

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

Kieltenopetuksen nykytila ja tulevaisuuden visiot – Språkundervisningens nuläge och framtidsvisioner

Alisaari, Jenni; Björklund, Mikaela; Harju-Autti, Raisa; Heikkola, Leena Maria

Published: 05/09/2024

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Alisaari, J., Björklund, M., Harju-Autti, R., & Heikkola, L. M. (2024). Kieltenopetuksen nykytila ja tulevaisuuden visiot – Språkundervisningens nuläge och framtidsvisioner. Tankesmedjan magma. <https://magma.fi/wp-content/uploads/2024/09/Kieltenopetuksen-nykytila-ja-tulevaisuuden-visiot-klar.pdf>

General rights

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

Take down policy

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

magma

MAGMA • 1/2024



Alisaari, Björklund, Harju-Autti, Heikkola

**KIELTENOPETUKSEN NYKYTILA JA
TULEVAISUUDEN VISIOT**

Kieltenopetuksen nykytila ja tulevaisuuden visiot

Julkaisija: Ajatuspaja Magma
www.magma.fi

Magma 2024

Ulkoasu: Oy Nord Print Ab

Kannen kuva: I kungens trädgård, maalaus Sanna Ek.
Kuva: Mikaela Björklund

ISBN: 978-952-7328-44-6 (online)

ISSN: 1798-4610 (online)

© Opetushallitus & Magma

Alisaari, Björklund, Harju-Autti, Heikkola

**Kieltenopetuksen nykytila ja
tulevaisuuden visiot**

SISÄLLYSLUETTELO

KUVIOLUETTELO	7
LUKIJALLE.....	8
1 JOHDANTO	10
2 AIEMPIÄ SELVITYKSIÄ	12
2.1 Tilannekatsaus	12
2.2 Kehittämistarpeita ja mahdollisuuksia	22
2.3 Yhteenveto	30
3 MENETELMÄT	31
3.1 Kyselyt ja niiden toteutus	31
3.1.1 Peruskoulu- ja lukiokysely.....	32
3.1.2 Korkeakoulukysely.....	39
3.2 Asiantuntijakeskustelut	43
3.3 Aineiston analyysi	44
4 KYSELY PERUSOPETUKSEN JA LUKION OPETUSHENKILÖS- TÖLLE	46
4.1 Kielenkäyttö nyt ja tulevaisuudessa	46
4.2 Koulujen kielitarjonta	51
4.3 Koulujen kielivalinnoista tiedottaminen.....	60
4.4 Oppilaan motivointi kielenopiskeluun	64
4.5 Kielipolkujatkumot.....	72
4.6 Kaksi- ja monikielisyys.....	82
4.7 Varhennettu kieltenopetus	85
4.8 Kieltenopiskelun realiteetit: siirtymät ja etämahdollisuudet	95

4.9 Kielten oppimateriaalit.....	95
4.10 Suomenruotsalaiset ja ruotsin kieli Suomessa	98
4.11 Ideaalitalanne kieltenopetuksessa Suomessa	114
4.12 Yhteenveto	118
5 KYSELY KORKEAKOULUTUKSEN OPETUSHENKILÖSTÖLLE	121
5.1 Käsitteitä kieltenopetuksesta Suomessa nyt ja tulevaisuudessa	121
5.2 Ideaalitalanne kieltenopetuksessa Suomessa	124
5.3 Kielipolkujatkomot.....	129
5.4 Yhteenveto	130
6 ASIANTUNTIJAKESKUSTELUT	132
6.1 Käsitteitä kieltenopetuksesta Suomessa nyt ja tulevaisuudessa.	132
6.2 Opettajankoulutus ja kielten opetus.....	137
6.3 Koulujen kielivalikoima ja siihen vaikuttavat tekijät.....	139
6.4 Kielipolkujatkomot.....	142
6.5 Oppimateriaaleihin liittyviä kysymyksiä.....	144
6.6 Toiset kotimaiset kielet ja monikielisyys	145
6.7 Ideaalitalanne kieltenopetuksessa Suomessa	148
6.8 Yhteenveto	152
7 KEHITTÄMISEHDOTUKSIA	155
7.1 Monikielisuuden arvostaminen	156
7.2 Monikielisuuden vahvistaminen	159
7.3 Kotimaisten kielten taitojen vahvistaminen.....	162
7.4 Opettajankoulutuksen kehittäminen.....	165
7.5 Oppimateriaalit.....	167
8 LOPUKSI.....	169
LÄHTEET.....	171

magma



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Opetusalat

Kuvio 2. Opetettavat aineet

Kuvio 3. Luokka-asteet

Kuvio 4. Koulun kieli

Kuvio 5. Kotimaakunnat.

Kuvio 6. Opettavat kielet

Kuvio 7. Kotimaakunnat

Kuvio 8. Kielenkäyttö omassa arjessa

Kuvio 9. Käsitukset yleisestä kielenkäytöstä Suomessa

Kuvio 10. Käsitukset kielten tulevaisuudesta Suomessa

Kuvio 11. Kielten tarjonta kouluissa

Kuvio 12. Toteutunut kieltenopetus kouluissa

Kuvio 13. Käsitukset kielivalikoimasta

Kuvio 14. Käsitukset kielitarjonnasta tiedottamisesta oppilaalle

Kuvio 15. Käsitukset kielitarjonnasta tiedottamisesta vanhemmille

Kuvio 16. Motivointikeinojen käyttö oppilaan motivoinniksi kielenoppimiseen

Kuvio 17. Käsitukset kieltenopiskeluun motivoinnista

Kuvio 18. Käsitukset kieltenopetuksen jatkumosta

Kuvio 19. Käsitukset varhennetusta kielenopetuksesta

Kuvio 20. Käsitukset varhennetusta kielenopetuksesta: luokanopettajat ja aineenopettajat

Kuvio 21. Käsitukset kielten oppimateriaaleista

Kuvio 22. Käsitukset toisen kotimaisen kielen (ruotsi/suomi) opetuksesta

LUKIJALLE

Tämä selvitys perustuu kansalliskielistrategiaan ja on osa sen toimintaohjelmaa. Kielikoulutuspolitiikan osalta kansalliskielistrategian toimintaohjelma kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulle, joskin oikeusministeriöllä on yleisvastuu kansalliskielistrategiasta.

Selvityksen lähtökohtana on ollut työskennellä kansalliskielistrategian periaatteiden mukaisesti. Kansalliskielistrategian tavoitteena on ”sen turvaaminen, että Suomessa on jatkossakin kaksi elävää kansalliskieltä. Suomen kielen osalta strategian päätavoitteena on kielen käyttöalan kaventumisen estäminen. Ruotsin kielen osalta tavoitteena on ruotsinkielisten palvelujen toimivuuden ja saatavuuden turvaaminen, sekä kieliyhteisön elinvoimaisuuden vahvistaminen. Strategialla pyritään myös edistämään maahanmuuttajien mahdollisuuksia oppia kansalliskieliä.” (Kansalliskielistrategian ohjausryhmä ja ohjausryhmän sihteeristö, 2021, s. 82.)

Ajatushautomo Magma sai toimeksiannon laatia selvityksen, jonka tavoitteena on kartoittaa mahdollisuuksia kehittää kielten oppimäärien opintoja ja sitä, kuinka kieltenopetus järjestetään koko opintopolulla. Koska toimeksianto on luonteeltaan varsin laaja ja aikataulu rajoitettu, Magma päätti nimetä neljästä henkilöstä koostuvan selvitysryhmän, johon kuuluivat KT, dosentti Jenni Alisaari, KT Mikaela Björklund, FT Raisa Harju-Autti ja FT, dosentti Leena Maria Heikkola. Yvonne Nummela ja Olli Määttä Opetushallituksesta ovat antaneet arvokasta palautetta selvityksen aikana.

Selvitysryhmä aloitti työnsä kesällä 2023 ja on pyrkinyt työn aikana huomiomaan Orpon hallituksen hallitusohjelman, joka valmistui toimeksiannon saamisen jälkeen. Selvitysryhmä totesi jo alussa, että työn pohjana on syytä

käyttää aiemmin tehtyjä selvityksiä sekä suoraan kieltenopetuksen parissa toimivilta tai siihen kytköksissä olevilta ammattilaisten kohderyhmiltä kerättyjä tietoja tiukan aikataulun sallimissa rajoissa.

Tässä selvityksessä on osin tukeuduttu aiempiin selvityksiin ja tutkimuksiin, joissa on tehty ehdotuksia kieltenopetuksen kehittämiseksi tasa-arvoisempaan, kestävämpään ja myönteisiä asenteita vahvistavaan suuntaan. Nämä ehdotukset eivät kuitenkaan ole eri syistä toteutuneet. Pitkäjänteisyyden puute sekä kieltenopetuksen kokonaisuuden huomiotta jättäminen ovat osasyitä toimenpide-ehdotuksen toteutumatta jäämiseen. Kehittämistyössä olisi tärkeää myös huomioida oppiainerajat ylittävä kielten ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö sekä eri opettajaryhmien välinen ja koulutusasteiden rajat ylittävä yhteistyö. Lähtökohtana tulisi olla, että jokaisella on oikeus kehittää kielellisiä valmiuksiaan ja monikielistä osaamistaan siten, että he pystyvät toimimaan aktiivisina kansalaisina osana yhteiskuntaa.

Haluamme lausua lämpimät kiitokset kaikille opettajille, rehtoreille, tutkijoille ja muille asiantuntijoille, jotka ovat tavalla tai toisella osallistuneet selvitykseen. Teidän panoksenne ja palautteenne on ollut meille äärimmäisen arvokasta. Erityiskiitokset esitämme Lia Markelinille, Yvonne Nummelalle ja Nils Erik Forsgårdille käsikirjoituksen kommentoinnista. Lisäksi kiitämme Annika Aaltoa, Kaisa Hahlia, Anna Halmetta, Teija Kangasviertä, Ritva Kantelista, Leena Nissilää, Outi Vilkunaa, ja Katrina Vartiaista, jotka ovat käyttäneet aikaansa asiantuntijakeskusteluihin osallistumiseen sekä kommentointiin. Työryhmän toiveena on, että selvitys ja siinä esitetyt toimenpide-ehdotukset herättävät laajaa yhteiskunnallista keskustelua sekä aktiivista vuoropuhelua Suomen kielten opetuksen kehittämisestä kestävämpään suuntaan.

Kesäkuussa 2024

Jenni Alisaari Mikaela Björklund
Raisa Harju-Autti Leena Maria Heikkola

1 JOHDANTO

Kielten opetuksen nykytila ja tulevaisuuden visiot -selvityksen ensisijaisena tavoitteena on ehdottaa toimenpiteitä Suomen kielikoulutuksen ja kieliohjelman tulevaa kehittämistä varten. Selvityksen painopiste ei ole nykytilanteen kartoittamisessa, vaan tavoite on luoda ratkaisukeskeisiä ehdotuksia kielten opetuksen kehittämiseksi. Selvityksen tarkastelun kohteena ovat olleet koulussa opettavien kielten eri oppimäärät ja niiden opiskelun jatkumot sekä koulujen kielivalikoimat. Tavoitteena on ollut lisäksi pohtia keinoja kehittää toisen kotimaisen kielen opiskelua ja sen jatkuvuutta eri koulutusasteilta aina työelämään saakka. Selvityksessä tarkastellaan lisäksi suomenruotsalaisuuden ja ruotsin kielen näkyvyyttä kouluissa ja oppimateriaaleissa selvityksessä tehdyn kyselyn pohjalta. Tarkastelun ulkopuolelle on jätetty kansallisten vähemmistökielten ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden äidinkielen opetuksen kysymykset muutamia kehittämissuhteita lukuun ottamatta.

Selvitysryhmä on käyttänyt työnsä pohjana aiemmin tehtyjä kartoituksia ja tutkimuksia sekä aihealueen asiantuntijoilta kerättyjä tietoja. Suomessa on viime vuosina tehty useita kieliin ja kieltenopetukseen liittyviä selvityksiä, kuten Kristiina Skinnarin ja Sannina Sjöbergin (2018) selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa, Annika Peltoniemen ja kollegoiden (2018) selvitys laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta, Erja Kycklingin ja kollegoiden (2019) selvitys kielikoulutuksen saavutettavuudesta eurooppalaisessa perusopetuksessa, Raili Hildénin ja kollegoiden (2019) selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa, Henricsonin ja kollegoiden (2023) raportti äidinkielenomaisesta ruotsista suomenkielisessä perusopetuksessa sekä Liisa Tainion ja Arto Kallioniemen (2019) toimittama

selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Keskeisiä aiempia selvityksiä ovat olleet myös Pyykön (2017) selvitys monikielisyys tilasta ja Vaaralan ja muiden (2021) Pyykön selvityksen pohjalta tekemä seurantaraportti. Lisäksi Owl Group (2022) toteutti selvityksen S2/R2-opetuksen nykytilasta, ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) toteutti arvioinnin valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tilasta ja vaikuttavuudesta (Venäläinen ym., 2022). Janne Saarikiven ja Jani Koskisen (2023) selvityksessä kartoitettiin yliopistojen kielikäytänteitä sekä opiskelijoiden ja yliopiston opettajien kieliasenteita ja -käytänteitä. Lisäksi professori Mikko Laitinen kollegoineen (2023) julkaisi tutkimuksen englannin asemasta julkishallinnossa, elinkeinoelämässä ja korkeakoulutuksessa.

Raportissa esitellään ensin tiivistetty yleiskatsaus joistakin aiemmissa selvityksissä tunnistetuista keskeisistä haasteista ja aiemmin määritellyistä toimenpide-ehdotuksista Suomen kielikoulutuksen ja kieliohjelman kehittämiseksi (luku 2). Sen jälkeen esitellään menetelmät, joilla nykytilannetta koskevaa tietoa on kerätty keskeisiltä toimijoilta (luku 3). Luvussa 4 on esitelty syksyllä 2023 toteutetun kattavan opettaja- ja rehtorikyselyn tulokset, luvussa 5 keskitytään korkeakoulujen kieltenopettajille tehdyn pienemmän kyselyn tuloksiin ja luvussa 6 esitellään useiden asiantuntijakeskustelujen kootut tulokset. Kaikki luvut luovat pohjaa selvityksen päätarkoitukselle eli luvussa 7 esiteltäville toimenpide-ehdotuksille. Ehdotuksissa painotetaan mahdollisuuksia vahvistaa myönteistä suhtautumista monikielisyyteen, kehittää laajempia ja tasa-arvoisia mahdollisuuksia monikielisuuden tukemiseen ja vahvistaa kotimaisten kielten taitoja, mikä edellyttää myös opettajankoulutuksen ja oppimateriaalien konkreettista kehittämistä.

2 AIEMPIA SELVITYKSIÄ

Tässä luvussa esitetään aiemmista kartoituksista ja selvityksistä ilmenevä lyhyt yleiskuvaus Suomen kielikoulutuksen lähtötilanteesta sekä aiemmin ehdotettuja keskeisiä kehittämistarpeita ja mahdollisuuksia. Tarkoituksena on esitellä keskeisiä taustoja selvityksen pohjaksi eikä niinkään laatia yhtenäistä esitystä aiemmista kartoituksista ja selvityksistä. Pyykön (2017) selvitys (*Monikielisyys vahvuudeksi*) ja Vaaralan, Riuttasen, Kycklingin ja Karpisen (2021) seurantaraportti (*Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*) ovat sisällöllisesti toimineet tämän selvitystyön vahvana perustana.

2.1 Tilannekatsaus

Lähes kaikista aiemmista kartoituksista ja selvityksistä käy selvästi ilmi, että kouluissamme opiskeltavien kielten määrä on supistunut hälyttävästi niin kutsutun kielikoulutuksen kulta-ajan eli 1980- ja 1990-luvun jälkeen (Vaarala ym., 2021). Vaaralan ym. (2021) mukaan kieltenopettajat kokevat, ettei kieltenopetusta arvosteta, vaan vallitseva asenne on ”englanti riittää”, ja lisäksi peruskoulun supistuneet kielivalinnat osaltaan heikentävät kansallista kielivarantoa. Tämän seurauksena kieltenopiskelijoiden määrä vähenee, ja aikaa myöten myös pätevistä kieltenopettajista voi tulla pulaa. Tällainen kehitys voi uhata kieltenopetuksen tulevaisuutta kaikilla koulutusasteilla (Kangasvieri ym., 2023). Vastaavanlaista kehitystä on havaittu esimerkiksi Ruotsissa.

Pyykön (2017) selvityksessä kuvaillaan kehitystä vuosina 2010–2017. Perusopetuksessa 90 % oppilaista valitsi A1-kieleksi englannin, mutta ruotsinkielisissä kouluissa A1-kielenä luettiin yleisimmin suomea ja A2-kielenä pääasiallisesti

englantia. Myös suomenkielissä kouluissa englanti oli suosituin A2-kieli, ja toiseksi suosituin oli ruotsi. Espanjan ja venäjän opiskelu lisääntyi vuosina 1997–2016 saksan kustannuksella, mutta merkille pantavinta on kuitenkin se, että valinnaisen A2-kielen tarjonta ja valinnat laskivat samalla ajanjaksolla 40,8 prosentista 26,7 prosenttiin. A1- ja A2-kieliryhmien yhdistäminen vaikuttaa myös olevan tavallista 7. luokalla, mikä ei todennäköisesti ole ihanteellinen ratkaisu oppilaiden kielellisen kehityksen ja motivaation kannalta. B2-kielen valinnat 8.–9. luokalla ovat sahanneet edestakaisin vuosina 1996–2016 ja osoittavat laskevaa trendiä – vuonna 1996 B2-kielen valitsi 42,7 % oppilaista, vuonna 2016 enää 17,2 %.

Peltoniemen ja Hansellin (2021) tutkimuksessa tarkasteltiin huoltajien näkemyksiä A1-kielen valinnasta ruotsinkielisen perusopetuksen 1.–2. luokilla: suosituimmat kielet olivat englanti, suomi ja ruotsi ja niiden jälkeen espanja, kiina ja saksa. Nykyisiä kansalliskieliä lukuun ottamatta nämä kielivalinnat heijastelevat Maailman talousfoorumin ennustetta maailman kielistä vuonna 2050 (Chan, 2016) ja Graddolin (esim. 2006) aiempia tutkimustuloksia kielten tärkeysjärjestyksestä globaalisti tarkasteltuna.

Lukiokoulutuksessa ilmenee sama suuntaus kuin perusopetuksessa. Pyykön (2017) mukaan kielivalinnat olivat yksipuolistuneet ja alle kymmenesosa oppilaista jatkoi B2-kielen opiskelua. Lähes kaikki oppilaat valitsivat A-kieleksi englannin, ja muita A-kieliä olivat ruotsi, saksa, ranska, venäjä ja espanja. Ruotsinkielisissä kouluissa oppilaat valitsivat usein A-kieleksi suomen. Valittavista kielistä ranskan ja saksan osuus oli pienentynyt, kun taas venäjän ja espanjan suosio oli kasvussa. Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL) lukiokyselyn (Saarinen & Halme, 2015) mukaan 77 % lukioista tarjosi B2-kieliopintoja, ja useimmiten valinta kohdistui saksaan, ranskaan, venäjään, espanjaan, italiaan ja japaniin.

Aiemmat selvitykset osoittavat selkeästi, että valinnaiskielten opinnot katkeavat lukioon siirryttäessä. Tämä koskee ensisijaisesti A2-kieltä, mutta näkyy myös B2-kielessä. Syyt vaihtelevat, mutta kyse näyttää olevan siitä, että kielten opetustarjonta on suppeaa tai motivaatiota opintojen jatkamiseen ei ole. Lisäksi kieltenopiskeluun voi liittyä kielteisiä asenteita tai huonoja kokemuksia. Opiskelumotivaatiota heikentää oletettavasti myös se, että kielistä ei saa pisteitä korkeakouluun haettaessa. Usein kielet kilpailevat muiden ainevalintojen kanssa tai peruskoulussa saavutettu kielitaito koetaan riittämättömäksi lukiossa opiskeluun (Pyykkö, 2017; Vaarala ym. 2021.) SUKOLin mukaan myös opetusjärjestelyt voivat vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Vuonna 2015 tehdyn kyselyn (Saarinen & Halme, 2015) mukaan on varsin tavallista, että A- ja B-kielten ryhmät yhdistetään lukiossa. Tämä voi koitua liian suureksi haasteeksi erityisesti B3-kielen opiskelun aloittaneille. On myös tavallista, että kielten opetusryhmä perustetaan vain, jos opiskelijoita on vähintään kymmenen. Pienemmille opetusryhmille tarjottu opetus edellyttää usein erityisjärjestelyjä: opetuksen määrää voidaan vähentää, ryhmiä täydennetään etäopiskelijoilla tai kaikki kielenopetus keskitetään yhteen kouluun, jolloin käy helposti niin, etteivät oppilaat ehdi ajoissa tunneille (Pyykkö, 2017).

Vaaralan ym. (2021) selvityksessä ammatillisen toisen asteen kieltenopettajat kertovat, ettei opiskelijoilla ole juurikaan valinnanvaraa kielissä. Lisäksi pakollisissa kielten opinnoissa, eli englannissa, toisessa kotimaisessa kielessä ruotsissa/suomessa sekä äidinkielessä tai suomessa/ruotsissa toisena kielenä, tunnit on vähennetty minimiin.

Englannin kielen rooli laajasti yhteisöissä käytettävänä yhteisenä kielenä on kasvattanut asemaansa yhteiskunnan eri alueilla Suomessa. Monikielisessä Suomessa englanti ei kuitenkaan kaikkialla toimi hallitsevana yhteisenä kielenä. Englannin kielen valta-asema ja toisen kotimaisen kielen pakollisuus näyttäytyvät usein kuitenkin laajempia kielivalintoja rajoittavina tekijöinä.

Toinen kotimainen kieli ja suomi–ruotsi-kaksikielisyys

Monissa aiemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa käsitellään Suomen kansalliskielten opetusta koulutusjärjestelmässä. Vastikään julkaistussa Juurakko-Paavolan (2024) ja Nummelan selvityksessä tarkasteltiin toisen kotimaisen kielen ylioppilastutkinnon pakollisuuden poistamisen vaikutuksia kielitaitoon. Selvitys vahvistaa molempien kotimaisten kielen osalta, ettei opiskeluun varautulla tuntimäärällä saavuteta sellaista kielitaitoa, joka mahdollistaisi riittävän kielitaidon osoittamisen korkeakouluissa. Tämä johtaa ennen pitkää siihen, ettei julkishallinnossa ole henkilöstöä, joiden taidot molemmissa kansalliskielissä vastaisivat laissa määriteltyä tasoa.

Juurakko-Paavolan (2024) mukaan toisena kotimaisena kielenä opiskellun ruotsin osalta valinnaisuus ylioppilastutkinnossa on vaikuttanut ratkaisevasti opiskelijoiden ruotsin kielen taitoihin. Yhä harvemmat kirjoittavat ruotsin ylioppilaskirjoituksissa, mikä näyttää johtaneen myös oppiaineen arvostuksen laskuun. Ruotsin taidot ovat heikentyneet selvästi viimeisen 20 vuoden aikana niin peruskouluissa kuin lukioissa. Yhä useammat opiskelijat eivät saavuta opetussuunnitelman mukaista tavoitetasoa ruotsin kielessä, mikä vaikuttaa opetukseen ja opiskelijoiden jatko-opintomahdollisuuksiin. Kehityksen pysäyttämiseksi ja suunnan muuttamiseksi vaaditaan pitkäjänteisiä toimenpiteitä kaikilla koulutusasteilla.

Toisena kotimaisena kielenä opiskellun suomen osalta Nummela (selvityksessä Juurakko-Paavola, 2024) toteaa, että viimeisen 20 vuoden aikana tapahtuneen kehityksen myötä oppilaiden taitotaso vaihtelee aiempaa enemmän ja monet oppilaat arastelevat suomen kielen käyttöä erityisesti suullisissa tilanteissa. Lisäksi B-oppimäärän suomen valitseminen A-oppimäärän suomen sijaan sekä B-oppimäärän suomen kirjoittaminen tai suomen jättäminen kokonaan kirjoittamatta on yleistynyt ja jakautuu maantieteellisesti epätasaisesti. Kasvava heterogeenisuus tuo mukanaan haasteita, erityisesti korkeakouluissa.

Toisen kotimaisen kielen suomen opetuksen varhentamisen vaikutuksia ovat selvittäneet muun muassa Peltoniemi ja Hansell (2021). Selvitys osoittaa, että A1-kielen varhentaminen nähdään pääasiallisesti myönteisenä muutoksena, mutta A1-oppimäärän suomen opetuksessa vuosiluokilla 1–2 tarvitaan tukitoimia. Selvityksestä ilmenee tarve jakaa opetusryhmiä opetettavien oppimäärien mukaisesti. Lisäksi on tarve kehittää opettajien täydennyskoulutusta ja oppimateriaaleja siten, että ne tukevat ikätason mukaista opetusta ja opetuksen eriyttämistä. Valtaosa A1-oppimäärän suomea vuosiluokilla 1–2 opettavista on suorittanut vain tutkintoonsa kuuluvat pakolliset kieli- ja/tai viestintäopinnot. Tämä on tarpeen huomioida sekä opettajien tutkinto- että täydennyskoulutuksessa.

Peltoniemi ja Hansell (2021) osoittavat, ettei A1-oppimäärän suomen opetuksessa ole selkeää jatkumoa vuosiluokkien 1 ja 2 välillä. Selvityksessä 14 % opettajista ilmoitti, ettei vuosiluokalla 2 ole yhtään vuosiviikkotuntia suomen kielen opetusta. Kaksi koulua raportoivien vuosiviikkotuntien määräksi 2. Vaikka valtioneuvoston asetus perusopetuksen tuntijaon muuttamisesta (793/2018) antaa vuosiviikkotuntien sijoittelussa vapauksia, jatkumon puuttuminen heikentää kielellisten valmiuksien kehittymistä. Kouluissa toteutetaan myös erilaisia opetusjärjestelyjä sisältäen perinteisiä 45 minuutin oppitunteja sekä suomen kielen opetuksen integrointia muihin oppiaineisiin.

Peltoniemi ja Hansell (2021) huomauttavat, että kielelliseen, katsomukselliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja identiteetteihin liittyviä teemoja ei vielä riittävästi käsitellä opetuksessa. Opettajantutkinto- ja täydennyskoulutuksessa sekä oppimateriaaleissa tähän tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Rinnakkaiskielisyys ei kuitenkaan tulisi tarkoittaa samojen sisältöjen samanlaista toistamista eri kielillä, vaan sen tulisi olla pedagogisesti vahvemmin oppimista tukevaa toimintaa.

Nummelan ja Westerholmin (2020) mukaan suurimmat haasteet suomen kielen opetuksessa vuosiluokilla 1–2 ovat tuntijako, oppilaiden kielellinen heterogeenisuus ja oppimateriaalin saatavuus. Nummelan mukaan toisen kotimaisen kielen suomen opetus näyttäytyy hyvin oppimateriaalikeskeisenä, jolloin vaarana on autenttisuuden väheneminen ja opetuksen painottuminen valmiisiin sanaluetteloihin (ks. Juurakko-Paavola, 2024).

Ruotsinkielisessä koulutuksessa ruotsi–suomi-kaksikielisyttä tuetaan esimerkiksi tarjoamalla A-kielenä äidinkielenomaista suomen kielen opetusta (*modersmålsinriktad finskundervisning, mofi*) (Pörn ym., 2021). Suomenkielisessä koulutuksessa tuetaan kaksikielisten tai ruotsinkielisten kaksikielisyttä äidinkielenomaista ruotsia (*modersmålsinriktad svenska, mosve*) opettamalla vain harvoin (Henricson ym., 2023).

Ruotsinkielisen koulujärjestelmän erityishaasteet

Aiempien selvitysten kuvaukset koskevat sekä suomenkielistä että ruotsinkielistä koulutusta. Oker-Blom (2021) on kuitenkin perusteellisessa selvityksessään tunnistanut useita erityisesti ruotsinkielistä koulutusjärjestelmää koskevia haasteita. Toisen kotimaisen kielen osaamisodotukset ovat erityisen korkeita ruotsinkielisellä väestöllä, ja kielikoulutuksen resursointia on tarpeen vahvistaa niin toisen kotimaisen kuin ensimmäisen vieraan kielen osalta (Oker-Blom, 2021). Ruotsinkielisen koulutuksen osalta näitä kysymyksiä ei ole huomioitu riittävässä määrin kielikoulutuksen rakenteissa eikä perusopetusasetuksen (1998/852) mukaisessa kielenopetuksen tuntijaossa.

Ruotsinkielinen koulu nähdään usein kielellisesti ja kulttuurisesti homogeenisenä. Oker-Blom (2021) osoittaa kuitenkin, että ruotsinkielisen koulun oppilaiden taustat ovat kielellisesti moninaiset. Koulutuksen tehtävänä on tukea ruotsinkielisten, kaksikielisten (ruotsi–suomi) ja muita kuin kansalliskieliä

ensikielenään puhuvien oppilaiden kielellistä kehitystä. Oppilaiden kielitaitoa on vahvistettava kaikkien oppiaineiden opetuksen yhteydessä.

