt tyhjiössä, vaan ainoastaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämän dialogisen ajattelumallin taustalla vaikuttavat niin M. M. Bahtinin, V. N. Volosinovin kuin L. S. Vygotskin ajatukset. (Dufva ym. 1996: 32–33.) Vaikka dialoginen näkökulma käsittää käsitysten syntyvän vuorovaikutuksessa toisten kanssa, se painottaa yksilön kokemusta (Kalaja ym. 2015: 15). Dialoginen kielikäsite korostaa myös kielen sujuvuutta ja muuttuvaa, pohjimmiltaan dynaamista luonnetta. Toiseksi dialoginen kielikäsite pitää kielenkäytön mielekkäiden ja toiminnallisten osatekijöiden analysointia ensisijaisena. Dufvan ym. mukaan dialogiset lähtökohdat edellyttävät myös kielen ymmärtämistä lähinnä monikielisenä ilmiönä. (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011: 115.) Ekologinen lähestymistapa korostaa ympäristön tärkeyttä ja tätä näkökulmaa painottavissa tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka esimerkiksi luokkahuone tilana vaikuttaa käsityksiin. Kompleksinen lähestymistapa huomioi sekä ympäristön, kontekstin että yksilön tutkiessaan käsityksiä. Se käsittää toimijuuden koostuvan kahdesta ulottuvuudesta: yksilön tunteesta toimijana sekä niistä yksilön toimista, jotka näkyvät ulospäin. (Kalaja ym. 2015: 16–17.)

Toisaalta jako pysyviin ja muuttuviin käsityksiin ei ole yksiselitteinen tai välttämättä mielekäs, sillä Kalajan ym. suorittamissa käsitysten pitkittäistutkimuksissa selvisi, että vaikka oppijoiden käsitykset ovat pääsääntöisesti muuttuvia ja ajan myötä muovautuvia, osa käsityksistä on pysyviä. Osa käsityksistä voi siis olla pysyviä ja osa dynaamisia, jolloin käsitysten esittäminen joko pysyvinä tai

muuttuvina pelkistää tilannetta. (Kalaja ym. 2015:208.)

2.2 Käsitukset koulukontekstissa

Kielikäsitukset ohjaavat ja säätelevät kielipoliittisia päätöksiä. Opetussuunnitelmat ja opetusmateriaalit taasen luodaan kielipoliittisen päätösten pohjalta, vaikkakin tämä tapahtuu aina viiveellä. (Saarinen ym. 2019.) Kielikoulutuksen suunnittelussa ja valmistelussa kieli- ja oppimiskäsitukset siis politisoituvat. Tämä näkyy sekä institutionaalisina kamppailuina että yksilötason riitoina. (Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019.) Kielikäsitysten muutokset ovat koulumaailmassa tiukasti yhteydessä oppimiskäsitysten muutoksiin. Sosiokonstruktivistisissa oppimiskäsitöksissä korostuu tekemällä oppiminen, oppijan itseohjautuvuus sekä monenlaiset oppimisympäristöt. Sosiokonstruktivistien oppimiskäsitysten myötä kielenopetuksessa alkoi korostua myös ajatus kielitietoisesta oppimisesta ja opettamisesta. Kieltä tarkastellaan sen mukaan, kuka sitä käyttää ja missä, jolloin kieli saa merkityksensä sosiaalisissa tilanteissa. Tämä ajatusmalli on siirtynyt myös kielenopetukseen. (Saarinen ym. 2019.)

Oppimiskäsitöksissä suuntaus on siis siirtynyt yksilöoppijasta kohti sellaista käsitystä, jossa tieto muodostuu yhdessä toisten kanssa. Kun funktionaalinen kielikäsitys alkoi saada jalansijaa, alkoi opetuksessakin näkyä kielen oppiminen kielenkäyttötilanteissa eikä enää painotettu kielen eri osalueita itsenäisinä toisistaan erillään kehittyvinä yksikköinä. (Saarinen ym. 2019.) Funktionaalinen kieli- ja oppimiskäsitys painottaakin kielen viestinnällisyyden funktiota, ja se käsittää virheet osana luonnollista oppimiskehitystä (Scotson 2020:113). Koska kielikäsitukset ovat siirtyneet kohti mallia, jossa kieli nähdään tilanteisena ja monipuolisena vuorovaikutuksena, on kielenopetusta alettu lähestyä oikeastaan kielikasvatuksena opettamisen sijaan. Opettajien ja oppilaiden kielikäsitukset eivät kuitenkaan muutu nopeasti, ja tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kouluissa opiskellaan formalistisen mallin mukaan kielen tiettyjä osa-alueita erillään kielen muista kielen osa-alueista. Vain aika näyttää, mitkä kieli- ja oppimiskäsitysten aikaan saamat muutokset jäävät elämään opetussuunnitelmissa ja -materiaaleissa. (Saarinen ym. 2019.)

Vaikka kielikäsitukset pohjautuvat nykyään pitkälti toiminnallis–funktionaaliseen käsitykseen, jonka mukaan kielen oppiminen ei tapahdu niinkään omaksumalla vaan osallistumalla, opetustilanteissa funktionaalinen kielikäsitys ei käytännössä kuitenkaan yleensä toteudu, sillä opettaja ja opetusmateriaalit johtavat oppimistilannetta, eikä oppitunnilla jää aikaa rakentaa yhdessä ymmärrystä kielestä. (Nikula 2010.)

Oppijoiden käsityksiä kielenoppimisesta on tutkittu 1970-luvulta alkaen. Silloisissa tutkimuksissa pyrittiin selvittämään, miksi toiset oppivat vieraita kieliä paremmin kuin toiset. (Kalaja ym. 2015:9.) 1980-luvulla, kun L2-oppijoiden (second language, suom. toinen kieli) käsityksiä alettiin tutkia, niissä hyödynnettiin niin kutsuttua BALLI-kyselylomaketta (Beliefs about Language Learning Inventory). Myöhemmin näitä tutkimuksia on kuitenkin kritisoitu muun muassa siitä, että ne eivät huomioineet käsitysten tilannesidonnaisuutta ja tutkimuksien näkökulma oli niin kutsuttu etic-näkökulma eli käsityksiä tutkittiin ulkopuolisen tarkastelijan silmin. (Kalaja, Barcelos & Aro 2018: 223–224.) Viime aikoina on L2-tutkimuksessa kiinnostuttu enenevässä määrin oppijoiden käsitysten tutkimisesta. Tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita L2-oppijoiden käsityksistä oppimiskontekstin ja oppimisprosessin suhteen. Tutkimusten perusteella on tehty havaintoja siitä, että käsityksillä on merkittävä vaikutus sen suhteen, kuinka hyvin L2-oppijat oppivat L2-kielen, sillä oppijoiden subjektiiviset käsitykset vaikuttavat oppimiskykyyn ja halukkuuteen enemmän kuin kielen oppimisen objektiivisina totuuksina pidetyt seikat. L2-oppijoiden käsitysten tutkimisessa on nähty mielekkäänä tehdä pitkäjätkäistä tutkimusta, jotta saadaan selville, miten oppijoiden käsitykset muuttuvat ajan myötä. (Kalaja ym. 2015:3–4.) Käsitysten, uskomusten ja kokemusten tutkiminen on kuitenkin monesti haasteellista. Informanttien esille tuomat asiat ovat aina heidän omaa tulkintaansa, jota tutkija taasen tulkitsee. (Puusa 2020.)

3 KVEENIT

Laajan selvityksen kveenien saamasta koulutuksesta on tehnyt Bjørnar Seppola, joka on pro gradu -tutkielmassaan *Norjan koulupoliittinen suhtautuminen kveeneihin* (1996) käynyt läpi Norjan suurkäräjien (Stortinget) kveenejä koskevat pöytäkirjat, mietinnöt ja päätösehdotukset toisen maailmansodan jälkeiseltä ajalta. Niissä käsiteltiin kveenien saamaa koulutusta sekä sitä, millä kielellä koulua on kulloinkin ollut mahdollista käydä. Seppolan mukaan Norjan valtio on suhtautunut kveeneihin holhoavasti, ja esimerkiksi vuoden 1936 Suurkäräjien lausunnossa todetaan, ettei tarkoitus ole hävittää suomen kieltä, vaan antaa kveeneille mahdollisuus oppia norjaa, minkä vuoksi suomea ei opetettu kouluissa (Seppola 1996: 114). Pohjois-Norjan suomen/kveenin kielen opetuksesta on Suomen puolella tehty tutkimusta vain vähän. Niskanen ja Paloaro ovat pro gradu -tutkielmassaan (2002) käsitelleet suomen/kveenin kielen opetuksen piirteitä, opetuksen toteutumista sekä internetmateriaalien soveltumista kyseisten kielten opetukseen. He ovat lähestyneet opetusta opettajien näkökulmasta, ja tutkimusaineistona ovat olleet opettajilla teetetyt kyselyt. Sekä Niskasén ja Paloaron että Seppolan tutkimukset ovat ajalta, jolloin suomen kieli alkoi juuri saada jalansijaa opetuksessa.

Niiranen (2010) on tutkinut, kuinka erot pohjoisnorjalaisten suomenoppijoiden saamassa kielellisessä syötteessä ja kontakteissa suomea puhuvien kanssa vaikuttavat suomen kielen verbien ja niiden kompleksisten konstruktioiden osaamiseen. Hänen mukaansa eniten verbejä ja niihin liittyviä konstruktioita tuottaa sellainen oppilas, joka on kosketuksissa suomen kielen kanssa muuallakin kuin luokkahuoneopetuksessa.

Seuraavissa alaluvuissa on esitelty kveenien historiaa, kveenin kieltä sekä kveenien saamaa suomen/kveenin kielen opetusta. Tässä tutkimuksessa käsitellään suomen opetusta Pohjois-Norjassa ja tutkimukseen osallistuneet informantit eivät välttämättä ole kveenejä. Käsitys siitä, kuka on kveeni tai kveenitaustainen perustuu täysin informanttien omaan lausuntaan asiasta. Alun perin tarkoitukseni oli haastatella nimenomaan kveenejä, mutta haastateltavia oli vaikea löytää, ja siitä syystä laajensin kriteereitani siten, että riittää kunhan informantti on opiskellut suomea tai kveeniä Pohjois-Norjassa. Kveenit ovat joka tapauksessa ajaneet suomen kielen opetusta Pohjois-Norjassa, ja on heidän etujärjestöjensä ansiota, että kieltä edelleen opetetaan alueella nykypäivänä. Tämän vuoksi on tärkeää luoda katsaus kveeneihin ja heidän asemaansa norjalaisessa yhteiskunnassa.

3.1 Kveenien historia

Kveenit on Pohjois-Norjassa asuva suomalaisperäinen vähemmistö, jonka kulttuuri pohjautuu suomalaiseen kulttuuriin (Saressalo 1996: 15). Kveenit asuvat perinteisesti Finnmarkin ja Tromssan läänneissä, ja he ovat asettuneet asumaan nykyisille asuinsijoilleen pääasiassa 1600-luvulla alkaneen ja 1800-luvulla loppuneen muuton myötä (Saressalo 1996: 18; Lindgren 2003: 166). Kveenejä on Pohjois-Norjassa ollut jo aiemmin, sillä heidät on dokumentoitu tanskalais–norjalaisissa veroluetteloissa jo 1500-luvulta alkaen (Lindgren ym. 2003: 164). Kveeneistä löytyy myös tätä vanhempia kirjallisia lähteitä: Olaus Magnus, Johannes Messenius sekä Olaus Rudbeck ovat kaikki teoksissaan maininneet kveenit (Saressalo 1996: 20). Myös Alfred Suuren tiedonantaja Haalogalandin päällikkö Ottar on kuvannut tapaamistaan kveenien kanssa jo noin vuonna 890. (Saressalo 1996: 20; Guttormsen 2002: 58). Kveenien historiallinen vaikutus on nähtävillä myös Ruijan paikannimissä: Alattio eli Alta on peräisin kveenin kielestä. Kveenit nimittäin matkustivat Alattiojokea pitkin alas Jäämeren rannoille, Alattioon. Nimestä on myös löydettävissä sellaisia äänne muutoksia, jotka voidaan jäljittää Suomen puolelle. (Heikkilä 2023.)

Kveenit eivät kuitenkaan ole Norjan ainoa suomalaislähtöinen vähemmistö, vaan heidän lisäksi Norjassa on kaksi muuta suomalaisperäistä väestöryhmää: Keski-Skandinavian metsäsuomalaiset sekä toisen maailman sodan jälkeen Norjaan muuttaneet suomalaiset ja heidän jälkeläisensä. Kveenit ovat näistä kolmesta vähemmistöstä vanhin. (Lindgren ym. 2003:164.) Metsäsuomalaiset ovat tänä päivänä sulautuneet norjalaiseen väestön hyvin, eikä enää 1970-luvullakaan kukaan osannut suomea, mutta osa vanhemmasta polvesta muisti isovanhempiensa sitä joskus puhuneen (Lindgren ym. 2003:196). Suomalaisperäisen väestön tilastointi on kautta aikain kuitenkin ollut epäjärjestelmällistä, ja 1700-luvulla Norjaan muuttaneita suomalaisia on saatettu merkitä myös merisaamelaisiksi (Anttonen 1999: 117). Suomen ja kveenin kielellä on virallinen asema kahdessa kunnassa, Porsangissa ja Omasvuonossa, joka tunnetaan suomeksi myös nimellä Isovuono (Norjan opetushallitus 2022). Kveenit on Norjassa tunnustettu kansalliseksi vähemmistöksi vuonna 1999 ja kveenin kieli omaksi kielekseen vuonna 2005 (Lindgren ym. 2003: 164; Storaas 2009: 113). Tätä ennen kveenejä on pidetty siirtolaisryhmänä, mutta kveenit ovat asuttaneet nykyiset asuinalueensa jo ennen tämpäiväisiä valtionrajoja, eikä heitä näin ollen voida pitää siirtolaisina (Lindgren ym. 2003: 164). Kveenien kohteleva siirtolaisina aiheutti 1990-luvun loppupuolella myös ongelmia suomen kielen opetuksen suhteen, sillä vain vähemmistöillä saattoi olla erityisoikeuksia koskien kielten opetusta (Nii-ranen 1999: 81).

1860-luvulta alkaen kveenejä, kuten muitakin vähemmistöjä, alettiin järjestelmällisesti

sulauttamaan norjalaisiin (Lindgren ym. 2003: 166). Tehokkain sulauttamispolitiikan keino oli koululaitoksen uudistaminen. Kouluissa oli aiemmin ollut mahdollisuus käyttää norjan lisäksi myös saamea ja suomea, mutta uudistusten myötä vain norja oli sallittu kieli. (Lindgren ym. 2003: 169.) Toisaalta norjalaistamispolitiikka ei ollut joka paikassa yhtä tehokasta ja monipuolista. Kveenialueista Paatsjoki joutui kaikkien norjalaistamispolitiikan keinojen kohteeksi. Näihin keinoihin lukeutuivat muun muassa sisäoppilaitoksen rakentaminen, uudisasutusohjelma sekä maanostolaki. (Storaas 2009: 110.) Uudistusten myötä myös perheet alkoivat käyttää keskinäisessä vuorovaikutuksessaan norjaa: Länsi-Ruijassa jo 1900-luvun alusta lähtien ja Finnmarkin läänissä kymmeniä vuosia myöhemmin. Toinen maailmansota oli rajapyykki, jonka jälkeen kveenin kielen käyttö väheni hyvin paljon sodasta johtuneen liikehdinnän takia. (Lindgren ym. 2003:170.) Norjan kielen katsottiin myös olevan hyödyksi tulevaisuuden kannalta, sillä norjan hallitseminen mahdollisti opiskelun ja työskentelyn muualla (Storaas 2009: 111). Pykeä ja Pyssyjoki olivat viimeisimmät seudut, joissa vanhemmat alkoivat puhumaan lapsilleen norjaa kveenin asemesta. Näillä alueilla kielenvaihto tapahtui 1960-luvun aikana. (Lindgren ym. 2003: 170.)

Kielenvaihto on hidas prosessi, jonka ensimmäisessä vaiheessa vähemmistökielen puhujia painostetaan käyttämään valtakieltä. Tätä seuraa kaksikielinen vaihe, jolloin molempia kieliä käytetään rinnakkain, toista esimerkiksi kotona ja toista työelämässä. Kolmannessa eli viimeisessä vaiheessa vähemmistökielen käyttö lopetetaan kokonaan, ja se korvataan enemmistön kielellä. Tätä prosessia noudattaen on kielenvaihto tapahtunut myös kveeniyhteisöissä. (Andreassen 2004–2005: 16–17.)

Oman kielen siirtämistä eteenpäin on aina syytä tarkastella sosiopoliittisessa kontekstissa, sillä yhteiskunnallinen paine vaikuttaa puhujien päätöksiin (Lane 2010: 64). Lanen mukaan (2010) monet kveenit ajattelivat, että pelkän norjan puhuminen oli parasta heidän lapsiensa kannalta. Lanen suorittamissa haastatteluissa kveenivanhemmat kuitenkin kertoivat myös, että lapset ovat saattaneet myöhemmin kritisoida vanhempiaan siitä, etteivät nämä ole puhuneet heille kveeniä. Osa vanhemmista koki, että olivat itse joutuneet kärsimään aikoinaan aloittaessaan koulun täysin kveeninkielisenä. He eivät halunneet lastensa joutuvan kokemaan samaa. (Lane 2010: 70.) Vaikka kielenvaihtoon vaikutti pitkälti Norjan harjoittama politiikka, ei se ollut ainoa tekijä, jonka vuoksi kveeni korvattiin norjalla. Myös modernisaatio on vaikuttanut siihen, että kveenin kieli alkoi kadota kveeniyhteisöistä. Toisen maailmansodan jälkeen Norja alkoi luoda itsestään sitä hyvinvointivaltiota, mikä se tänä päivänä on, ja siihen kuului, että kansalaiset käyvät koulua, maksavat veroa ja ovat osa yhteiskuntaa. Näin jokaisesta tuli kiinteä osa sellaista Norjaa, jossa ei pärjännyt ilman norjan kielen taitoa. (Lane 2010: 72.)

Loppujen lopuksi norjalaistaminen johti vääjäämättä tilanteeseen, jossa kveenin kieltä puhuivat enää vanhemmat sukupolvet, ja nuoremmat käyttivät norjan kieltä (Lindgren ym. 2003: 170). Toisen maailman sodan jälkeen kveenien katsottiin olevan niin norjalaistuneita, ettei valtio kiinnittänyt heihin mitään erityistä huomiota (Anttonen 1999: 142).

3.2 Etninen herääminen

Koska kveenit eivät pitäneet meteliä itsestään, ei heihin sotien jälkeen kiinnitetty mitään huomioita kulttuurisesti tai kielellisesti (Anttonen 1999: 142). 1970-luvulla alkoikin kveenien etninen herääminen, ja esimerkiksi radiossa aloitettiin suomenkieliset lähetykset ja joissain lukioissa oli mahdollista opiskella suomea (Lindgren ym. 2003: 171). Kveenien järjestötoiminta sai alkunsa 1980-luvulla, ja aluksi se tapahtui osittaisessa yhteistyössä Norja–Suomi-seurojen kanssa. (Lindgren ym. 2003: 171.) Ruijan kveeniliitto perustettiin 1987, ja sen yksi tärkeimmistä päämääristä oli saada suomen kieli peruskoulussa opiskeltavaksi toiseksi kieleksi (Lindgren ym. 2003: 171; Niiranen 1999: 81).