Oker-Blom (2021) huomauttaa, että ruotsinkielisissä kouluissa kannetaan vastuuta myös niiden oppilaiden kielellisen kehityksen tukemisesta, joiden toinen äidinkieli on suomi. Tehtävä vaatii jatkuvaa kehittämistä, ja yksi yleisistä ongelmista opettajien täydennyskoulutuksessa on se, että erityisesti ruotsinkielisen sivistystoimen huomioivaa tutkimusta ja kansallisia selvityksiä tehdään liian vähän.

Ruotsinkielisistä opettajankoulutusohjelmista valmistuu rajallinen määrä opettajia, joista osa hakeutuu valmistuttuaan työskentelemään muille aloille tai muihin maihin, minkä vuoksi pedagogisesti pätevästä opetushenkilöstöstä, erityisesti kielten opettajista ja opinto-ohjaajista, on pulaa. Nähdäksemme opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksessa tulee vahvistaa opetushenkilöstön osaamista ruotsi toisena kielenä -opetuksessa ja kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisessa pedagogiikassa. Ruotsinkielistä oppimateriaalia on saatavilla huomattavasti vähemmän kuin suomenkielistä oppimateriaalia – erityisesti valinnaiskielissä ja digitaalisessa muodossa. Käsityksemme mukaan ruotsinkielisten oppimateriaalien tuotantoa on tuettava valtion taholta aiempaa voimakkaammin, jotta laadukasta ja ajantasaista oppimateriaalia olisi tarjolla riittävästi.

Kielten opiskeluun kannustaminen

Vaaran ym. (2021) selvityksessä sivistystoimenjohtajilta, rehtoreilta ja kieltenopettajilta kysyttiin, millä tavoin he kannustavat oppilaita valitsemaan kieliopintoja. Selvityksestä ilmenee, että peruskoulun aikainen kannustus on keskeistä, koska myös toisen asteen kielivalinnat tehdään tavallisesti ennen toisen asteen opintojen alkua. Selvityksessä nousi esiin lukuisia kannustuskeinoja kielten monipuolisen opiskelun motivointiin. Osa mainituista keinoista on oppilaille ja perheille kohdennettuja, ja niitä toteutetaan, kun kielivalinnat ovat

ajankohtaisia. Osa keinoista on koulun toimintakulttuuriin sisään rakennettuja tapoja, joilla kielten näkyvyyttä vahvistetaan pitkäjänteisesti osana koulun arkea.

Oppilaille ja perheille suunnatut kielivalinnoista tiedottavat keinot:

- markkinointitapahtumat, messut, teemapäivät ja vierailijat, jotka kertovat kielten merkityksestä työelämässä
- kielten markkinointi sosiaalisessa mediassa ja erilaisissa julkaisuissa
- ryhmänohjaajien, kieltenopettajien ja opinto-ohjaajien toteuttama tiedottaminen oppitunneilla
- kieliä koskeva tiedotus huoltajille esimerkiksi kirjeitse, Wilmassa tai valinnaisaineilloissa
- koulun verkkosivuille koottu kieliin ja kielivalintoihin liittyvä materiaali
- opettajien välinen aktiivinen yhteistyö: esimerkiksi A1-kielistä tehdään kielikasvatuksellista markkinointia, kuten kielisuihkutuksia esiopetuksen ryhmissä

Koulun toimintakulttuurin osana mainittuja kieltenopiskelun motivointikeinoja:

- kielimaistiaiset, kielisuihkutukset ja kielikerhot
- kieltenopettajat, jotka kannustavat kielten oppimiseen ja sisällyttävät eri kieliä omille kielten oppitunneilleen
- kielten näkyminen koulun arjessa, koulutilassa, sosiaalisessa mediassa, aamunavauksissa ja muissa tapahtumissa
- kansainvälinen yhteistyö, ulkomaanretket, vaihto-oppilaat
- kunnan kielipolun näkyväksi tekeminen huoltajille ja oppilaille
- koulun henkilökunnan ja tutoroppilaiden myönteinen asenne ja esimerkit kieltenoppimisen hyödyllisyydestä
- oppilaiden ja opettajien kielitietoisuuden vahvistaminen eri koulutusasteilla
- oppilaiden minäpystyvyyden vahvistaminen kielten opiskelussa

- kielitutorointi ja kielten kehittäjäopettajatoiminta
- yhteistyö lähikoulujen kanssa ja etäopetus valinnaiskielissä

Vaarala ym. (2021) kuitenkin toteavat, että kielivalintojen mainostaminen ja kielten opiskeluun innostaminen ovat usein yksittäisten opettajien innostuksen ja jaksamisen varassa, eikä tällaiseen toimintaan ole välttämättä saatavilla ajallisia tai taloudellisia resursseja. Osassa kouluja kielivalintatilaisuuksia ei järjestetä ollenkaan, vaikka oikea-aikaisella tiedotuksella on suuri merkitys kielivalintojen kannalta (Mäkinen, 2020). Lisäksi valinnaisten kielten opettajat yläkoulussa ja lukiossa kokevat myös paineita tehdä kieltenopetuksesta hauskaa, innostavaa ja elämyksellistä, jotta oppilailla riittää motivaatiota jatkaa kielen opiskelua.

Kielivalinnat

Aiemmissa selvityksissä todetaan, että oppilaiden mahdollisuudet kielivalintoihin vaihtelevat merkittävästi eri alueilla Suomessa ja että monet kunnat ovat lakanneet tarjoamasta muita pitkiä kieliä kuin englantia vedoten resurssien ja kysynnän puutteeseen (Pyykkö, 2017; Vieltojärvi, 2023). Lisäksi joissakin kielissä 7. vuosiluokalle siirtyvien A-kielen opiskelua jatkavien oppilaiden osuus on pienentynyt. Syynä valinnaiskielten opintojen keskeyttämiseen voi olla se, ettei opiskellun valinnaiskielenopetusta ole enää tarjolla tai että kielen opiskelun jatkaminen vaatisi siirtymistä toiseen kouluun joko pysyvästi tai kielten oppituntien ajaksi.

Valinnaisiin kieliopintoihin (A2 ja B2) osallistuvat oppilaat jakautuvat epätaisisesti maantieteellisesti, sosioekonomisesti ja sukupuolittain (FaktaExpress, 2019). Kielivalintoja on huomattavasti enemmän tarjolla eteläisen Suomen kaupunkikeskuksissa, kun taas muualla Suomessa ja maaseutualueilla tarjonta on rajoitetumpaa. On kuitenkin syytä huomata, että poikkeuksiakin on. Esimerkiksi Pyykkö (2017) toteaa, että B2-kieltä opiskelevien määrä oli ruotsinkielisissä kouluissa merkittävästi suurempi kuin suomenkielisissä. Suomenkielisissä

kouluissa vain viidesosalla oppilaista oli jokin kolmas kieli englannin ja toisen kotimaisen lisäksi, ruotsinkielisissä kouluissa vastaava osuus oli 27 %.

Toisen kotimaisen kielen osalta kielikylpyopetus on osoittanut, että hyvä toiminnallinen kielitaito voidaan saavuttaa molemmissa kansalliskielissä ja muissa kielissä muiden oppiaineiden oppimistulosten vaarantumatta. Kielikylpyopetusta on tarjolla kuitenkin rajallisesti. Lisäksi sen pariin hakeutuminen edellyttää perheiltä aktiivista ja tietoista valintaa.

Kielten opetuksen kehittäminen

Vaaralan ym. (2021) selvityksessä nousi esiin, että sivistystoimenjohtajat painottavat kielten opetuksessa A1-kielen varhentamista sekä kielten sisällyttämistä myös varhaiskasvatukseen. Sivistystoimenjohtajat listaavat tärkeinä myös erilaiset hankkeet, täydennyskoulutukset sekä yhteistyö- ja kehitysyhteistyöprojektit. Lisäksi mainitaan opetussuunnitelmatyö ja kieltenopetuksen sekä oppimateriaalien kehittämishankkeet, kuten etäopetuksen ja toiminnallisuuden lisääminen, materiaalien uudistaminen, kielikerhot ja kielten valinnaiskurssit, kielten tutoropettajatoiminta, kielitietoisemman toimintakulttuurin kehittäminen sekä huoltajien informoiminen kieltenopetuksen tärkeydestä. Rehtorit nostavat esille vastaavanlaisia teemoja ja mainitsevat erityisesti A2-kielten tarjonnan laajentamisen, teknologian hyödyntämisen sekä opetuksen leikillistämisen ja pelillistämisen.

Alakoulussa työskentelevien opettajien mielestä varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen on panostettu merkittävästi erilaisen projektitoiminnan kautta. Vallalla olevia toimintatapoja vaikuttavat olevan toiminnallisuus ja digitaalisuus. Monet opettajat ovat kouluttautuneet digitaaliseen pedagogiikkaan ja nk. käänteiseen oppimiseen (*flipped learning*). Sähköiset oppimateriaalit ovat tuoneet opetukseen monipuolisuutta ja autenttisuutta. Toisella asteella on kehitetty verkko-opetusta. (Vaarala ym., 2021.)

2.2 Kehittämistarpeita ja mahdollisuuksia

Aiemmissa kieltenopetuksen tilaa kartoittavissa selvityksissä nostetaan esille useita relevantteja kehittämistarpeita, jotka eivät kuitenkaan ole vielä toteutuneet. Esitämme tässä joitakin nostoja aiemmista ehdotuksista.

Kieltenopetuksen jatkumo ja yhdenvertainen laajentaminen

Jotta kieltenopetuksesta saadaan yhdenvertaisempaa, on tärkeää huomioida yhä monikielisempi oppilasaines. Lisäksi tulee vahvistaa oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia kieltenopetuksen jatkumoon koulutusasteelta toiselle siirryttäessä. Tässä yhteydessä on syytä tarkastella, onko Suomessa alueelliset yhtenäiset kehittämistarpeet vai tehdäänkö päätöksiä kielten opiskelun laajentamisesta ja kielipolkujatkumoista kuntatasolla. Tähän viitataan myös pääministeri Orpon hallitusohjelmassa (2023). Kielten opetuksen laajentamiseen ja kielipolkujatkumoihin liittyy lisäksi kysymyksiä käytännön opetusjärjestelyistä, opettajien pätevyydestä sekä pedagogisista ja didaktisista ratkaisuista. Olisikin hyvä tarkastella, missä määrin etäopetus, opettajaresurssien yhteiskäyttö ja yhteistyö kieltenopetuksessa esimerkiksi vapaan sivistystyön oppilaitosten kanssa voisivat tukea kielitarjonnan joustavaa laajentamista. Johdonmukaisempi kielten opetuksen yhdistäminen muihin oppiaineisiin voisi myös vahvistaa kieltenopetusta kuormittamatta tuntiresurssia, mutta se vaatisi systemaattisempaa opettajien täydennyskoulutusta. Tämä koskee esimerkiksi sitä, millä tavoin kielitietoisuus ja monikielisyys sisällytetään koulujen toimintaan sekä opettajien kelpoisuusehtoja ja opettajankoulutusta: Mikä opettajaryhmä on vastuussa tietyn koulutustason kieltenopetuksesta ja mitä taitoja ja tietoja opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen tulee sisällyttää.

Opetettävien kielten tarjontaa on toistuvasti yritetty laajentaa sisältämään useampia kieliä, mutta laajentamishankkeet päättyivät usein tietyn kokeilujakson

jälkeen. On siis olennaista tarkastella, kuinka kunnille jaetaan resursseja kielienopetukseen tai kuinka koulutuksen järjestäjiä ohjataan ylläpitämään laajaa kielivalikoimaa. Kuntatasolla voidaan vahvistaa ymmärrystä kielten opetuksen tärkeydestä esimerkiksi kunnan kieliohjelmassa, mutta tarvitaan kuitenkin konkreettisia ja pitkäjänteisiä toimenpiteitä monipuolisen kielitarjonnan mahdollistamiseksi ja ylläpitämiseksi. Vaarala (2021) toteaa esimerkiksi, ettei valinnaisten kielten opetus usein toteudu, koska kielten opetusryhmien koko ei täytä kunnassa määriteltyä vähimmäisvaatimusta. Aidosti laaja kielitarjonta ja kieltenopetuksen jatkumot edellyttävät vahvaa yhteistyötä muiden kuntien, kunnan eri koulutusasteiden sekä vapaan sivistystyön oppilaitosten kanssa. Lisäksi on hyvä tarkastella ryhmäkokovaatimuksia ja esimerkiksi etäopetuksen käyttömahdollisuuksia. Vaaralan (2021) mukaan etäopetuksesta on saatu hyviä kokemuksia, joten sen käyttöä olisi syytä kehittää jatkossa eri koulujen ja kuntien välisellä yhteistyöllä, erityisesti valinnaisten kielten osalta (ks. myös hallitusohjelma, 2023). Näemme, että kehitystyö on välttämätöntä, mutta kehitystyössä on huomioitava niin oppilaiden ja perheiden kuin opettajienkin hyvinvointi.

Pyökön (2017) selvityksessä esitetään, että A1-kielivalintana suosittaisiin muuta kuin englantia. Lisäksi esitetään, että valinnainen A2-kieli olisi pääsääntöisesti englanti ja se varhennettaisiin alkamaan 3. luokalta. Nämä ehdotukset toisivat mukanaan tuntuvia lisäkustannuksia. Vaaralan ym. (2021) kehittämisehdotukset ovat samansuuntaisia, ja niissä peräänkuulutetaan rohkeita kielikoulutuspoliittisia päätöksiä valtiolta siten, että varhennetuksi A1-kieleksi tulisi valita jokin muu kuin englanti, ja A2-kielen tarjoaminen olisi kunnille pakollista.

Saukko-Rauta (2023) nostaa esiin kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä, kuten ryhmäkoot, yhteistyö lähikoulujen kanssa, lyhytkurssit ja kielikerhot. Ryhmäkokoja voitaisiin muuttaa siten, että opetusta järjestettäisiin vähintään viiden oppilaan ryhmille. Saukko-Rauta mainitsee muitakin toimenpidesuosituksia,

jotka poikkeavat aiemmissä selvityksissä tehdyistä ehdotuksista, kuten joustavamman aikataulun kielivalinnoissa ja kieliohjelmien aloittamisessa. Vaarala ym. (2021) ehdottavat kunnille ja kouluille konkreettista toimenpidettä: valinnaisainejärjestelyitä voisi kehittää vuosiluokille 7–9 siten, että valittavaksi tulisi kolme valinnaista ainetta. Toinen vaihtoehto olisi sijoittaa valinnaiset oppiaineet siten, että kielet eivät kilpailisi vähemmän vaativina pidettyjen taitoaineiden kanssa. Vaarala ym. (2021) ehdottavat myös, että kouluissa voitaisiin kehittää uusi kielten valinnaisaihe, jossa voisi opiskella useiden kielten alkeita, jos tarpeeksi suuria ryhmiä ei saada yksittäisiin kieliin.

Lukioiden osalta Pyykkö (2017) ehdottaa joustavan, pitkäjänteisen ja monipuolisen kieltenopiskelun vahvistamista hyödyntämällä kieliä oppiainerajat ylittävissä oppimiskokonaisuuksissa. Tämä esitetään yhtenä kehittämisehdotuksena myös Vaaralan (2021) selvityksessä siten, että tällaiset oppimiskokonaisuudet painottuisivat erityisesti valinnaisiin kieliin. Kielten yhdistäminen eri oppimiskokonaisuuksiin tarkoituksenmukaisesti edellyttää kuitenkin systemaattista suunnittelua ja didaktista täydennyskoulutusta.

Pyykkö (2017) nostaa esiin mahdollisuuden myös korkeakoulututkintojen muuttamiseen siten, että opiskelijalta edellytetään vähimmäisvaatimusta useampien kielten taidon osoittamisesta. Lisäksi olisi kehitettävä suomalaisen korkeakoulujen välistä yhteistyötä Afrikan ja Aasian kielten tarjonnassa. Pitkäjänteisen ja kestäväen Aasian ja Afrikan kielten opetuksen tarjonnan kehittämisedellytyksenä on Suomessa jo opiskeltavien kielten sekä elinkeinoelämän ennakoitujen tarpeiden huomiointi.

Kieltenopettajien täydennyskoulutus

Vaaralan ja muiden (2021) selvityksessä todetaan, että varhennettu A1-kielen opetus on toteutunut, mutta ehdotuksesta poiketen pääsääntöisesti A1-kieliksi on valittu englanti. Lisäksi joissakin kunnissa A2-kieli voidaan aloittaa

kolmannella tai neljännellä luokalla. Varhentamisen myötä monissa kunnissa A1-englantia tai B1-ruotsia opettavat yhä useammin luokanopettajat. Lahden ja Harju-Autin (2022) mukaan sekä luokan- että aineenopettajat tarvitsevat varhennettuun kieltenopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Luokanopettajat voivat olla epävarmoja omasta kielitaidostaan ja aineenopettajat puolestaan vähäisestä kokemuksestaan nuorempien oppilaiden opettamisessa. Ruotsinkielisissä kouluissa työskentelevät äidinkielenomaisen suomen opettajat ovat kertoneet tuntevansa epävarmuutta suomen kielen opetuksen suhteen (katso esim. Pörn ym., 2021). KalejdoSPRÅK-hankkeen tekemä kyselytutkimus ruotsinkielisen perusopetuksen opettajille viittaa samanlaiseen suuntaukseen: kielten opettajat tarvitsevat ja toivovat lisää didaktisia valmiuksia ja mahdollisuuksia myös oman kielitaitonsa kehittämiseen (Bendtsen ym., 2023).

Kielitaidon tunnustaminen

On tärkeää varmistaa, että oppilaita tuetaan äidinkielen ja muiden kielten taitojen kehittämässä riittävästi kaikilla koulutusasteilla ja että oppilaat saavat konkreettisia välineitä kielitaitonsa kehittymisen seuraamiseen ja osaamisensa osoittamiseen. Kansallisissa opetusta ohjaavissa asiakirjoissa käytetty taitotasoasteikko on sovellus eurooppalaisesta kielitaidon viitekehystä (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, 2020). Taitotasoasteikko on käytössä myös eri maiden versioissa eurooppalaisesta kielisalkusta. Eurooppalainen kielisalkku ei kuitenkaan näytä vakiinnuttaneen asemaansa opetusmateriaalina Suomessa (Bendtsen ym., 2023). Kielisalkku, sen taitotasoasteikot ja kielikuvaukset saattaisivat kuitenkin olla hyödyntämisen arvoisia. Myös Vaarala ym. (2021) ehdottavat, että kielitaidon arviointia pitäisi kehittää CEFR-tasojen mukaisesti laaditun kielikokeen suuntaan kaikissa niissä kielissä, joita oppilas opiskelee niin peruskoulussa kuin toisella asteella. Erityisesti toisella asteella on tarvetta kehittää menetelmiä koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankitun kielitaidon tunnustamiseksi.

Pyykkö (2017) ehdottaa lukioiden ja vapaan sivistystyön oppilaitosten yhteistyötä toisen asteen yleisen kielitutkinnon kehittämiseksi. On myös tärkeää, ettei ammatillisen toisen asteen opiskelijoita unohdeta koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankitun kielitaidon laajentamisessa ja tunnustamisessa. Kielitaidon tunnustamiseen liittyen Pyykkö (2017) nostaa esille myös tarpeen kehittää toisen kotimaisen kielen ja muiden kielten suullisia kokeita ylioppilaskirjoituksissa.

Toisen kotimaisen kielen opetus

Juurakko-Paavolan (2024) selvityksessä tuodaan esiin useita toimenpide-ehdotuksia toisen kotimaisen kielen osaamisen vahvistamiseksi. Juurakko-Paavolan (2024) selvityksessä esitetyt kansalliskielten taitojen vahvistamiseen suunnatut ehdotukset poikkeavat jonkin verran toisistaan ruotsin ja suomen kielen osalta.

Perusopetuksen osalta Juurakko-Paavolan (2024) selvityksessä ehdotetaan, että Opetushallitus laatisi tarkemman ohjeistuksen osaamistavoitteiden saavuttamisen seurantaan ja arviointiin. Tavoite liittyy syksyllä 2024 B1-ruotsin opetukseen lisättävään vuosiviikkotuntiin vuosiluokilla 7–9. Myös aiemmissa selvityksissä on ehdotettu, että B1-ruotsin vuosiviikkotuntimäärä yläkoulussa olisi kaksi tuntia, jotta opetusta olisi riittävän usein tehokkaan oppimisen kannalta. Tämä vaikuttaisi myös oppilaiden yhdenvertaisuuteen, sillä tällä hetkellä osa kunnista tarjoaa enemmän kuin vähimmäismäärän vuosiviikkotunteja. Yhdeksännellä vuosiluokalla tulisi tarjota enemmän valinnaisia ruotsin kursseja. Lisäksi peruskoulun ja lukion ruotsinopettajien paikallista ja alueellista yhteistyötä varten tulisi laatia toimivia käytänteitä. Juurakko-Paavola (2024) edellyttäisi myös sitä, että alakoulussa ruotsia opettavien opettajien kelpoisuusvaatimuksia tiukennettaisiin. Kelpoisuusehtojen muokkaamisen sijaan voisi kuitenkin olla tarkoituksenmukaisempaa tarkastella opettajille annettavaa tutkinto- ja täydennyskoulutusta ruotsin kielen opettamisen osalta.

Juurakko-Paavolan (2024) selvityksessä ehdotetaan, että lukio-opiskelijoille välitettäisiin monimediaisesti tietoa korkeakouluopinnoissa vaadittavasta ruotsin kielen osaamisen tasosta. Lisäksi ehdotetaan suullisen ruotsin kielen kurssin muuttamista pakolliseksi kaikille. Lukion ruotsinopettajille ehdotetaan yhteistyötä ja systemaattisen yhteistyömallin luomista korkeakoulujen ruotsinopettajien kanssa. Korkeakoulutasolla ehdotetaan, että ruotsin opetusta lisätään taitotasolla B2, mutta lisäksi mahdollistetaan myös ruotsin opiskelu taitotasolla A2. Olisi tärkeää laatia valtakunnalliset suositukset perusteista, joilla korkeakouluopiskelija voidaan vapauttaa ruotsin kielen tutkintovaatimuksista.

Suomen kielen opetusta, erityisesti äidinkielenomaisen suomen oppimäärää, on jo jossakin määrin kehitetty ruotsinkielisissä perusopetuksen kouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Oker-Blom (2021) kannustaa kuitenkin opetus- ja kulttuuriministeriötä kohdentamaan varoja monipuoliseen suomen kielen opetuksen kehittämiseen. Tämä voisi mahdollistaa suomen kielen opetuksen tavoitteiden ja arviointikriteerien kattavan uudelleenarvioinnin. Lisäksi on kehitettävä äidinkielenomaiseen opetukseen liittyviä seikkoja, kuten opettajien pätevyysvaatimuksia, opettajankoulutusta ja oppimateriaaleja. Nummela ehdottaa Juurakko-Paavolan (2024) selvityksessä, että työskentelytapoja ja menetelmiä, joita käytetään suomi toisena kielenä (S2)-opetuksessa, voitaisiin hyödyntää myös toisena kotimaisena kielenä opetettavan suomen opetuksessa.

Suomen kielen A1-oppimäärän kielipolkujatku on varmistettava siten, ettei millään luokka-asteella tule katkosta kielen opiskeluun (ks. Peltoniemi & Hansell, 2021). Tämän voisi mahdollistaa sijoittamalla käytettävissä olevat suomen tunnit tarkoituksenmukaisesti ja integroimalla suomen kielen opetusta myös muihin oppiaineisiin. Mahdollisuutta tarjota suomen kieltä B1-oppimääränä peruskoulussa ja B3-oppimääränä lukiossa tulee harkita, jotta erilaisista taustoista tulevien oppijoiden tarpeisiin voidaan vastata riittävästi. Nähdäksemme

on tärkeää myös tarkastella, miten korkeakoulujen suomen kielen opetus vastaa työelämän kielitaitotarpeita.

Kieli- ja asennekasvatus

Pyykkö (2017) korostaa selvityksessään asennekasvatuksen merkitystä. On tärkeää tarkastella kielellisiä ja kulttuurisia identiteetin rakentumiseen liittyviä teemoja kokonaisvaltaisesti eri oppiaineissa ja oppiaineiden yhteistyössä. Asennekasvatuksessa keskeistä on johdonmukainen panostaminen kielikasvatukseen jo varhaiskasvatuksesta tai viimeistään esiopetuksesta lähtien (Oker-Blom, 2021; Sopanen ym., 2024). Tässä yhteydessä on tarkasteltava, järjestetäänkö kielikasvatus integroituna osana muita oppiaineita ja/tai erillisenä oppiaineena, jonka opettaja on erikoistunut kielikasvatukseen ja monikielisyyteen (Vaarala ym., 2021). Uuden valinnaisen kielikasvatusoppiaineen kehittäminen tarjoaisi oppilaille mahdollisuuden tutustua useampiin kieliin ja loisi innostavan perustan kielten opiskelun jatkamiseen. Kielikasvatuksen oppiaineessa olisi myös mahdollisuus tutustua useampiin kieliin yhden opiskeltavan kohdekielen sijaan. Lisäksi Vaaralan ym. (2021) selvityksessä mainitaan pitkäkestoisena tarjottava kielisuihkuttelu hyvänä käytänteenä esiopetuksesta perusopetuksen kuudenteen luokkaan asti.

Useissa aiemmissa selvityksissä (ks. esim. Vaarala ym., 2021) tuodaan esiin tarve korostaa kielitaidon merkitystä laaja-alaisesti: esimerkiksi yhteiskunnalliset toimijat ja elinkeinoelämä voisivat ottaa näkyvästi kantaa hyvän kielitaidon tärkeyteen. Saukko-Rauta (2023) luettelee monia muita toimenpiteitä, joilla voidaan vaikuttaa kielten opiskelua koskeviin asenteisiin: naapurustojen kielilähettiläät, pakkoruotsi-käsitteeseen liittyvien kielteisten asenteiden hälventäminen ja kielitaidon esittäminen (sitkeyttä vaativana) supervoimana. Myös kielten opiskelun arvottaminen korkeammalle korkeakoulujen valintakriteereissä vahvistaisi todennäköisesti myönteistä asennetta kieliin ja halukkuutta kielten opiskeluun.

Asennetyötä on myös kunnassa tarjottavien kielten opintojen markkinointi ja tiedottaminen. Aiemmat selvitykset ovat osoittaneet, että kielivalintoihin rohkaisemiseksi voisi olla hyvä nostaa kielet jatkuvasti näkyville kouluympäristössä. Tällä voisi olla myös muita myönteisiä seurauksia, kuten myös kielitietoisuuden vahvistuminen ja monikielisyyden kokeminen luonnollisena osana arkea. Lisäksi elinkeinoelämän edustajien olisi hyvä viestiä kielitaitotarpeista niin oppilaille kuin heidän perheilleen (Vaarala ym., 2021). Asennetyötä olisi tehtävä myös kansalliskielten erilaisten kielimuotojen ja osaamistasojen hyväksymiselle esimerkiksi palvelutilanteissa (Pyykkö, 2017). Esimerkiksi Ruotsissa on jo vuosien ajan tehty tietoisesti työtä ruotsin kielen moninaisten kielimuotojen tukemiseksi julkisessa mediassa.

Ruotsinkielinen sivistystoimi

Oker-Blom (2021) ehdottaa ruotsinkieliselle sivistystoimelle useita kieltenopetuksen yhdenvertaisuutta koskevia toimenpiteitä, jotka ovat merkityksellisiä myös tämän toimeksiannon kannalta. Oker-Blom (2021) ehdottaa, että perusopetusasetusta (1998/852) muutettaisiin niin, että kieltenopetus ja kielten tuntijaot olisivat samankaltaiset suomen- ja ruotsinkielisessä koulussa. Mallia voitaisiin valmistella opetus- ja kulttuuriministeriön asettamassa työryhmässä, ja sitä täydennettäisiin mahdollisesti pilottikokeiluilla.

Toinen tasa-arvoon liittyvä ehdotus liittyy opettajankoulutukseen (Oker-Blom, 2021). Oker-Blom (2021) korostaa ruotsi toisena kielenä -opetuksen ja kulttuuritietoisien pedagogiikan tärkeyttä yhä moninaisemmaksi muuttuvassa ruotsinkielisessä koulussa.

Selvityksessä korostetaan myös opettajien täydennyskoulutustarpeiden kartoittamista erityisesti ruotsinkielisen koulujärjestelmän näkökulmasta. Oker-Blom (2021) peräänkuuluttaa myös Opetushallitukselta lisäresursseja pienilevikkisen opetusmateriaalien tuottamiseen, joka keskittyisi erityisesti tukimateriaalin

tuottamiseen ruotsi toisena kielenä -opetukseen ja kulttuurienväliseen pedagogiikkaan.

2.3 Yhteenveto

Aiemmista selvityksistä käy selkeästi ilmi, että englannin kieli hallitsee kielten opiskelua Suomessa ja kiinnostus valinnaiskielten opiskeluun on vähentynyt. Lisäksi toisena kotimaisena kielenä opiskellun ruotsin kielen taitotaso on laskenut ja toisena kotimaisena kielenä opiskellun suomen kielen taitotason heterogeenisuus on lisääntynyt 2000-luvun alusta lähtien. Tilanteen korjaamiseksi on ehdotettu erilaisia toimenpiteitä, joista A1-kielen varhentaminen on toteutettu. Aiemmat selvitykset osoittavat kuitenkin, että jatkotoimenpiteitä tarvitaan: kielivalikoimaa tulisi laajentaa sekä perusopetuksessa että toisen asteen koulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutusta tulisi kehittää. Lisäksi kotimaisten kielten opetusta on kehitettävä sekä panostettava asenne- ja kielikasvatukseen. Kehittämistoimenpiteissä on huomioitava ruotsinkielisen opetuksen erityispiirteet.

Tässä selvityksessä annettavat kehittämisehdotukset kohdentuvat monelle eri toiminnan tasolle. Tarvitaan yhtenäinen kansallinen strategia kielten opetukseen ja siihen olisi taattava riittävät resurssit. Suunnitelmien toteutumisesta tulee huolehtia kaikilla koulutusasteilla ja eri oppimisympäristöissä. Lisäksi oppimateriaaleja ja opettajankoulutusta tulee kehittää. Eri tasojen yhteistyössä voidaan luoda perusta kielivarannon laajentamiselle ja tulevien sukupolvien vahvalle ja monipuoliselle kielitaidolle.

3 MENETELMÄT

Selvityksen tavoitteena on pääasiassa ehdottaa suomalaisen koulutusjärjestelmän kieliohjelmaan liittyviä kehittämistoimia. Perustana ovat siis aiemmat tutkimukset ja selvitykset sekä aiemmin esitetyt toimenpide-ehdotukset. Ajankohtaisen lähtötilanteen varmistamiseksi päätettiin taustaselvityksen ohella tehdä kyselyjä peruskoulujen ja toisen asteen (etupäässä lukioiden) henkilöstölle ja rehtoreille sekä korkeakoulujen kielenopettajille. Lisäksi käytiin asiantuntijakeskusteluja alueen keskeisten toimijoiden kanssa. Asiantuntijat edustivat kielisuunnittelua ja -koulutusta, elinkeinoelämää, yhteiskunnallisia aloja sekä suomenkielisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen asiantuntijoita. Alla on esitelty molemmat kyselyt (kohta 3.1) ja asiantuntijakeskustelut (kohta 3.2), joilla selvityksessä tarvittavia tietoja kerättiin. Lopuksi esitellään analyysimenetelmät (kohta 3.3).

3.1 Kyselyt ja niiden toteutus

Kirjallisuuskatsauksen pohjalta toteutimme syksyllä 2023 kaksi Webropol-kyselyä. Ensimmäinen, laajempi kysely suunnattiin peruskoulun ja lukion kaikille opettajille. Kyselyn vastauskielivaihtoehdot olivat suomi ja ruotsi. Toinen kysely suunnattiin korkeakoulujen kielenopettajille. Tässä kyselyssä alkuperäisten suomen- ja ruotsinkielisten kyselyiden lisäksi vastaajapalautteen perusteella lisättiin samansisältöinen englanninkielinen kyselylomake. Kyselyt esitellään tarkemmin alaluvuissa 3.1.1 (peruskoulu- ja lukiokysely) ja 3.1.2 (korkeakoulukysely).

3.1.1 Peruskoulu- ja lukiokysely

Ensimmäinen kysely oli suunnattu peruskoulun ja lukion opettajille. Kysely oli avoinna 26.9–9.10.2023 välisenä aikana. Kyselyn saatekirjettä ja linkkiä jaettiin suomeksi ja ruotsiksi Opetushallituksen postituslistalla ja sosiaalisen median kanavilla. Lisäksi linkkiä jaettiin muuallakin sosiaalisessa mediassa, muun muassa Facebookissa, Instagramissa ja LinkedInissä. Täyttämällä kyselyn osallistujat antoivat luvan vastaustensa käyttöön selvityksessä ja myöhemmissä tutkimuksissa.

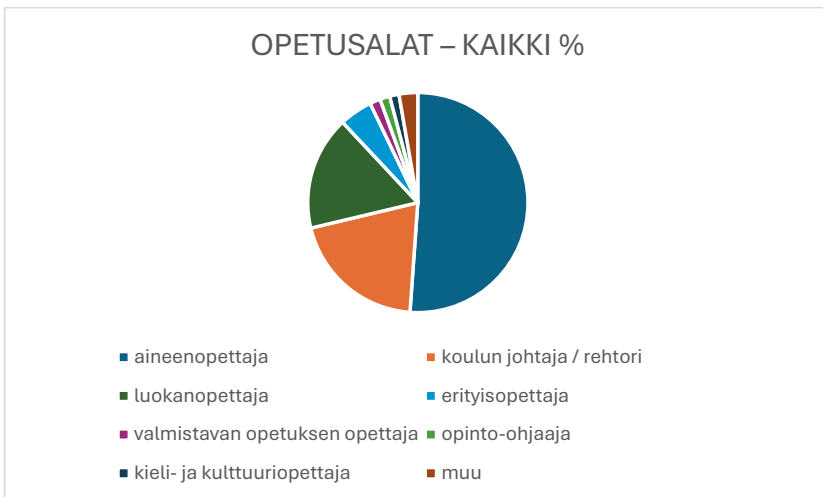
Osallistujat

Kyselyyn osallistui yhteensä 963 vastaajaa. Heistä 88 % vastasi kyselyyn suomeksi ja 12 % ruotsiksi. Yli puolet vastaajista toimivat aineenopettajina ja noin joka viides rehtorina tai luokanopettajana. Muu-vastauksen antaneet toimivat muun muassa sivistyksen toimialajohtajina, koulusihteereinä, erityisluokanopettajina, kommunikaatio-opettajina, opetuspäällikköinä, kaksikielisen opetuksen koordinaattoreina, yhteisten aineiden opettajina tai suunnittelija-opettajina. Koska vastaajat ovat voineet antaa useamman vastauksen, ylittävät esitetyt prosenttiosuudet usein 100 %. Esitetyt prosenttiosuudet kuvaavat siis vastausten osuuksia, eivätkä välttämättä osallistujien osuuksia. Osallistujien opetusalat on esitetty tarkemmin koko ryhmälle ja suomen- ja ruotsinkielisille erikseen kuviossa 1. Huomaa, että eri kieliryhmille esitetyt prosenttiluvut ovat prosenttiosuuksia kyseisen kieliryhmän koko vastaajajoukosta.

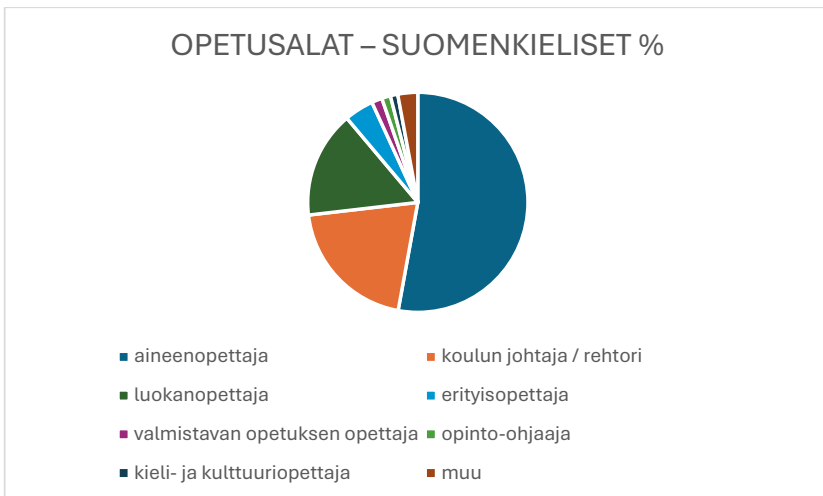
Suomenkielisistä useampi vastaaja oli aineenopettaja; ruotsinkielisistä useampi oli luokanopettaja. Ruotsinkielisiä erityisopettajia ja kieli- ja kulttuuriopettajia oli vastaajissa myös suhteessa jonkin verran enemmän kuin suomenkielisiä.

Kuvio 1. Opetusalat: A) kaikki osallistujat (n = 962), B) suomenkieliset osallistujat (n = 848) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 114).

A.



B.



C.

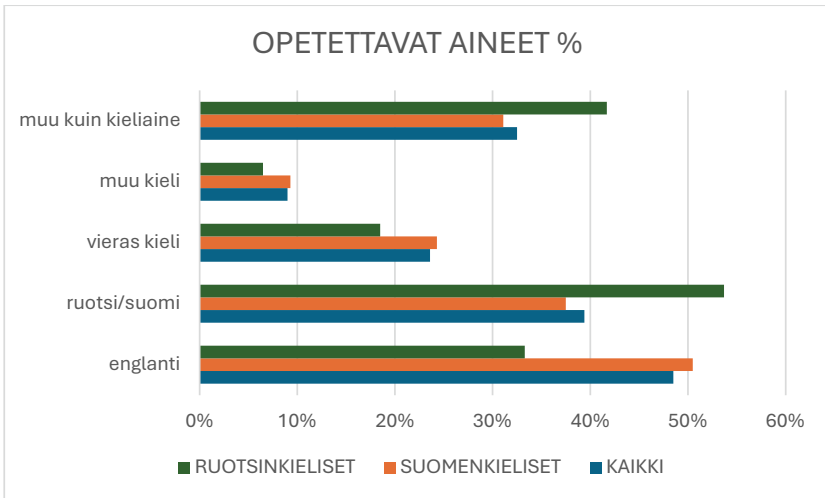


Noin puolet vastanneista ($n = 914$) opetti päätyössään englantia (48,5 %), useat myös ruotsia (39,4 %). Noin joka neljäs (23,6 %) opetti vieraita kieliä (ranskaa, saksaa, espanjaa tai italiaa). Noin joka kolmas (32,5 %) opetti muita kuin kieliaineita. Koska vastaajat saivat antaa useamman vaihtoehdon vastauksissaan, yhteenlaskettu prosenttiosuus on suurempi kuin 100 %. Vastaajien opettavat aineet on esitetty kuviossa 2.

Koko vastaajaryhmästä noin puolet opettivat englantia. Eri kieliryhmien välillä oli joitakin eroja vastaajien opettavissa aineissa. Suomenkielisistä yli 50 % opetti englantia; ruotsinkielisistä yli puolet raportoi opettavansa suomea. Ruotsinkielisistä vastaajista useampi opetti muita kuin kieliaineita verrattuna suomenkielisiin vastaajiin.

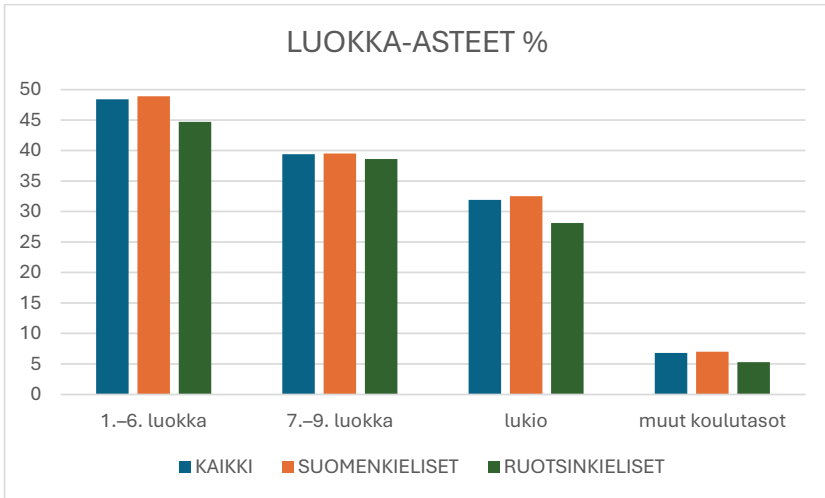
Kaikkien osallistujien opetusalat ($n = 962$), B) suomenkielisten osallistujien opetusalat ($n = 848$) ja C) ruotsinkielisten osallistujien opetusalat ($n = 114$).

Kuvio 2. Opetettavat aineet: kaikki osallistajat (n = 962), suomenkieliset osallistajat (n = 806) ja ruotsinkieliset osallistajat (n = 108).



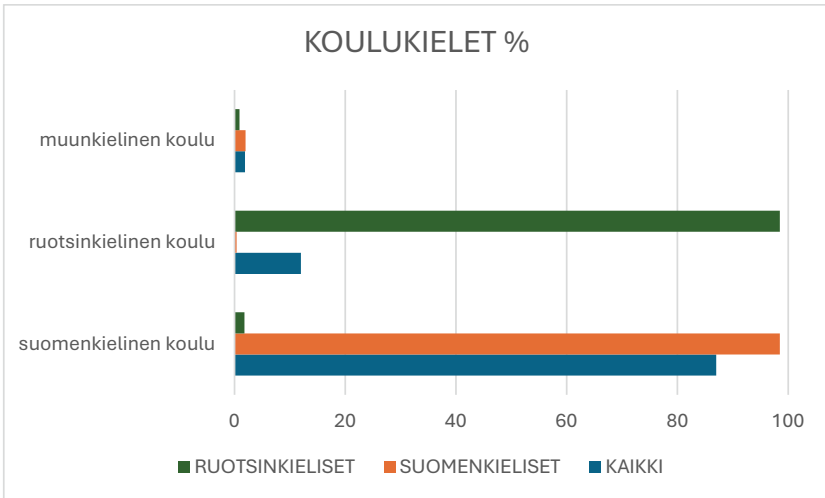
Noin puolet vastanneista ($n = 958$; 48,4 %) toimi luokka-asteilla 1–6. Luokilla 7–9 toimi 39,4 % vastanneista ja lukiossa 31,9 %. Muilla luokka- tai kouluasteilla työskenteli 6,8 %. Koska vastaajat saivat antaa useamman vaihtoehdon vastauksissaan, yhteenlaskettu prosenttiosuus on suurempi kuin 100 %. Muita koulutasoja olivat muun muassa esikoulu, ammatillinen koulutus, yksityinen koulu, yhtenäiskoulu, hallinto, aikuisopetus, 10-luokka tai erilaiset yhdistelmät peruskoulun luokkia (esim. 1–5 tai 6–9). Vastaajien luokka-asteet on esitetty kuviossa 3. Kieliryhmien välillä ei ollut suuria eroja luokka-asteen jakaumissa.

Kuvio 3. Luokka-asteet: kaikki osallistujat (n = 963), suomenkieliset osallistujat (n = 844) ja ruotsinkieliset osallistujat (n = 114).



Enemmistö vastaajista ($n = 961$; 87 %) työskenteli suomenkielisessä koulussa, 12 % ruotsinkielisessä koulussa ja 1,9 % muunkielisessä koulussa. Muita työpaikkoja olivat kaksikieliset koulut (esim. suomi-ranska, suomi-saame, suomi-englanti, suomi-ruotsi), kielikylpykoulu, englanninkielinen koulu, IB-lukio) tai muut (opetushallinto tai yksityinen yritys). Sekä suomen- että ruotsinkielisistä vastaajista yli 98 % työskenteli koulussa, jonka opetuskieli oli sama kuin vastaajan oma äidinkieli.

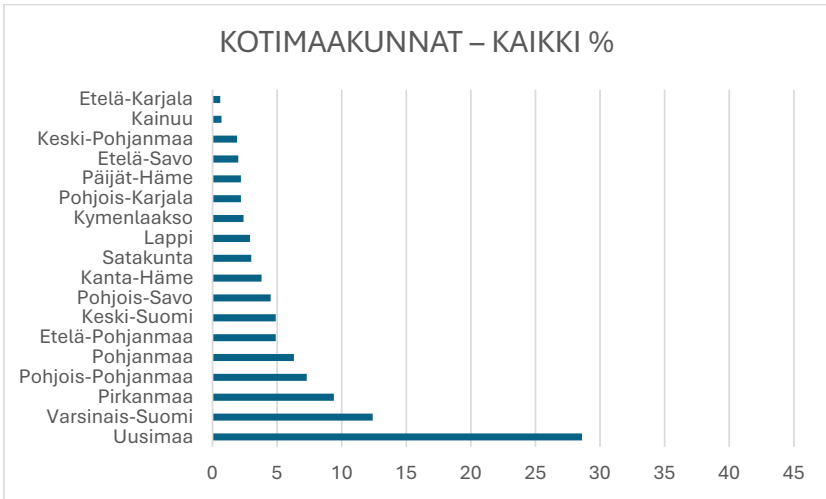
Kuvio 4. A) Kaikkien osallistujien koulun kieli (n = 961), suomenkielisten osallistujien koulun kieli (n = 847) ja ruotsinkielisten osallistujien (n = 114).



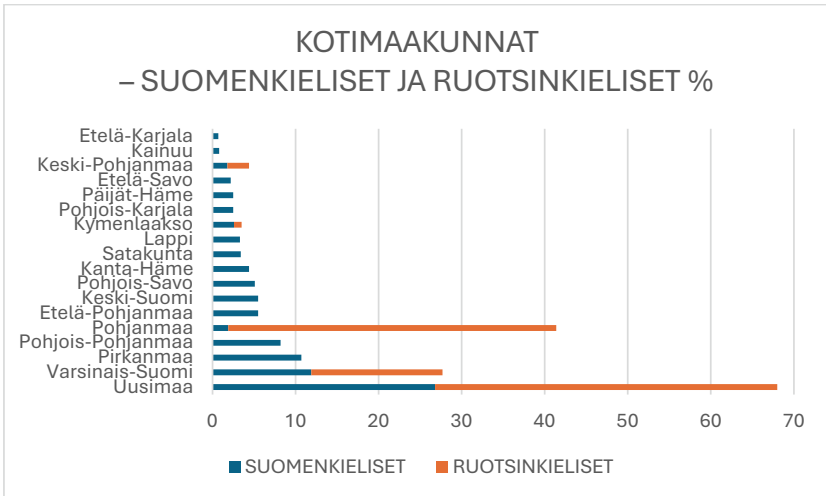
Kyselyyn oli vastattu ympäri Suomea, kuitenkin eniten Uudeltamaalta, Varsinais-Suomesta ja Pirkanmaalta (ks. kuvio 5). Suomenkielisistä vastaajista useimmat olivat Uudeltamaalta, Varsinais-Suomesta, Pirkanmaalta ja Pohjois-Pohjanmaalta. Ruotsinkielisistä vastaajista noin 40 % oli Uudeltamaalta ja 40 % Pohjanmaalta. Kaikista maakunnista paitsi Ahvenanmaalta oli vastattu kyselyyn. Ruotsinkielisiä vastaajia ei odotusten mukaisesti ollut kaikissa maakunnissa.

Kuvio 5. Kotimaakunnat: A) kaikki osallistujat (n = 963) ja B) suomenkieliset (n = 848) ja ruotsinkieliset osallistujat (n = 114).

A.



B.



Seuraavassa alaluvussa esitellään korkeakoulun kieltenopettajille suunnattu kysely.

3.1.2 Korkeakoulukysely

Toinen kysely oli kohdennettu korkeakouluissa työskenteleville kieltenopettajille. Kysely oli avoinna 10.11.–1.12.2023. Sähköinen saatekirje ja linkki kyselyyn lähetettiin kaikkien Suomen korkeakoulujen kirjaamoihin pyynnöllä edentää viesti kaikille kieltenopettajille sekä kielikeskuksissa että kielten oppiaineissa. Täyttämällä kyselyn osallistujat antoivat luvan vastaustensa käyttöön selvityksessä ja myöhemmässä tutkimuksessa. Myös tätä kyselyä mainostettiin lisäksi sosiaalisessa mediassa (Facebook, Instagram, LinkedIn).

Osallistujat

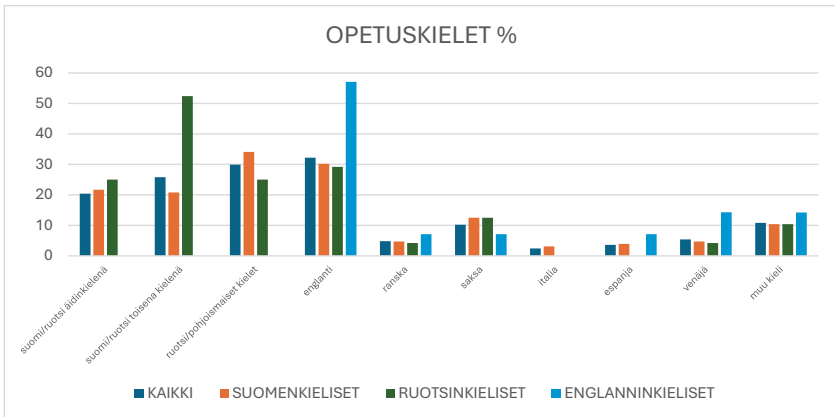
Korkeakoulukyselyyn osallistui yhteensä 167 korkeakoulujen kieltenopettajaa. Heistä 77,2 % vastasi kyselyyn suomeksi, 14,4 % ruotsiksi ja 8,4 % englanniksi. Vastaajista 80,7 % työskenteli suomenkielisessä korkeakoulussa, 12,7 % ruotsinkielisessä korkeakoulussa ja 6 % kaksikielisessä korkeakoulussa. Lisäksi neljä vastaajaa (2,4 %) kertoi työskentelevänsä muunkielisessä yliopistossa.

Seuraavaksi tarkasteltiin vastaajien työpaikkoja kieliryhmittäin. Suomenkielisistä 92,2 % raportoi työskentelevänsä suomenkielisessä, 3,1 % ruotsinkielisessä, 3,9 % kaksikielisessä ja 1,6 % muunkielisessä korkeakoulussa. Ruotsinkielisistä 30,4 % työskenteli suomenkielisessä, 65,2 % ruotsinkielisessä ja 4,3 % kaksikielisessä korkeakoulussa. Englanniksi vastanneista 57,1 % työskenteli suomenkielisessä, 14,3 % ruotsinkielisessä, 28,6 % kaksikielisessä ja 14,3 % muunkielisessä korkeakoulussa.

Suurimmat opetuskielet olivat englantia, ruotsi/pohjoismaiset kielet ja suomi/ruotsi äidinkielenä, toisena kotimaisena kielenä tai toisena kielenä. Näiden lisäksi vastaajien opetuskieliä olivat saksa, ranska, venäjä, espanja, italia ja muut kielet. Muut opettavat kielet olivat klassinen kreikka ja/tai latina (4), japani (1), kiina (1), korea (1), portugali (1), saamen kielet (1) ja swahili (1). Lisäksi yksittäiset vastaajat kertoivat opettavansa suomenkielistä ammatillista viestintää (2), viestintää ja vuorovaikutusta (2), monikielistä liikeviestintää (1) ja englanninkielistä liikeviestintää (1) ja englanninkielistä akateemista kirjoittamista (1). Yksi vastaajista kertoi, että ei ole opetustehtävissä. Vastaajien opetuskielet on esitetty kuviossa 6. Koska vastaajilla oli mahdollisuus antaa useampi kuin yksi vastaus, eli vastata opettavansa useampaa kuin yhtä kieltä, ylittävät taulukossa esitetyt prosenttiosuudet usein 100 %.

Suomen- ja ruotsinkielisillä vastaajilla opetuskielet vastasivat koko ryhmän jakaumaa. Englanninkielisistä vastaajista melkein 60 % opetti englantia ja yksittäiset opettajat ranskaa, saksaa, espanjaa ja venäjää. Käytämme taulukoissa englanniksi kyselyyn vastanneista nimitystä englanninkieliset, vaikka oletamme, että kaikkien englanninkielisten ensikieli ei ole englanti.

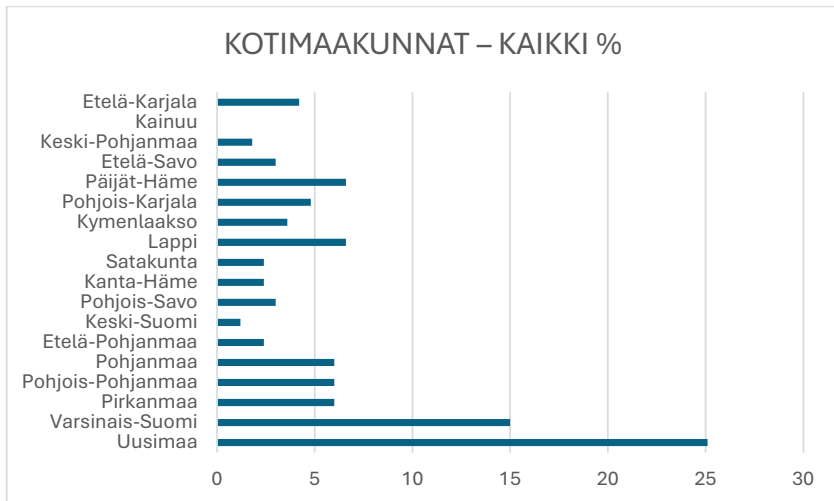
Kuvio 6. Opetettavat kielet: kaikki osallistajat (n = 167), suomenkieliset osallistajat (n = 129), ruotsinkieliset osallistajat (n = 24) ja englanninkieliset osallistajat (n = 14).



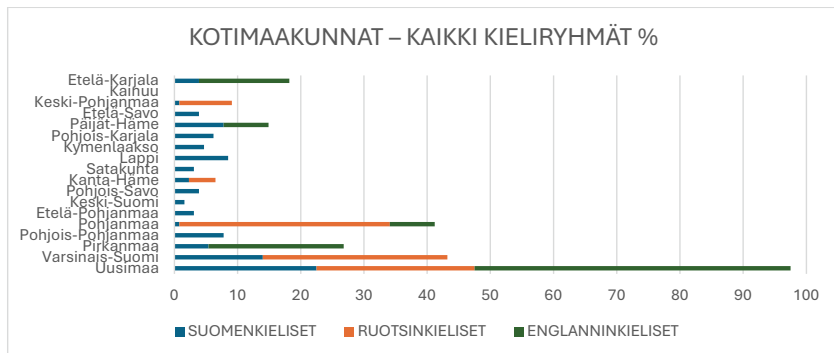
Myös tähän kyselyyn oli vastattu koko Suomesta. Noin 40 % vastaajista olivat Uudeltamaalta tai Varsinais-Suomesta (ks. Kuvio 7). Suomenkielisistä noin joka kolmas oli Uudeltamaalta tai Varsinais-Suomesta. Ruotsinkielisistä vastaajista noin 90 % oli Uudeltamaalta, Varsinais-Suomesta tai Pohjanmaalta. Englanniksi vastanneet asuivat pääasiassa Uudellamaalla (50 %) ja Pirkanmaalla (21,4 %). Kaikista maakunnista paitsi Kainuusta ja Ahvenanmaalta oli vastattu kyselyyn.

Kuvio 7. Kotimaakunnat: A) kaikki osallistujat (n = 167) ja B) suomenkieliset (n = 129), ruotsinkieliset (n = 24) ja englanninkieliset osallistujat (n = 14).

A.



B.



Seuraavassa aluvussa esitellään asiantuntijakeskustelut.

3.2 Asiantuntijakeskustelut

Kyselyiden lisäksi selvitystä varten toteutettiin kahdeksan asiantuntijakeskustelua, jotka käytiin verkossa. Keskusteluihin kutsuttiin edustajia, joilla on asiantuntijuutta ja näkemystä kielikoulutuksen teemoista. Keskustelua käytiin kielen ja kielenopetuksen asiantuntijoiden kanssa, mutta myös julkisen sektorin edustajien kanssa. Kahteen asiantuntijakeskusteluun osallistui kymmenen kielikoulutuksen alalla työskentelevää tutkijaa ja asiantuntijaa. Näistä keskusteluista toinen käytiin suomeksi ja toinen ruotsiksi. Muihin asiantuntijakeskusteluihin osallistui kaksi SUKOLin edustajaa ja kaksi kielipainotteisen lukion rehtoria. Suomen viittomakielten nykytilasta ja kieltenopetuksen tulevista kehitysmahdollisuuksista tehtiin kaksi haastattelua. Kaikilla osallistujilla oli lisäksi mahdollisuus kommentoida haastatteluiden pohjalta tehtyä analyysia kirjallisesti.

Julkista sektoria edustivat Kuntaliiton ruotsinkielinen yksikkö sekä Suomen ruotsin- ja kaksikielisten kuntien kunnanjohtajaverkosto. Koska kunnanjohtajakeskustelu jäi melko lyhyeksi, kunnanjohtajille annettiin myös mahdollisuus täydentää vastauksiaan kirjallisesti sähköpostitse. Elinkeinoelämään ja yhteiskuntaan liittyviä tietoja on täydennetty henkilökohtaiseen viestintään ja esim. Pohjanmaan turvallisuusfoorumilta saatuun asiantuntijatietoon perustuvalla aineistolla.

Keskusteluita ohjasivat ne teemat, jotka olivat syntyneet aiemmin syksyllä toteutettujen kyselyiden pohjalta. Osallistujat saivat myös tuoda esiin omia havaintojaan annettujen teemojen ulkopuolelta.

3.3 Aineiston analyysi

Selvityksen aineisto koostuu vastauksista kahteen kyselyyn (peruskoulu- ja lukiokysely ja korkeakoulukysely) sekä asiantuntijakeskusteluista. Peruskoulu- ja lukiokyselyssä oli monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Korkeakoulukyselyssä oli vain avoimia kysymyksiä. Molemmissa kyselyssä taustakysymykset olivat monivalintakysymyksiä.

Saimme molemmissa kyselyissä myös palautetta joidenkin kysymysten muotoilusta. Palautteessa huomautettiin kysymysten laaja-alaisuudesta tai siitä, että terminologia antoi mahdollisuuden erilaisiin tulkintoihin. Olemme pyrkineet huomioimaan nämä potentiaaliset heikkoudet tietojen analysoinnissa siten, että materiaalia koskevat tulkinnat ja analyysit ovat joiltakin osin varovaisia. Korkeakoulukyselyyn lisäsimme pyynnöstä vastauskieleksi myös englannin.