Norjassa on kaksi virallista kirjakieltä, *bokmål* ja *nynorsk*. *Bokmål* rakentuu tanskan kielen päälle, sillä kaikki vanhat tekstit Norjassa ovat tanskaksi. *Nynorsk* taas perustuu Norjassa puhuttuihin murteisiin. Käytännössä norjalaiset pystyvät ymmärtämään kumpaakin kirjakieltä riippumatta siitä, paljonko ovat saaneet opetusta kustakin aineesta. (Söderholm 1998: 575–576.) Saamelaisilla oli ja on edelleen mahdollisuus korvata *nynorskin* eli uusnorjan opetus saamen kielen opetuksella. Kveeniliitto kuulutti samanlaista oikeutta myös kveeneille. (Niiranen 1999: 81.) Norjan valtio ratifioi kesäkuussa 1998 Euroopan neuvoston vähemmistöjä suojelevan sopimuksen, jossa kveenit mainittiin sellaisena ryhmänä, joka voi vedota vähemmistöjä suojeleviin päätöksiin (Niiranen 1999: 81–82). Viime vuosikymmenen loppupuolella Norjan valtio loi myös kolmiportaisen ohjelman, jonka mukaan ei-norjalaisia väestöryhmiä luokitellaan. Nämä ovat alkuperäiskansa, kansalliset vähemmistöt sekä siirtolaiset. Eniten oikeuksia katsotaan kuuluvan alkuperäiskansalle, tämän jälkeen kansallisille vähemmistöille ja viimeisimpänä siirtolaisille. (Lindgren ym. 2003:165.)

Seppolan mukaan kveenien järjestäytyminen on aiheuttanut huolta saamelaisten keskuudessa. He kokevat kveenit alueellisina kilpailijoina. Saamelaisaktivistit pelkäävät, että kveenien opetukseen ja kulttuuriin käytettävät varat ovat pois heidän saamistaan valtion tuista. Saamelaispoliitikkojen jokseenkiin nihkeää suhtautumista kveeneihin todistaa se, että vuonna 1995 saamelaispoliitikot tulkitsivat saamelaislakia siten, että kveenien kuuluisi ottaa saame toiseksi kieleksi koulussa. (Seppola 1996:115.) Toisaalta on myös suhtauduttava varovaisen kriittisesti Seppolan tulkintaan tilanteesta, sillä hän on itse kveeni.

3.2 Kveeni – kieli vai murre?

Raja kielen ja murteen välillä voi olla häilyvä, ja näin on kveenin kohdalla. Kveenin kieli on Norjassa tunnustettu omaksi kielekseen vuonna 2005 (Storaas 2009: 113). Lingvistikseen näkökulmasta katsottuna kveeniä pidetään suomen murteena, mutta kielipoliittisista ja -sosioologisista syistä sitä voidaan pitää omana kielenään (Kotimaisten kielten keskus 2022). Kveenit esimerkiksi identifioituvat norjalaisiksi eivätkä suomalaisiksi, ja kveenin tunnustaminen omaksi kieleksi oli sekä lingvistinen että kulttuurinen teko (Lane 2016: 109, 113). Keskustelu siitä, onko jokin kieli ylipäätään kieli vai ei, kuuluu erityisesti kieli-ideologian piiriin (Mäntynen ym. 2012: 325).

Kielen luonnolliset rajat eivät aina noudata valtion rajoja. Kun valtion rajat luodaan, alkaa tämä kuitenkin vaikuttaa saman kielen niihin variantteihin, jotka jäävät rajan eri puolille. (Palander, Riionheimo & Koivisto 2018: 7). 1900-luvun modernisaation myötä niin Pohjois-Suomen, -Ruotsin kuin -Norjankin kielimuodot alkoivatkin erkaantua toisistaan. Maiden pohjoisimmat osat alkoivat olla yhä kiinteämmin yhteydessä oman valtionsa muihin alueisiin. Suomen puolella pohjoisiin kielimuotoihin vaikutti nyt entistä voimakkaammin suomen yleiskieli, ja toisaalta taas Norjassa valtakielinä norja vaikutti kveeniin. Tämän myötä pohjoiset suomen kielen muodot alkoivat erkaantua toisistaan. (Lindgren & Niiranen 2018: 192–193.) Myös esimerkiksi karjalan kieli alkoi kehittyä eri suuntaan kuin suomi, koska sen puhujat asuivat nykyisellä Venäjällä, eivätkä olleet kosketuksissa suomen kieleen valtionrajan vuoksi (Palander ym. 2018: 8).

Suomea ja kveeniä voidaan verrata ruotsiin ja norjaan: norjaa voidaan pitää ruotsin murteena, mutta toisaalta se eroaa ruotsista siinä määrin, että sitä voidaan pitää omana kielenään (Lindgren & Niiranen 2018: 193). Suomen ja kveenin suurin ero on sanastollinen: ruotsinkieliset lainasanat ovat säilyneet kveenissä, ja kielessä näkyy norjan kielen siirtovaikutus (Lane 2016: 109). Siirtovaikutuksella tarkoitetaan sitä, että tietyn kielen piirteitä siirtyy toiseen kieleen (Lintunen & Pietilä 2014). Kveenin kielessä on myös enemmän aineksia saamen kielestä kuin suomessa (Lindgren & Niiranen 2018: 217). Suomen- ja kveeninkieliset kuitenkin ymmärtävät toisiaan, joskin suomenkieliset ymmärtävät kveeniä paremmin kuin toisin päin, sillä suomalaiset ovat opiskelleet ruotsia ja pystyvät ymmärtämään ruotsista ja norjasta lainautuneita sanoja (Lane 2016: 109).

Kveenimurteidenkin välillä on eroja, ja itämurteet ovatkin lähempänä pohjoissuomalaisia murteita kuin Ruijan alueen länsimurteet. Tämä johtuu siitä, että Itä-Ruijaan suomalaisperäinen väestö on saapunut myöhemmin, ja heidän asuttamalla seudullaan on suosittu suomen kielen kirjoitustapaa enemmän kuin kveenimurteen/kielen kirjoitustapaa. Asuinpaikalla on tosiaankin vaikutusta sen suhteen, kuinka kveenin kieleen suhtaudutaan: Porsangissa puhutaan ehdottomasti kveeniä, kun taas

Varangissa identifioidutaan enemmän suomeen ja suomalaisiin. (Andreassen 2004–2005: 23.)

Koska Ruotsissa puhuttava meänkieli on lähellä kveenikieltä, on ennen kveenin kirjakielen kehitystä pohdittu, voisiko meänkielen kirjoitustapa sopia myös kveenin kieleen. (Söderholm 1998: 573). Siitä huolimatta, että Norjan valtio tunnusti kveenin omaksi kielekseen, kielen kehittämisen ja opettamisen eteen ei nähty vaivaa, ja vaikutti siltä, että kieltä edelleen pidetään osana suomea (Lane 2011: 64–65). Kveenin kirjakielen kehitys alkoi lopulta vuonna 2007. Tarkoituksena oli luoda oikeinkirjoitus, joka pohjautuisi useisiin eri kveenimurteisiin. (Niiranen 2011: 67–68.) Kainun Institututti valitsi kirjakielen kehittämistyöhön viisi lingvistiä. Kehitystyö ei ollut yksinkertaista, sillä kveenimurteiden välillä on eroja. Tämän vuoksi myös kveenin standardikielessä päätettiin hyväksyä erilaiset variantit. Standardoimisen tarkoituksena oli saada aikaiseksi sellainen kirjoitettu kielen muoto, joka huomioisi eri kveenimurteet, mutta muistuttaisi tarpeeksi meänkieltä ja suomea, jottei kommunikaatio Ruotsin ja Suomen puolelle olisi mahdotonta. Lopulta vuonna 2014 julkaistiin kveenin kielen kielioppi (*Kainun kielen grammatikki*). Loppujen lopuksi kveenin kirjakieli muodostui kuitenkin pitkälti yhden alueen, Porsangin, murteen pohjalta, lähinnä siitä syystä, että taloudelliset resurssit olivat vajavaiset. (Lane 2016: 115–117.)

Suomenkielisten nihkeä suhtautuminen kveeniin omana kielenään on heikentänyt myös kveenien arvostusta kveenikieltä kohtaan. Kveeniä on pidetty sekakielenä, joka on huonoa suomea norjalaisilla lainasanoilla. (Niiranen 2011: 76.) Koulumaailmassakin on kveenin kieli saanut erillisen aseman suomen kielestä vasta 2000-luvun puolella. Vuoden 1997 peruskoulun opetussuunnitelmassa kveeni määritellään suomen murteeksi ja todetaan, että kveeniksi on olemassa hyvin vähän mitään kirjoitettua tekstiä. Yhdeksän vuotta myöhemmin, vuonna 2006, kveeni määritellään Kunnskapsløftetissa jo omaksi kielekseen. (Niiranen 2011: 70.) Kunnskapsløftet on Norjan peruskouluissa ja luki-oissa toteutettu reformi, joka pyrki parantamaan oppimistuloksia.

Norjan opetushallituksen internetsivuilla kerrotaan kveenin kielestä seuraavaa:

Kainu on läheistä sukua meänkielen eli Tornionjokilaakson suomen kanssa, ja se on myös suomen kielen sukulaiskieli, mutta eroaa näistä selvästi ja on oma kielensä. Kainu on ollut vuorovaikutuksessa norjan kielen kanssa ja siinä onkin koko joukko norjalaisia lainasanoja. Erityisesti tämä koskee modernia elämänmuotoa ja yhteiskuntaelämää kuvavaa sanastoa.

(Norjan opetushallitus 2022. Norjasta suomeksi kääntänyt Eira Söderholm.)

Tämä näkemys kveenin kielestä ei kuitenkaan edusta kaikkia kveenejä. Kveeneillä on olemassa kolme eri etujärjestöä: Ruijan kveeniliitto, Kveenimaayhdistys ja Norjalais–Suomalainen Liitto.

Näistä Ruijan kveeniliitto painottaa ajatusta kveenin kielestä omana kielenä ja toivoisi sen olevan ainoa opetuksessa käytettävä kieli. Sen sijaan Kveenimaayhdistys kutsuu kieltä kveenuomeksi ja käyttää suomen kielen kirjoitustapaa, sillä he pitävät kveeniä suomen kielen murteena. Sekä Ruijan kveeniliitto että Kveenimaayhdistys pitävät kveenejä pohjoisena alkuperäiskansana. Norjalais-Suomalainen Liitto on kahdesta edellisestä järjestöstä poiketen kaikkia Norjassa asuvia suomalaisperäisiä asukkaita edustava järjestö. Se käyttää toiminnassaan suomen kieltä. (Norjan opetushallitus 2022.) Näiden kolmen Norjan opetushallituksen mainitseman etujärjestön lisäksi on olemassa vielä Kveeni Suomi Liitto. Merkille pantava ja mielenkiintoinen seikka on, että Ruijan kveeniliiton norjankielinen nimi *Norske kveners forbund* viittaa siihen, että kveenejä olisi mahdollisesti muuallakin kuin Norjassa.

3.3 Suomen/kveenin kielen opetus ennen ja nyt

Kveeniperheissä oli ennen muinoin suomenkielisiä Raamattuja, ja kouluissa oli tapana käyttää Suomesta toimitettuja oppikirjoja, kunnes 1860-luvulla ryhdyttiin hyödyntämään kaksikielisiä oppikirjoja (Lindgren ym. 2003: 171; Niiranen 1999: 83). Kaksikielisten oppikirjojen tarkoitus oli kuitenkin opettaa kveeneille norjaa, eikä suinkaan ylläpitää suomen tai kveenin kielen taitoa. Vähitellen suomen kieli poistettiin oppikirjoista kokonaan ja siitä tuli vain apukieli. Vuonna 1936 säännöt tiukkenivat, ja kveenin kielen käyttö apukielenäkin kiellettiin kokonaan. (Niiranen 1999: 83.) Koululaitoksen uudistaminen sekä luku- ja kirjoitustaito levisivät samaan aikaan, kun norjalaistamispolitiikka oli käynnissä, ja tämän vuoksi kveenilapset oppivat kirjoittamaan ja lukemaan vain norjaksi. Näin kveenin kielestä tuli ainoastaan suullisen kommunikaation väline. (Lindgren 2003: 171.) 1970-luvulla suomen kieltä pystyi opiskelemaan joissain lukioissa ja kansalaisopistoissa, ja suomea pystyi nyt myös opiskella Finnmarkin korkeakoulussa sekä Tromssan yliopistossa (Lindgren 2003: 171). Myös joissain peruskouluissa tuli mahdolliseksi opiskella suomea valinnaisaineena (Niiranen 1999: 83). Vuonna 1971 kveeni mainittiin ensimmäisen kerran erikseen opetussuunnitelmassa (Niiranen 2011: 69).

Virallisesti suomen kielen käyttökielto, joka oli saanut alkunsa 1930-luvulla, kumottiin kuitenkin vasta vuonna 1980 (Norjan opetushallitus 2022). Samana vuonna aloitettiin suomi toisena kielenä -kokeilu Porsangin kunnassa sijaitsevalla Pyssyjoessa (Pyssyjoella) (Lindgren 2003: 171; Niiranen 1999: 83). Vaikka tämä kokeilu päättyi vuonna 1983, suomen kielen opetusta kuitenkin jatkettiin ja myöhemmin tuli mahdolliseksi myös kveenin opiskelu (Niiranen 1999: 83). Suomi toisena kielenä -opetus tarkoittaa sitä, että suomea opitaan ympäristössä, jossa sitä muutenkin kuulisi puhuttavan.

Suomi toisen kielenä -opetuksesta voidaan myös käyttää lyhennystä S2-opetus. (Lintula & Pietilä 2014.)

1980-luvulla Norjassa uudistettiin opetussuunnitelmaa, ja esille tuotiin tarve saada rinnastaa suomenopetus saamenopetuksen kanssa, jolloin suomea voitaisiin opettaa toisena kielenä (Niiranen 1999: 84). Jo 1970-luvun loppupuolella Finnmarkissa tehtiin päätös, jonka mukaan suomi ja saame ovat samanarvoisia kieliä koulumaailmassa, ja peruskoululakia tulisi uudistaa tämä mielessä pitäen (Anttonen 1999: 144). Vuoden 1987 opetussuunnitelman perusteella suomea pystyi kuitenkin edelleen opiskelemaan vain valinnaisaineena. Toisaalta opetussuunnitelma oli edistyksellinen edeltäjiinsä verrattuna siinä suhteessa, että se sisälsi kappaleen, jossa käsiteltiin kveenin- ja suomenkielisiä oppilaita, ja sen mukaan oli opetuksen tehtävä välittää kveenin- ja suomenkielisten asuin ympäristöjen kulttuurista perinnettä. (Niiranen 1999: 84.)

Vuonna 1990 käynnistyi suomi toisena kielenä -kokeiluprojekti, joka kesti viisi vuotta. Sitä varten laadittiin oma opetussuunnitelma, joka oli ensimmäinen kveeneille tarkoitettu opetussuunnitelma. Projektin aikana suomi toisena kielenä -opetusta toteutettiin 25 koulussa. (Niiranen 1999: 84.) Opetus oli suunnattu sellaisille lapsille, joilla oli kveenitausta, mutta jotka eivät kuitenkaan puhuneet kveeniä tai suomea äidinkielenään. Kokeilussa oli yhteensä mukana noin sata oppilasta. (Anttonen 1999: 191.) Kokeilusta huolimatta opetussuunnitelmaehdotuksessa, joka esitettiin vuonna 1994, suomea tarjottiin edelleen vain valinnaisaineena. Norjan suurkäräjät kuitenkin teki vuonna 1996 pitkän puinnin jälkeen päätöksen, jonka mukaan Tromssan ja Finnmarkin lääneissä suomea opetettaisiin toisena kielenä. (Anttonen 1999: 192; Niiranen 1999: 84.) Päätöstä perusteltiin sillä, että suomi oli edelleen elävä kieli kveeniyhteisöissä, ja kveeneillä oli norjalaistamisprosessista huolimatta säilynyt tieto omasta kielestään, historiastaan ja kulttuuristaan (Niiranen 1999: 84).

Vuoden 1997 jälkeen suomen kieltä on voinut opiskella joko valinnaisaineena tai toisena kielenä. Aiemmin oli ollut mahdollisuus opiskella suomea vain valinnaisaineena tai äidinkielenä. Kveenit joutuivat taistelemaan suomen kielen opetuksen puolesta, sillä Norjan valtion sen aikaisen kannan mukaan kveenit olivat siirtolaisia, eikä heille näin ollen olisi kuulunut muista siirtolaisista poikkeavaa oikeutta. (Niiranen 1999: 81.) Vuoden 1997 opetussuunnitelmassa opetettavan aineen nimi on nimenomaan suomi (*finsk*), ja kveenimurteet on tulkittu osaksi suomen murteita (Niiranen 1999: 83). Vuodesta 1998 alkaen on kaikilla sellaisilla lapsilla, joilla on kveenitausta ollut lakimääräinen oikeus saada opiskella suomea toisena kielenä (Norjan opetushallitus 2022). Suomen kieltä voi opiskella toisena kielenä Tromssan ja Finnmarkin lääneissä. Suomi toisena kielenä -opetus alkaa peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Norjassa on kaksi virallista kirjakieltä, ja suomen kielellä pystyy korvaamaan uusnorjan opiskelun. Suomen kieli on näin ollen saanut saman aseman kuin saamen kieli jo aiemmin.

(Niiranen 1999: 85.)

Vuoden 2006 jälkeen on ollut mahdollista opiskella joko suomea tai kveeniä toisena kielenä. Kveeni on kuitenkin vielä ollut toissijainen suomeen nähden, sillä opetussuunnitelmassa kveeni on osa suomi toisena kielenä -oppiainetta, ja Kunnskapsløftetissa mainitaan vain suomen kieli kohdassa *arviointi*. Toisaalta oppilaille on annettu mahdollisuus vastata kokeissa myös kveeniksi, ja osa teksteistä on ollut kveeninkielisiä. (Niiranen 2011: 70–71.) Kveenin kielestä on tänä päivänä muodostunut suomen kielen kilpailija, ja kielten keskinäinen tilanne on kääntynyt pääläelle. Norjan kielineuvoston (Språkrådet) kielipoliittisessa raportissa vuodelta 2021 ei suomea enää mainita Norjan vähemmistökielenä, vaan puhutaan ainoastaan kveenin kielestä. Jää nähtäväksi, milloin suomen kieli tippuu opettavien aineiden joukosta kokonaan sen vuoksi, ettei sillä ole enää vähemmistökielen asemaa.

Lukuvuonna 1998–1999 suomea toisena kielenä opiskeli 857 oppilasta, ja lukuvuonna 2001–2002 oppiainetta opiskeli jopa 1073 oppilasta (Niiranen 1999: 88; Norjan opetushallitus 2022). Vuonna 2013 suomi toisena kielenä -opetuksessa aloitti enää vain 594 oppilasta (Norjan opetushallitus 2022). Suomen opiskelijoiden vähenevää määrää on selitetty muun muassa sillä, että luokkatilan ulkopuolella on vain vähän mahdollisuuksia käyttää kveeniä tai suomea (Niiranen 2011: 59).

3.4 Opetuksen haasteet

Niskanen ja Paloaro ovat pro gradu -tutkielmassaan (2002) tutkineet suomen kielen opetusta Pohjois-Norjassa ja tulleet tulokseen, jonka mukaan suomenkielisten opetusmateriaalien tarve kveenialueilla on suuri. Niskanen ja Paloaro pohtivat tutkimuksessaan myös internetmateriaalien käyttöä opetuksessa ja sen mahdollisuuksia. Tutkimuksessaan he ovat tehneet havainnon siitä, että vaikka Norjan koululaitos suhtautuu kveeneihin myönteisesti ja hyvää yhteistyötä kveenijärjestöihin korostaen, ei tämä aina välttämättä toteudu kouluissa käytännössä. (Niskanen & Paloaro 2002: 74.)

Suomi toisena kielenä -opetuksessa on ollut pulaa oppimateriaaleista, ja materiaaleina on käytetty suomalaisia S2-opetusta varten tehtyjä kirjoja, jotka on ensisijainesti tarkoitettu Suomeen saapuville maahanmuuttajille. Tämä on ongelmallista, sillä kirjat on suunnattu aivan erilaisille oppijoille, eikä niissä tästä johtuen käsitellä kveenioppilaille sopivia aiheita. Vanhoja oppikirjoja ei taasen voida käyttää, koska ne saattavat sisältää vanhentuneita periaatteita, joita ei enää nykypäivän opetuksessa suvaita. (Niiranen 2011: 73.)

Oppimateriaalipulan lisäksi opetuksessa on muitakin haasteita: opetuksen järjestäminen ylipäätään, oppiaineessa eteneminen ja oppilaiden sekä opettajien moninaiset taustat. Opetus saatetaan joissain kouluissa järjestää niin, että se menee päällekkäin muiden oppituntien kanssa, jolloin suomen

opetuksessa käyville oppilaille aiheutuu ylimääräistä työtä. Suomen opiskelu on hankalaa oppilaille siinäkin mielessä, että he eivät välttämättä kuule suomea muualla kuin luokkahuoneessa. Suomi on myös pieni oppiaine, joka ei saa kouluhallinnolta välttämättä tarpeeksi huomiota, ja tieto suomen kielen opiskelumahdollisuudesta ei välttämättä tavoita kaikkia. (Niiranen 2011: 72–74.)

Opettajilla saattaa olla hyvinkin erilaiset taustat: he voivat olla norjalaisia, kveenejä, saamelaisia tai suomalaisia. Opettaja saattaa itse olla äidinkieleltään suomen- tai kveeninkielinen, tai hän on oppinut suomea/kveeniä toisena tai vieraana kielenä. Opettajan kielellinen tausta vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu kveenin kieleen: monet suomenkieliset opettajat eivät pidä kveeniä omana kielenään. Osalla opettajista, kuten myös osalla oppilaista, on taas selkeä kveeni-identiteetti, ja heille suomen kieli on vieraskieli, johon he eivät koe samaistuvansa. Toisaalta taas osa perheistä kokee, että suomen kielestä on enemmän hyötyä kuin kveenistä, sillä se on suurempi kieli, ja nämä perheet eivät yleensä ajattele suomen kielen opiskelun olevan identiteettiä luova teko. (Niiranen 2011: 74–77.)

4 AINEISTO JA MENETELMÄ

Seuraavissa alaluvuissa kuvataan, millainen aineisto tutkimuksessa on, miten se on kerätty ja miten aineistoa on analysoitu. Aivan ensiksi esitellään aineisto ja sen laajuus. Aineiston esittelyn jälkeen kerrotaan aineiston keräyksestä sekä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä aineiston analyysimenetelmänä. Tämän jälkeen tarkastellaan aineiston luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja. Lopuksi vielä pohditaan tutkimuseettisiä kysymyksiä ja niiden toteutumista tutkimusta suunniteltaessa ja tehdessä.

4.1 Haastatteluaineisto

Aineistona käytetään viittä tutkimushaastattelua, jotka on kerätty kevään 2023 aikana. On tärkeää, että haastateltavat ovat sellaisia henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon ja pystyvät antamaan siitä omiin kokemuksiinsa pohjautuvaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018:98). Sen vuoksi informantteina ovat toimineet sellaiset henkilöt, jotka ovat opiskelleet koulussa suomen kieltä, sillä heillä on ensikäden tietoa suomen opetuksen tilasta Ruijassa. Kahdella informantilla oli kveenitausta, ja kaksi informanteista oli osittain suomalaisia. Koska suomen tai kveenin kielen opiskelijoita on rajallisesti, ei informanttien lukumäärä ole suuri. Viidenkin informantin löytäminen oli haasteellista. Haastateltavat on anonymisoitu, ja heistä käytetään koodinimiä K1, K2, K3, K4 ja K5, joista kukin viittaa yhteen informanttiin. Haastattelututkimuksen idea on yksinkertainen: selvittääksemme toisen ihmisen ajatuksia ja toimintaa kysymme asiaa häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2018:84). Aineiston keräys toteutettiin videopuhelun välityksellä, ja puhe litteroitiin myöhemmin tekstimuotoon. Videopuhelu nauhoitettiin kokonaisuudessaan, ja nauhoitteet olivat pituudeltaan 30–40 minuuttia mittaisia. Haastattelu pohjautui puolistrukturoituun haastattelumalliin, jossa tutkijalla oli valmiit kysymykset, mutta haastattelu eteni sen mukaan, millaisia vastauksia informantti antoi. Haastattelu onkin metodina joustava: se antaa haastattelijalle mahdollisuuden tehdä tarkentavia kysymyksiä ja oikaista väärinkäsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018:85; Puusa 2020).

Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä lukioikäisiä kahta lukuun ottamatta. Nämä kaksi olivat jo lukioiän ylittäneitä. Kaikki olivat opiskelleet suomea koulussa alakouluikäisestä asti. Mitenkään erityisen homogeeninen ryhmä haastateltavat eivät kuitenkaan olleet, eikä oikeastaan sukupuolella tai edes iällä ole merkitystä tämän tutkimuksen kannalta; kaikki haastateltavat ovat haastatteluhetkellä olleet kuitenkin sen verran nuoria, että ovat pystyneet valitsemaan suomen kielen opiskeltavakseen, ja suomea on ollut mahdollista opiskella toisena kielenä 1990-luvun lopulta alkaen (Niiranen 1999: 81; Niiranen 2011: 70–71). Vanhin informanteista oli kolmissakymmenissä ja nuorimmat vajaa

kaksikymmenvuotiaita. Kaksi haastateltavista oli kotoisin samalta paikkakunnalta, mutta muuten informantit olivat eri alueilta. Vaikka kaksi informanteista oli samalta paikkakunnalta, eivät he kuitenkaan olleet samasta koulusta. Paikkakuntien vaihtelevuus ei ollut mitenkään erityisesti tavoitteena informantteja etsiessä, mutta alueellinen ero on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista. Haastattelemalla eri kouluja käyneitä henkilöitä saadaan laajempi kuva opetuksen tilasta kuin haastattelemalla pelkästään saman koulun opiskelijoita. Kahdella haastateltavista oli kveenitausta, kahdella tausta oli muutoin suomenkielinen ja yhden tausta oli kokonaan norjankielinen ilman mitään yhteyttä kveeneihin tai suomalaisiin. Tiedot informanttien kielellisestä ja etnisestä taustasta perustuvat täysin siihen, mitä he ovat itse kertoneet. Yhdistävä tekijä haastateltavilla kuitenkin oli kouluaihana tehdyt suomen kielen opinnot. Taulukossa (1) esitellään informanttien kielellisiä taustoja.

Taulukko 1. Informanttien kielelliset taustat ja suomen opiskelun aloitus.

| Informantti | Kielellinen tausta |
|--------------------|---|
| K1 | On kveenitausta. On kuullut kotona puhuttavan kveeniä, mutta ei ole oppinut kieltä lapsena. Aloitti suomen kielen opiskelun toisena kielenä koulussa ensimmäisellä luokalla ja jatkoi peruskoulun loppuun saakka. |
| K2 | Ei ole kveenitaustaa. Toinen vanhemmista on suomalainen, ja K2 puhuu kotona suomea vanhemman ja sisarusten kanssa. Aloitti suomen kielen opiskelun toisena kielenä koulussa ensimmäisellä luokalla ja opiskelee kieltä edelleen lukiossa. |
| K3 | Ei ole kveenitaustaa. On taustaltaan täysin norjankielinen. On aloittanut suomen kielen opiskelun toisena kielenä 11-vuotiaana ja opiskelee kieltä edelleen lukiossa. Aloitti suomen kielen opiskelun puhtaasta mielenkiinnosta. |
| K4 | On kveenitausta. On kuullut isoisovanhempansa puhuvan vähän kveeniä, mutta ei itse osaa kieltä. Aloitti suomen opiskelun toisena kielenä koulussa ensimmäisellä luokalla ja jatkoi lukion loppuun saakka. |
| K5 | Ei ole kveenitaustaa. Toinen vanhemmista on suomalainen ja puhuu K5:lle kotona suomea. K5 kuitenkin vastaa yleensä norjaksi ja puhuu sisarustensa kanssa norjaa. Aloitti suomen kielen opiskelun toisena kielenä 4.-luokalla ja opiskelee kieltä edelleen lukiossa. |

4.2 Aineiston keräys

Haastattelumenetelmänä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, ja informanteja haastateltiin erikseen. Haastattelumenetelmä valikoitui tällaiseksi siitä syystä, että esimerkiksi kyse-lyhaastattelulla saadut vastaukset olisivat liian suppeita antaakseen vastauksen tutkimuskysymyksiin – varsinkin, kun mahdollisia informanteja on vähän. Myös ryhmähaastattelun mahdollisuus täytyi sulkea pois siitä syystä, että haastattelu toteutettiin videopuhelun välityksellä, ja senkaltainen haastattelutilanne aiheuttaa tiettyjä haasteita monen ihmisen ollessa läsnä samassa videopuhelussa. Voi muun muassa olla vaikea saada puheenvuoroa, kun ei näe kunnolla toisten elekieltä. Videopuhelua käytettiin aineistonkeräysmenetelmänä sen vuoksi, että haastattelijan ja haastateltavien maantieteellinen etäisyys oli suuri.

Puolistrukturoitu haastattelu on haastattelumalli, jossa hyödynnetään valmiiksi valittuja teemoja ja niiden pohjalta tehtyjä kysymyksiä. Etuna tällaisessa haastattelutavassa on, että kesken haastattelun on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä ja edetä haastattelussa haastateltavan vastauksiin perustuvalla tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018:87–88.) Puolistrukturoidussa haastattelussa on myös sellainen etu, että tutkija saa informanteilta vastaukset kysymyksiinsä näiden omien sanojen mukaisesti ilman etukäteen tarjottuja vastausvaihtoehtoja (Puusa 2020).

Haastateltavat eivät nähneet etukäteen haastattelukysymyksiä, mutta heillä oli tiedossaan, että haastattelu koskee suomen kielen oppijoiden käsityksiä saamastaan suomen kielen opetuksesta. Haastattelun sujuvuuden ja eettisyyden kannalta on tärkeää, että haastateltava tietää etukäteen mitä teemaa tai aihetta haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2018:86). Haastattelutilanne oli joustava, ja informantti saattoi kertoa sellaisia asioita, joita ei kysytty, ja haastattelu etenikin osittain sen mukaan, mitä informantti kulloinkin itse luontevasti kertoi. Kuitenkin haastattelun aikana käytiin läpi kaikki kysymykset, jotta saatiin vastaus niihinkin kysymyksiin, joiden aiheisiin ei oltu jo keskustelun kuluessa saatu vastausta. Tämän tutkimukset haastattelukysymykset ovat liitteinä tutkimuksen lopussa.

Koska tutkimuskysymysten kannalta ei ole olennaista tehdä todella tarkkaa litteraattia, on aikaa säästetty jättämällä pois litterointimerkkejä. Sisällönanalyysissä yleensä litteroidaan kaikki puhuttu, mutta tauot, äänensävyt, päällekkäispuhunnat ja minimipalautteet voidaan jättää merkitsemättä (Nikander & Ruusuvoori 2017: 430). Tutkimuksen haastattelut onkin litteroitu sanatarkasti, mutta edellä olevaa suositusta noudattaen. Analyysitapa, tutkimuskysymys ja käytettävissä oleva aika vaikuttavat siihen, litteroidaanko aineisto kokonaan vai ainoastaan siltä osin kuin on tarpeellista

(Nikander & Ruusuvuori 2017: 435). Ne kohdat haastattelusta, jotka on otettu esimerkeiksi analyysiin, on litteroitu tarkemmin kuin muu haastattelu. Täytyy muistaa, että täydellistä litteraattia on joka tapauksessa mahdotonta tehdä, sillä tutkija litteroi äänitettä omien havainnointikykyjensä puitteissa (Nikander & Ruusuvuori 2017: 437).

4.3 Sisällönanalyysi menetelmänä

Analyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysia. Sillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata aineiston sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018:119). Sisällönanalyysissa ei yleensä oteta analyttisen tarkastelun kohteeksi kielellisen ilmauksen muotoja (Vuori n.d.). Sisällönanalyysi onkin oikeastaan keino, jolla järjestetään tieto siten, että sitä voidaan tulkita (Puusa 2020). Sisällönanalyysin avulla yritetään tässä tutkimuksessa jäsentää ja ymmärtää haastateltavien ajatuksia siitä, millaista heidän saamansa suomen kielen opetus on heidän käsityksensä mukaan ollut. Ymmärtäminen vaatii tutkijalta pyrkimystä eläytyä tutkittavien ajatuksiin, henkiseen ilmapiiriin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi 2018:34). Sisällönanalyysia voidaan kritisoida sen keskeneräisestä vaikutelmasta: tutkija saattaa vain järjestellä aineiston analyysia varten, mutta ei tee siitä mielekkäitä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 117).

Sisällönanalyysissa aineisto on käytävä läpi huolella ja useaan otteeseen (Vuori n.d.). Sisällönanalyysia voidaankin kuvailla kehämäiseksi liikkeeksi, jossa asetelmat muuttuvat ja kehittyvät (Sepänen 2005:148). Aineiston läpi käynnin jälkeen pyritään aineistosta löytämään asioita, jotka ovat kiinnostavia, eroavia tai yhdistäviä, ja tämän jälkeen pohditaan, miten yksityiskohdista saa muodostettua kokonaiskuvan. (Vuori n.d.) Aineistosta karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois eli aineisto redusoidaan. Redusoinnilla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä siten, että tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto jätetään pois (Tuomi & Sarajärvi 2018:123). Tämä helpottaa tutkijan keskittymistä vain tutkimuksen kannalta oleellisiin havaintoihin. Tässä vaiheessa tutkijalla on jo jonkinlainen kokonaiskuva haastatteluissa esille tulleista aiheista. Tässä tutkimuksessa redusointi tehtiin siten, että aineistosta analyysiosioon otettavat asiat korostettiin muusta tekstistä tietyllä värillä. Redusoinnin jälkeen on haastatteluista etsitty, mitä informantit ovat sanoneet tietyistä teemoista. Tämän jälkeen litteraateista on poimittu vastauksia, joissa on nähtävillä informanttien käsityksiä kustakin teemasta ja näitä vastauksia on käytetty esimerkkeinä ja varsinaisen analysoinnin osina. Analysoinnin keinona on käytetty teemoittelua. Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että saatuja vastauksia luokitellaan sen mukaan, mitä tietystä aihepiiristä eli teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2018:105). Tässä tutkimuksessa aluksi kerättiin teemoittain yhteen informanttien vastauksia,

jonka jälkeen niitä alettiin jäsenellä analyysimuotoon. Aineiston redusoinnin ja ryhmittelyn jälkeen se on abstrahoitu. Abstrahoinnilla tarkoitetaan aineiston käsitteellistämistä eli kaiken oleellisen tiedon pohjalta muodostettuja teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 125). Tässä vaiheessa aineistosta saatuja tuloksia on myös peilattu aikaisempiin tutkimuksiin aiheista.

Haastatteluissa esille tulleita teemoja on luokiteltu sen mukaan, mitä kustakin aiheesta on sa-
nottu. Aineistosta poimituissa esimerkeissä on haastattelijaan viitattu kirjaimelle *H* ja informanttiin kyseisen informantin koodilla. Aineistoesimerkeissä litterointimerkkejä ei ole juuri käytetty, mutta pisteillä ja pilkuilla kuvataan puheen luonnollista tauotusta. Analyysissa pyritään hyödyntämään tasapuolisesti kaikkien informanttien vastauksia, mutta tämä ei välttämättä käytännössä toteudu, sillä informantit ovat tuottaneet vastauksia eri laajuudella. K1, K2 ja K3 antoivat laajempia ja pidempiä vastauksia kuin K4 ja K5, ja tämä näkyy myös esimerkeissä. K5:n kohdalla on käynyt myös siten, että hänen puheestaan oli vaikeampi saada pitempiä jaksoja esimerkiksi, sillä videopuhelussa hänen äänensä kuului välillä heikosti, ja näin ollen hänen kanssaan täytyi useasti varmistaa joitain sanoja, jolloin hänen puheenvuoroistaan tuli katkonaisia.

Kaikkea aineistoa on mahdotonta esittää lukijalle, mutta litteraatti tuo aineiston lähelle lukijaa, lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa uudelleentulkinnat ja -analyysit (Nikander 2011: 433). Sen vuoksi analyysissa on pyritty käyttämään runsaasti esimerkkejä. Aineistoesimerkkejä on pyritty käyttämään siten, että ne tukevat tehtyjä havaintoja. Osa aineistosta poimituista esimerkeistä on englanniksi, mutta ne on käännetty suomeksi. Käännökset ovat minun tekemiäni, ja tämä on hyvä huomioda niitä lukiessa. Alkuperäisten englanninkielisten esimerkkien säilyttäminen analyysissa on ollut edellä mainitusta syystä tärkeää, mutta myös sen vuoksi, että käännettäessä tekstiä osa sen autenttisuudesta katoaa.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistyksien sijaan ymmärtämään tiettyä toimintaa tai kuvaamaan jotain ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018: 98). Tämän tutkimuksen tarkoitus ei siis ole luoda yleistyksiä norjalaisista tai heidän käsityksistään kielten opiskelun saralla.

4.4 Aineiston luotettavuus

Aineiston luotettavuuteen vaikuttavat monet tekijät. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa muun muassa se, että tutkija on tarkasti selostanut, miten tutkimus on tehty (Hirsjärvi ym. 2018: 232). Validiteetilla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, miten hyvin tutkimuksessa käytetty menetelmä mittaa sitä, mitä oli tarkoituskin tutkia (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2011:27).

Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja kykyä antaa sellaisia tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia (Hirsjärvi ym. 2018:231). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliteettia tarkastellaan analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kannalta (Ruusuvuori ym. 2011:27).

Litteroinnin sopiva tarkkuus riippuu tutkimusongelmasta ja käytetystä tutkimusmetodista (Ruusuvuori 2011:424). Aineiston litterointi on tehty melko karkeasti, sillä tämän tutkimuksen kannalta sisällölliset asiat ovat olennaisimpia; ne ohittavat muut kielelliset asiat tärkeysjärjestyksessä. Tässä tutkimuksessa litteraattiin on merkitty vain pisteitä ja pilkkuja tauottamaan puhetta. On myös pidettävä mielessä, että litteraatti on jo tulkinta alkuperäisestä puheesta (Ruusuvuori 2011: 427).

Aineistossa voi esiintyä mahdollisia sisällöllisiä virheitä, sillä aineiston keräys on tehty kielellä, joka ei ollut informanttien vahvin kieli, ja tästä syystä on olemassa normaalia suurempi todennäköisyys haastattelussa tapahtuneisiin väärinymmärryksiin. K1 käytti haastattelussa kveeniä ja K2 suomea. Haastattelija puhui heille suomeksi. Vaikka en osaa kveeniä, en koe, että minulla olisi ollut mitään ongelmia ymmärtää sitä haastattelun aikana. Kveenin ymmärtämistä helpottaa myös oma murretaanani, jossa on runsaasti lainasanoja ruotsin kielestä. K3 ja K4 käyttivät haastattelussa ainoastaan englannin kieltä, ja myös haastattelija puhui heille englanniksi. Tämä asettaa tietyn ymmärtämisriskin, sillä Englanti ei ollut kummankaan osapuolen ensikieli. K5 käytti haastattelussa sekä suomea että Englantia, mutta haastattelukysymykset hänelle esitettiin pääasiassa suomeksi, vain tarpeen vaatiessa Englanniksi. Koen, että käytetyllä kielellä oli vaikutusta saatuihin vastauksiin, sillä K1 ja K2, joiden kanssa haastattelu tehtiin kveeniksi tai suomeksi ja jotka puhuivat kieltä hyvin, antoivat laajoja ja pitkiä vastauksia etenkin verrattuna K4:ään ja K5:een. K3 antoi laajempia vastauksia kuin K4 ja K5, mutta ei yhtä laajoja kuin K1 ja K2.

Tässä tutkimuksessa on hyvä myös ottaa huomioon, että haastateltavat olivat kotoisin eri maasta kuin haastattelija. Jossain tilanteissa voi olla hyötyä siitä, että tutkija on eri maasta kuin haastateltavat, sillä vierasmaalaiselle tutkijalle haastateltavat saattavat kertoa sellaisia asioita, jotka samasta maasta kotoisin olevan tutkijan kanssa saatettaisiin ohittaa itsestäänselvyyksinä (Pietilä 2011:415–416). Uskon, että tässä haastattelussa olikin etua edellä mainitusta seikasta, sillä aineistossa minulle kerrottiin esimerkiksi melko laajasti uusnorjasta ja sen asemasta. Norjalainen tutkija tuskin olisi saanut yhtä laajoja vastauksia liittyen aiheeseen, sillä haastateltavat olisivat oletaneet hänen tietävän asiasta. Ulkomaalaisia haastateltaessa on hyvä huomioida myös kahden eri kulttuurin välinen vertailuasetelma, joka saattaa vaikuttaa keskustelun kulkuun esimerkiksi siten, että haastateltavat kokevat oleelliseksi puolustaa tutkijalle omaa maataan ja kulttuuriaan ja saattavat näin ollen kaunistella kokemiaan asioita (Pietilä 2011: 416). Tämän tutkimuksen osalta en kuitenkaan koe, että informantit

olisivat nähneet tarvetta puolustella omaa kulttuuriaan, sillä norjalainen yhteiskuntamalli muistuttaa pitkälti Suomen yhteiskuntamallia, eivätkä kulttuuriset erot maiden välillä ole erityisen suuret. Haastattelun luotettavuutta voi myös heikentää se, että haastateltavat saattavat antaa vain sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018:206).

On tärkeää kiinnittää huomiota myös reaktiivisuusvirheisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että täytyy ottaa huomioon, kuinka paljon tutkija vaikuttaa vastauksiin sillä, missä järjestyksessä hän kysyy kysymykset ja johdatteleeko hän kysymyksiin. (Puusa 2020.) Tässä aineistossa tuli muun muassa muuttaman informantin kautta esille kielteinen suhtautuminen uusnorjaan, minkä vuoksi johdattelemalla kysyin myös muilta informanteilta suhtautumista kyseiseen oppiaineeseen. Vaikka haastattelussa käytettiin apuna valmiita haastattelukysymyksiä, ei haastattelu edennyt välttämättä kysymysten järjestyksen mukaan, vaan se eteni siten, mistä aiheesta oli aina luontevinta siirtyä seuraavaan kulloisenkin haastateltavan kanssa. Näin ollen on kysymykset saatettu esittää haastateltavilla eri järjestyksessä.

4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keruuta on suoritettu arvio siitä, aiheuttaako tutkimukseen osallistuminen minkäänlaista haittaa osallistujille. Kun todettiin, että haastattelu ei aiheuta osallistujille minkäänlaisia fyysiseen tai henkiseen kuntoon liittyviä riskejä, luotiin tutkimusta varten tutkimusteidote sekä tietosuojalomake, joissa molemmissa hyödynnettiin Tampereen alueen ihmistieteiden eettisen toimikunnan valmista pohjaa. Informantit saivat tietää etukäteen, mitä aihetta haastattelu koskee, joskaan he eivät nähneet haastattelukysymyksiä etukäteen. Ennen haastattelua he saivat kuitenkin luettavakseen tutkimustiedotteen sekä tietosuojalomakkeen, ja kaikilta osallistujilta kerättiin kirjallinen suostumus haastatteluun ja sen käyttöön tutkimuksessa. Sekä sähköpostitse että ennen haastattelun alkua vielä varmistettiin haastateltavalta, onko hän ymmärtänyt, mihin osallistuu ja miten tietoja käsitellään. Tämä suullinen varmistaminen oli tärkeää siitäkin syystä, että tutkimustiedote ja tietosuojalomake olivat ainoastaan suomeksi. Aineisto on anonymisoitu henkilöiden yksityisyysturvan vuoksi, ja sitä on käsitelty siten, että vain tutkijalla on ollut pääsy aineistoon kokonaisuudessaan. Aineistosta esimerkkeinä käytetyt vastaukset ovat sellaisia, ettei informantteja voida niistä tunnistaa. Tutkimuksen päätyttyä aineisto on tuhottu.

5 ANALYYSI

Teemoittelun avulla analyysi on jaettu seitsemään alalukuun. Teemoittelu perustuu haastatteluissa esille nousseisiin aiheisiin. Teemojen esittelyjärjestys perustuu tiedon kiinnostavuuteen ja määrään. Kussakin luvussa esitellään informanttien käsityksiä järjestyksessä alkaen K1:stä. Tämä järjestys ei johdu siitä, että K1 olisi aina kertonut mielenkiintoisimmat seikat, vaan siitä, että analyysi etenisi johdonmukaisesti käsitellen jokaista informanttia. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään eritasoisten oppilaiden osallistumista samoille oppitunneille ja siitä aiheutuvia haasteita. Toisessa alaluvussa analysoidaan, millaisia ajatuksia uusnorjan korvaaminen suomi toisena kielenä -opetuksella on herättänyt. Kolmannessa alaluvussa tuodaan esiin informanttien näkemyksiä suomen opetuksen hyödyistä ja haitoista. Neljäs alaluku käsittelee opettajia ja heidän vaikutustaan informanttien kielen oppimiseen. Viidennessä alaluvussa sen sijaan analysoidaan, millaista tukea oppijat ovat saaneet kotoaan, ja miten koulukaverit ovat suhtautuneet heidän suomen kielen opiskeluunsa. Kuudennessa alaluvussa tarkastellaan, millaisia opetuskeinoja ja -materiaaleja on opetuksessa hyödynnetty, ja viimeisessä luvussa vielä luodaan katse siihe, miten hyödyllisenä informantit ovat kokeneet suomen opiskelun tulevaisuutensa kannalta.

5.1 Puuttuvat tasoryhmät

Informantit toivat esille, että koulussa on opetusryhmien sisäinen variaatio taitotason suhteen ollut suurta. K1 ja K2 puhuvat suomea/kveeniä sujuvasti, ja he ovat kouluaikana kokeneet lievää turhautumista sen suhteen, että eivät ole aina saaneet tarpeeksi haastavaa opetusta suomen kielestä. K1 on joutunut aloittamaan suomen opiskelun useamman kerran alusta sen vuoksi, että luokkaan on tullut uusia oppilaita, jotka eivät ole opiskelleet suomea aiemmin. K2 kohdalla taas kyse on ollut siitä, että hän on puhunut ja oppinut suomea kotona, toisin kuin luokkakaverit, jotka ovat aloittaneet suomen kanssa tyhjästä. Hän olisi nimenomaan tarvinnut S2-opetusta, eikä suomen opetusta vieraan kielen tapaan. Esimerkissä (1a) K1 kuvailee, miltä hänestä tuntui, kun uusia oppilaita tuli luokkaan ja opiskelu täytyi aloittaa perusteista. Se laski myös hänen haluaan opiskella kieltä. Lastenkoululla K1 tarkoittaa Suomen alakoulua vastaavaa kouluastetta. Litteraatissa (1a) esiintyvä *motivasjuunin* tarkoittaa motivaatiota (motivasjon). K2 kertoo esimerkissä (1b), miten hän on joutunut myös aloittamaan suomen opiskelun täysin perusteista.

Esimerkki (1a)

K1: Mutta on vielä yksi asia mikä laski mun motivasjuunin aika paljon ja se alkoi itte asiassa viimeisinä vuonna lastenkoulussa. Se oli se ku yhtäkkiä tuli niinku uusia oppilaita jotka haluttiin olla myötä ja helt oltii ihan nollatasosta ja sitte piti käyä läpitte kaikki uuesti ja oli ainaki kaks vuotta peräkkäin että tuli uusi oppilaita ja et oltii tosi niinku intresseeranne kielestä ja kaikki se mutta minulle ja toisille se oli aika et niinku oi taas tämä.

Esimerkki (1b)

K2: No ainaki mulle se on aina ollu niinku vähän helppoo koska mähän puhun suomee niinku kotona niin alottaa ihan niinku alusta se oli vähän vähän ehkä liian helppoa.

Siinä missä K1 ja K2 ovat kärsijöitä, kun uusia opiskelijoita otetaan sisään, on K3 hyötyjä. K3 on aloittanut suomen kielen opiskelun myöhään ja ilman aiempaa kosketusta suomen tai kveenin kieleen. Päätös kielen opiskelusta täytyy tehdä jo hyvin varhain, ja K3 oli sitä mieltä, että jos suomea voisi opiskella vieraana kielenä sen voisi aloittaa myöhemmin alkeistasolta ja tämä lisäisi mahdollisesti kielen opiskelua. K3:n näkemys asiasta poikkeaa siitä, mitä kveenijärjestöt ovat ajaneet takaa, sillä ne ovat nimenomaan halunneet suomea opetettavan toisen kielenä. Koska suomea tai kveeniä puhutaan yhä vähemmän kveeniperheissä, voi suomen kielen opetus toisena kielenä aiheuttaa sen haasteen, ettei kielelle ole ottajia kielen opiskelun haastavuuden ja kapean sisäänottoiän takia. K3 koki myös sympatiaa kveenitaustaista ystäväänsä kohtaan, joka ei ollut aloittanut suomen/kveenin opiskelua alakoulussa eikä voinut ottaa sitä enää oppiaineeksi myöhemmin, sillä se ei ollut mahdollista.

Esimerkki (2a)

K3: Because you in order to like study in high school, you have to have studied in middle school and to have studied in middle school you have to have studied like when you even younger. And so it's a choice has to be made. Yeah. And you have to make that choice very early.

K3: Koska jotta voi opiskella lukiossa pitää olla opiskellut yläkoulussa ja jotta on voinut opiskella yläkoulussa on pitäny opiskella vielä nuorempana. Ja siis se on päätös mikä pitää tehdä. Joo. Ja se päätös pitää tehdä tosi aikasin.

Esimerkki (2b)

K3: No, I like do think If Finnish was offered as a foreign language, more people could take it really.

K3: Ei, mä luulen että jos suomea tarjottaisiin vieraana kielenä useammat voisi oikeastaan opiskella sitä.

K3 myös kertoi (esimerkki (3)), että hänellä lukee todistuksessa, että suomi on hänen toinen kieltensä, vaikka todellisuudessa suomi on hänelle vieras kieli. Suomi toisena kielenä -opetus onkin tarkoitettu kveeneille, sillä he ovat kansallinen vähemmistö (Lindgren ym. 2003:219). Tässä valossa vaikuttaa kummalliselta, että K3:lla on ollut mahdollisuus opiskella suomea toisena kielenä. K3 totesi, että periaatteessa koulun olisikin kuulunut tarkistaa, onko hänellä oikeutta opiskella suomea toisena kielenä, mutta koulu ei ollut tätä tarkistusta suorittanut.

Esimerkki (3)

K3: On my grades like when I when I finished middle at 10th grade on on the paper where I got my grades it said Finnish as a second language

H: Ok, yeah.

K3: Which it isn't.

K3: Mun arvosanoissa niinku kun mä kun mä päätin yläkoulun kymmenennellä luokalla paperissa missä mun arvosanat on luki että suomi on toinen kieli

H: Okei, joo

K3: mitä se ei ole.

Vaikka suomea opetetaan nimenomaan toisena kielenä, vaikuttaa siltä, että käytännössä opetus muistuttaa enemmän vieraan kielen opetusta, sillä osalle oppilaista suomi ehdottomasti onkin vieras kieli. K5 on aloittanut suomen opiskelun neljännellä luokalla, ja luokassa oli oppilaita, jotka olivat olleet suomen opetuksessa jo alusta asti. K5:n mukaan heidän opettajansa pystyi kuitenkin yksilöllistämään opetuksen siten, että jokainen sai oman tasonsa mukaista opetusta. K4:llä ei ollut kokemusta eri tasoista oppijoista, sillä hän oli opiskellut samojen oppilaiden kanssa alakoulusta lukion loppuun saakka.

5.2 Turhaksi koettu *nynorsk*

Haastatteluissa nousi esille käsitys siitä, että suomen kielen opiskelumahdollisuus houkuttelee muitakin kuin kveeni- tai suomalaistaustaisia opiskelijoita. Norjassa on olemassa kaksi virallista tapaa kirjoittaa norjaa, *bokmål* eli kirjanorja sekä *nynorsk* eli uusnorja. Suomen opiskelulla toisena kielenä voi kokonaan korvata uusnorjan opiskelun. Vaikka periaatteessa uusnorjalla ja kirjanorjalla on sama

status norjalaisessa yhteiskunnassa, uusnorjaa käytetään lähinnä julkisen sektorin palveluissa, kun taas yksityiset tahot suosivat kirjanorjaa (Sanden 2020: 202). Jokainen kunta voi itse valita kumpaa norjan kieltä se käyttää hallinnollisena kielenä, ja vaikka oppilaille opetetaan koulussa molempia norjan kieliä, he voivat valita kumpi on heidän ns. pääkielensä (Kelemen 2020:189–190).

K1 ja K2 toivat haastatteluissa esille ajatuksen siitä, että taustaltaan täysin norjankieliset valitsivat suomen opiskeltavaksi aineeksi siitä syystä, että uusnorja ei ole Pohjois-Norjan alueella puhuttu muoto ja siihen asennoidutaan kielteisesti. K1 ilmaisi pohjoisnorjalaisten kielteisen suhtautumisen uusnorjaan kaksi kertaa haastattelun aikana, kuten esimerkeissä (4a) ja (4b) on nähtävillä. Hänen käsityksensä mukaan toiset oppilaat saattoivat jopa olla kateellisia siitä, että osa opiskelijoista kävi saamen tai suomen tunneilla uusnorjan sijaan.

Esimerkki (4a)

K1: Alussa oli aika iso suomen luokka ja se on mun teoria mutta mun vaikutelma oli että moni valitti suomen tai saamen sen tähän että he ei halunneet sitä uusnorjaa. Tai heidän vanhemmat oli valinneet ehkä ei keskustelleet heidän kans kunnolla.

Esimerkki (4b)

K1: Ei mun mielestä koska niinku sanoin ainakin se mitä mie muistan omasta koulusta ja omasta luokasta on että ihmiset ei tykänneet uusnorjasta että että joskus oltii vähän kätteelliset että joo nyt tet pääsette pois.

K2 kokee, ettei uusnorjan opiskelusta ole hänelle hyötyä ja siksi hän opiskelee mieluummin suomea. Esimerkissä (5) hän kuvailee uusnorjan korvaamista suomen kielen opetuksella sanalla *lahja*, mikä on varsin painokas tapa ilmaista suhtautuminen asiaan.

Esimerkki (5)

H: Ja sä oot korvannu sen [uusnorjan] tällä suomella?

K2: Ja se on ollu mun mielestä oikeesti lahja koska mä vihaan sitä nynorskii nii paljon. Emmä tiedä se on vaa mun mielestä mä en tarvi sitä et se on tavallaan nii tota tyhmä opiskella sitä jos mä en niinku loppuelämä tuu koskaan tarvimaan sitä.

K3 kertoi olevansa iloinen siitä, ettei hänen tarvitse opiskella uusnorjaa ja että monet eivät pidä uusnorjasta. K3 on täysin norjankielisestä perheestä, mutta hän on valinnut opiskella suomea, sillä pitää sitä kiinnostavana kielenä, eikä näe haittaa siinä, että korvaa uusnorjan opiskelun suomella. Hän

vahvistaa näin ollen kahden muun informantin käsityksen siitä, että norjankieliset saattavat valita suomen opiskeltavaksi aineeksi uusnorjan sijaan. Esimerkissä (6) hän kuvailee yleistä suhtautumista uusnorjaan.

Esimerkki (6)

K3: People, it's a people think it's very boring and that they a lot of people hate it actually. And when I was offered, like, when I you don't have to do, the nynorsk goes like. Actually, I'm pretty glad. Yeah, cause it's. Yeah, a lot of people don't like it.

K3: Ihmiset, se on ihmiset ajattelee se on tosi tylsää ja että ne monet oikeastaan vihaa sitä. Ja kun mulle tarjottiin niinku, kun mun ei tarvi mennä nynorskiin niin. Oikeastaan mä oon aika ilonen. Joo, koska se on. Joo monet ei tykkää siitä.

K4 ja K5 eivät itse tuoneet keskustelussa esille sitä, että korvaavat uusnorjan suomella, mutta kysyttäessä asiaa he kumpikin sanoivat, että eivät ole osallistuneet uusnorjan opetukseen. Kumpaakaan ei myöskään haitannut se, ettei ole saanut uusnorjan opetusta. Esimerkissä (7) K4 kuvailee tuntemuksiaan uusnorjan poisjättämisestä.