Kaikki kyselyiden monivalintakysymykset kuvailtiin esittämällä vastausfrekvenssit koko vastaajajoukolle sekä eri kieliryhmille. Koska useisiin kysymyksiin oli mahdollista antaa useampi vastaus, tulososiossa esitetään usein prosenttiosuudet vastausten määristä eikä osuuksia vastaajista. Tämä on pyritty avaamaan eksplisiittisesti tulososion kohdissa, jossa usean vastauksen antaminen on ollut mahdollista. Koska kyseessä on selvitys, aineiston pohjalta ei ole tehty tilastollista testausta. Kyselyiden avoimet vastaukset analysoitiin sisällönanalyysilla (ks. esim. Krippendorff, 2019). Avoimet vastaukset luettiin ensin läpi useaan otteeseen, minkä jälkeen ne kategorisoitiin useimmin esiintyvien vastausten pohjalta vastaajien käsityksiä edustaviin luokkiin. Tulososiossa esitetyt sitaattit on esitetty siinä muodossa kuin vastaajat ovat ne kirjoittaneet, ainoastaan selkeät lyöntivirheet on korjattu. Raportissa esitellyt lainaukset on kyselyissä numeroitu vastaajien mukaan siten, että A tarkoittaa perusopetuksen ja lukion opettajille ja rehtoreille lähetettyä kyselyä, B puolestaan korkeakouluille lähetettyä kyselyä. Haluamme myös huomauttaa, että olemme päätyneet toistamaan vastaajien

käyttämät ilmaisut, joten lainaukset ja kuvaukset eivät kaikilta osin vastaa uusinta kansallista terminologiaa. Joissakin lainauksissa käytetään esimerkiksi termiä *virkamiesruotsi* viittaamaan *julkishallinnon kielitutkintoon*.

Asiantuntijakeskustelut tallennettiin ja niistä tehtiin reaaliaikaiset muistiinpanot. Tarvittaessa muistiinpanoja täydennettiin tallenteiden avulla. Selvitystyöryhmä kävi kerätyn keskusteluaineiston pohjalta keskenään keskusteluja, joissa aineistoa teemoiteltiin. Yksittäisiä haastatteluja koskevat huomautukset ja alustavat tekstit lähetettiin osallistujille tarkastettaviksi ja täydennettäväksi. Tulokset raportoidaan teemoittain.

4 KYSELY PERUSOPETUKSEN JA LUKION OPETUSHENKILÖSTÖLLE

Tässä luvussa esitellään tulokset peruskoulu- ja lukiokyselystä. Tulokset esitellään teemoittain. Ensin raportoidaan vastaajien käsityksiä omasta ja yleisestä kielenkäytöstä (alaluku 4.1), minkä jälkeen esitellään vastaajien koulujen kielitarjontaa (alaluku 4.2). Kolmannessa alaluvussa (4.3) käsitellään kielitarjonnasta tiedottamista kouluissa, neljännessä alaluvussa (4.4) tarkastellaan tapoja motivoida oppilaita kielenoppimiseen (alaluku 4.4.). Viides alaluku (4.5) keskittyy vastaajien käsityksiin koulujen ja kuntien kielipotkujatkumoista, ja kuudennessa alaluvussa (4.6) esitellään vastaajien käsityksiä kaksi- ja monikielisyydestä. Seitsemännessä alaluvussa (4.7) käsitellään varhennettua kielenopetusta ja kahdeksannessa alaluvussa (4.8) kielenopetuksen realiteetteja. Kielten oppimateriaaleja tarkastellaan alaluvussa 4.9. Kymmenes alaluku (4.10) keskittyy suomenruotsalaisuuden ja suomenruotsin kysymyksiin. Kielenopetuksen ideaalitulannetta tarkastellaan alaluvussa 4.11, ja lopuksi, alaluvussa 4.12, esitetään yhteenveto kyselyn tärkeimmistä tuloksista.

4. 1 Kielenkäyttö nyt ja tulevaisuudessa

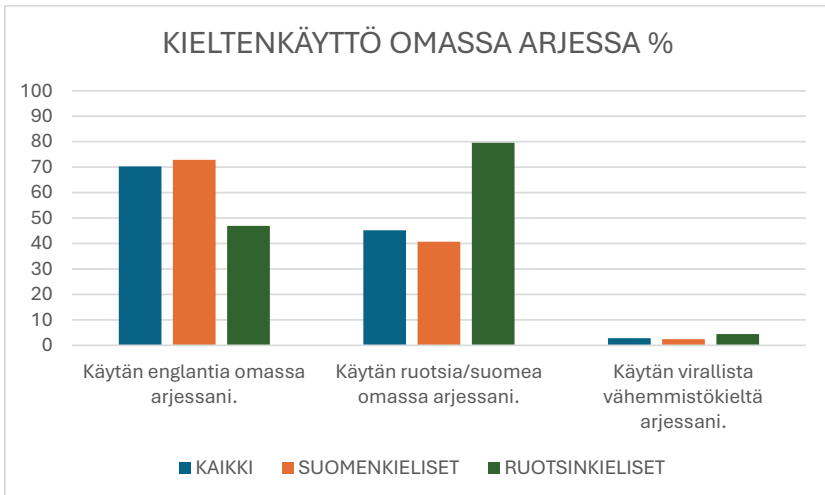
Tässä alaluvussa esitellään vastaajien omaa kielenkäyttöä sekä heidän käsityksiään kielenkäytöstä yleisesti Suomessa. Lisäksi esitetään vastaajien raportoimia käsityksiä kielenkäytön tulevaisuudesta Suomessa.

Kielenkäyttö omassa arjessa

Toista kotimaista kieltä (ruotsia tai suomea) omassa arjessaan käytti 45 %, yli puolet (53 %) eivät käyttäneet arjessaan toista kotimaista. Englantia raportoi arjessaan käyttävän jopa 69,8 %. Vain noin 3 % vastaajista raportoi käyttävänsä jotakin virallista vähemmistökieltä (saamen kielet, romanikieli, viittomakieli) arjessaan. Tulokset kielenkäytöstä omassa arjessa on esitetty kuviossa 8. Tulososion taulukoissa on esitetty ensin koko vastaajajoukon vastausten prosenttiosuudet, mutta myös eri kieliryhmien vastaajien vastausten prosenttiosuudet erikseen.

Suomenkielisistä yli 70 % kertoi käyttävänsä englantia omassa arjessaan, mutta vain noin 40 % kertoi käyttävänsä ruotsia. Ruotsinkielisistä lähes puolet kertoivat käyttävänsä englantia, mutta jopa lähes 80 % raportoi käyttävänsä suomea arjessaan. Hieman isompi prosenttiosuus ruotsinkielisistä kertoi käyttävänsä muuta virallista vähemmistökieltä arjessaan verrattuna suomenkielisiin.

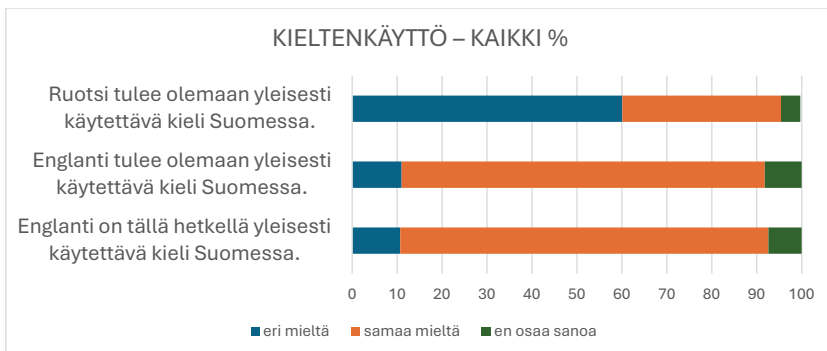
Kuvio 8. Kielenkäyttö omassa arjessa: kaikki osallistujat (n = 960), suomenkieliset osallistujat (n = 847) ja ruotsinkieliset osallistujat (n = 113).



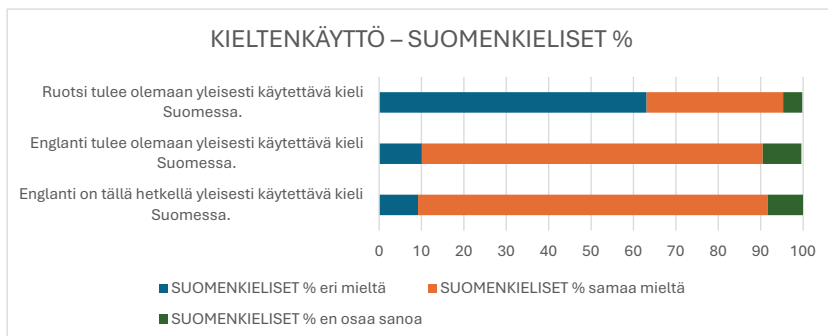
Yleinen kielenkäyttö Suomessa. Suurin osa (noin 82 %) vastaajista piti englantia yleisesti Suomessa käytettävänä kielenä. Suurin osa (noin 81 %) piti myös todennäköisenä, että englanti on myös tulevaisuudessa Suomessa yleisesti käytettävä kieli. Noin joka kolmas (35,3 %) näki ruotsin kielen olevan tulevaisuudessa yleisesti käytetty kieli Suomessa, mutta noin 60 % ei pitänyt tätä todennäköisenä. Vastaajien käsitykset yleisestä kielenkäytöstä on esitetty kuviossa 9.

Hieman korkeampi prosenttiosuus suomenkielisistä arvioi englannin olevan tällä hetkellä yleisesti käytettävä kieli Suomessa, kun taas hieman korkeampi prosenttiosuus ruotsinkielisistä arvioi englannin tulevaisuudessa olevan yleisesti käytettävä kieli Suomessa. Ruotsinkielisistä noin 60 % arvioi ruotsin olevan yleisesti käytetty kieli Suomessa, kun taas suomenkielisistä näin arvioi vain hieman yli 30 %.

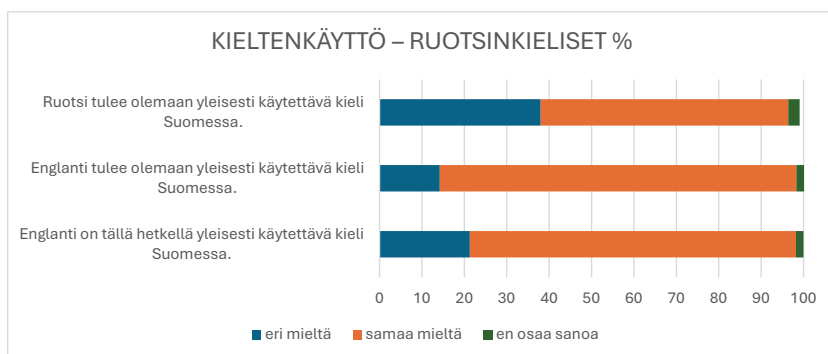
Kuvio 9. Käsitykset yleisestä kielenkäytöstä Suomessa: A) kaikki osallistujat (n = 960), B) suomenkieliset osallistujat (n = 847) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 113).
A.



B.



C.

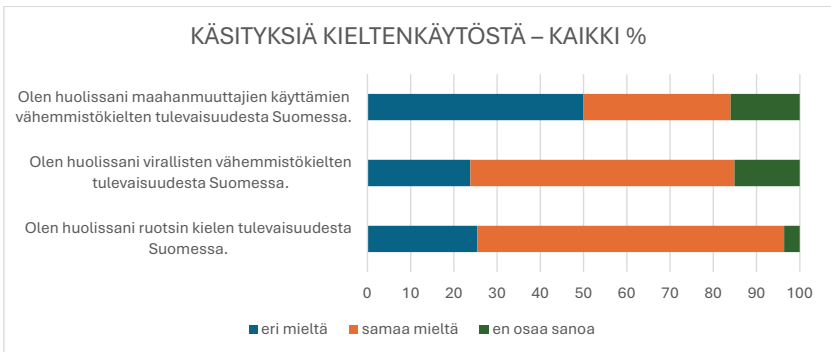


Käsitykset kielten tulevaisuudesta Suomessa

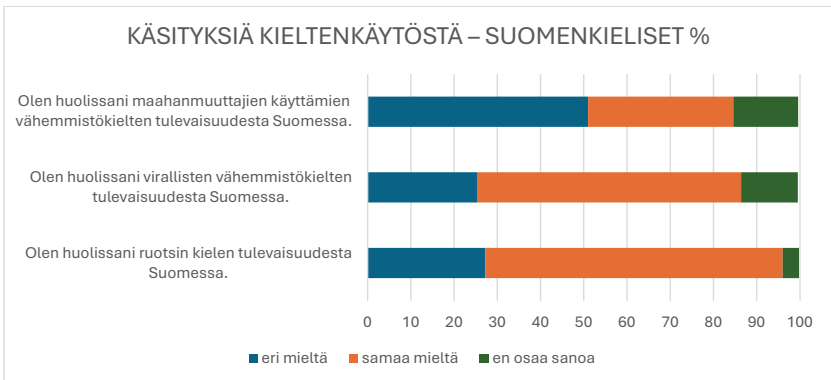
Suuri osa osallistujista (71 %) oli huolissaan ruotsin kielen tulevaisuudesta Suomessa. Suuri osa (noin 63 %) kantoi huolta myös vähemmistökielien (saamen kielet, romanikieli, viittomakielet) tulevaisuudesta. Maahanmuuttajakielistä oli huolissaan vain noin joka kolmas (noin 34 %). Kuviossa 10 esitetään kootusti vastaajien käsityksiä kielten tulevaisuudesta Suomessa.

Suurin osa ruotsinkielisistä (86,7 %) esitti huolensa ruotsin kielen tulevaisuudesta Suomessa; Suomenkielisistä ruotsin kielestä huolissaan oli noin 70 % vastaajista. Ruotsinkieliset (80,6 %) olivat myös enemmän huolissaan muiden vähemmistökielten tulevaisuudesta Suomessa verrattuna suomenkielisiin (61,1 %). Molemmissa kieliryhmissä noin joka kolmas oli huolissaan maahanmuuttajien käyttämien kielten tulevaisuudesta Suomessa.

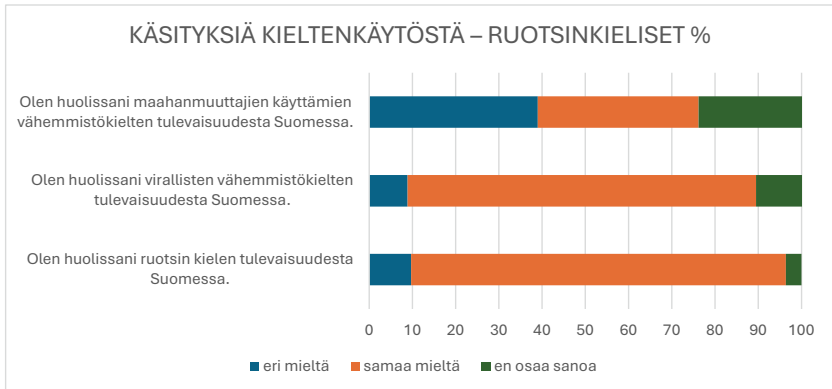
Kuvio 10. Käsitukset kielten tulevaisuudesta Suomessa: A) kaikki osallistujat (n = 960), B) suomenkieliset osallistujat (n = 847), C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 113).
A.



B.



C.



4.2 Koulujen kielitarjonta

Tässä aluvuossa esitellään vastaajien raportoimaa koulujen kielitarjontaa, toteutunutta kielenopetusta sekä käsityksiä kielitarjonnasta. Lisäksi raportoidaan kielten opetusryhmien toteutumisesta.

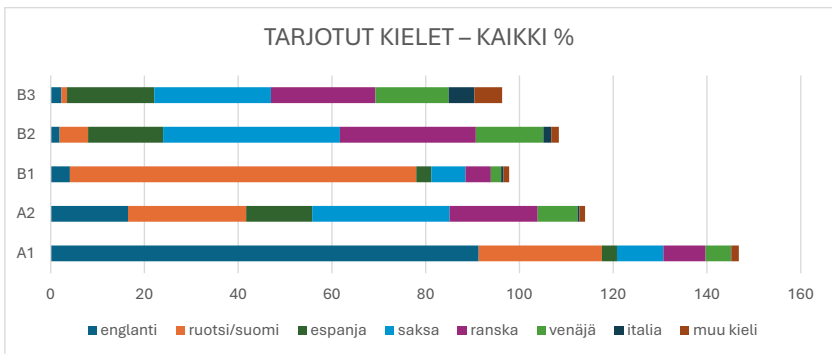
Kielitarjonta kouluissa

A1-kielenä tarjottiin vastaajien mukaan eniten englantia, toiseksi eniten ruotsia ja kolmanneksi eniten saksaa ja ranskaa. A2-kielistä suurin oli saksa, jota seurasivat ruotsi, ranska sekä englanti. B1-kielistä suurin oli ruotsi ja B2-kielistä saksa, ranska ja espanja. B3-kielistä eniten tarjottiin saksaa, ranskaa, espanjaa ja venäjää. Vastaukset on esitetty kootusti kuviossa 11. Huomaa, että vastaajat ovat voineet antaa monta vastausta, minkä vuoksi yhden rivin prosenttiosuudet voivat ylittää 100 %.

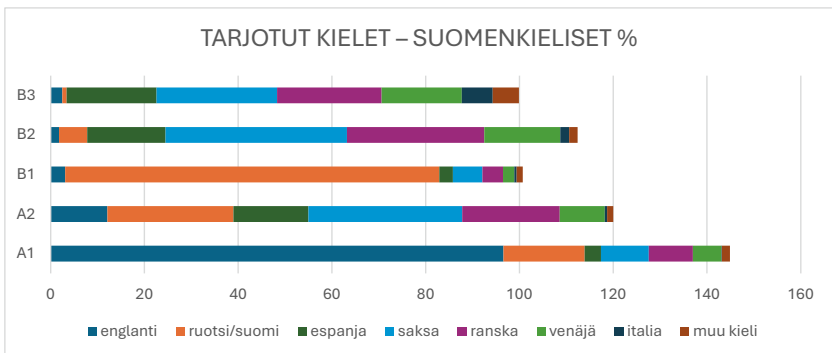
Kieliryhmien välillä oli eroja koulujen kielitarjonnassa. Suurimmassa osassa suomenkielisistä kouluista (96,6 %) tarjottiin A1-kielenä englantia. Ruot-

sinkielisissä englantia tarjottiin A1-kielenä hieman yli puolessa kouluista. Ruotsinkielisissä kouluissa A1-kielenä tarjottiin yleisimmin suomea (92,9 %). Suomenkielisissä kouluissa ruotsia tarjottiin eniten B1-kielenä (79,8 %). Muita kieliä tarjottiin suomenkielisissä kouluissa useammin kuin ruotsinkielisissä kouluissa.

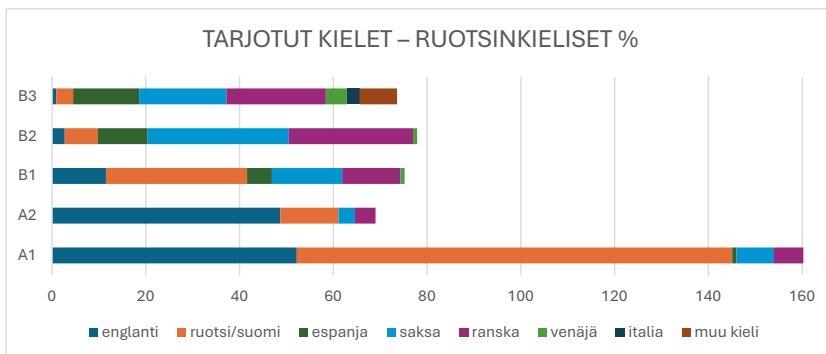
Kuvio 11. Kielten tarjonta kouluissa: A) kaikki vastaajat (n = 945), B) suomenkieliset vastaajat (n = 832) ja C) ruotsinkieliset vastaajat (n = 113).
A.



B.



C.

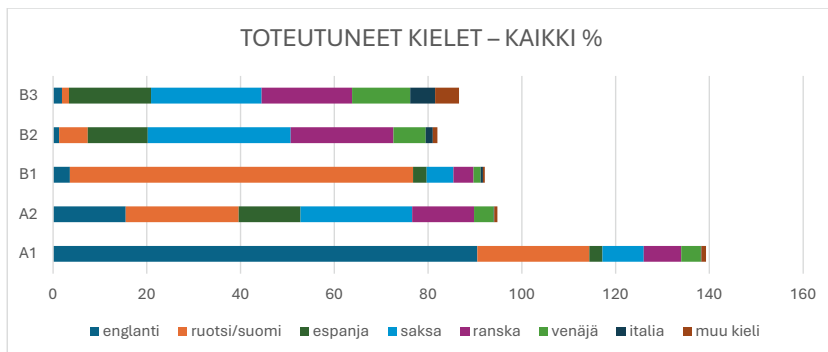


Toteutunut kieltenopetus. Myös toteutunutta kieltenopetusta tarkastellessa suurin A1-kieli on englanti ja toiseksi suurin ruotsi. A2-kielistä suurimpia toteutuneita kieliä olivat ruotsi ja saksa. B1-kielistä suurin toteutunut kieli on myös ruotsi, ja B2-kielistä saksa, ranskan ja espanjan seurattessa pienempinä perässä. B3-kielistä eniten oli toteutunut saksanopetus, toiseksi eniten ranskan ja espanjan opetusta. Toteutunut kieltenopetus on esitetty tarkemmin kuviossa 12. Kuten kuvion 11 kohdalla, tietyn kielen prosentiosuudet eivät muodosta 100:aa %, koska vastaajat ovat voineet antaa useita vastauksia.

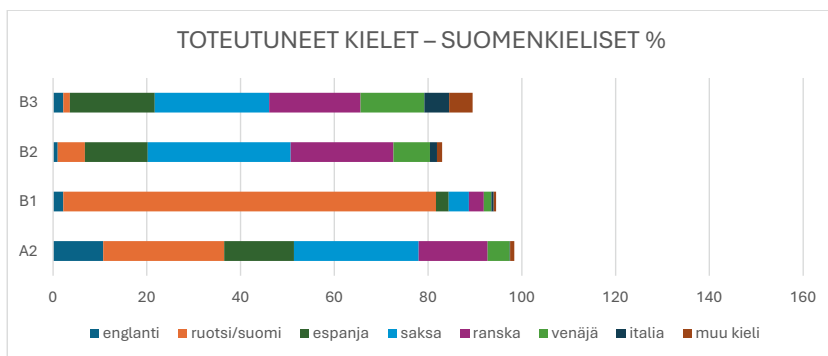
Kieliryhmien tarkastelussa suomenkielisten koulujen A1-kielenä oli useimmiten toteutunut englanti (96,4 %). Ruotsinkielisissä kouluissa A1-kielenä toteutui useimmiten suomen kieli (92,8 %). Englantia tarjottiin joka toisessa koulussa A1-kielenä ja joka toisessa koulussa A2-kielenä. Suomenkielisissä kouluissa ruotsin kielen opetus toteutui useimmiten B1-kielenä (79,5 %). Muiden kielten opetus toteutui useammin suomenkielisissä kouluissa. Kiinnostava yksityiskohta on, että saksa ja ranska opetettiin suomenkielisissä kouluissa A2- tai B2/B3-kielinä; ruotsinkielisissä kouluissa saksa ja ranska opetettiin useammin B1- tai B2-kielenä.

Kuvio 12. Toteutunut kieltenopetus kouluissa: A) kaikki osallistujat (n = 934), B) suomenkieliset osallistujat (n = 823) ja C ruotsinkieliset osallistujat (n = 111).

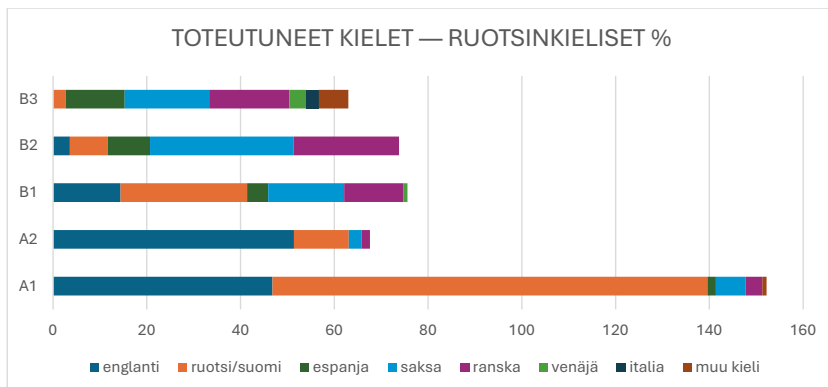
A.



B.



C.



Avoimeen kysymykseen vastaajien ($n = 541$) koulussa tarjolla olevista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden äidinkielistä noin joka neljäs (25,8 %) vastasi, että heidän koulullaan ei opeteta oppilaiden omia äidinkieliä tai että he eivät osaa vastata kysymykseen. Useat vastaajista kertoivat kuitenkin, että kunnan muissa kouluissa tai kunnassa yhteisesti saattoi olla tarjolla omien äidinkielten opetusta (10,2 %). Neljä yleisimmin mainittua opetettavaa omaa äidinkieltä oli venäjä (12,9 %), arabia (8,6 %), ukraina (5,7 %) ja viro (4,9 %). Muutama prosentti vastaajista nostivat esille seuraavat opetettavat kielet: somali (3,3 %), albania (3,1 %), englanti (2,7 %), kurdi (2,6 %), kiina (2,4 %), vietnam (2,3 %) ja ranska (1,7 %). Noin prosentti vastaajista nosti lisäksi esiin seuraavat omat äidinkielet: farsi (1,4 %), espanja (1,4 %), dari (1,2 %), turkki (1 %), thai (0,9 %) ja saksa (0,8 %). Selvästi alle prosentti vastaajista nosti esille seuraavat omat äidinkielet: puola (0,6 %), italia (0,6 %), bosnia (0,5 %), portugali (0,5 %), pastu (0,4 %), bengali (0,4 %), tamil (0,4 %), urdu (0,4 %), kreikka (0,3 %), japani (0,3 %), ruotsi (0,3 %), romanian (0,3 %), bulgaria (0,3 %) ja swahili (0,3 %). Seuraavat äidinkielet nostettiin esiin vain kahden vastaajan vastauksissa: saame (0,2 %), nepali (0,2 %) ja uzbekki (0,2 %). Seuraavat omat äidinkielet nostettiin esiin vain yhden (0,1 %) osallistujan vastauksessa: serbia, slovakki, kroatia, burma, pashai, korea, hindi, indonesia, filipino, unkari ja latvia. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että yksittäisissä kouluissa omia äidinkieliä ei juurikaan ole tarjolla, mutta kuntatasolla tarjonta on laajempaa.

Käsityksiä kielitarjonnasta. Vastaajista 39 % kertoi, että heidän koulussaan on tunnistettu tarve kielivalikoiman laajentamiselle. Noin puolet vastaajista (49 %) kertoi, että heidän koulussaan ei ole tunnistettu tällaista tarvetta. Suuri osa opettajista (66 %) kertoi, että heidän kouluillaan ei ollut suunnitelmia kielivalikoiman laajentamiselle tulevaisuudessa.

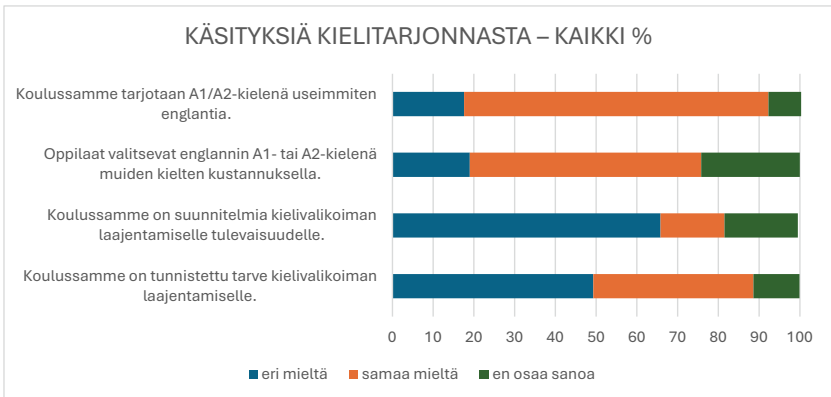
Yli puolet vastaajista (57 %) raportoi, että oppilaat valitsevat englannin A1- tai A2-kielenä muiden kielen kustannuksella. Kolme neljästä vastaajasta (75 %)

kertoi, että heidän koulussaan tarjottiin useimmiten englantia A1/A2-kielenä. Kuviossa 13 on esitetty kootusti vastaukset kielivalikoimaan liittyen. Taulukossa on esitetty vastausfrekvenssit myös suomen- ja ruotsinkielisille erikseen.