Esimerkki (7)

K4: I didn't get to learn nynorsk but that really didn't bother me because I don't see the point in learning you know

H: Oh why is that?

K4: It's not really necessary like everyone who knows nynorsk knows like regular norsk.

K4: En pystynyt opiskelemaan uusnorjaa mutta se ei oikeastaan haitannut sillä en nää järkeä sen opiskelussa tiedäthän

H: Ai miksi et?

K4: Se ei ole oikein tarpeellista koska kaikki jotka osaa uusnorjaa osaa myös tavallista norjaa.

Vuonna 2015 Norjan koululaisista vain 12,2 % oli rekisteröity uusnorjan kieltä käyttäviksi ja 86,9 % käytti kirjanorjaa. Uusnorjaa käytti kuitenkin Länsi-Norjan rannikolla sijaitsevassa Sognin ja Fjordaneen maakunnassa 97,6 % oppilaista, joten uusnorjan käyttö on selkeästi suosittua tietyllä rajatulla alueella. (Sanden 2020:206.) Kirjanorja ei ainoastaan hallinnoi koulumaailmassa, vaan myös mediassa, sillä sitä käytetään uusnorjaa enemmän elokuvissa ja sanoma- ja aikakauslehdissä (Kelemen

2020:192). Tässä viitekehyksessä ei vaikuta ollenkaan erikoiselta, että informantit eivät nähneet uusnorjan opetuksen korvaamista suomella ongelmallisena.

5.3 Suomen kielen epätasa-arvoinen asema

Suomen kielen opiskelu ja kielten opiskelu ylipäättään nähtiin sekä itseisarvona että välinearvona. K1 ja K2, jotka omaavat kveeni- tai suomalaistaustan, käsittivät suomen opiskelun avaavan heidän silmiään omalle tai vanhemman kulttuurille. Suomen opetus koettiin hyvänä asiana myös sen vuoksi, että se mahdollistaa uusnorjan poisjättämisen lukujärjestyksestä. K2 kertoi, että moni käy Suomen puolella esimerkiksi kaupassa ja tämän vuoksi on tarpeellista hallita kieltä edes vähän. Hän myös kuvaili Norjan ja Suomen olevan läheisiä maita, jonka vuoksi suomen opiskelua voidaan pitää hyödyllisenä. K2 oli alakoulussa joutunut olemaan poissa matikantunneilta suomen opetuksen vuoksi, mutta hän oli sitä mieltä, ettei se ollut vaikuttanut hänen myöhempään menestykseensä matikassa. K3 lähestyi suomen kielen opetuksen hyötyjä varsinkin sen kautta, että hänen ei tarvitse opetella uusnorjaa, ja hän totesi kielten opiskelun olevan ylipäättään mielenkiintoista. K4 ja K5 kokivat hyötynä sen, että ovat päässeet matkustamaan Suomeen koulun puitteissa, ja matkat ovat heidän mielestään olleet mukavia kokemuksia.

K2 kertoi suomen opetuksen olevan hänelle itselleenkin hyödyllistä, vaikka hän puhuu kotona suomea. Hän kertoo esimerkissä (8), että suomen opetus laajensi hänen tietämystään suomen kielestä ja etenkin sen kieliopista.

Esimerkki (8)

K2: Joo oli se kyllä vähän mutta mun mielestä oli myös aika kiva oppii niinku grammatiikasta ja semmosta mitä mä en oppinut kotona.

Kielen opetuksen kannalta myös autenttisuus on tärkeää ja on hyvä, että oppija saa kosketusta kohdekulttuurista (Pyykkö 2014). K5 kertoikin, että hän oli päässyt matkustamaan Suomeen ja tutustumaan suomalaisiin kouluihin. Hän koki tämän kielen opiskelun hyötynä. Esimerkistä (9) voi myös havaita, miten haastattelussa K5:n kanssa on varioinut suomen ja englannin käyttö.

Esimerkki (9)

K5: We went to trips to Finland with Finnish class. We have been Ivalo, Rovaniemi, Oulu, Helsinki. That was a good benefit.

H: Pääsit matkoille?

K5: Joo matkoille. And we went to the Finnish schools and met the students.

K5: Me mentiin matkoille Suomeen suomen luokan kanssa. Me ollaan käyty Ivalossa, Rovaniemellä, Oulussa ja Helsingissä. Ne oli hyviä hyötyjä.

H: Pääsit matkoille?

K5: Joo matkoille. Ja me käytiin suomalaisissa kouluissa ja tavattiin oppilaita.

K1 kertoi, ettei osaa uusnorjaa hyvin sen vuoksi, että on opiskellut suomea ja tämä harmitti häntä hiukan. Hän kuitenkin myös totesi, että voisi olla, ettei hän osaisi uusnorjaa hyvin, vaikka olisikin sitä opiskellutkin (esimerkki (10)). Hän toi muista informanteista poiketen asian esille suomen opetuksessa käymisestä aiheutuneena haittana.

Esimerkki (10)

H: No mitä sä koet et oliko siitä jotain haittoja tai hyötyjä että sä kouluaihana kävit siellä kielenoppitunnilla?

K1: No tietenkä tänä päivänä en ossaa sitä uusnorjaa saman hyvin ku kirjanorjaa mutta se olis saattanu mennä näin kuitenkin. Mutta useinhan käytän sanakirjaa ku luen tosi niinku vanhanaikaista uusnorjan tekstii. Jos mun pitää kirjottaa jotakin miehän kans käyttää sanakirjaa ja tarkistaa onko tämä oikein.

Suomen opetuksesta aiheutunut haitta oli K2:n ja K3:n mukaan se, että koulupäivät ovat pitkiä. Suomi on sijoitettu lukujärjestyksen ulkopuolelle, ja tämä tarkoittaa sitä, että suomen opiskelijat joutuvat aloittamaan koulupäivänsä aiemmin kuin muut tai lopettamaan sen myöhemmin. Muiden kielten, kuten saksan, ranskan ja saamen, opetus sisältyy K2:n ja K3:n mukaan normaaliin koulupäivään. Syytä tälle järjestelylle informantit eivät osanneet sanoa, mutta K2 epäili sen johtuvan siitä, että suomen ryhmässä on oppilaita lukion jokaisesta ikäluokasta. Myös K4 ja K5 kertoivat suomen oppituntien joskus olleen varsinaisen koulupäivän jälkeen. He eivät varsinaisesti kokeneet asiaa haittana, mutta K4 totesi, että järjestely saattaa tehdä suomen opetukselle hallaa, sillä se vähentää halukkaiden määrää. Esimerkeissä (11a), (11b) ja (11c) K2 ja K3 kuvailevat pitkiä koulupäiviään.

Esimerkki (11a)

K2: Ei mutta tota meidän pitää ainakin meidän joilla on suomee meillä on niinku eri kieliä mitä koulussa voi valita esimerkiksi ranskaa tai

saksaa tai saamen kieli mut me suomen oppilaat meidän pitää tulla kouluun aikasemmin tai myöhemmin et meillä tavallans et meidän kaikki voi suomen tunnit olla samalla aikaa koska meillä on koska mä oon nyt kakkosluokalla ja meillä on yks oppilas mikä on ykkösluokalla ja se on sitte se ainoa jolla on suomen kieli ykkösluokalla eli me ollaan kaikki pistetty samaan tunteihin.

Esimerkki (11b)

K3: I started to I was earlier on Fridays and two hours later on Wednesdays. There were days were longer than the others and that was tiring. And so it's like on it's like extra almost.

K3: Mä alotin olin aiemmin perjantaisin ja kaksi tuntia keskiviikkoisin. Oli päiviä jotka oli pidempiä kuin muut ja se oli väsyttävää. Ja joten se on niinku melkein ylimäärästä.

Esimerkki (11c)

K3: My Finnish class like the classes are like outside of my curriculum. Almost so I I either have to do like early morning classes or late afternoon classes because it's like outside of the others.

K3: Mun suomentunnit niinku ne tunnit on mun lukujärjestyksen ulkopuolella. Joten mun pitää joko mennä aamulla aikasin tunneille tai myöhään iltapäivällä koska ne on niinku muiden ulkopuolella.

Vaikka K4 ei ollut kokenut haittaa suomentunneilla käymisestä, hänen mielestään suomen kieli itsessään on vaikea kieli, jota on vaikea oppia ja se oli hänen mielestään haitta. Hän koki harmillisena, että vaikka on opiskellut suomea 13 vuotta, hän ei pysty oman kokemuksensa mukaan puhumaan kieltä kovinkaan hyvin.

5.4 Kannustavat ja kiireiset opettajat

Kaikilla haastateltavilla oli ollut useampi opettaja kouluaikanaan, ja näistä oli sekä hyviä että huonoja kokemuksia. K1:llä oli ollut kveenitaustaisia opettajia, ja hän piti siitä, sillä nämä olivat tuoneet opetuksessa myös kveenikulttuurin ja kveenin kielen esille. Informanttien käsitykset opettajista olivat hyviä, ja he pitivät opettajiaan ammattitaitoisina ja kannustavina. Joukkoon mahtui muutamia huonojakin kokemuksia opettajista, mutta nämä olivat vähäisiä. K2:lla oli esimerkiksi yläkoulussa ollut

opettaja, joka ei ollut juuri panostanut opetukseen, vaan oppitunnit olivat olleet enemmän jutustelua. Opettaja ei koko yläkoulun aikana järjestänyt yhtään koetta. Opettajat yleensä pitivät kieliopin opetusta elintärkeänä, ja myös oppilaat ajattelevat sen olevan tärkeää, vaikkeivat he pitäisikään sen opettelusta (Dufva ym. 2011:111). Sekä K1 että K2 olivatkin tehneet havainnoin siitä, että osa opettajista keskittyi enemmän kieliopin opetukseen ja osa enemmän muihin asioihin. Näitä kielioppikeskeisiä opettajia pidettiin hieman tylsinä, mutta kuitenkin K1 ja K2 kertoivat, että olivat oppineet eniten juuri näiltä. Myös K3 koki, että hänen lukion suomenopettajansa, joka painotti kieliopin opetusta oli mukava opettaja ja jonka opetuksessa edistyi. K3 muisteli hyvillä mielin myös ensimmäistä suomenopettajaansa, sillä kyseinen opettaja oli tutustuttanut hänet suomen kieleen. K4 kertoi, että opettajat olivat olleet kannustavia ja ymmärtäneet, että suomi voi olla vaikea kieli oppia. K5 sanoi, että opettajat vaikuttivat hänen haluunsa jatkaa suomen opiskelua ”sataprosenttisesti”.

K1 kertoi, että hänen kaksi ensimmäistä opettajaansa olivat molemmat olleet kannustavia ja hyviä opettajia. Ensimmäinen opettaja painotti enemmän leikin kautta oppimista, ja K1 koki ettei se auttanut etenemisessä oppiaineessa enää vanhempana, mutta ensimmäisille luokilla se oli ollut mukavaa. Kolmas ja viimeisin opettaja oli usein poissa, koska hän opetti monessa koulussa ja oli sen vuoksi kiireinen. K1 ei osannut sanoa, millainen viimeinen opettaja oikeastaan oli, koska tämä oli aina poissa oppitunneilta. Esimerkissä (12) hän kuvailee opettajiaan.

Esimerkki (12)

K1: Mutta niin heillä oli kaikilla ainakin näillä kahella ensimmäisellä hyvät ja niinku molemmilla oltii hyvät puolet aivan selvästi mutta niinku isoin assi mulle oli että kaikki uudestaan ja sitte vielä ku se viimeinen ei ollu paikallaan.

Kieli kertoo puhujansa kulttuurista, joten kielenoppiminen on myös kulttuurin oppimista (Pyykkö 2014). K1:n opettaja olikin oppitunneilla kiinnittänyt myös huomiota kulttuuriin opettamiseen, ja hän oli kertonut oppilaille paikallishistoriasta, vienyt nämä tekemään heinätoita ja tehnyt suomalaista pannukakkua. Hänen opetuksessaan oli K1:n mukaan painottunut kveenikulttuurin huomioiminen. Muut informantit olivat olleet enimmäkseen suomalaisten opettajien oppilaina, ja heidän opetuksessaan oli kulttuurinen painotus ollut enemmänkin Suomessa kuin kveenikulttuurissa.

K2:lla on ollut yhteensä neljä suomenopettajaa, joista kaksi oli alakoulussa, yksi yläkoulussa ja yksi lukiossa. Alakoulun opettajista K2 ei muistanut niin paljoa, mutta kuvaili toista opettajaa sanalla ”ihan kiva.” Yläkoulussa suomenopettaja oli kuitenkin ollut liian rento, eikä esimerkiksi pitänyt ollenkaan kokeita. K2 kertoi, ettei asia yläkoulussa haitannut, mutta jälkikäteen ajateltuna opettaja oli tehnyt karhunpalveluksen. Tällä hetkellä lukiossa hänellä on opettaja, josta hän pitää ja joka vaatii

tarpeeksi, mutta on myös kannustava. K2 myös puhuu opettajan kanssa suomea aina kun näkee tätä. K2:n mielestä suomen opetus muistuttaa lukiossa jopa äidinkielenopetusta. Esimerkissä (13) K2 kertoo, millaisia hänen opettajansa ovat olleet.

Esimerkki (13)

K2: Mä luulen et se on oikeesti ollu tai et ne on ollu hyviä siihen et mä oon oppinu aika paljon ainakin nyt lukiossa oon oppinut aika paljon. Ne opettajathan on ollu siin mukana mun mielest ja ainakin nyt lukiossa että se mä voin nyt puhua sen opettajan kaa mistä tahansa niinku suomeksi että jos on joku harrastus mitä mulla on tai ihan koulujutuista et se on ihan kiva.

K3 oli ollut muutama eri opettaja kouluaikaanaan, ja hän piti erityisesti opettajastaan, joka oli ollut kielioppikeskeinen (esimerkki (14)).

Esimerkki (14)

K3: She's like going into the grammar more than I'm used. Or like more than we did before, which I appreciate cause like grammar and like. And I like find out very interesting really cause it's like it's it's the system and it's logic and it's.

K3: Hän piti kielioppia enemmän kuin mihin olin tottunut. Tai niinku enemmän mitä meillä oli ennen ollut mitä mä arvostan koska kielioppi ja niinku. Ja mun mielestä se oli tosi kiinnostvaa koska siinä on se systeemi ja logiikka ja se on.

K4:llä oli ollut useita eri opettajia, ja pelkästään lukioaikana hänellä oli ollut kolme eri opettajaa. K4 joutui lukiossa myös opiskelemaan etänä, ja hän kuvaili, että yksi opettajista käytti vanhaa ja huonosti toimivaa sovellusta verkko-opetukseen, ja sen vuoksi opetus ei toiminut kovin hyvin. K4:n mukaan opettaja ei muutenkaan ollut hyvä opettamaan verkossa. Kysyttäessä, mikä opettajassa oli huonoa K4 ei osannut sanoa. Hän totesi vain, ettei oppinut opettajalta juuri mitään. Tämän kyseisin opettajan jälkeen tuli kuitenkin toinen verkko-opettaja, joka K4:n mukaan oli hyvä opettaja. Kun K4:ltä kysyttiin, mikä teki uudesta verkko-opettajasta edellistä paremman, hän kertoi uuden opettajan antaneen kotiläksyjä (esimerkki (15)).

Esimerkki (15)

K4: She gave us homework that.

Like uh, we had to watch uh finnish TV series or read the the finnish news or something, which I think makes it easier to learn because you interpret the language into your everyday normal.

K4: Hän antoi meille kotitehtäviä. Niinku meidän piti katsoa suomalaisia TV-sarjoja tai lukea suomenkielisiä uutisia tai jotain, ja mun mielestä se teki oppimisesta helpompaa koska kielestä tuli osa sun arkipäivää.

K5:llä oli ollut kolme eri opettajaa. Hän kuvaili opettajiaan kärsivällisiksi ja ystävällisiksi. Hänen mielestään opettajat myös vaikuttivat myönteisesti siihen, että hän halusi jatkaa suomen opiskelua. Opettajat panostivat opiskeluun pitämällä sellaisia oppitunteja, joissa hän viihtyi. Esimerkissä (16) K5 kertoo, millaista opetus oli hänen mielestään.

Esimerkki (16)

K5: They made the classes fun and it was fun learning.

K5: He tekivät oppitunneista hauskoja ja oppiminen oli kivaa.

Karlsson-Fältin ja Maijalan tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat hyvin tärkeäksi, että opettaja on itse kiinnostunut ja innostunut aiheesta, jota opettaa, sillä innostus näkyy kannustuksena ja intona, joka tarttuu myös oppilaisiin (Karlsson-Fält & Maijala 2007:344). Informanttien hyvät käsiytkset opettajista kertovatkin siitä, että opettajilla on mahdollisuus motivoida ja innostaa oppijoita suomen kielen pariin ja opettajien innostus omaa työtään kohtaan voi näkyä siinäkin, kuinka moni jatkaa suomen opiskelua koko kouluajan.

5.5 Kodin tuki ja kateelliset kaverit

Kaikki haastateltavat K5:tä lukuun ottamatta kertoivat, että kotijoukot ovat tukeneet kielen opiskelussa ja kannustaneet opetukseen osallistumista. K5 ei kommentoinut kodin tukea suuntaan tai toiseen. K1:n kotona oli hyödynnetty suomenkielisiä elokuvia ja kirjoja, jotka tukivat oppimista. K1, K2, K3 ja K4 kaikki kuvailivat, että vanhemmat olivat kannustaneet heitä opiskelun suhteen. K1 ja K2 myös puhuvat kotona suomea tai kveeniä. K1 kertoi, että hän kävi vanhempiensa kanssa lainaamassa kirjoja kirjastoautosta, mutta valitettavasti kirjastoauton valikoima oli rajallinen, kuten hän kuvaa esimerkissä (17).

Esimerkki (17)

H: Okei joo. No sä sanoitkin jo et sulla- jonkin verran puhuit kotona äidin kanssa sitte kveenii tai suomee niin saitko sä siihen opiskeluun kotoa tukea siihen kielenoppimiseen?

K1: No ilman muuta. Mie olin itte täysin myötä, met ostimme aivan tietoisesti niinku elokuvat ja niinku helpot kirjat ja sarjakuvat ja se oli kans niinku osa koulunopetuksesta että met menimme kirjastoautoon joka tuli Utsjoesta mä muistan et met lainasimmaa ainakin vähän mutta tietenkin ehkä tässä ei ollu aivan tarpeeksi niinku sanoin.

K3 on norjankielisestä perheestä, mutta hänen vanhempansa kannustivat häntä opiskelemaan suomea, sillä he pitävät suomea mielenkiintoisena kielenä. Vaikka K3 on perheensä ainoa jäsen, joka on opiskellut suomea, erityisesti hänen äitinsä on kannustanut häntä opinpolulla. Myös K4 on perheestä, jossa vanhemmat eivät puhu suomea. Hän kertoi, että hänen vanhempansa olivat kuitenkin halunneet hänen opiskelevan suomea, kun hänellä kerta oli siihen mahdollisuus. Hän kertoi, että hänen vanhempansa olivat jopa hiukan kateellisia hänelle siitä, että hän pystyi opiskelemaan suomea koulussa (esimerkki (18)).