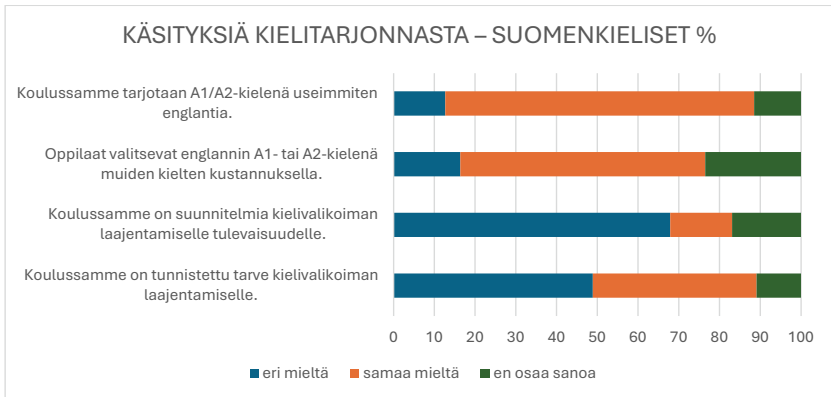
Ruotsinkieliset vastaajat raportoivat hieman toiveikkaammin koulujensa kielivalikoiman laajentumisesta (19,7 %) verrattuna suomenkielisiin (15,2 %). Kieliryhmien välillä oli huomattava ero A1-/A2-englannin valintaan muiden kielten kustannuksella: yli 60 % suomenkielisistä näki englannin vaikutuksen vaikeuttavan muiden kielten valintaa; ruotsinkielisistä hieman yli 30 % oli samaa mieltä. Sama tendenssi heijastui myös vastauksissa A1-/A2-englannin tarjoamisesta kouluissa: noin ¾ suomenkielisistä raportoi englantia tarjottavan A1-/A2-kielenä, ruotsinkielisistä ⅔ raportoi samaa.

Kuvio 13. Käsitukset kielivalikoimasta: A) kaikki osallistujat (n = 959), B) suomenkieliset osallistujat (n = 847) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 114).

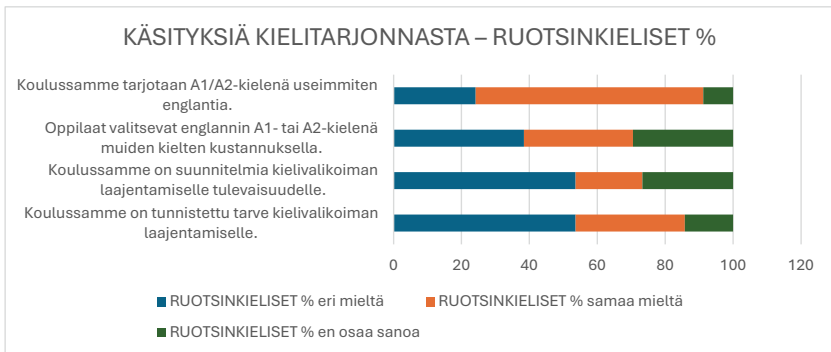
A.



B.



C.



Kielten opetusryhmien toteutuminen

Seuraavaksi esitellään vastaajien käsityksiä ryhmäkoon vaikutuksista opetusryhmien toteutumiseen sekä A1- ja A2-kieliryhmien yhdistämisestä ja kieli-ryhmien yhdistämisen syistä ja sen mahdollisista vaikutuksista.

Ryhmäkoko. Noin joka kolmannen vastaajan koulussa kielten opetusryhmän muodostamiseen vaaditaan 7–10 oppilasta (28 %) tai 11–15 oppilasta (35 %). Joissakin kouluissa (15 %) ryhmän muodostamiseen vaadittiin vain 6 oppilasta. Noin 4 % raportoi, että oppilaita tarvitaan 16–20 ja 0,1 % että oppilaita vaaditaan 21–25 oppilasta. Noin joka viides (19 %) vastasi kysymykseen muu. Näissä vastauksissa oppilaita tarvittiin joko vähemmän tai enemmän tai kieliryhmän perustaminen vaati muuten eri määrän oppilaita kuin annetuissa vaihtoehtoissa.

Suomenkielisissä kouluissa ($n = 792$) tyypillisin vaadittu ryhmäkoko oli 11–15 oppilasta (36,3 %) tai 7–10 oppilasta (28,3 %). 13,8 % opettajista kertoi, että vaadittava ryhmäkoko oli 6. Pieni osa (4 %) raportoi ryhmäkoon olevan 16–20 oppilasta. Muun vastauksen valitsi 17,3 % vastaajista. Ruotsinkielisissä kouluissa ($n = 103$) vaadittava ryhmäkoko vaihteli tasaisesti seuraavien oppilasmäärien välillä: kuusi oppilasta (21,4 %), 7–10 oppilasta (22,3 %) ja 11–15 oppilasta (22,3 %). 32 % vastaajista kertoi vaadittavan ryhmäkoon olevan jokin muu.

A1- ja A2-kieliryhmien yhdistäminen. Vain 17 %:lla vastaajista ($n = 944$) oli kokemusta kielten ryhmien yhdistämisestä. Kieliryhmien yhdistämistä perusteltiin taloudellisilla ($n = 350$ vastaajaa; $n = 467$ vastausta; 75 %) henkilöstöresursseihin liittyvillä (35 %), pedagogisilla (9 %) tai muilla (15 %) syillä.

Suomenkielisissä kouluissa ($n = 833$) noin 16,1 %:lla oli kokemusta kielten ryhmien yhdistämisestä. Yhdistämistä perusteltiin taloudellisilla (73,8 %), henkilöstöresursseilla (33,2 %), pedagogisilla (10,3 %) tai muilla syillä (15,6 %). Ruotsinkielisissä kouluissa ($n = 111$) noin 26,1 %:lla oli kokemusta kielten ryhmien yhdistämisestä. Ryhmien yhdistämistä perusteltiin taloudellisilla (75,5 %), henkilöstöresursseilla (44,9 %), pedagogisilla (4,1 %) tai muilla syillä (12,2 %).

Pedagogiset syyt ryhmien yhdistämiseen. Osallistujien ($n = 153$) vastauksissa nousi esiin neljä suurempaa syytä kieliryhmien yhdistämiseen: ryhmäkoot (24,3 %), ei mitään pedagogisia syytä (17,1 %), resurssien varmistaminen (14,4 %) ja taloudelliset syyt (11 %). Nämä kaikki ovat enemmän tai vähemmän taloudellisiin seikkoihin perustuvia syitä. Pedagogisempia syitä kieliryhmien yhdistämiseen olivat seuraavat: ryhmien kielitaitotasot ovat lähellä toisiaan (6,6 %), eri oppimäärien tavoitteet ovat samankaltaiset (5 %), vuorovaikutuksen tukeminen (1,7 %) ja eritasoiset oppilaat tukevat tai motivoivat toisiaan (2,8 %). 7,7 % vastauksista oli epämääräisiä, eikä niistä voitu tulkita tarkkaa syytä ryhmien yhdistämiseksi. 6,1 %:ssa vastauksista kerrottiin, että ryhmiä ei oltu yhdistetty. Yksi vastaaja kertoi, että ryhmiä oli yhdistetty, koska koulussa ei voinut olla tarjolla kahta B-kieltä samanaikaisesti. 2,8 % vastaajista kertoi, että ryhmien yhdistäminen oli suorastaan haitallista.

Yhdistämisen vaikutukset. Kun vastaajilta ($n = 310$ vastaajaa; $n = 354$ vastausta) kysyttiin, miten ryhmien yhdistäminen on vaikuttanut kieltenopiskeluun, vastasi noin joka kolmas (35 %), että ryhmien yhdistäminen ei ole vaikuttanut opiskeluun. Toinen kolmannes (31 %) oli sitä mieltä, että ryhmien yhdistäminen oli saanut jotkut oppilaat lopettamaan kielen opiskelun. Noin joka viides (22 %) raportoi, että opetuksesta oli saatu mielekkäämpää suurempien ryhmien avulla. Vastaajista 27 % kertoi ryhmien yhdistämisen vaikuttaneen jotenkin muuten. Teknisen vian vuoksi näitä muita vastauksia ei saatu kerättyä kyselyssä.

Suomenkielisissä kouluissa ($n = 266$) noin joka kolmas (33,5 %) raportoi, että ryhmien yhdistäminen ei ollut vaikuttanut kieltenopiskeluun, joka kolmas (33,5 %) raportoi myös, että ryhmien yhdistämisen vuoksi jotkut oppilaat olivat lopettaneet kieltenopiskelun, noin joka neljäs (23,7 %) kertoi, että opiskelusta oli saatu mielekkäämpää ryhmien yhdistämisellä, noin joka neljäs (24,8 %) kertoi, että ryhmien yhdistämisellä oli ollut myös muita vaikutuksia.

Ruotsinkielisissä kouluissa ($n = 44$) 40,9 % raportoi, että ryhmien yhdistämiselle ei ollut ollut vaikutusta opiskeluun. 13,6 % raportoi, että jotkut oppilaat olivat lopettaneet kielenopiskelun ryhmien yhdistämisen vuoksi. 13,6 % vastaajista kertoi myös, että kielenopiskelusta oli saatu mielekkäämpää ryhmää yhdistämällä. Lisäksi 38,6 % raportoi, että ryhmien yhdistämisellä oli muita vaikutuksia kielenopiskeluun.

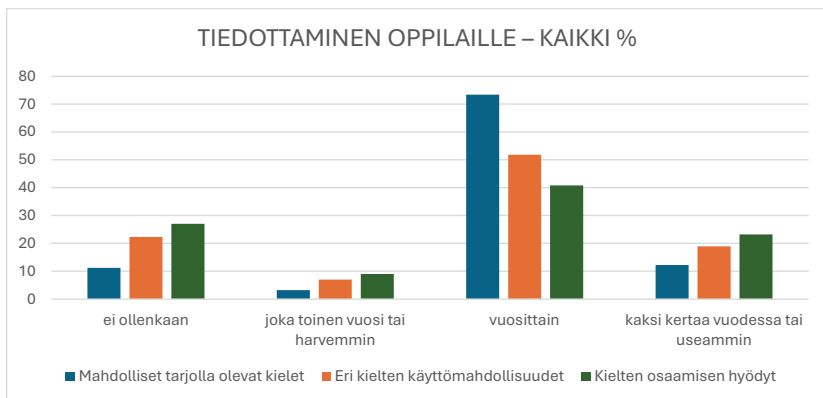
4.3 Koulujen kielivalinnoista tiedottaminen

Suurin osa vastaajista kertoi, että koulujen kielitarjonnasta tiedotetaan oppilaille (74 %) ja vanhemmille (80 %) vuosittain. Noin puolet vastaajista raportoi myös, että oppilaille ja vanhemmille kerrottiin vuosittain eri kielten käyttömahdollisuuksista, esimerkiksi missä maissa voi käyttää ranskaa tai espanjaa, sekä kielten osaamisen hyödyistä, kuten metakielellinen tieto, kognitiiviset hyödyt, dementiaan viivästyminen. Tarkemmat vastausfrekvenssit on esitetty kuviossa 14. Kuviossa esitetään myös erot suomenkielisten ja ruotsinkielisten vastaajien välillä.

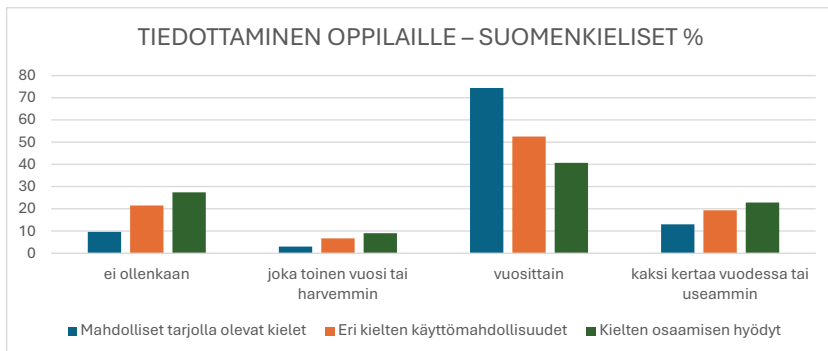
Useammassa suomenkielisessä koulussa (noin 90 %) tiedotettiin kielitarjonnasta vuosittain tai vähintään kaksi kertaa vuodessa verrattuna ruotsinkielisiin kouluihin (noin 70 %). Myös vanhemmille tiedotettiin hieman useammassa suomenkielisessä koulussa. Vastaajien mukaan noin joka neljännessä ruotsinkielisessä koulussa oppilaita ei tiedotettu lainkaan koulun kielitarjonnasta; noin joka kymmenennessä suomenkielisessä koulussa ei tiedotettu oppilaita. Kielten käyttömahdollisuuksista ja hyödyistä tiedotettiin saman verran suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa.

Kuvio 14. Käsitukset kielitarjonnasta tiedottamisesta oppilaille: A) kaikki osallistujat (n = 913), B) suomenkieliset osallistujat (n = 810) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 103).

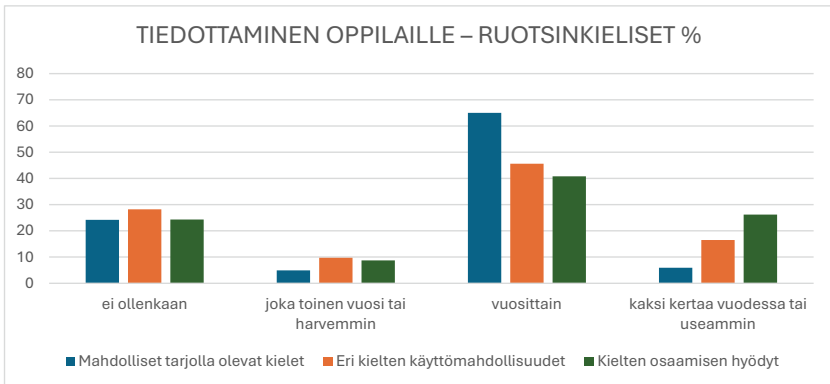
A.



B.



C.

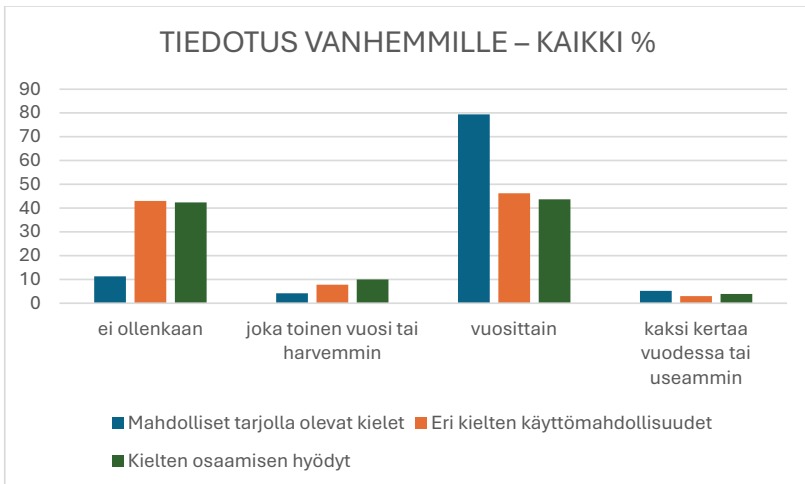


Kuvio 15. Käsitukset kielitarjonnasta tiedottamisesta vanhemmille:

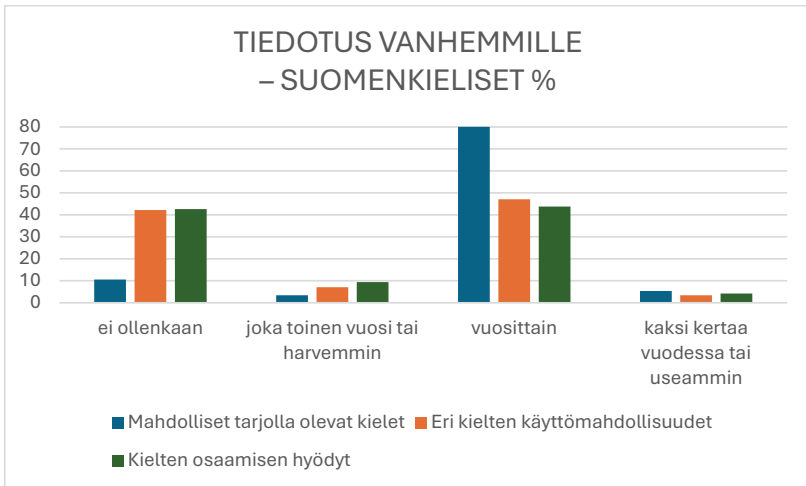
A) kaikki osallistujat (n = 899), B) suomenkieliset osallistujat (n = 794) ja

C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 105).

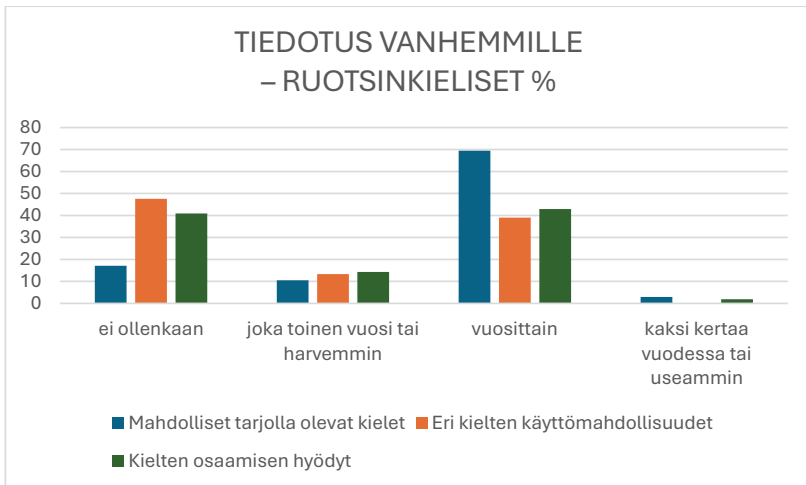
A.



B.



C.



Seuraavaksi esitellään vastaajien käsityksistä erilaisista kieltenoppimiseen kannustavista motivointikeinoista sekä heidän yleisempiä käsityksiään koulujen roolista kieltenoppimiseen motivoinnissa.

4.4 Oppilaan motivointi kielenopiskeluun

55,7 % vastaajista ($n = 866$; $n = 5357$ vastausta) kertoi oppilaita motivoitavan kielenopiskeluun kansainvälisillä projekteilla ja 52,7 kielistä kertovilla infotilaisuuksilla. Melkein puolet vastaajista kertoi myös, että koulussa oli kielistä kertovia julisteita seinillä kielenopiskelua motivoimassa (48 %) tai yleisesti kielitietoisuuden motivoivan kielenopiskelua (47,2 %). Noin 40 % vastaajista listasi kielten näkyvyyden koulun arjessa, erikielisten vierailijoiden, koulussa tehtävän kielimarkkinoinnin ja huoltajille annettavan tiedon motivoivan oppilaita kielenopiskeluun. Lisäksi minäpystyvyyden vahvistamista pidettiin kielenopiskeluun motivoivana: jokainen voi oppia kieltä.

Noin joka neljäs kertoi, että koulussa järjestettiin kieleen liittyviä teemapäiviä. Noin joka viides vastaajista kertoi oppilaiden motivoituvan kielenopiskeluun siten, että koulussa järjestettiin kielistä kertovia päivänavauksia, kielikerhoja, kielimaistiaisia tai että koulun nettisivuille oli kerätty tietoa kielenopiskelusta ja kielivalinnoista. Tärkeänä pidettiin myös kielipolun näkyväksi tekemistä huoltajille ja oppilaille heti alusta alkaen. Noin joka kymmenes kertoi, että koulussa järjestettiin kielisuihkuja tai kielimarkkinoita ja että kielitarjontaa mainostettiin sosiaalisessa mediassa. Lisäksi motivoinnin keinoina mainittiin kielikylypy, esiopetuksen henkilöstön tietoisuuden lisääminen kielivalintojen osalta, kielitutortoiminta, näytetunnit ja aktiivinen yhteistyö alueen kielenopettajien kesken (esim. kielisuihkutukset esiopetuksessa). Tarkemmat vastausfrekvenssit sekä suomen- ja ruotsinkielisten vastausprosentit on esitetty kuviossa 16.

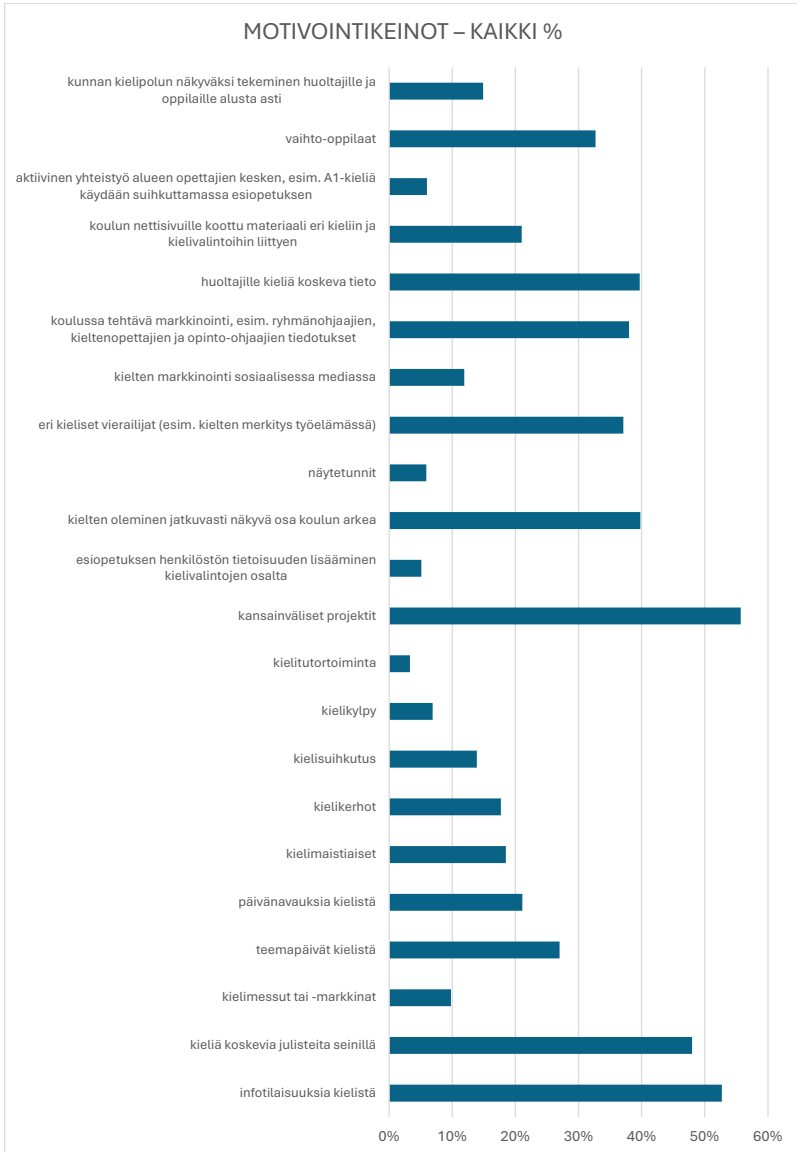
Ruotsinkielisissä kouluissa käytettiin motivoinnin keinoina suomenkielisiä kouluja jonkin verran enemmän kielikerhoja, kielisuihkutusta ja kielikylpyä sekä aktiivista yhteistyötä alueen esiopetuksen kanssa, erikielisiä vierailijoita ja kunnan kielipolun näkyväksi tekemistä huoltajille ja oppilaille alusta asti. Useammassa ruotsinkielisissä kouluissa nähtiin myös kielitietoisuuden lisääminen ja minäpystyvyyden vahvistaminen keinoina motivoida oppilaita kieltenopiskeluun verrattuna suomenkielisiin kouluihin. Useammassa suomenkielisessä koulussa motivoitiin oppilaita kieltenopiskeluun koulussa tehtävän markkinoinnin kautta, koulun nettisivuille kerätyn materiaalin kautta sekä koulun seinillä olevien kieliä koskevien julisteiden avulla ruotsinkielisiin kouluihin verrattuna.

Kun vastaajilta kysyttiin, mitä mieltä he olivat kielten opiskelun motivointiin liittyvistä seikoista, 89 % vastaajista raportoi, että oppilaita pitäisi tukea jatkamaan kieltenopiskelua, jos he ilmoittavat haluavansa lopettaa ja että kieltenopetuksen pitäisi olla hauskaa, innostavaa ja elämyksellistä. 83 % vastaajista kertoi, että oppilaat kokevat kieltenopiskelun vaativana ja aikaa vievänä. Yli 70 % vastaajista oli sitä mieltä, että kieltenopetuksessa tulisi olla tasoryhmiä ja että kielivalintojen mainostaminen ja kielenopiskeluun innostaminen jää yksittäisen innostuneen opettajan harteille ja että oppilaita on ylipäätään vaikea motivoida monipuoliseen kieltenopiskeluun.

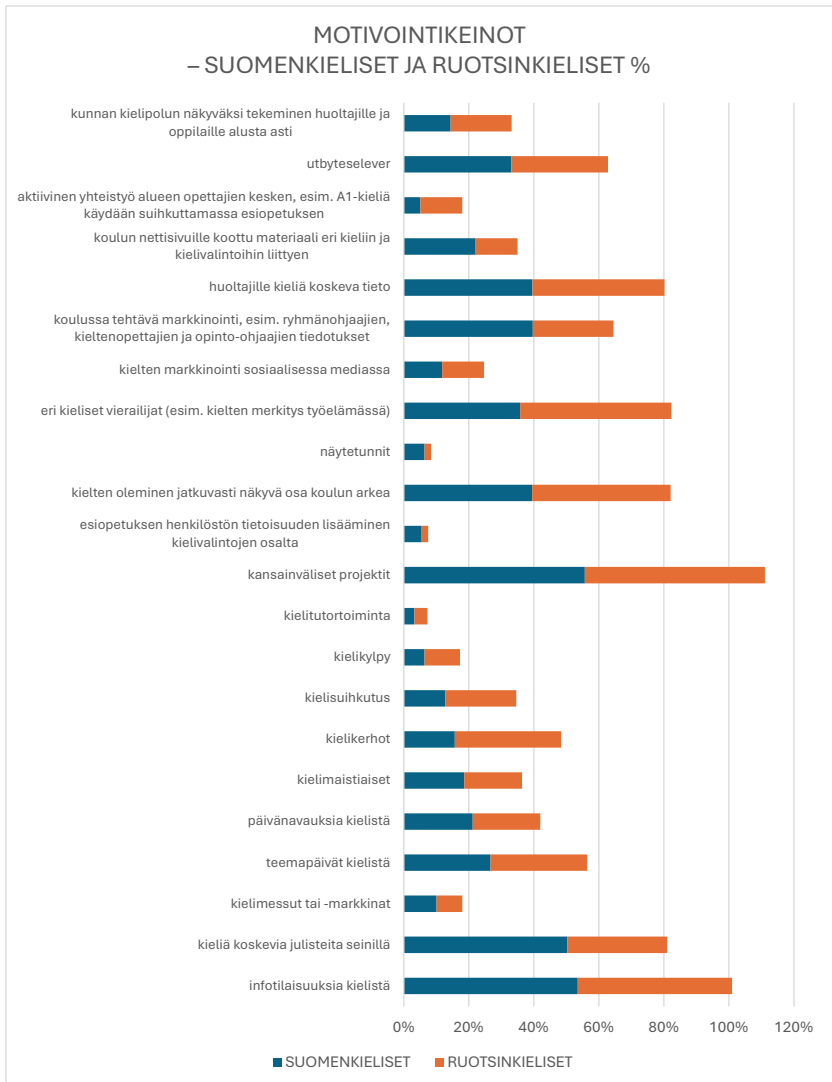
Noin puolet vastaajista oli sitä mieltä, että kieltenopiskelun tukemiseen ei ole rakenteita eikä strategiaa ja että kielivalintatapahtumisen järjestämiseen ei ole ajallisia tai taloudellisia resursseja ja että valinnaisten kielten ryhmäkokovaatimukset ovat liian suuret. 43 % vastaajista kertoi, että lukiolaiset ovat tehneet kielivalinnat jo lukioon tullessaan ja että kieliä ei tehdä koulussa näkyviksi. Noin joka kolmas kertoi, että kielivalintatilaisuuksia ei heidän koulussaan tai kunnassaan ole järjestetty lainkaan ja että opettajille ei ole kerrottu, milloin koulu

Kuvio 16. Motivointikeinojen käyttö oppilaan motivoinniksi kielenoppimiseen: A) kaikki osallistujat (n = 866) ja B) suomenkieliset osallistujat (n = 765) ja ruotsinkieliset osallistujat (n = 101).

A.