Esimerkki (18)

K4: They really wanted me to continue studying finnish. I believe theyself also want to know finnish so I think they are a bit jealous of me that I was able to study finnish.

K4: He halusivat minun jatkavan suomen opiskelua. Mä luulen että he olisivat myös halunneet osata suomea joten mä luulen että ne oli vähän kateellisia mulle kun mä pystyin opiskella sitä.

Kaikilla informanteilla oli hyviä kokemuksia siitä, miten luokkakaverit suhtautuivat suomen kielen opetuksessa käymiseen. Kavereilla voi olla suuri merkitys koulunkäynnin ja opiskelun kannalta, sillä on havaittu, että esimerkiksi sosiaalinen syrjiminen voi johtaa huonoon koulumenestykseen. Kavereiden määrällä ei kuitenkaan ole yhtä suurta merkitystä kuin laadulla, sillä läheiset kavereisuhteet parantavat yksilön kykyä ja motivaatiota koulunkäynnin suhteen (Kiuru 2008:17–18). Kaikilla informanteilla oli useampi luokkakaveri, joka kävi heidän kanssaan suomentunneilla, jotta kukaan ei ollut tuntenut oloaan erilaiseksi suomen opetuksen takia. Päinvastoin suomen opiskelua kuvailtiin normaaliksi eikä mitenkään poikkeavaksi. K1 kertoi, että alakoulussa oli joskus kuullut leikkimielistä kommentointia suomentunneilla käymistä, mutta hän ei ollut käsittänyt niitä negatiivisina (esimerkki (19)).

Esimerkki (19)

K1: Mie muistan ku olin aivan pieni mutta tietenki saattoi olla että oli vaan niinku leikkiä että niinku ystävällinen kiusaaminen en ymmärtä tiedä ymmärrätkö että vähän niinku nauramalla että ei ole mitään paha tarkoitettu. Mutta mie muistan ku olimma aivan niinku pienet ehkä vain

seittemän vuotta. Yks toinen joka oli saamen luokalla sanottiin että joo sie suomenlapsi siellä.

H: Niin he saamelaiset sano vai?

K1: Nii joo mie muistan mutta mie en luule et se oli pahalla tarkotettu.

K2 muisteli, että alakoulussa osa luokkakavereista oli kateellisia siitä, että he pääsivät suomen tunneille, mutta ei muistanut, että suomen tunneilla käymistä olisi mitenkään erityisemmin kommentoitu tai kummasteltu. K3 kertoi, että hänen kohdallaan ystävät olivat ihmetelleet, miksi hän opiskelee suomea, kun hänelle ei ole suomalaista taustaa. Hän oli vastannut näille, että hän pitää suomea mielenkiintoisena kielenä, ja ystävät eivät juuri sen jälkeen olleet enää kyselleet asiasta. K5 kertoi, että suomen tunneilla käyminen oli niin normaalia, etteivät luokkakaverit sitä juuri ihmetelleet.

Tutkimuksista on saatu näyttöä siitä, että nuoret, jotka kuuluvat samaan sosiaaliseen ryhmään, muistuttavat toisiaan siinä, kuinka motivoituneita he ovat koulukäynnin suhteen (Kiuru 2008: 23). K4 kertoikin, että hän oli läheinen koulutovereidensa kanssa ja että hän oli koko kouluaijansa ajan samojen kavereiden kanssa suomentunneilla. Hän kertoi myös, että heillä kaikilla oli omat vahvuudet kielen suhteen, joten he tukivat toisiaan. Tämä on oikeastaan hyvä esimerkki kontekstuaalisista kielikäsitteistä sekä sosiokonstruktiivisista oppimiskäsitteistä. K4 on luonut kielikäsitteistään yhdessä toisten kanssa, ja he ovat myös tukeneet toinen toistensa oppimista. K4:n mukaan ne luokkakaverit, jotka eivät olleet suomentunneilla, olivat välillä kateellisia siitä, että heillä ei ollut mahdollisuutta tutustua uuteen kieleen. K4 oli päässyt myös matkustamaan Suomeen koulun puitteissa, ja hän kertoi luokkakavereiden olleen myös siitä hiukan kateellisia.

5.6 Opetuksen monet kasvot

Opetustapoja on yhtä monta kuin on opettajiakin. Yleinen käsitys haastateltavilla oli kuitenkin, että alakoulun puolella laulut ja leikit olivat suosiossa, kun taas yläkoulussa ja lukiossa on edetty kirjapainotteisesti. Leikin kautta saattaa oppiminen tapahtua täysin spontaanista, minkä vuoksi leikkiä voidaan pitää merkittävänä keinona opettaa (Bennett, Wood & Rogers 1997:1). Alakoulun peli- ja leikkituokiot oli koettu kivoina, mutta ei aina hyödyllisinä. Leikkimisessä ja pelailussa onkin koulu maailmassa erotettavissa kaksi tasoa: taso, jossa leikillä pidetään oppilaat ainoastaan kiireisinä sekä taso, jossa leikillä on opettavainen rooli (Bennett, Wood & Rogers 1997:7). Leikkien ja pelien hyödyntäminen opetuksessa on kuitenkin perusteltua, sillä niiden avulla myös lasten kognitiiviset ja emotionaaliset taidot kehittyvät (Briggs & Hansen 2012:35).

K1 kuvaili erilaisia pelejä ja laululeikkejä, joita opettaja hyödynsi opetuksessa alakoulussa

(esimerkki (20a)). K2 kertoi, että jos samaa peliä pelattiin monta kertaa, ei siitä enää oppinut mitään ja pelin peluu oli enemmänkin ajanvietettä kuin opetusta. Toisaalta Scrabble-sanapelissä hän oli omien sanojensa mukaan oppinut ihan uusiakin sanoja (esimerkki (20b)).

Esimerkki (20a)

K1: Tietenki kaikki nää lottopelit. Kerran hän käytti joku muumiteemaista lautapellii.

H: Joo, o-

K1: Ja mitä muuta... Tietenki semmoset laululeikit. Niinku piirileikissä että lasketaan et yks mene pois, toinen tullee kaikki se. Meillä oli yks semmonen niinku ei videopeli mut niinku kielipeli.

Esimerkki (20b)

H: No muistaksä sieltä alakoulusta vielä niitä pelejä ja leikkejä et jos teillä oli semmosia et minkä tyyppisiä ne oli?

K2: Joo se oli paljon niitä niitä lautapelejä. Ja sitten me pelattiin tota aika paljon sitä Scrabble siitä piti niinku löytää suomalaisia sanoja. Siitä oppi aika paljon oikeasti. Siinä mä kuulin sanoja mitä mä en oo koskaan ennen kuullu.

K4 kertoi, että alakoulussa pelattiin ja myös askarreltiin oppitunneilla. Hänen mielestä oppitunnit alakoulussa olivat hyvin luovia. K4 oli kuitenkin sitä mieltä, että pelit olivat hyödyllisiä hänen oppimisensa kannalta, kuten hän kuvaa esimerkissä (21).

Esimerkki (21)

K4: Yeah, I think they are more helpful than like normal learning because especially with me, I get quite competitive. So if it's competitions, I do everything I can to like, learn and win. So for me, it was helpful, yeah.

K4 Joo, mun mielestä se oli hyödyllisempää kuin normaali oppiminen koska varsinkin mä oon tosi kilpailuhenkinen. Joten jos on kisoja mä teen kaikkeni mitä mä voin niinku oppiakseni ja voittaakseni. Joten mulle se oli hyödyllistä, joo.

Myös K5 oli alakoulussa opetellut erilaisia laululeikkejä, ja hänen mielestään ne olivat hyödyllisiä, sillä lapsena ei olisi vain jaksanut istua paikoillaan oppitunneilla. K3 on aloittanut suomen opiskelun vasta kuudennella luokalla, joten hänellä ei ollut kokemusta laululeikeistä. Jonkin verran oli

opetuksessa kuitenkin hyödynnetty lautapelejä. K3 oli kokenut ne aluksi stressaavina, sillä hän ei osannut suomea niin hyvin kuin muut. Hän kertoi, että pelejä hyödynnetään opetuksessa etenkin silloin, kun pitää niin sanotusti tappaa aikaa esimerkiksi kokeen jälkeen.

Eri tutkimuksista on saatu tietoa siitä, että luokkahuoneen käytännöt keskittyvät kielen opetuksessa kirjallisiin materiaaleihin (Dufva ym. 2011: 114). Informantit kuvailivatkin yläkoulussa ja lukiossa opetuksen olleen kirjapainotteista. Opetuksessa käytetyissä kirjoissa on kuitenkin ollut variaatiota. K1 on käyttänyt oppikirjaa, joka oli tarkoitettu suomenruotsalaisille ja siinä sanalistatkin olivat ruotsiksi (esimerkki (22)). Tämä vaikeutti kielen oppimista jonkin verran.

Esimerkki (22)

K1: Se oli aivan suomenruotsalaisille

H: Niin se oli suomenruotsalaisille?

K1: Joo, ja se oli käännetty ruotsiksi ja mun mielestä siinä alkusanoissa sanottiin sen.

K2 ei ollut varma, kenelle hänellä käytössä ollut oppikirja on suunnattu, mutta hän kertoi, ettei siinä ole ollenkaan norjankielistä tekstiä ja että kirjan aiheet käsittelevät Suomea (esimerkki (23)). K2 muisteli, että oppikirjassa oli kyllä jonkin verran sivuttu myös kveenejä ja näiden kulttuuria.

Esimerkki (23)

H: No minkälaisia aiheita ne käsittelee?

K2: No siinä on paljon kulttuuria ja historiaa ja tota

H: Nimenomaan Suomen kulttuuria ja historiaa?

K2: Joo joo ja sit grammatiikkaa kans.

K3 kuvaili oppikirjaansa suunnatuksi kelle tahansa, joka haluaa opiskella suomea, eikä erityisesti juuri kveeneille tai pohjoisnorjalaisille tehdyksi (esimerkki (24)).

Esimerkki (24)

K3: So it's designed for like for anyone who wants to learn Finnish like it's not translated or anything.

H: OK. So it's not specifically for you guys?

K3: No, no. It's like anyone like it is only in Finnish.

K3: Joten se on suunniteltu niinku kelle tahansa joka haluaa opiskella suomea, sitä ei ole käännetty tai mitään.

H: Okei. Joten se ei ole tehty juuri teille?

K3: Ei, ei. Se on kaikille niinku se on vaan suomeksi.

K4 kertoi, että yläkoulussa hänellä oli kirja, joka oli suunnattu norjalaisille suomenoppijoille. Kirjassa käsiteltiin myös kveenejä ja heidän kulttuuriaan (esimerkki(25)), vaikka pääosin kirja käsitteli Suomea. K5 myös kuvaili oppikirjaansa suunnatuksi Norjassa asuville suomenoppijoille, mutta kirja ei käsitellyt norjalaisille läheisiä asioita, vaan siinä käsiteltiin Suomea ja sen kulttuuria. Lukiossa K4:n oppikirja oli kuitenkin ruotsinkielisille tarkoitettu, sillä siinä oli sanasto ruotsiksi, ja kirja käsitteli Suomea ja suomen kulttuuria.

Esimerkki (25)

K4: And there were different chapters that were like trying to learn basic *kveeni* stuff like numbers, and really basic learning.

K4: Ja siinä oli kappaleita joissa niinku yritettiin opettaa perus kveenijuttuja niinku numeroita, ja tosi perusoppimista.

Kveeneille suunnattuja oppimateriaaleja on olemassa, mutta ne vaikuttaisivat olevan käytössä ainoastaan kveenin kielen opetuksessa. Mikäli opiskelija opiskelee suomea vaikuttaa taasen siltä, etteivät oppikirjat ole erityisesti tarkoitettu juuri norjalaisille, vaan opetuksessa hyödynnetään sellaisia oppikirjoja, jotka soveltuvat kaikille suomen oppijoille.

5.7 Tulevaisuuden näkymät

Kaikki informatit olivat sitä mieltä, että he kannustaisivat muitakin pohjoisnorjalaisia opiskelmaan suomea, vaikka kaikki heistä eivät kokeneetkaan suomen kielen välttämättä olevan kovin hyödyllinen. K1 käyttää kveeniä nykyisessä työssään joka päivä ja vaikka hän ei ollutkaan koulussa opiskellut kveeniä, hän koki, että suomen opiskelu on ehdottomasti edesauttanut kveenin kielen oppimista. Esimerkissä (26) hän kertookin, että kveeniä olisi ollut vaikea oppia ilman suomen kielen osaamista.

Esimerkki (26)

H: Aivan. Eli onko sulla nyt tässä sun nykyisessä työssä ja toimessas kuitenkin hyötyä kuitenkin siitä että sä olet opiskellut suomea silloin?

K1: Mie luulen että olis ollu vähän vaikee saaha aktiivisen kielitaion nää jos olisin lähteny puhtaasta kväänin kielestä

K2 kertoi, että hän saattaa tulevaisuudessa muuttaa Suomeen ja silloin on oleellista, että hän osaa kieltä. Hän myös kannustaisi muita opiskelemaan suomea, sillä etenkin Pohjois-Norjassa se on hänen mielestään hyödyllistä siitä syystä, että Suomi sijaitsee niin lähellä. Hän myös koki, että uuden kielen opettulu avaa ovia aina vain uusien ja uusien kielten oppimiseen. Myös K5 kertoi, että hän kannustaisi muitakin opiskelemaan suomea sen vuoksi, että Suomen valtion raja on niin lähellä. Hän myös kertoi, että suomesta voi olla paikallisestikin hyötyä: hän oli kuullut suomea kesätyössään kalatehtaalla. K5 näki suomen kielen opiskelun arvokkaan myös sen vuoksi, että suomi on hänen mukaansa kiinnostava kieli.

K3 kertoi, että hän mahdollisesti haluaa yliopistoaikana tulla vaihto-oppilaaksi Suomeen, jolloin hän pääsisi käyttämään kieltä. K3 sanoi, että hän kannustaisi muitakin opiskelemaan suomea, mutta hän painotti, että kielestä täytyy olla kiinnostunut. Hänen mukaansa suomi on erittäin kiinnostava kieli, sillä se eroaa paljon norjan kielestä. K4 ei ollut varma, onko suomesta hänelle hyötyä tulevaisuudessa. Hän kuitenkin kannustaisi muitakin opiskelamaan suomea, koska ”on kiva oppia uusi kieli”. K4 kertoi, että yleensä kaikki osaavat joka tapauksessa englantia, jolloin suomesta ei ole hänelle varsinaista hyötyä. Hän kuitenkin kertoi, että miellään käyttäyisi suomea, sitten kun osaa sitä kunnolla (esimerkki (27)).

Esimerkki (27)

K4: When I learn Finnish properly I would love to use it whenever I can.

K4: Sitten kun osaan suomea kunnolla, haluaisin käyttää sitä aina kun voin.

Informantit olivat kokeneet suomen opiskelun hyödyllisenä ja kannustaisivat muitakin opiskelemaan suomea, mutta eivät kuitenkaan käsittäneet suomen opiskelua välttämättömyydeksi. Informanttien mukaan on tärkeää, että opiskelija on itse kiinnostunut kielestä ja jaksaa panostaa sen opiskeluun. Kysyttäessä kveenin kielen opetuksesta ja siihen kannustamisesta informantit olivat sitä mieltä, että myös kveenin kieltä kannattaa opiskella, mikäli on kiinnostunut. Vaikka haastateltavat eivät pitäneet suomea välttämättä kommunikoinnin kannalta hyödyllisenä kielenä, oli heidän mielestään sen opiskelu kuitenkin ollut hyödyllistä. Informanttien käsitys suomen kielestä itseisarvona viestii myönteisestä suhtautumisesta suomen kieleen ja sen opetukseen.

6 TULOKSET JA POHDINTA

Koska käsitykset ovat muuttuvia ja tilannesidonnaisia, on huomioitava, että samojenkin opiskelijoiden käsitykset voivat ajan kanssa muuttua. Käsityksiin vaikuttaa muun muassa yhteiskunnallinen tilanne ja sen muuttuessa muuttuvat myös käsitykset. Siitä syystä on hyvä pitää mielessä, että tätä tutkimusta kannattaa käsitellä tapaustutkimuksena, joka ei kerro informanttien ajatusmaailmasta mitään pysyvää. Luvussa 6.1 on esitetty keskeiset tulokset ja luvussa 6.2 on pohdittu tuloksien merkitystä.

6.1 Yhteenvedo tuloksista

Taulukkoon (2) on koottu tiivistetysti ja pelkistetysti yhteen, mitä kukin informantti on kertonut kustakin teemasta, joita analyysissa käsiteltiin.

Taulukko 2. Informanttien käsityksiä kustakin teemasta.

| | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 |
|-----------------------------------|--|--|---|--|---|
| tasoryhmät | oli turhautunut liian helppoon opetukseen. | oli turhautunut liian helppoon opetukseen. | koki opetuksen sopivana, aluksi haastavana. | oli saanut oman tason mukaista opetusta. | oli saanut oman tason mukaista opetusta. |
| uusnorja | ei kokenut haittaa siitä, ettei ole opiskellut uusnorjaa. | ei kokenut haittaa siitä, ettei ole opiskellut uusnorjaa. | ei kokenut haittaa siitä, ettei ole opiskellut uusnorjaa. | ei kokenut haittaa siitä, ettei ole opiskellut uusnorjaa. | ei kokenut haittaa siitä, ettei ole opiskellut uusnorjaa. |
| hyödyt ja haitat | Hyödyt: suomi on mahdollistanut kveenien oppimisen Haitat: ei osaa tänä päivänä hyvin uusnorjaa | Hyödyt: tutustuminen vanhemman kulttuuriin Haitat: pitkät koulupäivät | Hyödyt: ei tarvitse opiskella uusnorjaa Haitat: pitkät koulupäivät | Hyödyt: matkustelu Haitat: - | Hyödyt: matkustelu Haitat: - |
| opettajat | kannustavia | kannustavia, yksi huono kokemus opettajista | kannustavia | kannustavia, yksi huono kokemus opettajista | kannustavia |
| opetusmateriaalit | suomenruotsalaisille tarkoitettu oppikirja | täysin suomenkielinen oppikirja | täysin suomenkielinen oppikirja | suomen- ja norjankielinen oppikirja, lukiossa suomen- ja ruotsinkielinen oppikirja | suomen- ja norjankielinen oppikirja |
| läheiset 1. koti | 1. puhunut kotona jonkin verran kveeniä | 1. puhunut kotona suomea | 1. vanhemmat kiinnostuneita suomen opiskelusta | 1. vanhemmat kiinnostuneita | 1. vanhempi puhunut kotona suomea |

| | | | | | |
|---------------------------|------------------------------------|--|---|--|---|
| 2. kaverit | 2. kaverit myös opiskelleet suomea | 2. kaverit myös opiskelleet suomea | 2. kaverit kiinnostuneita suomen kielen opiskelusta | suomen opiskelusta 2. kaverit myös opiskelleet suomea | 2. kaverit myös opiskelleet suomea |
| kielen tulevaisuus | käyttää töissään kveeniä. | haluaa oppia puhumaan suomea hyvin ja harkitsee Suomeen muuttoa. | harkitsee vaihtopöytävuotta Suomessa. | ei ole varma, missä tulee tarvitsemaan suomea. | on hyötynyt suomesta kesätöissä, mutta ei osaa tarkasti sanoa kielen hyödyistä hänelle. |

Tulosten perusteella informanttien käsitykset suomen kielen opetuksesta ovat positiivisia, mutta edelleen opetuksessa olisi paljon kehitettävää. Opetusryhmät ovat heterogeenisiä, ja tämä aiheuttaa tiettyjä ongelmia opetuksen suhteen. Myös opetuksen käytännön järjestelyt ovat oppijoiden kannalta epäsuotuisat, ja oppikirjojen sisältö ei välttämättä vastaa paikallisia tarpeita. Myönteistä kuitenkin on, että opettajat koetaan ammattitaitoisiksi ja kannustaviksi, ja he hyödyntävät erilaisia ja monipuolisia keinoja opetuksessaan. Opiskelijoiden perhe ja ystävät tukevat suomen kielen opiskelussa, eivätkä informantit olleet kokeneet minkäänlaista häirintää suomen opiskelusta johtuen. Ympäristö suomen opetuksen suhteen on siis suotuisa, mutta puutetta on käytännön asioissa. Kalajan ym. (2015) tekemien tutkimusten mukaan käsityksiin ja niiden muuttumiseen vaikuttaa erityisesti lasten ja nuorten kohdalla näiden luonnollinen kehitys ihmisinä. Riippuen kehityskaudesta lapsi tai nuori saattaa joko myötäillä tai vastustaa auktoriteetteja ja näiden käsityksiä. Lapsena käsitykset ovat riippuvaisia aikuisista, mutta nuoren aikuistuuessa ja saavuttaessa 20 vuoden iän käsitykset alkavat muovautua itsevarmemmiksi ja niiden taustalla vaikuttavat muutkin tahot kuin läheiset aikuiset. (Kalaja ym. 2015:237.) Tässä tutkimuksessa onkin nähtävillä, että informanttien käsityksiin vaikuttavat monet yhteiskunnalliset seikat. Etenkin käsitykset suomen kielen itseisarvosta, vaikka suomen kielellä ei nähdäkään välttämättä olevan suoraa hyötyä tulevaisuudessa, todentavat sitä, että informanteilla on tietoa ja kypsyyttä ymmärtää kielen oppimisen muutkin kuin kommunikaatiiviset hyödyt.