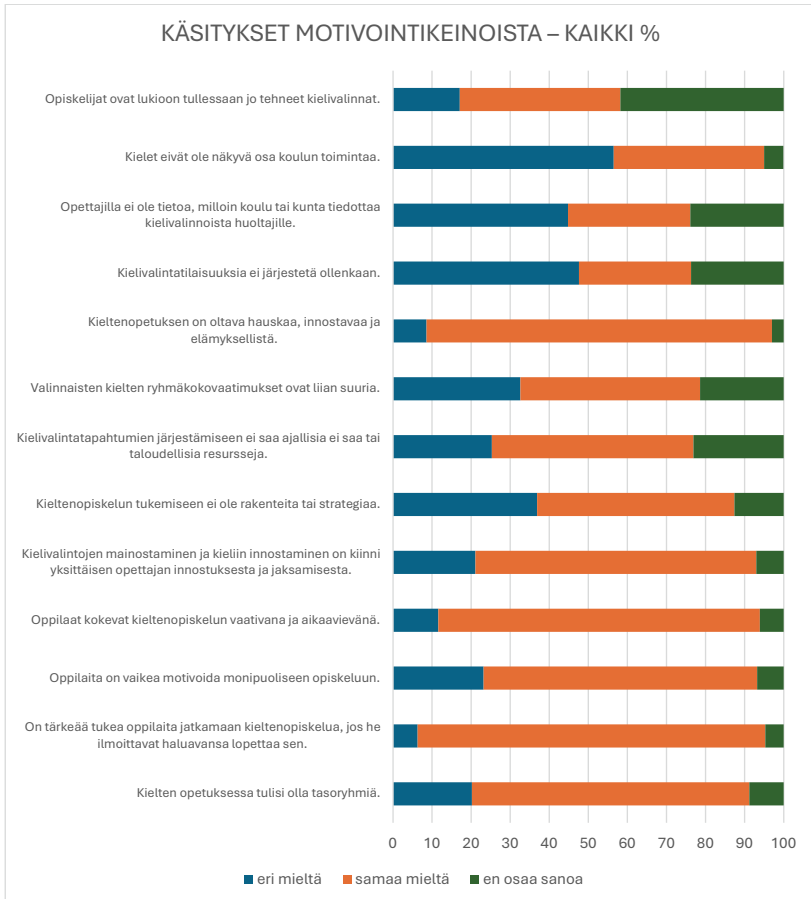
B.



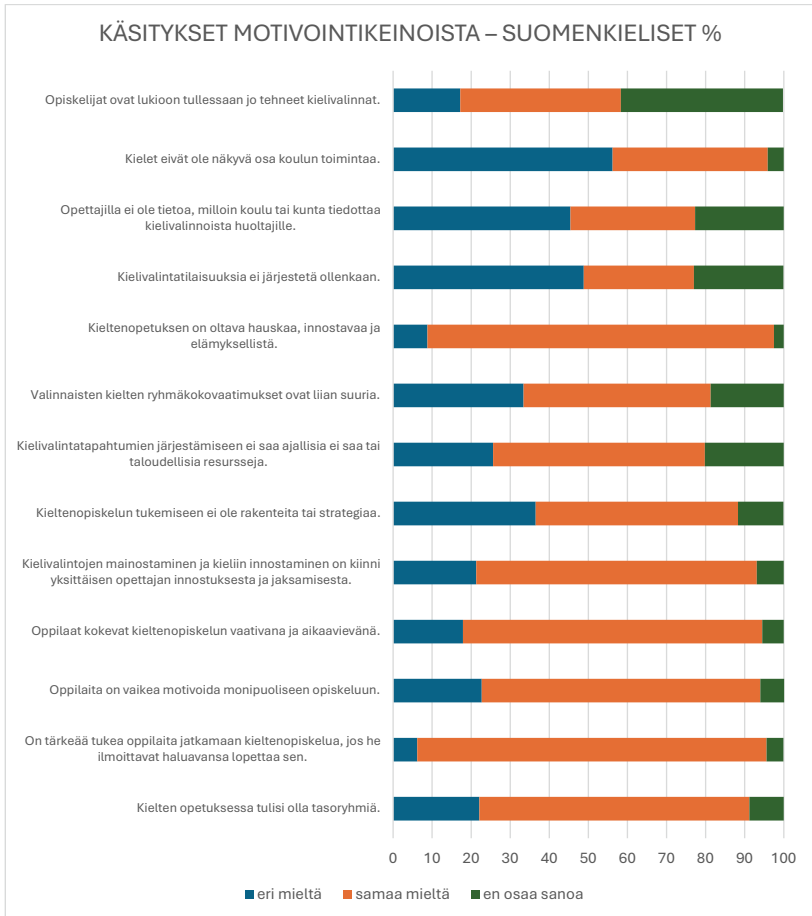
tai kunta tiedottaa kielivalinnoista huoltajille. Tarkemmat vastausfrekvenssit on esitetty kuviossa 17 koko ryhmälle ja erikseen suomen- ja ruotsinkielisille.

Verratessa suomen- ja ruotsinkielisiä ryhmiä havaittiin eroja kuten se, että useammat ruotsinkieliset näkivät tärkeänä tasoryhmät kielenopetuksessa. Toisaalta useammat suomenkieliset raportoivat, että oppilaita on vaikea motiivoida monipuoliseen kielenopiskeluun, kielenopiskeluun ei ole rakenteita tai strategiaa ja että kielet eivät ole näkyvä osa koulun toimintaa. Huomattavasti useampi suomenkielinen oli myös sitä mieltä, että valinnaisten kielten ryhmäkokovaatimukset ovat liian suuret.

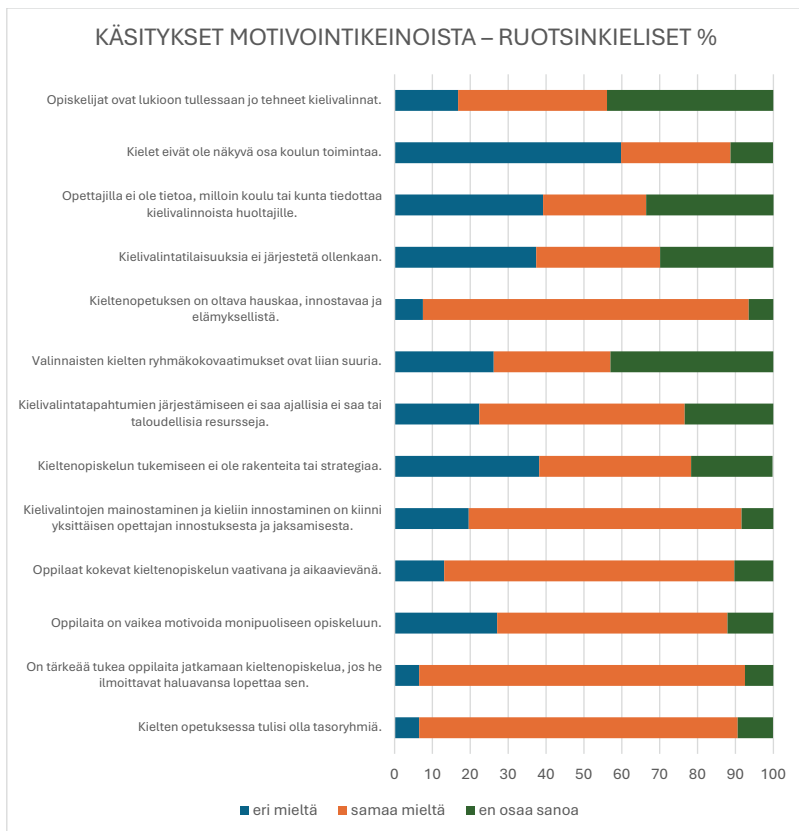
Kuvio 17. Käsitukset kielenopiskeluun motivoinnista: A) kaikki osallistujat (n = 938), B) suomenkieliset osallistujat (n = 831) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 107).
A.



B.



C.



432 vastaajaa kertoi avoimissa vastauksissa, miten he toimisivat tilanteessa, jossa oppilas kertoo heille haluavansa keskeyttää valinnaisen kielen opiskelun. Vastaajat kertoivat, että valinnaiskielen keskeyttämistä toivovia pyritään ensisijaisesti rohkaisemaan kielen opiskelun jatkamiseen:

Käyn keskustelun ja sen pohjalta innostan jatkamaan, pyydän miettimään vielä uudelleen tai teen lopettamispäätöksen. (A225)

Jag ber eleven fundera ännu en gång. Säger att det är synd. Försöker motivera eleven att kämpa vidare med språket. (A282)

Osa vastaajista huomautti, että keskeyttämis lupia ei myönnetä kevyin perustein, vaan mahdollisesta keskeyttämisestä keskustellaan laajemmin:

Nämä käsitellään opiskelijahuoltoryhmässä. Vain oppilashuollolliset perusteet painavat kielen lopettamisluvan saamisessa. (A231)

Luonnollisesti keskeyttämissä päätöksissä huomioidaan myös oppilaan koulunkäynnin kokonaistilanne, ja valinnaiskielen opintojen jatkaminen arvioidaan tapauskohtaisesti:

Riippuu oppilaasta. Jos kyseessä on oppilas, jolla on haastetta koulutyössä ja jonka koulun aiheuttama kokonaiskuormitus on suuri, tuen päätöstä täydestä sydämestäni. Muussa tapauksessa yritän ostaa aikaa kielestä innostumiselle ja kannustan jatkamaan vielä jonkin aikaa. Koulussamme ei heppoisin perustein keskeytetä valinnaisia kieliä. (A304)

4.5 Kielipolkujatkumot

58 % vastaajista ($n = 935$) kertoi tuntevansa opetuksenjärjestäjän kielipolkujatkumot esiopetuksesta korkeakouluihin jonkin verran. Noin joka viides (19,3 %) kertoo tuntevansa kielipolkujatkumot hyvin, ja noin joka viides (22,8 %) ei lainkaan.

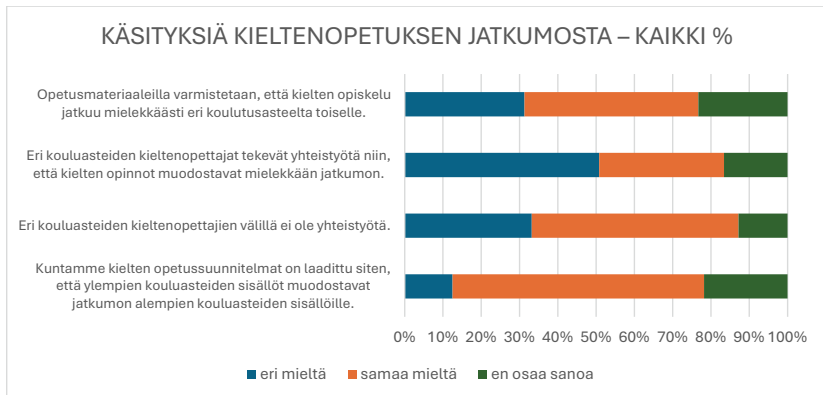
Suomenkielisissä kouluissa ($n = 805$) 58 % tunsi opetuksenjärjestäjän kielipolkujatkumojen jonkin verran, 18,6 % tunsi ne hyvin ja 23,3 % ei lainkaan. Ruotsinkielisissä kouluissa ($n = 102$) 57,4 % tunsi kielipolkujatkumojen jonkin verran, 24,1 % hyvin ja 18,5 % ei lainkaan.

Seuraavaksi tarkasteltiin vastaajien käsityksiä siitä, miten kielipolkujatkomot toimivat käytännössä. Vastaajille esitettiin väittämiä, joihin he vastasivat Likert-asteikolla (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä). Suuri osa vastaajista on sitä mieltä, että heidän kuntansa kielten opetussuunnitelmat on laadittu siten, että ylempien kouluasteiden sisällöt muodostavat jatkumon aiempien kouluasteiden sisällöille. 22 % ei osannut vastata kysymykseen, ja 12 % oli eri mieltä. Toisaalta yli puolet vastaajista (54 %) oli sitä mieltä, että eri kouluasteiden kieltenopettajien välillä ei ole yhteistyötä. Joka kolmas (33 %) oli sitä mieltä, että yhteistyötä oli, ja 13 % ei osannut vastata kysymykseen. Puolet (51 %) vastaajista oli sitä mieltä, että eri kouluasteiden kieltenopettajat eivät tee yhteistyötä niin, että kielten opinnot muodostavat mielekkään jatkumon. Joka kolmas (33 %) oli sitä mieltä, että yhteistyötä ei ole, ja 17 % ei osannut vastata. Noin puolet vastaajista (46 %) näki, että opetusmateriaaleilla varmistetaan, että kielten opiskelu jatkuu mielekkäästi eri koulutusasteelta toiselle, noin joka kolmas (31 %) ei ollut tätä mieltä, ja 24 % ei osannut sanoa. Tarkemmat frekvenssit vastaajien käsityksistä on esitetty kuviossa 18.

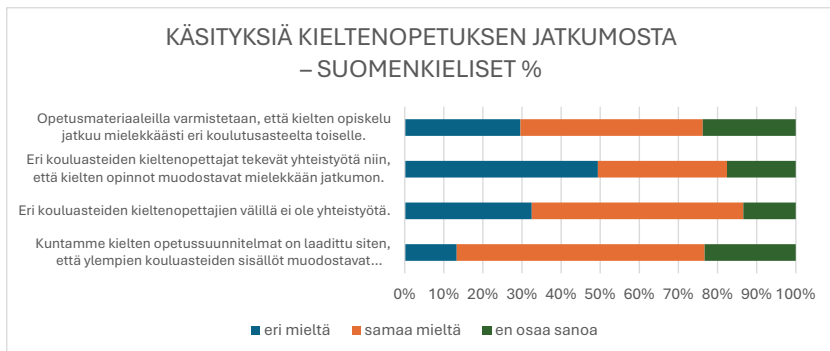
Kun tarkasteltiin suomen- ja ruotsinkielisten vastauksia erikseen, kävi ilmi, että useampiin ruotsinkielisten koulujen kunnissa kielten opetussuunnitelmat oli laadittu niin, että alempien ja ylempien kouluasteiden sisällöt muodostavat jatkumon. Suomenkielisissä kouluissa tärkeänä kielipolkujen jatkuvuuden kannalta nähtiin ruotsinkielisiä kouluja useammin jatkuvuutta tukevat oppimateriaalit.

Kuvio 18. Käsitukset kielenopetuksen jatkumosta: kaikki osallistujat (n = 944), B) suomenkieliset osallistujat (n = 833) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 111).

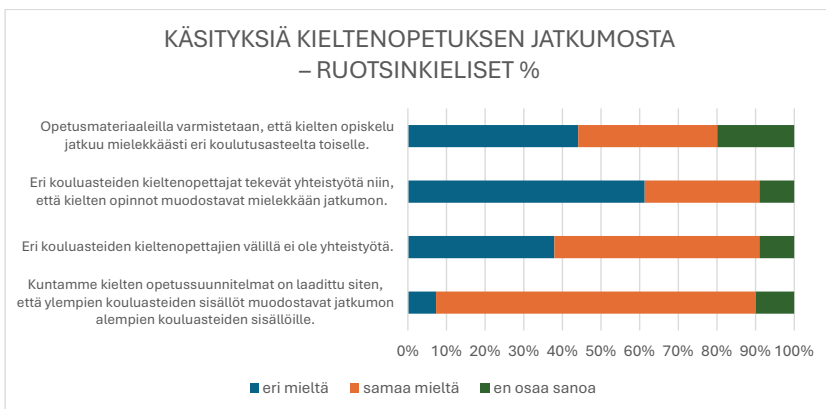
A.



B.



C.



Kielipolkujatkumot kunnissa

Avoimeen kysymykseen siitä, mitkä seikat toimivat kieltenopetuksen jatkumossa vastaajien kunnassa ja mitä kehitettävää siinä vielä olisi, vastasi 242 vastaajaa. Kielten opetussuunnitelmiin kohdistuvissa huomioissa vastaajat ilmaisivat, että yhteistyö eri kouluasteiden **opetussuunnitelmatyössä** on tärkeää, jotta kieliopintojen jatkumot pystyttäisiin varmistamaan. Joissakin kunnissa opetussuunnitelmatyössä jatkumot oli huomioitu, kun taas toisissa ei:

Käsitykseni mukaan jatkumoa ei varsinaisesti ole mietitty opetussuunnitelmiä laadittaessa. Yhteistyö olisi kyllä tarpeen ja resurssit sille! (A918)

Opetussuunnitelmatyö rajoittui vastaajien mukaan perusopetuksen sisällä tapahtuvien siirtymävaiheiden (alkuopetus – vuosiluokat 3–6 – vuosiluokat 7–9) sisältöjen tarkasteluun ja linjanvetoihin, kun taas toisen asteen osalta tarkastelu jäi ohueksi:

Opetussuunnitelmatyössä on tehty paljon hyvää yhteistyötä peruskoulussa. Jatkumo toiselle asteelle ei ole yhtä hyvin valmisteltu. (A71)

Kieliopintojen jatkumoiden mahdollistamisen kannalta vastauksissa korostui eri kouluasteilla työskentelevien **opettajien yhteistyön tärkeys**. Erityisesti fyysisesti samassa rakennuksessa työskentelystä koettiin olevan hyötyä opettajien yhteistyön suunnittelun ja toteutuksen kannalta.

Yhteistyö kieltenopettajien kesken alakoulusta lukioon on kehittänyt kieltenopetusta ja lisännyt oppilaiden kielivalikoimaa pienellä paikkakunnalla. Tämän yhteistyön jatkuminen on ensiarvoisen tärkeää kieltenopetuksen tason ja valikoiman ylläpitämiseksi. (A244)

Osa vastaajista kuvaili koulunsa ja kuntansa yhteistyömuotoja sujuviksi ja toimiviksi, kun taas moni vastaajista koki, että yhteistyötä ei ole lainkaan:

Edes koulumme opettajat eivät tee yhteistyötä keskenään. (A334)

Vastauksista kävi ilmi kieltenopetuksen haasteiden erilaisuus muun muassa koulujen sijainnin suhteen: pienissä kaupungeissa ja kunnissa kielivalikoimaa ei juurikaan ole, eikä mahdollisten valinnaiskielten opiskelun jatkumoa pystytä takaamaan perusasteelta toiselle asteelle.

Yhtenäiskoulussa ala- ja yläkoulun välinen yhteistyö on saumatonta, mutta koska kunnassamme ei ole ammatillista koulutusta tai lukiota, niin silloin yhteistyötä ei oikeastaan ole. (A635)

Pienissä kunnissa kielten valinnaisaineita perusopetuksessa opiskelleet saattoivat esimerkiksi hakeutua lukio-opintoihin suuremmille paikkakunnille, jolloin pienemmän kunnan lukiossa valinnaiskielten opiskelijoiden määrä pieneni entisestään, eikä opetusryhmiä välttämättä saatu muodostettua.

Merkkejä epäyhdenvertaisuudesta opiskelun jatkamisessa ilmeni opetuksen toteuttamisessa eri kielissä ja eri kouluasteilla. Vastauksista kävi ilmi, että haasteet olivat sidoksissa erityisesti kuntatason resursseihin mutta myös siihen, että pätevää ja pysyvää opetushenkilöstöä ei välttämättä ole saatavilla.

Opetuksen tasossa ja toteutuksessa on valtavia eroja ja opiskelijat täysin eriarvoisessa asemassa riippuen kielestä ja koulusta. (A484)

Mahdollisen jatkumon koettiin koskevan ainoastaan siirtymää perusopetuksesta lukioon: ammatillisen toisen asteen kielten opintojen järjestämisen yksityiskohdat jäivät vastauksissa vaille huomiota. Toisaalta tämä heijastaa selvityksen lähtökohtia: jo aineistonkeruuvaiheessa ammatillisen toisen asteen kieltenopetus rajattiin tarkastelun ulkopuolelle. Ammatillisen toisen asteen kieltenopetus hyötyisi siihen kohdennetusta selvityksestä, sillä erityisesti korkeakoulukyselyvastauksissa tuotiin esiin se, että ammatilliselta toiselta asteelta korkea-asteen opintoihin jatkaneilla on harvoin riittävä pohja korkea-asteen kieliopintoihin.

Suuremmassa kunnassa opettajien yhteistyössä sekä kielten opiskelun jatkumossa perusasteelta toiselle asteelle oli toisenlaisia haasteita:

Meille tulee opiskelijoita yli 60 peruskoulusta, jotka ovat yli 20 kunnan alueella, joten yksittäisen opettajan tai koulun mahdollisuus tehdä yhteistyötä kouluasteiden välillä on haastavaa. Joten jatkumon seuraaminen ja mahdollistaminen pitäisi tulla koordinoidusti esim. koulutuksen järjestäjältä ja se pitäisi olla houkuttelevaa ja sillä pitäisi olla selkeä syy. (A92)

Useat vastaajat esittivät kielenopiskelun jatkumon turvaamisen kannalta tärkeäksi nykyistä kattavampaa koordinointia ja vankempaa kuntatason strategiaa. Vastausten perusteella voidaan tulkita, että kunnat, joissa A1-kielivalikoima on kattavampi, myös jatkumoa ja niiden toteutumista on tarkasteltu perus-

teellisesti. Parannettavaa kuitenkin on, sillä useampaakin A1-kieltä tarjoavassa kunnassa jatkumoiden toteutuminen perusopetuksesta toiselle asteelle vaihtelee myös kielittäin:

Pitkiä kielten ryhmiä on toistaiseksi ollut vaikea saada muodostettua englantiä lukuun ottamatta. Tähän toivoisin muutosta. (A200)

Oppilaanohjauksen merkitys valinnaisaineiden suhteen näyttäytyy tärkeänä etenkin, jos valinnaiskielen ryhmän perustamiseen edellytetään suurta oppilasmäärää:

Vaadittu ryhmäkoko on liian suuri peruskoulussa. Yläkoulun opo ei kannusta valitsemaan kieliä, koska ryhmät eivät kuitenkaan toteudu. (A524)

Kouluissa, joissa valinnaiskielten ryhmiä ei synny, ei myöskään ole tarvetta käyttää suunnittelu-aikaa valinnaiskielipolkujen jatkumoiden ylläpitämiseen. Valinnaiskielten opettajien rekrytointikysymykset on yksi haasteista:

Meillä tulisi kehittää jatkumoitte siten, että oppilaiden mahdollisuus kielio-pintoihin ei perustuisi esim. kunnassa oleviin kielten opettajien virkoihin. (A567)

Merkittäväksi haasteeksi jatkumoiden turvaamisessa ja kehittämisessä vastaajat toivat esiin kuntien säästöpainee: valinnaisuudesta voidaan karsia toisin kuin pakollisesta opetustarjonnasta.

Ylimääräisten kielten arvoa ei ymmärretä lainkaan hallinnossa, ne nähdään vain ylimääräisinä kuluerinä ja ryhmien määrä halutaan pitää mahdollisimman pienenä. (A591)

Kieltenopiskelun arvostus ei ole mainittavan hyvää. Ne voidaan sivuuttaa muiden asioiden edestä. (A224)

Kielten, erityisesti valinnaiskielten, opiskelun arvo on vastaajien näkökulmasta heikentynyt. Englannin opiskelun asema on kattavasti turvattu sekä opetuksen järjestäjän taholta että yleisen asenneilmapiirin kannalta:

Kyllä ongelma on siinä, että huoltajat ja opiskelijat eivät ole innostuneita muista vieraista kielistä kuin englannista. (A257)

Opetusmateriaalin osalta vastaajat toivat esiin haasteita, jotka olivat niin ikään sidoksissa kuntatason resursseihin:

Oppimateriaalit ovat joissain kouluissa hyvin vanhoja, eivätkä vastaa nykyistä OPSia. Yläasteelle siirryttäessä osalla oppilaista on käytössä budjettisivistä eri oppimateriaalit, joten ryhmien välillä jatkumo ala- ja yläasteen välillä voi olla hyvinkin erilainen. Osalla on ala-asteella yläasteen sarjaan sopiva materiaali käytössä, osalla ei. (A764)

Kuntatason resurssien lisäksi haasteeksi mainittiin oppikirjojen laadun vaihtelu erityisesti muissa kielissä kuin englannissa:

”Harvinaisempien” (huom. espanja 450 miljoonaa puhujaa, Saksa 100 milj.) kielten A2-oppimateriaalit eivät aina täytyä nykypäivän standardeja, eivätkä kustantamot ole tarttuneet tähän esim. espanjan nostaessa suosiotaan. (A49)

Yhdeksi merkittäväksi syyksi valinnaiskielten opiskelun hiipumiselle vastaajat ilmaisevat ylioppilaskokeiden pisteytysjärjestelmän korkeakouluopintoa haussa. Vaikka pisteytysjärjestelmän korjaustoimenpiteet on aloitettu, vahinko on jo

kieltenopiskelun jatkumoiden kannalta päässyt tapahtumaan. Aika näyttää, tukeeko korjausliike ylioppilaskokeiden pisteytyksessä kielenopiskelun asemaa tulevaisuudessa.

Ruotsin kielipolkujatkumo

Kyselyssä kysyttiin myös, miten ruotsin kielipolkua esikoulusta peruskoulun kautta toiselle asteelle ja edelleen korkeakouluun voitaisiin parantaa. 358 vastasi avoimeen kysymykseen, ja vastauksissa esitettiin runsaasti moitteita muun muassa toisen kotimaisen kielen opetuksen tuntijakoon liittyen. Tuntijakoon liittyvä muutos, yksi vuosiviikkotunti lisää B1-kielen opetukseen vuosiluokalle 7, astuu voimaan 1.8.2024, eikä tämä ollut vastaajien tiedossa aineistoa kerätessä.

Tämä viimeinen OPS-uudistus heitti seitsemännenten luokan tunteja kuudennelle. Se oli typerä veto. Kuutoset eivät ehdi oppia kunnolla mitään eivätkä muista sitäkään vähää seitsemännellä luokalla. Tunnit ehdottomasti takaisin seiskalle. Kunnon pläjäys yläkouluun, kun on kunnolla tunteja. Siinä oppiikin jotakin. (A171)

Ruotsin kieli pois alakoulun 6. luokalta ja lisää tunteja 7. 8. ja 9. luokille! Ruotsin kielen varhentaminen oli virheliike, josta ei hyötynyt kukaan. Kunnat ovat epätasa-arvoisessa asemassa siinä, miten ja kuka ruotsia alkuvaiheessa opettaa. (A447)

Opettajan koulutustaustalla koettiin olevan merkitystä, ja useat vastaajat peräänkuuluttivat pätevien kielenopettajien tärkeyttä myös alakoulussa:

Enemmän aineenopettajakoulutuksen saaneita opettajia tai vähintäänkin ruotsi erikoistumisaineeksi luokanopettajille alakoulun puolella. (A259)

Aineenopettaja opettamaan ruotsia jo alakoulussa. Luokanopettajien oma kielitaito opettaa B-ruotsia usein riittämätön. (A455)

Näkemyksen kaksijakoisuus oli vastauksissa selvästi läsnä: yhtäältä vastaajat esittivät kaksikielisen (suomi–ruotsi) opetuksen lisäämistä ja toisen kotimaisen kielen opetuksen vahvistamista entisestään:

Tarvitaan monipuolista ohjelmaa: asennekasvatusta, ruotsin kielen tuomista arkeen normaalina viestinnän kielenä, vierailuja, yhteistyötä. Yksi keino voisi olla yhdistää suomen- ja ruotsinkieliset koulut sen sijaan, että ne ovat erillisiä yksiköitä. (A351)

Ruotsin kielen pitäisi näkyä ja kuulua enemmän, vrt englanti joka tuutista. (A591)

Toisaalta haluttiin tuoda esiin valinnaisuuden lisääminen vaihtoehtona:

Poistaa aineen pakollisuus ja lisätä valinnaisuutta kielten osalta. Tosiasiat on aika tunnustaa (tätä mieltä ovat jopa ruotsia opettavat) ja myönnettävä, ettei ole mitään järkeä opettaa ruotsia kaikille, kun suuri osa osaa lukionkin jälkeen vain suunnilleen sanoa ”jag heter ’oma nimi’” (A308)

En enää kannata pakkoruotsia lainkaan. Suomen yhteiskunta on monikulttuurisempi kuin aiemmin ja kaikkien pakottaminen ruotsin opiskeluun ei ole järkevää. Maahanmuuttotilanteissa on kovasti haasteita muutenkin, myös kielellisiä. (A314)

Lisäksi vastauksissa tuotiin esiin muun muassa innostavan ja motivoivan oppimateriaalin puute, huoltajien asennekasvatuksen tarve sekä **opettajien yhteistyön tärkeys**.

4.6 Kaksi- ja monikielisyys

Tässä alaluvussa esitellään kahden kaksi- ja monikielisyyteen keskittyvän avoimen kysymyksen vastauksia.

Kaksikielisuuden tukeminen kouluissa

Riippumatta tilastollisesta tosiasiaista, että ruotsinkielisissä kouluissa 43 % oppilaista on kaksikielisiä, selvityksen vastauksissa ei juurikaan ilmennyt oppilaiden kaksikielisuuden tukemista. 309 vastaajasta noin kolmasosa totesi, ettei mitenkään (30 % kaikista maininnoista). Lisäksi lähes 12 prosentissa vastauksista todettiin, ettei koulussa ole oppilaita, jotka puhuisivat suomea ja ruotsia. Yleisimmin mainittuja keinoja kaksikielisuuden tukemiseen olivat ystävyyskoulut tai kouluvierailut ja oppilasvaihto (11 % maininnoista), asennekasvatus (7 % maininnoista), äidinkielenomainen ruotsin tai suomen opetus (6 % maininnoista), suomen tai ruotsin tarjoaminen A1- tai B-kielenä (6 % maininnoista), juhlat ja teemapäivät (6 % maininnoista), kielten käyttäminen rinnakkain (6 % maininnoista) sekä kielikylpy- tai kaksikielinen opetus (5 % maininnoista).

On mahdollisuus käyttää ruotsinkielisiä kouluja samassa kaupungissa ystävyyskouluina. (A18)

Tuen henkilökohtaisesti järjestämällä A-ruotsin opetusta. Koulu/kaupunki ei ole siitä kiinnostunut. Se on oma kulttuuritekoni. (A236)

Det sker väldigt naturligt då både finska och svenska hörs dagligen i vår skola. I temaundervisningen drar vi nytta av detta genom att behandla teman på båda språken. (A489)

Muutamissa vastauksissa todettiin, että kaksikielisyuden tukeminen tapahtui käyttämällä kaksikielisiä oppilaita apuopettajina tai antamalla heille tehtäväksi opiskella äidinkieltään itsenäisesti (4 % maininnoista) tai että kaksikielisyuden tukeminen on yksittäisten opettajien harteilla (3 % maininnoista) tai että opettajat toimivat ylipäänsä esimerkkeinä kaksikielisyudesta (3 % maininnoista).