Laadullisessa tutkimuksessa ei tutkimustuloksista voida tehdä yleistäviä päätelmiä, varsinkaan aineiston ollessa pieni. Tutkimuksen tuloksien avulla pyritään sen sijaan ymmärtämään informanttien käsityksiä ja täydentämään niiden avulla suurempaa kokonaiskuvaa tutkittavasta aiheesta. Suomen opetuksesta Pohjois-Norjassa olisinkin mielenkiintoista tehdä lisää tutkimusta ja hyödyntää tulevissa tutkimuksissa isompaa otantaa.

6.2 Pohdinta

Kuten taulukosta (2) voidaan havaita, osa informanteista oli turhautuneita siitä, että suomen opetuksessa ei ollut mahdollisuutta saada oman tason mukaista opetusta. Niiranen (1999) onkin jo todennut, että suomen kielen opetukseen toisena kielenä osallistuu kaksi erilaista oppilasryhmää: norjalais-suomalaisten perheiden lapsia sekä kveenilapsia. Niiranen on myös pohtinut, miten koululaitos pystyy reagoimaan näiden kahden erilaisen ryhmän tarpeisiin suomen kielen opetuksessa. (Niiranen 1999:97.) Näiden Niirasan mainitseman kahden erilaisen ryhmän lisäksi vaikuttaa siltä, että mukana on myös kolmas ryhmä: täysin norjankieliset lapset ilman kveeni- tai suomalaistaustaa. Tämä kolmas ryhmä lisättyä kahteen edelliseen todennäköisesti vaikeuttaa opetuksen toteuttamista käytännössä entisestään, ja Niirasan reilu kaksikymmentä vuotta sitten esittämä kysymys siitä, kuinka koululaitos pystyy tähän tilanteeseen vastaamaan on edelleen ajankohtainen. Erilaiset tarpeet kielen opetuksen suhteen vaikuttavat myös opetettavan ryhmän ryhmädynamiikkaan, sillä siinä missä osa oppilaista saattaa olla oppitunnilla turhautuneita hitaan etenemisen vuoksi, osa voi kokea syyllisyyttä siitä, että on hidastava tekijä toisten oppimisen kannalta. Mielenkiintoista on myös se, kuinka oppilaat jatkossa jakautuvat suomen ja kveenin opetuksen suhteen, ja millä perusteella valinta kielten välillä tehdään. Suomalaisvanhempien lapset todennäköisesti jatkossakin valitsevat suomen opiskeltavaksi aineeksi, mutta kveenitaustaisten ja norjankielisten lasten kohdalla tilanne voi olla eri.

S2-opetuksessa on kyse siitä, että suomea opetetaan sellaisille oppilaille, jotka elävät kosketuksissa kielen kanssa eli toisin sanoen heidän ympärillään puhutaan suomea. Voidaankin pitää hiukan kummallisena sitä, että suomi toisena kielenä -oppitunneille voi osallistua ilman mitään kosketuspintaa suomen kieleen. Toki näin saadaan lisättyä oppilasmäärää, mutta tällainen toiminta luultavasti syö pohjaa kielen S2-opetuksen alkuperäiseltä tarkoitukselta. Mikäli oppilaita ei ole tarpeeksi siihen, että S2-opetusta voitaisiin käytännössä järjestää, ei opetusta tulisi markkinoida S2-opetuksena, vaan vieraan kielen opetuksena. Toisaalta vaikuttaa siltä, että vaikka suomea opetetaan S2-nimikkeellä, opetus muistuttaa enemmän vieraan kielen kuin toisen kielen opetusta. Tästä aiheesta olisikin hedelmällistä ja ehdottomasti tarpeellista tehdä lisätutkimusta ja selvittää, kuinka S2-opetus toteutuu Pohjois-Norjassa ja ketkä kaikki todellisuudessa saavat osallistua opetukseen. S2-opetus on periaattessa tarkoitettu ainoastaan kveeni- ja suomalaistaustaisille lapsille.

Yksi informanteista kertoi, ettei ollut kokenut ongelmana sitä, että samalla oppitunnilla oli eri tasoisia oppilaita, sillä opettaja oli pystynyt yksilöllistämään opetuksen. Lienee kuitenkin opettajalle kuormittavaa opettaa hyvin eri tasoisia oppilaita saman oppitunnin aikana, ja se vaatii opettajalta erittäin korkeaa motivaatiota työtään kohtaan. Onkin oletettavaa, että kaikki opettajat eivät halua laittaa

samanlaista työpanostusta, jolloin voi seurata vaikeuksia siitä, että samalla oppitunnilla on paljon eri tasoisia oppilaita. Eritaitotasolla olevien oppilaiden osallistuminen samaan opetukseen aiheuttaa opettajalle päänvaivaa myös arvioinnin suhteen, sillä alemmalle tasolla olevat oppilaat tarvitsevat enemmän tukea kuin korkeamman kielitaidon omaavat oppilaat, jolloin opettajan on kyettävä hyödyntämään myös monipuolisia arviointimenetelmiä.

Suomen opiskelu nähdään pakokeinona uusnorjan opiskelulle, ja uusnorja koetaan jopa turhaksi aineeksi. Koska suhtautuminen uusnorjaan vaikuttaa hyvin kielteiseltä, haastateltavat eivät ole kokeneet jäävänsä paitsi mistään käydessään suomen kielen tunneilla. He ovat olleet jopa helpottuneita siitä, että suomen kieli on mahdollistanut sen, ettei uusnorjaa tarvitse opiskella. Vaikka osa informanteista koki, ettei osaa uusnorjaa kovin hyvin tänä päivänä sen vuoksi, ettei ole käynyt sen opetuksessa, sitä ei käsitetty haittana. Seppolan mukaan vuonna 1992 – eli vain kolmisen kymmentä vuotta sitten – *Noregs Mållag* -organisaation (kielijärjestö, joka pyrki parantamaan uusnorjan asemaa) edustaja piti vääryytenä sitä, että lapsille ei anneta mahdollisuutta oppia uusnorjaa, jos suomen kielen opetus toisena kielenä toteutuu (Seppola 1996:114). Tuntuu absurdilta, että vain reilu kolmekymmentä vuotta sitten on ollut ilmassa huolestuneisuutta Norjan toisen kirjakielen puolesta, mutta ei lasten äidinkielen opetuksen puolesta. Informanttien käsitys eroaakin radikaalisti *Noregs Mållagin* edustajan silloisesta käsityksestä uusnorjan opettamisesta suhteessa suomen kielen opetukseen.

Informantit kokivat, että osa luokkakavereista oli ollut heille kateellisia, koska heidän ei tarvinnut osallistua uusnorjan opetukseen. Siitä huolimatta, että informantit eivät nähneet uusnorjan korvaamista suomen opetuksella ongelmallisena, voisi kuvitella siitä olevan jotain haittaa heidän tulevaisuutensa kannalta. Koska uusnorja on tavallisesti kaikille pakollinen aine kuten kirjanorjakin, norjalaisessa yhteikunnassa todennäköisesti oletetaan kaikkien hallitsevan sitä. Esimerkiksi jotkin työpaikat mahdollisesti edellyttävät uusnorjan hallintaa, jolloin uusnorjan opetuksen poisjättäminen voi mahdollisesti vaikeuttaa työnhakua.

Lukiossa samoille suomen oppitunneilla saattavat osallistua kaikki lukion ikäluokat, sillä osallistujia on vähän. Tämä aiheuttaa kuitenkin ongelmia sen suhteen, milloin oppitunteja voidaan järjestää, ja usein oppitunnit jäävät niin sanotusti lukujärjestyksen ulkopuolelle. Opiskelijoille tämä tarkoittaa koulupäivien pitenemistä. On vaikea sanoa mikä on syy ja mikä seuraus: koska opiskelijoita on vähän, ovat opetusjärjestelyt hankalat vai koska opetusjärjestelyt ovat hankalat, on opiskelijoita vähän. Lukioilaisten koulupäivät ovat muutoinkin melkoisen pitkiä, ja heillä on koulupäivän jälkeen vielä melkoinen määrä kotitehtäviä suoritettavana. Suomen opetuksen sijoittaminen lukujärjestyksen ulkopuolella tekee koulupäivistä opiskelijoille entistä raskaampia. Opetuksen onnistuminen on monien asioiden summa ja kaikki osat vaikuttavat jollain tapaa toisiinsa. Jos useampiin opetukseen

liittyvissä asioissa on ongelmia, vaatii opiskeluun osallistuminen opiskelijoilta normaalia suurempaa panostusta. Tämä voi käydä jossain kohtaa liian kuormittavaksi ja opinnot saattavat keskeytyä.

Kaikilla informanteilla oli ollut useampi suomen opettaja, ja opettajat olivat heidän mukaansa ammattitaitoisia, kannustavia ja mukavia. Opettajat olivat myös hyödyntäneet opetuksessa erilaisia keinoja, joskin alakoulussa painottui leikin kautta oppiminen ja lukiossa oli edetty enemmän kirja-orientoituneesti. Informantit olivat kokeneet alakoulun leikit ja pelit hauskoina, mutta ei aina hyödyllisinä, ja joskus leikkiminen ja pelailu oli saattanut olla vain ajankulua ilman pedagogisia tavoitteita. Toisaalta muita alemmalla tasolla oleva opiskelija oli hieman ahdistunut peleistä, sillä hänellä ei ollut vielä tarpeeksi kielitaitoa niihin osallistumiseen. Oppikirjojen suhteen oli ollut vaihtelua: Käytössä oli ollut norjalaisilla tarkoitettuja suomen oppikirjoja, joissa oli tekstiä norjaksi ja suomeksi. Kahdella informantilla oli ollut käytössään kirja, jossa tekstit olivat olleet ruotsiksi ja suomeksi, ja osalla informanteista oli ollut suomen kirja, jossa oli ollut ainoastaan suomea. Suomen opetusta ja oppimista vaikeuttanee se, että oppilailla on käytössään oppikirjoja, jotka on tarkoitettu eri kontekstiin kuin missä niitä käytetään, esimerkiksi ruotsinkielisille. Voi olla vaikea oppia uutta kieltä, jos sitä opetetaan vieraan kielen, tässä tapauksessa ruotsin, kautta. Norjankielisten oppikirjojen puuttuminen myös implisiittisesti viestii oppilaille, ettei suomi oikeastaan ole sellainen kieli, jota norjalaisten tarvitsisi opiskella tai jonka opetukseen norjalainen yhteiskunta olisi valmis panostamaan.

Sosiaalisilla suhteilla on suuri merkitys koulunkäynnin etenemisen kannalta. Esimerkiksi Viteli (1990) on tutkimuksessaan selvittänyt vanhempien vaikutusta lapsen koulumenestykseen ja saanut selville, että vanhempien myönteisellä ja kiinnostuneella asenteella lapsen koulunkäyntiä kohtaan on myönteisiä vaikutuksia lapsen koulumotivaatioon (Viteli 1990: 117–118). Läheisten ihmisten tuki on siis ilmeisen tärkeää koulunkäynnin kannalta, ja informanteilla olikin ainostaan hyviä kokemuksia perheensä ja luokkakaveriensa suhtautumisesta suomen opiskeluun. Perheet olivat tukeneet informanteja opiskelun suhteen, kannustaneet heitä jatkamaan suomen opiskelua sekä esittäneet kiinnostuksensa kieltä kohtaan.

Informanteilla oli luokkakavereita, jotka myös opiskelivat suomea, joten he saivat näiltä vertaistukea ja apua. Muut luokkakaverit olivat suhtautuneet suomen opiskeluun joko myönteisesti tai neutraalisti, eivätkä informantit olleet saaneet ikäviä kommentteja suomen opiskeluun liittyen. Luokkatoverien joko myönteinen tai välinpitämätön suhtautuminen suomen opetuksessa käymiseen representoi suomalaisperäisen väestön, kveenien sekä suomalaisten, aseman paranemista norjalaisessa yhteiskunnassa. Jos ennen olikin jopa häpeällistä omata suomalainen tausta, on se nykypäivänä ehkä ennemminkin ylpeyden aihe, ja tämä asennemuutos näkyy myös kouluympäristössä. Toisaalta tämän hetkinen maailmantilanne on sellainen, jossa erilaiset vähemmistöt saavaat enenevässä määrin

ääntäänsä kuuluviin, ja heidän oikeuksiaan ollaan valmiita puolustamaan myös sellaisten henkilöiden taholta, jotka eivät itse kuulu mihinkään vähemmistöön. Seppola on myös todennut, että suomalaiset ovat aikoinaan osaltaan vaikuttaneet siihen, että kveenit ovat hävenneet omaa kieltänsä, sillä suomalaiset ovat pitäneet sitä ”huonona” suomena (Seppola 1996: 115). Toisaalta Suomessakin on nykyään vapautunut ilmapiiri murteiden käytön suhteen, eikä yhteiskunnassa ole aikoihin korostettu ajatusta puristisesta kielestä. Näin ollen suomalaisetkin suhtautuvat kveenin kieleen entistä myönteisemmin.

Kaikki informantit eivät olleet täysin varmoja, onko suomen kielestä heillä tulevaisuudessa suoraa hyötyä, mutta he kokivat kielten opiskelun ylipäätään olevan aina hyödyllistä. Yksi informanteista kuitenkin käytti tällä hetkellä kveeniä työkielenään ja koki, että suomen opiskelu koulussa oli mahdollistanut myöhemmin kveenin kielen oppimisen. Kaksi informanteista ajatteli, että suomesta on heille mahdollisesti hyötyä, sillä heillä oli haaveissa mahdollisesti asua Suomessa tulevaisuudessa joko pysyvästi tai jonkin aikaa. Kaksi informanteista ei ollut niin varmoja, missä he tulevat tulevaisuudessa käyttämään suomea, mutta olivat silti sitä mieltä, että kielten opiskelu on aina hyödyllistä. Kaikki informantit olivat myös valmiita kannustamaan muita opiskelemaan suomea tai kveeniä.

Informanttien epävarmuus suomen kielen hyödyllisyydestä ei sinänsä ole kummallinen tai yllättävä asia, sillä jopa Suomessa käydään keskustelua siitä, tarvitaanko suomen kieltä kaikilla elämän osa-alueilla. Hiljattain Janne Saarikivi teki selvityksen, jossa kartoitettiin Suomen kansalliskielten asemaa suomalaisissa yliopistoissa. Selvityksen mukaan monet opiskelijat ovat harmistuneita siitä, etteivät pysty suorittamaan opintoja suomeksi tai ruotsiksi, sillä englannin kielellä on valta-asema tieteen kielenä. (Kotimaisten kielten keskus 2023.) Ei siis ole erikoista, että norjalaiset epäilevät suomen kielen hyödyllisyyttä tulevaisuutensa kannalta, kun Suomessakin asiasta keskustellaan.

Vaikka varmuutta suomen kielen hyödyllisyydestä tulevaisuuden kielenä ei ollut, kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että suomen kielen opiskelu on ollut positiivinen asia. Uuden kielen opettelusta on onneksi olemassa muitakin hyötyjä kuin kommunikaatio muiden kielenpuhujien kanssa. Informantit myös ymmärsivät tämän, sillä he suhtautuivat suomen opiskeluun joka tapauksessa positiivisesti ja kertoivat, että uuden kielen oppiminen on aina hyvä asia. Myönteinen suhtautuminen suomen opiskeluun kertoo siitä, että suomen kieli ja kielet ylipäätään nauttivat haastateltavien keskuudessa arvostusta. Uuden kielen oppiminen muun muassa kehittää aivoja, kasvattaa itsetuntemusta sekä auttaa ymmärtämään uusia kulttuureja. Sellaisen kielen opiskelu, jota ei muutoin paljon opiskella jollain alueella saattaa avata myös ovia työuralla. Näin ollen on uuden kielen opiskelusta hyötyä sekä henkilökohtaisessa että ammatillisessa elämässä.

7 PÄÄTÄNTÖ

Aloittaessani tämän tutkimuksen, minulla ei ollut tiedossa, millainen suomen tai kveenin kielen opetuksen tilanne Pohjois-Norjassa tällä hetkellä on. En tiennyt, millaiset henkilöt opiskelevat suomea tai kuinka suuria oppilasmäärät ovat. Keskustelut informanttien kanssa kuitenkin valottivat Pohjois-Norjan tilannetta. Vaikka itse informantteja oli kohtuullisen vähän, kävi haastattelujen aikana ilmi, että suomen kieltä opiskelee moninainen joukko ihmisiä, joilla saattaa olla hyvinkin erilaiset taustat. Suomen ja kveenin kieli on aikoinaan otettu osaksi opetussuunitelmaa nimenomaan kveenien vuoksi, mutta kielten opiskelijoihin kuuluu myös varsinaisten kveenien lisäksi muita, kuten Norjassa asuvien suomalaisten jälkeläisiä ja sukujuuriltaan täysin norjankielisiä opiskelijoita. Opiskelijoiden erilaiset taustat aiheuttavat ongelmia opetuksen järjestämisen suhteen, mutta on suomen kielen alueellisen säilymisen kannalta tärkeää, että mahdollisimman moni on kiinnostunut sitä opiskelemaan.