A-ruotsin ryhmissä on kaksikielisiä opiskelijoita, he saavat suorittaa alkupään kurssit itsenäisesti. (A241)

Meidän koulussa ruotsi on elävä kieli, jota ruotsinopet keskenään käyttävät ja antavat sen kuulua opiskelijoille. Painotetaan suullista osaamista siinä määrin kuin se ytl:n tavoitteiden saavuttamisen rinnalla onnistuu. (A156)

Monikielisyuden tukeminen kouluissa

Lisäksi kyselyssä kysyttiin, miten vastaajien kouluissa tuetaan monikielisyyttä, fokuksena koulun kieli ja oppilaiden omat äidinkielet. Vastauksista ($n = 353$) 18 prosentissa todettiin, ettei monikielisyyttä tueta millään tavalla, vaikka vain kolme prosenttia vastaajista mainitsi, ettei koulussa ole monikielisiä oppilaita.

Heikosti, kielet eivät ole prioriteetti, liikunta, kotitalous ja matemaattiset aineet ovat. (A137)

Monissa vastauksissa tuotiin esiin kuitenkin oman äidinkielen opetus monikielisyuden tukena (18 % maininnoista) ja kielten ja niiden osaamisen tekeminen näkyväksi koulussa (17 % maininnoista).

Kieleily, monikielisyys, kielitietoisuus, monikielisyys/monikulttuurisuus seinä ja monikielisiä oppilastöitä, tervehdyksiä yms. seinillä ja arjessa tervehtien, kuukauden kieli visuaalisesti näkyvillä ja eri oppiaineissa tehdään monikielisiä töitä (monikielisiä videoita, julisteita, saa kääntää kaverille

ja katsotaan omalla kielellä opiskeltavaan asiaan liittyviä videoita jne. oppimisen tueksi). Yhteistyö oman äidinkielen opettajien kanssa ja monikulttuuristen ohjaajien kanssa (esim. hankalat huoltajatapaamiset jos kulttuurisia ristiriitoja, oppilaiden opiskelun tukeminen yhteistyössä oman äidinkielen opettajan kanssa, samanaikaisopetus). (A36)

Monikielisyttä tuettiin myös juhlin ja teemapäivin (13 % maininnoista), asennekasvatuksella tai positiivista asennetta ylläpitämällä (9 % maininnoista) sekä käyttämällä kieliä rinnakkain (9 % maininnoista). Koulun opetuskielen oppimisen tukeminen (9 % maininnoista), kielitietoinen opetus (7 % maininnoista) sekä tuettu opetus tai ohjaus omalla kielellä (5 % maininnoista) mainittiin melko usein monikielisyyden tukeminen muotoina. Vastaajilla oli kuitenkin myös paljon epätietoisuutta siitä, tuetaanko monikielisyttä mitenkään tai miten sitä edes voisi tukea.

äidinkielet ja eri kulttuurit ovat usein näkyvillä tapahtumissa ja teemoissa. kielitietoisuuskoulutus. (A564)

En tiedä muita keinoja kuin S2-opetuksen. Kotikieliopetus lienee muualla. Näistä ei puhuta opettajille yhteisesti. (A599)

Panostamalla kielitietoiseen opetukseen ja omien äidinkieliä arvostukseen. Tämä ei ole ongelmattonta, koska oppilaat haluavat integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan eivätkä halua erottua eri äidinkielellä. (A313)

Muutamissa vastauksissa nostettiin esiin myös kielten vertailu (3 % maininnoista) sekä valinnaisaineet, kerhot tai soveltavat kurssit (3 % maininnoista) monikielisyyden tukena.

Kieltenopettajana pyydän heitä aina vertaamaan jotakin rakennetta omaan äidinkieleensä. Meneekö sääntö samalla lailla kuin heidän äidinkieleessään ja ellei mene, millä lailla se eroaa. (A565)

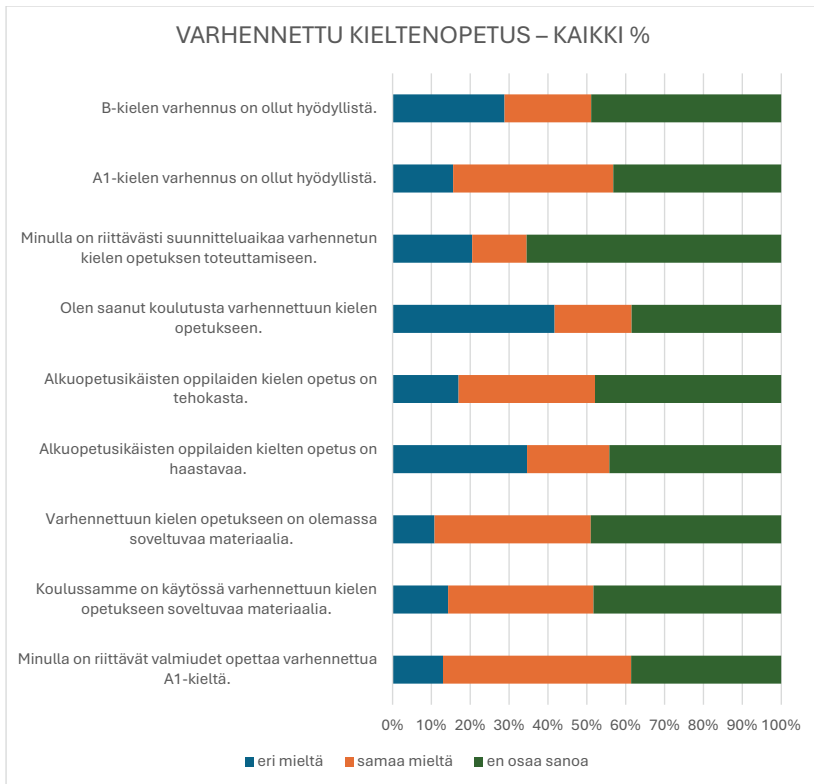
Kielidiplomeissa on mahdollisuus suorittaa diplomi mistä tahansa kielestä, esim omasta äidinkielestään. Koska pidempiä kieliryhmiä ei ole, on kehitelty lyhytvalinnaiskursseja eri kielistä ja kielidiplomikerho, jotta kieliä voi myös harrastaa. (A243)

4.7 Varhennettu kielenopetus

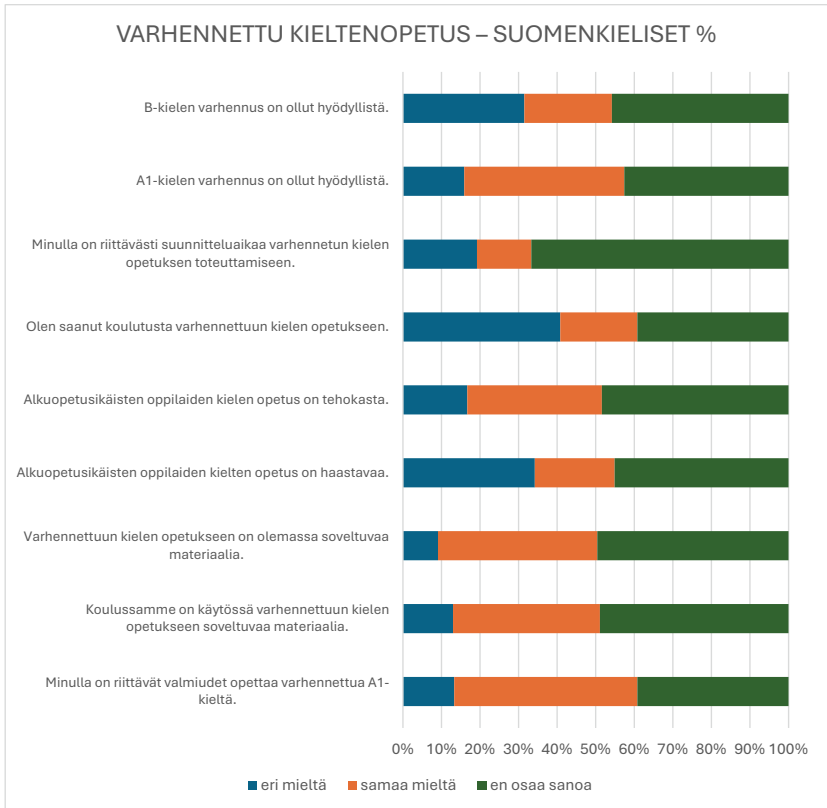
39–67 % vastaajista ei osannut vastata varhennettuun kielenopetukseen liittyviin väittämiin. Toisaalta puolet vastaajista oli sitä mieltä, että heillä on riittävät valmiudet opettaa varhennettua A1-kieltä. Noin 40 % oli sitä mieltä, että varhennettuun kielenopetukseen on olemassa soveltuvaa materiaalia ja että sitä on käytössä heidän koulussaan ja että A1-kielen varhennus on ollut hyödyllistä. Noin joka kolmas (36 %) oli sitä mieltä, että alkuopetusikäisten oppilaiden kielenopetus on tehokasta. Noin joka viides kertoi, että alkuopetusikäisten oppilaiden kielenopetus on puolestaan haastavaa, että on saanut varhennettuun kielenopetukseen koulutusta tai että B-kielen varhennus on ollut hyödyllistä. Vain 14 % oli sitä mieltä, että heillä on riittävästi aikaa varhennetun kielenopetuksen suunnitteluun. Tarkemmat vastausprosenttiosuudet on esitetty kuviossa 19.

Kieliryhmien vertailussa kävi ilmi, että useimmat ruotsinkieliset kokivat omaavansa riittävät valmiudet varhennetun A1-kielen opettamiseen kuin suomenkieliset, mutta toisaalta että alkuopetusikäisten lasten kielenopetus on haastavaa. Verrattuna ruotsinkielisiin useimmat suomenkieliset kertoivat, että varhennettuun kielenopetukseen on olemassa soveltuvaa materiaalia ja että heidän kouluissaan on tätä materiaalia.

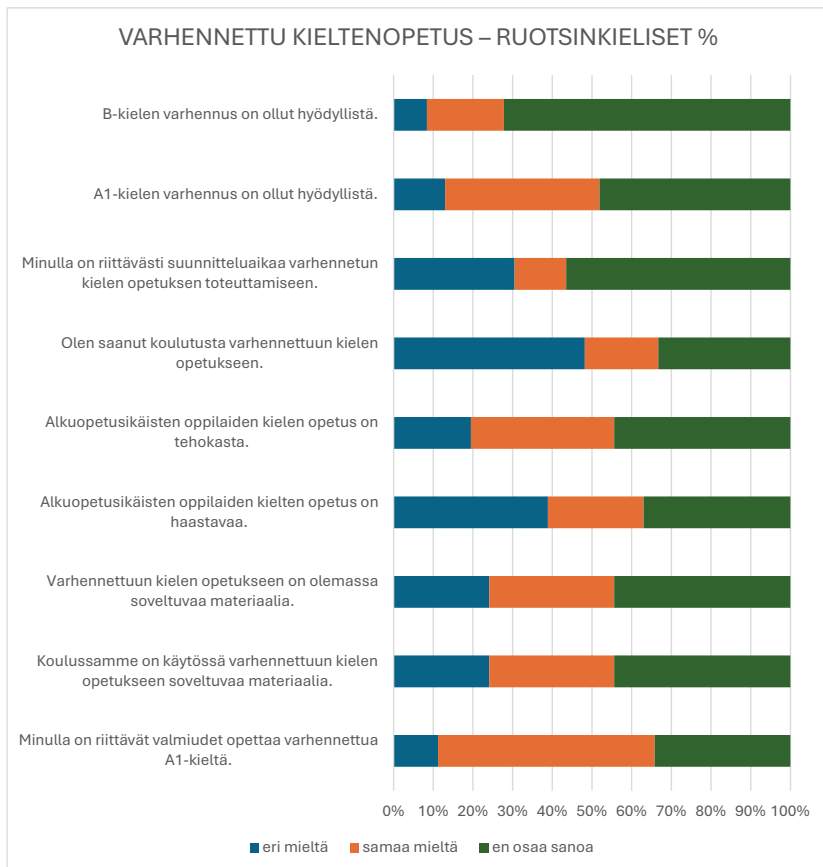
Kuvio 19. Käsitukset varhennetusta kielenopetuksesta: A) kaikki osallistujat (n = 937), B) suomenkieliset osallistujat (n = 829) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 108).
A.



B.



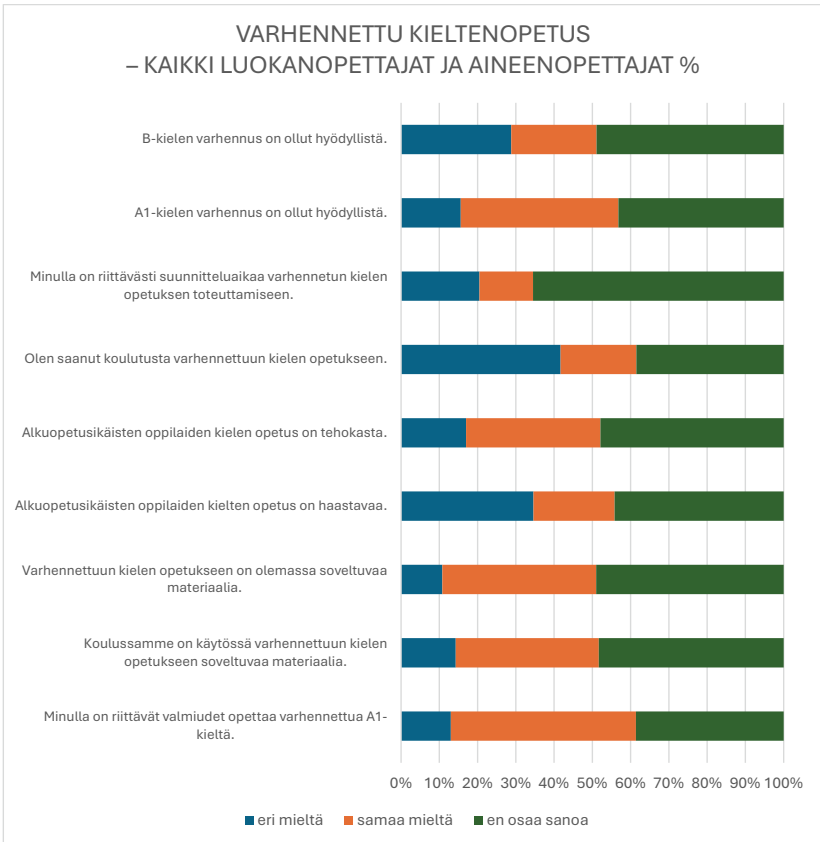
C.



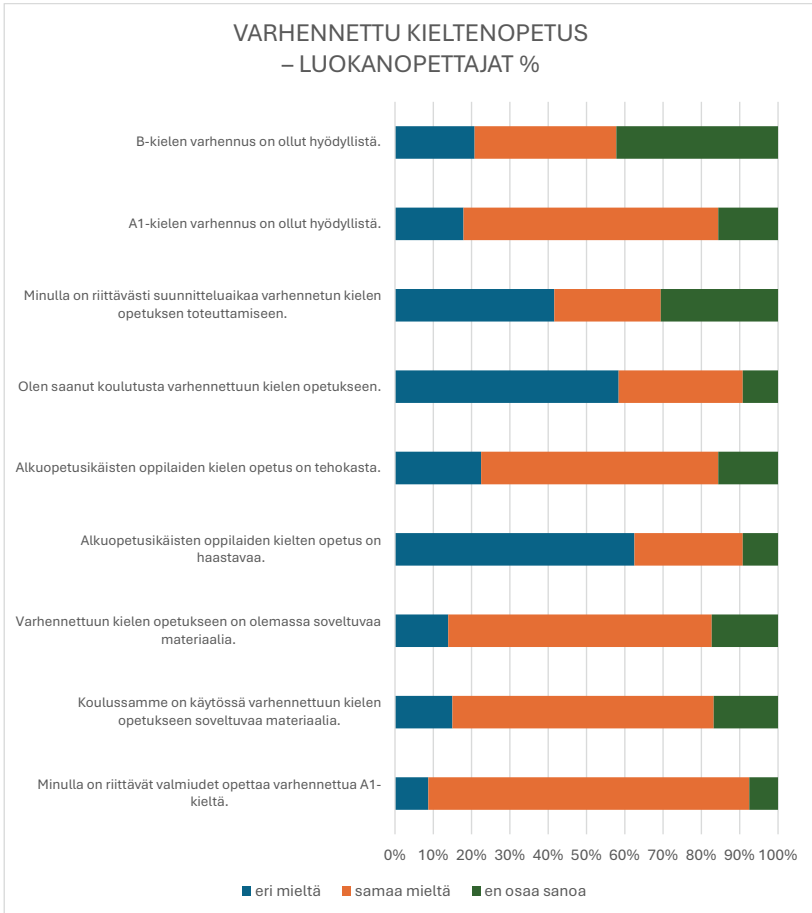
Varhennettu kieltenopetus: luokanopettajat vs. aineenopettajat. Tarkastelimme varhennetun kielenopetuksen käsityksiä myös erikseen luokanopettajien ja aineenopettajien vastauksista (ks. Kuvio 20), koska varhennettu kielenopetus koskee pääasiassa luokanopettajia. Tätä heijastavat myös kyselyn tulokset: useampi aineenopettaja on epävarma vastauksessaan kuin luokanopettaja. Verrottuna luokanopettajiin aineenopettajat näkevät varhennetun kielenopetuksen hyödyt harvemmin ja kokevat olevansa sen opettamiseen kehnommin valmiita.

Kuvio 20. Käsitukset varhennetusta kieltenopetuksesta: A) kaikki osallistujat (n = 702), B) luokanopettajat (n = 173) ja C) aineenopettajat (n = 529).

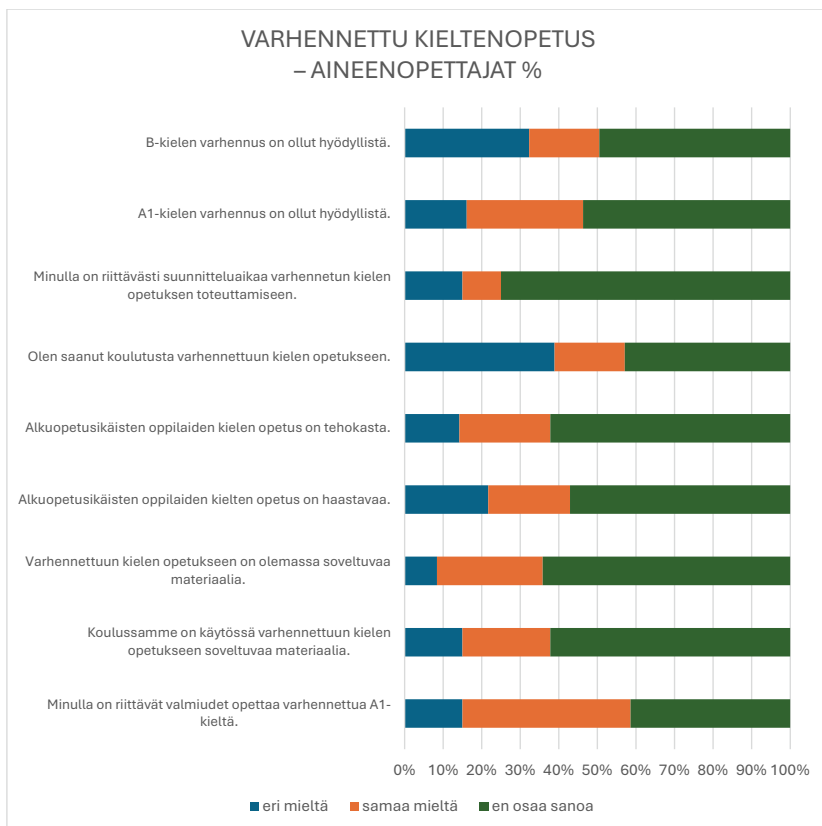
A.



B.



C.



Varhennetun kieltenopetuksen hyviä käytänteitä

Kun vastaajilta ($n = 327$ vastaajaa, $n = 933$ vastausta) kysyttiin hyvistä käytännöistä varhennettuun kielenopetukseen, 78,3 % nimensi oppilaiden motivoinnin toiminnallisuudella, 62 % listasi opettajien välisen yhteistyön, 43,1 % usein toistuvat kielenkäyttötilanteet, 40,4 % kiinnostavat aihesisällöt, 35,5 % pienet opetusryhmät, 20,2 % taide- ja taitoaineiden yhdistämisen kielten opettamiseen ja 6,1 % muut käytännöt. Näitä muita käytänteitä olivat esimerkiksi kielten

opetuksen yhdistäminen muihin oppiaineisiin sekä kielikasvatuksellisten sisältöjen ripottelu kaiken opetuksen lomaan erillisten oppituntien sijaan.

Suomenkielisissä kouluissa ($n = 293$) hyväksi käytänteiksi varhennettuun kielenopetukseen tunnistettiin seuraavat kyselyn väittämistä: oppilaiden motivointi toiminnallisuudella (81,2 %), opettajien välinen yhteistyö (59,4 %), usein toistuvat kielenkäyttötilanteet (44,4 %), kiinnostavat aihesisällöt (42,3 %), pienryhmät (34,8 %), taito- ja taideaineiden yhdistäminen kieltenoppimiseen (19,5 %) ja muut seikat (5,5 %).

Ruotsinkielisissä kouluissa ($n = 34$) hyväksi varhennetun kielenopetuksen käytänteiksi tunnistettiin kyselyn väittämiä seuraavanlaisesti: opettajien välinen yhteistyö (82,4 %), oppilaiden motivointi toiminnallisuudella (52,9 %), pienryhmät (41,2 %), usein toistuvat kielenkäyttötilanteet (32,4 %), taito- ja taideaineiden yhdistäminen kieltenoppimiseen (26,5 %), kiinnostavat aihesisällöt (23,5 %) ja muut seikat (11,8 %).

Varhennetun kielenopetuksen kehittäminen

194 vastaajaa oli vastannut avoimeen kysymykseen varhennetun kielenopetuksen kehittämisestä. Moni vastaaja toi esiin sen, ettei kieltenopetuksen varhennukseen liittyvää opettajien täydennyskoulutusta ole saatavilla. Yhtäältä luokanopettajat, jotka ovat sekä A1- että B1-kielten varhennuksen myötä päteviä opettamaan näitä oppimääriä vuosiluokilla 1–6, ovat harvemmin saaneet minkäänlaista kielipedagogista koulutusta. Toisaalta aineenopettajat eivät ole saaneet koulutusta pienten oppilaiden opettamiseen (ks. esim. Lahti & Harju-Autti, 2022).

Vastauksissa englannin painottuminen varhennettuna A1-oppimääränä koettiin ongelmalliseksi:

Mielestäni olisi tärkeää, että varhennetussa kieltenopetuksessa otettaisiin opetukseen muita kieliä kuin englantia. (A641)

Pitäisi käyttää hyväksi lasten herkkyyksikausi tukemalla nimenomaan muiden vieraiden kielten kuin englannin opiskelua. Taloudelliset resurssit ovat esteenä tälle. (A936)

Vastaajat eivät pitäneet tarkoituksenmukaisena sitä, että vastuu varhaisesta kieltenopetuksesta oli useissa kunnissa siirtynyt kieltenopettajilta luokanopettajille. Substanssiosaaminen koettiin tärkeäksi myös varhennetussa kieltenopetuksessa:

Opettajiksi päteviä halukkaita kieltenopettajia, joita on myös koulutettu alkuopetuksen pedagogiikkaan jaltai niitä luokanopeja ja kaksoispäteviä, jotka kokevat sen mielekkääksi ja hallitsevat myös kielen ja niiden opetuksen pedagogiikan. Alkuvaiheessa kun on tärkeää äänneiden omaksuminen ym. (A49)

Varhennetun kieltenopetuksen materiaalin vastaajat kokivat olevan kehittämisen tarpeessa:

Kustantajat eivät ole satsanneet kovinkaan paljon materiaaleihin. Ennen kaikkea tarvittaisiin paljon lauluja, ja niiden tekeminen on rahaa vievää. Siksi ne on osin karsittu joistakin materiaaleista. (A77)

Vastauksissa nostettiin esiin, että varhennetussa kieltenopetuksessa materiaalin tulisi olla täsmällisesti ikäkauteen sopivaa, ei niinkään perinteisiä oppikirjoja, ja toimivan materiaalin valmistelu on usein opettajan omalla vastuulla:

Materiaaleja jokainen kieltenopettaja valmistaa pienten käyttöön valtavat määrät, sillä varhennettuun kieleen ei mielestäni tule mennä kirja edellä,

vaan toiminta ja kielenkäyttö edellä. Siksi varhennetun opetusmateriaalin tulisi olla vielä enemmän laulu-, leikki- ja kommunikaatiopainotteista eikä niinkään kirjoittamista ja lukemista painottavaa. (A844)

B1-oppimäärän varhennusta kritisoitiin siksi, että oppilaat tulevat seitsemännelle luokalle aloittamaan ruotsin opinnot alusta, ilman riittäviä pohjatietoja:

Etenkin ruotsin siirtäminen alakoulussa aloitettavaksi on ollut todella turha asia. Oppilaat tulevat yläkouluun epämotivoituneina ja heikoin taidoin, eli aloitamme käytännössä nollasta. Silti tuntimäärää on käytössä vähemmän. (A762)

Tapa, jolla B1-ruotsi varhennettiin, sai myös kritiikkiä osakseen:

B1-ruotsin varhentaminen siirtämällä tunteja, ei lisäämällä niitä, oli virhe, tähän pitäisi saada muutos. (A343)

Vastaajat suhtautuivat varhennukseen ristiriitaisin ajatuksin. Kielteisinä asioina vastauksissa tuotiin esiin englannin valta-asema ja valinnanvaran puute, A1-oppimäärän varhentaminen ensimmäiselle luokalle toisen luokan sijaan, varhennettua kielenopetusta antavien opettajien koulutuksen puute sekä soveltuvan opetusmateriaalin puute.

Vaikka A1- ja B1-kielten oppimäärien varhennukset ovat kansallisen tason uudistuksia, niiden toimeenpanokäytänteet ovat opetuksenjärjestäjien vastuulla. Opettajankoulutusta antavien yliopistojen opetussuunnitelmissa ja täydennyskoulutustarjonnassa A1- ja B1-kielten varhennukset näkyvät vaihtelevasti. Tämän kyselyn vastauksista voidaan vetää se johtopäätös, että varhennusten tarkoituksenmukaisuuden varmistamiseksi on viipymättä kiinnitettävä huomiota opetusresursseihin, opettajankoulutukseen sekä opetusmateriaaleihin.

4.8 Kieltenopiskelun realiteetit: siirtymät ja etämahdollisuudet

34,5 % vastaajista kertoi, että kieltenopiskelu heidän kunnassaan edellyttää siirtymiä koulujen välillä. Noin joka kolmannen vastaajan (29,1 %) kunnassa on tarjolla etämahdollisuuksia kielenoppimiseen. Puolet vastaajista (45,3 %) näki, että kielten etäopetus olisi kunnassa mahdollista tulevaisuudessa.

Suomenkielisissä kouluissa ($n = 821$) 36,8 % vastaajista raportoiti, että kieltenopiskelu edellyttää siirtymiä koulujen välillä. Noin joka kolmas (31,3 %) kertoi, että heidän alueellaan on tarjolla etämahdollisuuksia kielenoppimiseen ja melkein puolet (48 %) kertoi, että etäopetukseen on mahdollisuuksia tulevaisuudessa. Ruotsinkielisissä kouluissa ($n = 114$) 17,4 % vastaajista kertoi, että kieltenopiskelu edellyttää siirtymiä koulujen välillä. Noin joka kymmenes (12,8 %) raportoiti, että alueella oli etämahdollisuuksia kielenoppimiseen ja noin joka neljäs (24,8 %) näki mahdollisuuksia etäopetukseen tulevaisuudessa.