Suomen kielen opetuksessa ei ole enää nähtävillä yhtä suurta opetusmateriaalipulaa kuin 1990-luvun lopulla tai 2000-luvun alussa, jolloin suomen kieli oli vielä uusi oppiaine Pohjois-Norjassa. Oppimateriaaleja on tarjolla, joskin niissä on edelleen paljon variaatiota. Opetusmateriaalien kehittyminen on kielen opetuksen kannalta tärkeää. Opetuksen järjestämisessä on sen sijaan edelleen samantaisia hankaluuksia kuin vuosituhanen alussa. Alakoulun puolella oppilaat saattavat joutua jättäytymään pois muilta oppitunneilta kielen opiskelun vuoksi ja lukiossa koulupäivät ovat pitkiä.

Kuten aiemmin totesin, minulla ei ollut kunnollista ja ajankohtaista tietoa Ruijan suomen tai kveenin kielen opetuksen tilasta ennen kuin sain haastattelut tehtyä. Tämä johtui siitä, että tietoa oli löydettävissä niukasti ja sen etsiminen oli hankalaa, sillä suomenkielisiä lähteitä aiheesta oli saatavilla vähän ja norjaksikin niitä oli rajallisesti. Itsestäni tuntuu, että tätä tutkimusta tehdessäni minulla heräsi oikeastaan aina vain lisää ja lisää kysymyksiä aiheesta. Tähän tutkimukseen nojautuen voitaisiin tehdä tarkentavia tutkimuskysymyksiä ja esimerkiksi tutkia, miksi suomi kiinnostaa oppiaineena useampaa kuin kveeni. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, millaisissa tilanteissa ja kuinka useasti opittua suomen tai kveenin kielen taitoa hyödynnetään käytännön elämässä. Yksi tarpeellinen ja kiinnostava jatkotutkimusidea olisi tutkia tarkemmin taustaltaan tiettyä joukkoa opiskelijoita, esimerkiksi niitä täysin taustaltaan norjankielisiä, jotka ovat valinneet opiskella suomea. Toisaalta olisi myös kiinnostavaa vertailla eritaustaisten oppijoiden kokemuksia opetukseen liittyen. Toivottavasti tästä tutkimuksesta ja näistä ideoista on hyötyä muille, jotka ovat kiinnostuneita selvittämään suomen kielen opetuksen tilannetta Pohjois-Norjassa.

Seppola on pro gradu -tutkielmassaan todennut, että pohjoisnorjalaisten avioliitot suomalaisten kanssa asettavat lapset ja nuoret tilanteeseen, joissa heidän on valittava joko kveeni- tai

suomalaisidentiteetti (Seppola 1996:121). Toisaalta suomalaiset siirtolaiset mahdollistavat suomen kielen säilymisen Ruijan alueella ja kveeniperheissä. Voidaan kuitenkin pohtia, onko suomen kieli uhka vai mahdollisuus kveenin kielen ja kulttuurin säilymisen kannalta. Ilman suomalaisia siirtolaisia kveenin tai suomen kielen on lähes mahdotonta säilyä alueella, mutta toisaalta suomalaiset siirtolaiset tuovat mukanaan oman suomalaisen identiteettinsä, joka ei ole kytköksissä kveeneihin. Ruijassa elin-tilasta on käynyt taistelua keskenään kolme kieltä, norja, saame ja suomi, mutta nyt kveeni on noussut mukaan taistoon. Norjan kielipoliittinen päätös siitä, ettei suomen kieli ole enää vähemmistökieli Norjassa myös vaikeuttanee suomen kielen opetuksen tilannetta Ruijan alueella, ja lienee ajan kysymys, milloin suomen kielen opetus korvataan kokonaan kveenin kielellä. Jää nähtäväksi, pystyykö kveenin kieli yksinään vastaamaan kveenien ja suomalaisperäisten asukkaiden kielellisiin tarpeisiin koulutuksen suhteen.

LÄHTEET

- ANDREASSEN, IRENE 2004–2005: Onko kveenin kielellä tulevaisuutta? – Kielen asema ja uudet haasteet. – *Arina* s. 16–28.
- ANTTONEN, MARJUT 1999: *Etnopolitiikkaa Ruijassa. Suomalaislähtöisen väestön identiteetin politisoituminen 1990-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ANTTONEN, MARJUT 2008: Norja. – Krister Björklund & Olavi Koivukangas (toim.). *Suomalaiset Euroopassa*. s. 25–59. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- BARCELOS, ANA MARIA F. 2015: Unveiling the Relationship Between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. *Studies in second language learning and teaching* s. 301–325.
- BENNETT, NEVILLE – WOOD, LIZ – ROGERS, SUE 1997: *Teaching through play – Teachers’ thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- BRIGGS, MARY – HANSEN, ALICE 2012: *Play-based Learning in the Primary School*. Lontoo: Sage Publications.
- DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA – ISOHERRANEN, SARI 1996: *Elämää kielen kanssa – arki-käsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- DUFVA, HANNELE – SUNI, MINNA – ARO, MINNA – SALO, OLLI-PEKKA 2011: Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. – *Journal of Applied Language Studies* 5/1 s. 109–124.
- GUTTORMSEN, HELGE 2002: Kveenimääritelmä ja kveenit ryhmänä Pohjois-Norjan historiassa. – *Arina* 1 s. 58–81.
- HEIKKILÄ, MIKKO 2023: Alattion alkuperä. *Ruijan Kaiku* 14.3.2023 – <https://www.ruijan-kaiku.no/alattion-alkupera-opprinnelsen-til-navnet-alta/> (25.3.2023)
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – REMES PIIRKKO – SAJAVAARA PAULA 2018: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- JÖNSSON-KORHOLA, HANNELE 2003: Pajalasta *Prispaneen* – johdanto moniin suomiin – Hannele Jönsson-Korhola & Anna-Riitta Lindgren (toim.). *Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä* s. 164–224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

KALAJA, PAULA – BARCELOS, ANA MARIA F. – ARO, MARI – RUOHOTIE-LYHTY, MARIA 2015: *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Lontoo: Palgrave Macmillan.

KALAJA, PAULA – BARCELOS, ANA MARIA F. – ARO, MARI 2018: Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward. – Peter Garrett, & Josep. M. Cots (toim.) *The Routledge Handbook of Language Awareness* s. 222–237. Routledge Handbooks in Linguistics.

KARLSSON-FÄLT, CAROLA – MAIJALA, MINNA 2007: Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – Mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? – Salo, Olli-Pekka, Nikula Tarja & Kalaja Paula (toim.). *Kieli oppimässä*. s. 331–350. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto paino.

KELEMEN, ATTILA 2020: Das Verhältnis zwischen den zwei norwegischen Sprachvarianten, Bokmål und Nynorsk heutzutage. – *Philologica* 12/3 s. 188–197.

KIURU, NOONA 2008: *The Role of Adolescents' Peer Groups in the School Context*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kotimaisten kielten keskus 2022: <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet> (1.11.2022)

Kotimaisten kielten keskus 2023: https://www.kotus.fi/nyt/uutistekstit/kotuksen_uutiset/kotuksen_uutiset_2023/selvitys_yliopistoille_tarvitaan_suunnitelmallista_kielipolitiikkaa.39551.news (5.5.2023)

LANE, PIA 2010: “We Did What We Thought Was Best for Our Children”: a Nexus Analysis of Language Shift in a Kven Community. *International Journal of the Sociology of Language* 202 (202) s. 63–78, <https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.014>.

LANE, PIA 2011: The Birth of the Kven Language in Norway: Emancipation through State Recognition. *International journal of the sociology of language* s. 57–74.

LANE, PIA 2016: Standardising Kven: Participation and the Role of Users. *Sociolinguistica*. s. 105–124.

LINDGREN, ANNA-RIITTA – ESKELAND, TUULA – NORMAN, MARJATTA 2003: Osima ja Baskabuska – monet suomet Norjassa? – Hannele Jönsson-Korhola & Anna-Riitta Lindgren (toim.). *Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä* s. 164–224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LINDGREN, ANNA-RIITTA – NIIRANEN, LEENA 2018: The Morphological Integration of Scandinavian and Saami Verbal Borrowings in Kven and Their Impact on Contact-Induced Language Change –

Marjatta Palander, Helka Riionheimo & Vesa Koivisto (toim.), *On the Border of Language and Dialect* s. 191–221. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

LINTUNEN, PEKKA – PIETILÄ, PÄIVI 2014: Kielen oppiminen ja opettaminen. – Pekka Lintunen & Päivi Pietilä (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudemus.

MÄNTYNYNEN, ANNE – HALONEN, MIA – SOLIN, ANNA – PIETIKÄINEN, SARI 2012: Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. – *Virittäjä* 116(3) s. 325–348.

NIIRANEN, LEENA 1999: Suomen opetus Norjassa vuoden 1997 peruskoulu-uudistuksen jälkeen. – Maisa Martin & Kaarlo Voionmaa (toim.), *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä* s. 80–99. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.

NIIRANEN, LEENA 2010: Kielenoppiminen ja kielenkäyttö – tapaustutkimus kolmen suomenoppijan kompleksisista verbikonstruktioista. *Lähivördlusi*. s. 155–190. <https://doi.org/10.5128/LV20.05>

NIIRANEN, LEENA 2011: Finsk som andrespråk i norsk skole. Fagets historie og dagens utfordringer – *NOA norsk som andrespråk* 27(1) s. 59–85.

NIKANDER, PIRJO 2011: Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 432–442. Tallinna: Vastapaino.

NIKANDER, PIRJO – RUUSUVUORI, JOHANNA 2017: Haastatteluaineiston litterointi. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja* s. 427–442. Tallinna: Vastapaino.

NIKULA, TARJA 2010: Kielikäsitteiden ja kielenopetuksen kytköksistä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista>

NISKANEN, LILLI – PALOARO, JOHANNA 2002: *Kveenit ja kveenin/suomen kielen opetus Pohjois-Norjassa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.

Norjan opetushallitus 2022: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/kvener-norskfinner/#hvem-er-kvenenenorskfinnene> (10.11.2022)

PALANDER, MARJATTA – RIIONHEIMO, HELKA – KOIVISTO, VESA 2018: *On the Border of Language and Dialect*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://doi.org/10.21435/sflin.21>

PIETILÄ, ILKKA 2011: Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. – Ruusuvuori Johanna, Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.). *Haastattelun analyysi* s. 411–422. Tampere: Vastapaino

PUUSA, ANU 2020: Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. – Anu Puusa, Pauli Juuti & Iris Aaltio (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

PUUSA, ANU 2020: Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. – Anu Puusa, Pauli Juuti & Iris Aaltio (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

PYYKKÖ, RIITTA 2014: Kulttuuri kielenopetuksessa. – Pekka Lintunen & Päivi Pietilä (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

RUUSUVUORI, JOHANNA – NIKANDER, PIRJO – HYVÄRINEN, MATTI 2011: Haastattelun analyysin vaiheet. – Ruusuvuori Johanna, Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.). *Haastattelun analyysi* s. 9–34. Tampere: Vastapaino.

RUUSUVUORI, JOHANNA 2011: Litteroijan muistilista. – Ruusuvuori Johanna, Nikander Pirjo & Hyvärinen Matti (toim.). *Haastattelun analyysi* s. 424–430. Tampere: Vastapaino.

SAARINEN, TAINA – KAUPPINEN, MERJA – KANGASVIERI, TEIJA 2019: Kielikäsitukset ja oppimiskäsitukset koulupolitiikkaa linjaamassa – Saarinen Taina, Nuolijärvi Pirkko, Pöyhönen Sari & Kangasvieri Teija (toim.). *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.

SANDEN, GURO R. 2020: The Second-Class Norwegian: Marginalisation of Nynorsk in Norwegian Business – *Current issues in language planning* 21/2 s. 202–228.

SARESSALO, LASSI 1996: *Kveenit. Tutkimus erään pohjoisnorjalaisen vähemmistön identiteetistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

SCOTSON, MIA 2020: Suomen kielen käyttöön liittyvät tunteet, käsitukset ja toimijuus. – *Journal of Applied Language Studies* 13/3 s. 107–129.

SEPPOLA, BJØRNAR 1996: *Norsk skolepolitikk overfor kvenene 1720–1996 / Norjan koulupoliittinen suhtautuminen kveeneihin 1720–1996*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Tromssan yliopisto.

SEPPÄNEN, JANNE 2005: *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.

Språkstatus – språkpolitisk tilstandsrapport 2021: https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus2021_enkeltsider.pdf (18.4.2023)

STORAAS, KARI 2009: Siirtolaisista kansalliseksi vähemmistöksi. – *Arina* s. 104–121.

Suomi-koulujen tuki ry 2023: <https://suomikoulut.fi/mika-on-suomi-koulu/perustietoa-suomi-kouluista/> (15.4.2023)

SÖDERHOLM, EIRA 1998: Kieli, murre, varieteetti vai oma kieli. Pohjoiskalotin kielet ja kielimuodot. – *Virittäjä* 4 s. 571–592.

TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

VIINIKKA-KALLINEN, ANITTA 2009: Impivaara, Kuosuvaara, Pentinkulma – kaikki suurta maailmaa. – Marjut Vehkanen & Lehmusvaara Tiina (toim.). *Karjalanpaistista kaksoiskonsonanttiin: Suomen kielen ja kulttuurin vaikuttajat maailmalla*. Helsinki: Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.

VITELI, JARMO 1990: *Mikä koululaista kannustaa?: vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja oppilaan oppimiskokemusten yhteys koulumotivaatioon eräillä peruskoulun ala-asteen oppilailta*. Tampere: Tampereen yliopisto.

VUORI, JAANA n.d.: *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja – Laadullinen sisällönanalyysi*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> (5.4.2023)

LIITTEET

Liite1. Haastattelun runko

1. Kielellinen tausta ja opetuksen aloitus

- a. Mitä kieliä kotonasi puhutaan?
- b. Missä tilanteissa käytät mitään kieltä?
- c. Millä luokalla aloitit kielen opiskelun?
- d. Mistä sait tiedon suomen/kveenin kielen opiskelun mahdollisuudesta?
- e. Miksi aloitit kielen opiskelun?

2. Opetuksen aikana

- a. Mitä teitte oppitunneilla? → Minkälaisia opetusmateriaaleja/keinoja opetuksessa käytettiin (esim. tehtäväkirjat, nettimateriaali, pelit/leikit)
 - i. Miten monipuolisia oppitunnit olivat?
 - ii. Minkälaisia oppikirjat/tehtäväkirjat olivat?
 - iii. Jos käytitte nettimateriaalia, minkälaisia tehtäviä siinä oli?
 - iv. Kuinka hyvin nettimateriaali sopi opetukseen?
 - v. Minkälaisten leikkien/pelien avulla opiskelitte?
- b. Miten opettajasi suhtautui suomen/kveenin kielen opettamiseen?
 - i. Minkälainen opettaja oli?
 - Miten hän kannusti?
 - Vaikuttiko hän kiireiseltä?
 - Kuinka hän vaikutti omaan menestykseesi kielen oppimisen suhteen?
- c. Miten oma luokanopettajasi suhtautui siihen, että kävit suomen/kveenin kielen oppitunneilla?
- d. Mitä mieltä koulukaverisi olivat siitä, että opiskelit suomea/kveeniä?
 - i. Minkälaisia kommentteja sait heiltä liittyen kielen opiskeluun?
- e. Millaista tukea sait kielen opiskeluun kotoasi?
- f. Millaisia haittoja/hyötyjä suomen/kveenin kielen tunneilla käynti aiheutti?

3. Tulevaisuudessa?

- a. Millaisissa tilanteissa on kielitaidostasi ollut sinulle hyötyä?
- b. Mitä aiot tehdä tulevaisuudessa?
 - i. Onko suomesta/kveenistä hyötyä?
 - ii. Jos kyllä, miten ja miksi?

- c. Kannustaisitko muita valitsemaan suomen/kveenin kielen opiskeltavaksi aineeksi?

Liite 2. Tutkimustiedote

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tutkimus suomen/kveenin kielen opetuksesta

Pyydän sinua osallistumaan tähän pro gradu -tutkimukseen, jossa tutkitaan käsityksiä suomen/kveenin kielen opetuksesta Pohjois-Norjassa.

Kun olet perehtynyt tähän tiedotteeseen, voit halutessasi kysyä tutkijalta tarkentavia kysymyksiä.

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa siitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on suomen/kveenin kielen opetuksesta Pohjois-Norjassa.

Tutkimuksen kulku

Tutkimukseen sisältyy haastattelu, joka tehdään videopuhelun välityksellä, ja haastattelu tehdään suomeksi/kveeniksi. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi mitään etukäteisvalmistelua. Haastattelun kesto on noin 30–45 minuuttia, ja se nauhoitetaan.

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimukseen liittyvät hyödyt ja riskit

Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle välitöntä hyötyä. Tutkimuksen tuloksista voidaan kuitenkin saada arvokasta tietoa suomen/kveenin kielen opetuksen asemasta norjalaisessa yhteiskunnassa.

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen

Kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti EU:n tietosuojasetuksen ja Suomen tietosuojalain edellyttämällä tavalla. Tietoja ei anneta tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Haastattelussa tehty nauhoite on vain tutkijan käytössä. Tutkimuksen päätyttyä nauhoite tuhotaan. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on kesäkuu 2023.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit peruuttaa osallistumisesi koska tahansa. Mahdollinen osallistumisen peruuttaminen ei estä siihen asti kerättyjen tietojen käyttämistä tutkimuksessa.

Yksityisyys tutkimusjulkaisuissa ja tutkimuksesta tiedottaminen

Tutkimustulokset esitetään tavalla, josta sinua ei voida tunnistaa. Lopullinen opinnäytetyö lähetetään tutkimukseen osallistuneille.

Lisätiedot

Mikäli sinulla on lisäkysymyksiä tutkimukseen liittyen, ota yhteyttä tutkijaan.

Tutkijan yhteystiedot

Reetta Liinamaa,
Tampereen yliopisto, suomen kielen opintosuunta

Tutkimuksen ohjaajien yhteystiedot

Niina Lilja,
Tampereen yliopisto

Mikko Heikkilä,
Tromssan yliopisto

Liite 3. Suostumuslomake.

SUOSTUMUSLOMAKE

Käsityksiä suomen/kveenin kielen opetuksesta

Suostumus tutkimukseen osallistumiseksi

Minua on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tieteelliseen tutkimukseen ja olen saanut kirjallista tietoa tutkimuksesta ja mahdollisuuden esittää siitä tutkijalla (-joille) kysymyksiä.

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että minulla on oikeus kieltäytyä siitä sekä peruuttaa suostumus ja keskeyttää tutkimus väliaikaisesti syytä ilmoittamatta. Ymmärrän myös, että tiedot käsitellään luottamuksellisina.

Annan suostumukseni tutkimukseen.

Paikka ja päivämäärä

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Puhelinnumero

sähköpostiosoite