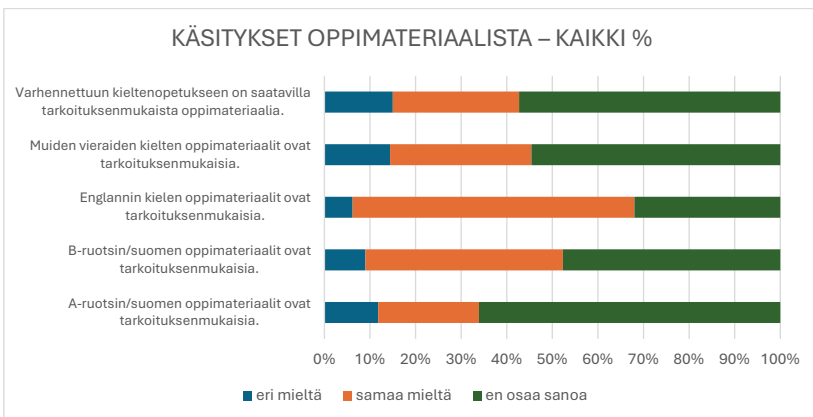
4.9 Kielten oppimateriaalit

Suuri osa vastaajista ei osannut vastata kysymykseen A-ruotsin/suomen (66,1 %) ja B-ruotsin/suomen (47,7 %) tarkoituksenmukaisuudesta. Vain 22,1 % piti A-ruotsin/suomen ja 43,3 % B-ruotsin/suomen oppimateriaaleja tarkoituksenmukaisina. Suuri osa vastaajista (61,8 %) piti englannin oppimateriaaleja tarkoituksenmukaisina, vaikka noin joka kolmas (32 %) ei osannut vastata kysymykseen. Yli puolet (54,6 %) ei myöskään osannut vastata siihen, ovatko muiden vieraiden kielten oppimateriaalit tarkoituksenmukaisia, vaikka joka kolmas (31 %) piti niitä tarkoituksenmukaisina. Myöskään kysymykseen varhennetun kieltenopetuksen materiaaleista ei osattu vastata (57,3 %), mutta noin joka kolmas (27,7 %) piti niitä tarkoituksenmukaisina. Vastaajien käsitykset

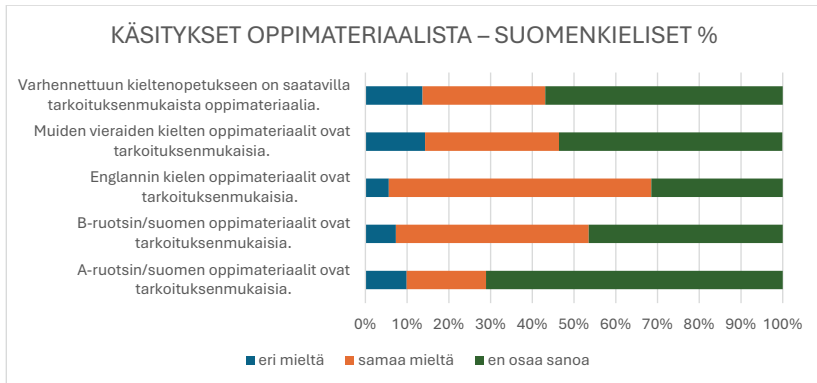
oppimateriaaleista on esitetty kuviossa 21. Kuviossa on esitetty vastausfrekvenssit koko vastaajaryhmälle ja erikseen suomen- ja ruotsinkielisille vastaajille.

Suomenkieliset olivat epävarmempia A-ruotsin oppimateriaalien tarkoituksenmukaisuudesta kuin ruotsinkieliset A-suomen oppimateriaaleista. Suomea opetetaan useammin A-kielenä kuin ruotsia, mikä voi osaltaan selittää tätä tulosta. Ruotsinkielisistä 45,1 % oli kuitenkin sitä mieltä, että A-suomen oppimateriaalit ovat tarkoituksenmukaisia. Suomenkieliset olivat puolestaan useammin samaa mieltä siitä, että B-ruotsin oppimateriaalit ovat tarkoituksenmukaisia; ruotsinkielisistä noin joka viides (20,4 %) oli samaa mieltä A-suomen oppimateriaalien tarkoituksenmukaisuudesta. Useimmat suomenkieliset olivat vakuuttuneita englannin (62,9 % vs. 52,2 %) ja muiden kielten (32,1 % vs. 23 %) oppimateriaalien tarkoituksenmukaisuudesta kuin ruotsinkieliset. Useampi suomenkielinen oli myös samaa mieltä varhennetun kieltenopetuksen oppimateriaalien tarkoituksenmukaisuudesta verrattuna ruotsinkielisiin (29,4 % vs. 14,2 %).

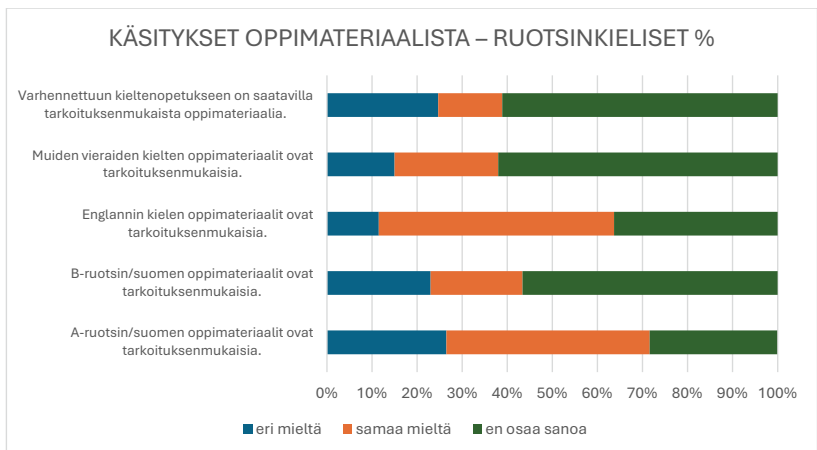
Kuvio 21. Käsitukset kielten oppimateriaaleista: A) kaikki osallistujat (n = 958), B) suomenkieliset osallistujat (n = 845) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 113). A.



B.



C.



Seuraavassa alaluvussa esitetään vastaajien käsityksiä suomenruotsalaisuuden ja suomenruotsin käsittelystä opetuksessa ja oppimateriaaleissa.

4.10 Suomenruotsalaiset ja ruotsin kieli Suomessa

Yksi selvitystoimeksiannon tarkoituksista oli selvittää, millaisen kuvan oppimateriaalit antavat suomenruotsalaisista ja ruotsin kielestä Suomessa. Siksi kyselyissä kysyttiin myös, a) mitä kouluissa tai vastaajien omissa oppiaineissa opetetaan suomenruotsalaisista ja suomenruotsista, b) missä oppimateriaaleissa on hyviä esimerkkejä suomenruotsalaisista ja ruotsin kielestä tai ruotsin kielen taidon merkityksestä ja c) millaisia käytänteitä voisi kehittää edistämään positiivisia asenteita ruotsin kielen oppimista ja ruotsinkielisiä kohtaan. Vaikka kysymys ei rajoittunut ruotsinkielisiin oppimateriaaleihin, suuri osa vastaajista yhdisti kysymyksen ainoastaan näihin oppimateriaaleihin, kuten alla olevista vastauksista ilmenee.

Mitä suomenruotsalaisista ja ruotsin kielestä Suomessa opetetaan

Perusopetuksen ja lukion opetushenkilöstölle ja rehtoreille suunnatussa kyselyssä kysyttiin, mitä suomenruotsalaisista ja ruotsin kielestä Suomessa opetetaan. Tähän avoimeen kysymykseen tuli 411 vastausta. Osa vastaajista piti kysymystä haastavana, mikä käy ilmi kommentteista, joiden mukaan kysymys oli *laaja-alainen* tai *iso*. Vastausten määrästä voidaan kuitenkin päätellä, että aihe koettiin kiinnostavaksi. Kysymyksellä pyrittiin selvittämään erityisesti opetuksen sisältöjä, mutta monissa vastauksissa tuotiin esiin sisältöjen sijaan muita opetukseen liittyviä tekijöitä kuten kattavuus, olennaisuus, käyttöalueet ja eri oppiaineita sekä tietolähteitä ja menetelmiä, joita pidettiin tärkeinä. Se on olennainen lisäulottuvuus, joten se on huomioitu analyysissa. Kysymyksen kuinka-osiota koskevista vastauksista nousi esille kattavuuteen, olennaisuuteen, käyttöalueisiin ja oppiaineisiin liittyviä tekijöitä sekä tietolähteitä ja menetelmiä, joita pidettiin ajankohtaisina ja tärkeinä.

Osa vastauksista koski missä määrin opetuksessa käsitellään ruotsin kieltä Suomessa ja suomenruotsalaisia ja jakautuvat kahteen vastakkaiseen kategoriaan. Osassa vastauksista kyseiset aiheet koettiin itsestään selvinä ja pysyvinä osina ruotsin opetusta 6.

luokalla: ”*Opetan ruotsia ja siinä suurena osana on suomenruotsalaisuus*” (A697). Erään kielikylpyopettajan mukaan tavoitteena ei ole tehdä oppilaista suomenruotsalaisia vaan saada heidät ymmärtämään monikielisyyden hyödyt. Toisen kategorian vastauksista ilmeni, että näitä teemoja käsitellään *erittäin vähän* tai *ei ollenkaan*. Teemoja käsiteltäessä käsittelyn kattavuus riippuu oppimateriaaleista, opettajien omasta innokkuudesta ja osaamisesta sekä siitä, pidetäänkö teemoja ajankohtaisina eri oppiaineissa:

Riippuu opetusmateriaalista ja opettajan suunnitelmista; joskus on vähemmän aikaa tuntisuunnitteluun ja silloin aihe jää valmiin materiaalin varaan. (A296)

Opetan englantia, joten asia ei tule esille kovinkaan usein. Englannissa aika vähän tulee asia esille, mutta ajoittaiseen pakkoruotsipuheeseen reagoin kertomalla, miten usean kielen opiskelu tukee toisiaan ja kielijärjestelmien ymmärrystä. (A300)

Ohimennen erittäin suppeasti opetuksen ohessa joskus tulee asioita mainittua. (A868)

Eräs vastaajista mainitsi, että Ruotsissa puhuttava ruotsi kiinnostaa Suomessa käytettyä kielimuotoa enemmän, koska Ruotsi on maantieteellisesti lähellä, ja siksi ruotsin kieleen Suomessa ja suomenruotsalaisiin käytetään vähemmän aikaa.

Monet vastaajat eivät kokeneet aihepiiriä tärkeäksi: useat vastaajat totesivat, ettei heidän kouluissaan ole kyseistä kohderyhmää tai ettei asia ole olennainen heidän kouluissaan tai opetuksessaan. Monet vastaajat eivät osanneet sanoa, kuinka näitä näkökulmia käsitellään koulussa, koska ne eivät kosketa heidän opettamiaan aineita tai koska he eivät nimenomaisesti opeta ruotsia: ”*En opeta ruotsia, joten en osaa vastata tähän juuri mitään*” (A358). Useat vastaajat kuitenkin totesivat, että opetus perustuu opetussuunnitelman tavoitteisiin tai oppimateriaaliin: ”*Se mitä oppikirjoista käy ilmi*” (A610).

Vastauksista käy selkeästi ilmi, että ruotsin kielen ja suomenruotsalaisuuden pitäminen esillä opetuksessa koetaan luonnollisena silloin, kun ruotsin kieli on elävä osa aluetta, paikkakuntaa, paikallisyhteisöä tai omaa koulunkäyntiä. Tällöin usein myös kieliryhmien välisiä kontakteja syntyy vaivattomasti niin koulussa kuin vapaa-ajalla, ja niitä pidetään jopa itsestään selvinä.

Enemmistö tämän kategorian vastaajista ovat sitä mieltä, että tietoa ruotsin kielestä Suomessa ja suomenruotsalaisuudesta kuulu lähinnä ruotsin opetukseen. Ruotsin kielikylpy mainittiin myös yhtenä tapana vahvistaa ruotsin kielen osaamista tai suomenruotsalaisuuden tekemistä tunnetuksi. Kielikylpyopetus mainittiin myös mahdollisuutena vastata ruotsinkielisten oppilaiden tarpeisiin.

Muita oppiaineita, joissa muutaman vastaajan mukaan käsitellään ruotsin kieltä Suomessa ja suomenruotsalaisia, ovat suomen kieli ja kirjallisuus, ympäristöoppi, yhteiskuntaoppi sekä historia. Näiden oppiaineiden lisäksi muutama yksittäinen vastaaja mainitsi oppiainerajat ylittävät oppimiskokonaisuudet ja esiopetuksen, joissa kaksi- ja monikielisyttä pidetään luonnollisena: *Kouluksamme on hyvin monenkielisiä työntekijöitä, ja kaikille oppilailleni suomi on vähintään toinen kieli, joten kaksikielisyys ei ole mikään ihmeteltävä asia* (A313).

Monen oppiaineen kohdalla mainitaan myös erikseen, ettei tätä teemaa käsitellä sen puitteissa, vaikka tältäkin osin vastaukset vaihtelevat – osa opettajista toteaa, että aihetta käsitellään erittäin harvoin tai esimerkkinä yleisemmistä ilmiöistä (kuten kielivähemmistöistä) esim. englannin ja espanjan kielen tunneilla: *Oma oppiaineeni on englanti, joten asiat tulee esille lähinnä kieliprofilia laatiessa* (A351). Muita oppiaineita, jotka mainitaan tässä yhteydessä vähemmän oleellisina, ovat ranska ja alkuopetus.

Vastauksissa mainittiin myös useita eri lähteitä, joista kouluissa saadaan tietoa ruotsin kielestä Suomessa ja suomenruotsalaisista. Lähteet jakautuvat kolmeen

ryhmään: inhimilliset toimijat tai yhteistyökumppanit, opettajat ja erilaiset mediat. Useissa vastauksissa mainittiin opintovierailut ja erilaiset vierailijat, kuten kielilähettiläät, teatteriseurueet, omat kontaktit ja pohjoismaiset sekä kansainväliset verkostot ja yhteistyö. Yksi vastaaja kertoi, että hänen koulussaan musiikin ja liikunnan opetus järjestetään yhdessä molemmilla kotimaisilla kielillä. Osa vastaajista korosti opettajan roolia tiedon lähteenä. He kokivat, että ruotsin kielen asemaa ja suomenruotsalaisuutta käsittelevä opetus riippuu (aineen)opettajan omasta kiinnostuksesta ja innostuksesta ja siitä, käyttääkö opettaja itse suomenruotsia ja kertooko hän omista kokemuksistaan. Kolmas tietolähdetyyppi on monipuolinen mediamateriaali. Vastaajat mainitsivat esim. sosiaalisen median videomateriaalit, lasten- ja nuortensarjat, jännityskertomukset, Hufvudstadsbladetin ja muumit.

Muutamissa vastauksissa mainittiin myös erilaisia menetelmiä, joiden avulla ruotsin kielen asemaa ja suomenruotsalaisuutta voidaan käsitellä kouluissa. Näissä mainittiin muun muassa erilaiset oppiaineiden integrointihankkeet, kuten luokka-tandem, ja toisaalta pohdiskelevat menetelmät, kuten keskustelut ja vertailut. Lisäksi vastauksissa nostettiin esiin monia sisältöjä, joita käsiteltiin ruotsin kieleen tai suomenruotsalaisuuteen liittyen. Näitä olivat vähemmistöt ja kielelliset oikeudet (87 vastausta), kulttuuri ja perinteet (69), maantiede (36) sekä historia (19). Lisäksi vastauksissa nousi esiin teemoja, jotka liittyvät kielivariantteihin ja murteisiin (78), oppimateriaaleihin (63), hyötynäkökohtiin ja asennekasvatukseen (48) sekä yhdyspintoihin (33). Lisäksi osa vastauksista oli melko yleisluonteisia: monet vastaajat totesivat, että kyse on *perusasioista* tai *kaikesta mahdollisesta*:

*Puhumme kaikesta maan ja taivaan väliltä kulttuurista tieteseen, hömp-
pään ja urheiluun. (A779)*

Suomenruotsalaisuus on aiheena laaja ja mielestäni asiaa ei pysty täysin opettamaan, koska se on kieltä, kulttuuria, ilmiöitä, ihmisiä ja paikkoja eikä varsinaisesti jokin yksi asia, jota oppilaille voisi avata jonkin yläotsikon alla. (A844)

Yleisin vastaus yleissivistävästä näkökulmasta liittyy suomenruotsalaisiin lukumääräisenä vähemmistönä ja siihen liittyviin kielellisiin oikeuksiin ja tarpeisiin. Valtaosa näistä vastauksista korostaa suomenruotsalaisten määritelmää *suomalaisiksi, joiden äidinkieli tai kotikieli on ruotsi*. Vastaukset osoittavat, että ilmeisesti on tarvetta määritellä käsite suomenruotsalaisuus opetuksessa:

Että ne on ihan normaaleja ihmisiä, jotka puhuu ruotsia ja asuu Suomessa. (A747)

Että he ovat suomalaisia, joiden äidinkielenä on ruotsi ja joista osa puhuu suomea todella hyvin ja osalle suomen opiskelu on kuin meille ruotsin opiskelu. (A 862)

Mielenkiintoista kyllä, jotkin vastaukset osoittavat, että myös vastaajien keskuudessa vaikuttaa esiintyvän jonkinlaisia stereotyyppisiä käsityksiä, kuten seuraavassa esimerkissä: *Sitä että suomenruotsalaiset ovat niinsanotusta vähemmistöroolista huolimatta kohtuuttomassa enemmistön asemassa yhteiskunnassa, ei tietenkään oppilaille ääneen voi sanoa (A180)*. Tämän vastapainona esitettiin kuitenkin pyrkimyksiä ruotsinkielisyyden neutraalimpaan näkyväksi tekemiseen siitä huolimatta, että asia ei valtakielensä suomea puhuvalla alueella tunnu aina merkitykselliseltä:

Ruotsinkielinen Suomi tuntuu tosi kaukaiselta paikkakuntamme nuorille, mutta yritämme mahdollisuuksien mukaan normalisoida kieltä ja ihmisiä. (A932) Joissakin vastauksissa tuotiin esiin ruotsinkielisten perustuslailliset oikeudet ja ruotsin

kielen asema Suomessa. Lisäksi vastauksissa oli mainintoja suomenruotsalaisista osana Suomen väestöä. Myös se, miten ruotsin kielestä ja suomenruotsalaisuudesta viestitään maahanmuuttajille, tuotiin yhdessä vastauksessa esiin:

Aikuisten perusopetuksessa opetan, että meillä on ruotsinkielistä väestöä. Kerron sen historialliset syyt. Käsitlemme lakia, joka määrää ruotsin kielen pakollisuudesta. Yksityiset kilpailijamme nimittäin vapauttavat maahanmuuttajat automaattisesti ruotsin kielen opiskelusta. (A534)

Kulttuuria ja perinteitä koskevia vastauksia oli myös runsaasti. Monissa vastauksissa kulttuuri mainitaan yleisellä tasolla ja kerrotaan, että sitä opetetaan monipuolisesti ja että opetuksessa painotetaan suomenruotsalaisen kulttuurin merkitystä Suomelle. Muissa vastauksissa mainitaan perinteet ja tavat, musiikki ja laulut sekä juhlapäivät, kuten ruotsalaisuuden päivä ja Lucian päivä.

Maantieteellisiä ja alueellisia huomiota tuotiin useissa vastauksissa esiin. Myös Ahvenanmaa ja sen asema mainittiin joissakin vastauksissa. Lisäksi historiallinen näkökulma, eli ruotsin kielen historialliset juuret Suomessa sekä Suomen ja Ruotsin yhteinen historia mainittiin usein.

Muutamissa vastauksissa painottuivat Suomessa ja Ruotsissa puhuttujen ruotsin kielten erot. Vastaajat kuvailivat opetuksessa käytettävän jossakin määrin enemmän suomenruotsia, vaikka myös muihin ruotsin variantteihin tutustutaan ja niitä vertaillaan toisiinsa.

Että suomenruotsi on Suomen oma variantti, joka on useimmille luonteva ja helppo oppia ja käyttää. (A552)

Muutamissa vastauksissa tuotiin esiin ruotsin ja suomen kielen keskinäisen vaikutuksen, lainasanojen, erilaisten ääntämistapojen sekä finlandismien tarkas-

telu. Yhdessä vastauksessa mainittiin erityisesti suomen murteet yhtenä lähteenä oppilaiden ruotsin sanavaraston laajentamiseen, sillä murteissa esiintyy lukuisia ruotsin lainasanoja. Vastauksissa on myös esimerkki harkitusta monikielisyystestä, missä opettaja korostaa, että hän käsittelee usein keskeisiä käsitteitä opetuksessaan myös ruotsiksi ja muilla kielillä.

Vastauksista näkyy selvästi luottamus oppimateriaaleihin, ja niissä mainittiin esimerkkejä useista oppikirjoista ja videomateriaaleista, jotka vastaajien mielestä vastaavat tavoitteeseen tutustuttaa oppilaat ruotsin kieleen Suomessa ja suomenruotsalaisiin. Mainitut materiaalit liittyvät ruotsin kielen opetukseen. Oppimateriaaleista esitettiin myös kriittisempiä kommentteja. Vastauksissa kerrottiin, että sisältöä, jossa käsitellään ruotsin kieltä Suomessa ja suomenruotsalaisia, on saatavilla vain niukasti, muutamaa yksittäistä kurssia varten. Lisäksi materiaali on osittain stereotyyppistä. Materiaali voi myös olla riittämätöntä erityisesti niissä kouluissa, joissa ruotsia opettavat kielten opetukseen erikoistumattomat luokanopettajat. Tarkempia tietoja oppimateriaaleja koskevista vastaajien näkemyksistä on jäljempänä kyseisen kysymyksen kohdalla.

Osa kyselyvastauksista osoittaa myös, että jotkut opettajat harjoittavat tietoista asennekasvatusta korostamalla kieltenopiskelun hyödyllisyyttä ja arjessa tarvittavia taitoja sekä vahvistamalla niin ulkoista kuin sisäistä motivaatiota. Tällaisista on esimerkkeinä tilanteet, joissa opettaja kertoo suomenruotsalaisuudesta omalle luokalleen hyödyntämällä omaa kulttuuritaustaansa suomenruotsalaisena tai omia kokemuksiaan asumisesta tai vierailemisesta kaksikielisillä alueilla ja Ruotsissa.

Kielikylvyssä opettaja avaa usein omaa kulttuurista maailmaansa oppilaille ja kertoo eroista riikinruotsiin ja tapaan ilmaista asioita (useampi meistä kielikylvyn aineenopettajista on suomenruotsalainen). (A600)

Vastauksissa nousi esiin myös oppilaiden kysymyksiin ja mahdollisiin stereotyyppioihin perustuvat keskustelut oppitunneilla, ja useissa kommenteissa mainitaan oppilaiden mahdollisuudet oppia toistensa arjesta, tavoista ja perinteistä. Kuten eräs vastaajista tuo esiin, avoin keskustelu on tarpeen stereotyyppisten käsitysten purkamiseksi:

Otetaan monipuolisesti esille juttuja niin, että mahdolliset virheelliset stereotyyppiset käsitykset poistuvat. (A911)

Joissakin vastauksissa korostettiin sitä, että ruotsin kielen asemasta ja suomenruotsalaisista keskustellaan oppilaiden kanssa tietoisesti myönteiseen sävyyn. Lisäksi suomalaisen, suomenruotsalaisen ja ruotsalaisen kulttuurin yhtäläisyyksiä osoitetaan tietoisesti ja pyritään vahvistamaan kulttuuritietoista ajattelua. Osana asennekasvatusta mainittiin myös ruotsin kielen opiskelun hyödyllisyys suomenkielisille vapaa-ajan harrastuksissa, arjessa, jatko-opinnoissa ja käyttökielenä Pohjoismaissa. Yksi vastaajien mainitsema tapa tuoda hyötynäkökohdat konkreettisesti esille on keskustella ja pyytää oppilaita kertomaan, missä paikoissa ja tilanteissa ruotsin kieltä saattaa kuulla.

Suomenruotsi on selkeää ja sitä ymmärretään pohjoismaissa hyvin. (A468)
Positiiviseen sävyyn. Samoin ruotsalaisista. Kun on asunut Vaasassa parisenkymmentä vuotta ja Tukholmassa kymmenen, niin ymmärtää aika hyvin ruotsalaisia ja suomenruotsalaisia. (A350)

Pyrin tunneilla korostamaan, että Suomen kaksikielisyys on rikkaus. (A841)

Ainoastaan yhdessä vastauksessa painotettiin, että ruotsin kieltä Suomessa ja suomenruotsalaisia käsittelevä sisältö on osa koulun tehtävää tasa-arvon ja yhdenvertaisen kohtelun edistäjänä.

Joissakin vastauksissa tuotiin esiin kielenkäyttömahdollisuudet tai pikemmin-kin niiden puuttuminen. Vastauksissa mainittiin tilanteita tai paikkoja, joissa ruotsia voi kuulla tai nähdä. Lisäksi mainittiin, että tunnetut suomenruotsalaiset sekä oman koulun kaksikieliset oppilaat voivat toimia hyvinä kieli- ja kulttuurilähettiläinä.

Tarkasteltaessa ruotsinkielisiä vastauksia erikseen identiteettiin liittyvät pohdinnat nousivat selkeästi esiin. Lisäksi kielellinen kontekstisidonnaisuus ilmeni vastauksissa: ”*Työskentelen suomenruotsalaisessa koulussa, joten suomenruotsalaiset ja ruotsin kieli Suomessa ovat aiheina aina ajankohtaisia*” (A389). Lisäksi ruotsinkielisissä vastauksissa kirjallisuus ja suomenruotsalaiset kirjailijat sekä kuvataide ja ruokakulttuuri nousivat esiin selkeinä teemoina. Myös kielitietoisuus painottui selkeämmin ruotsinkielisissä vastauksissa. Suomenruotsin murteet ja ruotsin kieli tunnekielenä mainittiin ainoastaan ruotsinkielisissä tuloksissa. Joissakin ruotsinkielisissä vastauksissa kyseenalaistettiin, oliko ruotsin kieleen ja suomenruotsalaisuuteen liittyvä kysymys tarkoitettu pelkästään suomenkielisille vastaajille. Oppimateriaaleihin liittyviä huomioita ei juurikaan esitetty ruotsinkielisissä vastauksissa.

Oppimateriaali, jossa on hyviä esimerkkejä suomenruotsalaisista ja ruotsin kielestä

Kysymykseen ”Missä oppimateriaaleissa on hyviä esimerkkejä suomenruotsalaisista ja ruotsin kielestä tai ruotsin osaamisen tärkeydestä?” vastaajat ($n = 340$) ovat joko luetelleet kyseisiä oppiaineita tai maininneet yhden tai useampia oppimateriaaleja tai muita resursseja. Pieni osa vastaajista totesi, ettei hyviä esimerkkejä ole tai niitä on vain vähän, ja suuri osa vastaajista totesi myös, etteivät he tiedä tai ettei asia koske heitä.

Tämän kysymyksen vastauksissa toistuu selkeä suuntaus, että vastuu suomenruotsin ja ruotsin kielen käsittelystä on suomenkielisissä kouluissa pääasiassa

ruotsin kielen opetuksella ja siinä käytettävillä oppimateriaaleilla. On ilahduttavaa, että vastauksissa mainitaan ainakin jossakin määrin myös muita aineita, kuten historia, yhteiskuntaoppi, uskonto, elämäkatsomustieto ja suomi äidinkielenä.

Ruotsinkielisissä vastauksissa toistuu luonnollisesti hieman erilainen suuntaus, jossa ruotsin kielellä ja kirjallisuudella on näkyvä rooli, mutta ennen kaikkea vastauksissa mainitaan laajempi oppiaineiden kirjo:

Historia, ruotsin kieli, yhteiskuntaoppi (A126)

Ruotsin kieli ja kulttuuri, ympäristöoppi, matematiikka, uskonto ja elämäkatsomustieto (A721).

Vastaajat mainitsivat hyvinä esimerkkeinä peruskoulun ja lukion monipuolisen oppimateriaalin. Erityisesti mainintoja saivat ensimmäiset kirjat Trampolin- (perusopetuksen B1-ruotsi), Megafon- (B1-ruotsi) sekä Fokus- (lukion B1-ruotsi) ja Allihopa-sarjoissa (A-ruotsi). Myös Hallonbåt (perusopetuksen ruotsi), Katapult (alakoulun ruotsi), Inne (lukion A-ruotsi), Studeo (lukion B1-ruotsi), På gång (perusopetuksen ruotsi) ja Gilla (lukion B1-ruotsi) esiintyvät vastauksissa useita kertoja. Kaikki mainitut oppikirjaesimerkit ovat kuitenkin ruotsin oppikirjoja. Ainoa esimerkki muiden oppiaineiden materiaaleista suomenkielisissä vastauksissa oli ”*Koulun ympäristötieto ja Luonnontutkija*” (A208). Ruotsinkielisissä vastauksissa mainittiin esimerkkeinä ruotsin kielen ja kirjallisuuden sekä suomen kielen oppikirjat, Expedition (ympäristöoppi vuosiluokat 1–6), Omvärlden (ympäristöoppi vuosiluokat 3–6), Livets och Världens spegelbild (Livets spegel, elämäkatsomustieto vuosiluokat 3–6) ja Hjärtat (uskonto vuosiluokat 1–2 ja 3–6).

Seuraavat lainaukset tiivistävät tavallaan opettajien näkemykset oppimateriaalien mahdollisuuksia ja rajoituksia.

Kaikissa vuosien saatossa käyttämässäni oppikirjasarjoissa asia on otettu hyvin huomioon. Negatiivinen asenne ruotsia kohtaan vain on niin voimakas. Lukiolaiset suurin piirtein naureskelevat virkamiesruotsille - se on kuulemma ihan helppo nakki. (A281)

Yleisesti oppikirjoissa viitataan mielestämme hyvin kielen osaamisen tärkeyteen ja [kielitaidon] antamiin parantuneisiin tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Tässä mukana tietenkin opettajan antamat omat henkilökohtaiset esimerkit. (A777)

Vastaajat mainitsivat jossakin määrin oppikirjojen lisäksi myös muita oppimateriaaleja ja resursseja. Svenska numateriaalit mainittiin useita kertoja, samoin muu verkkopohjainen materiaali. Jotkut opettajat mainitsivat esimerkiksi kuvakirjat ja YLE5-kanavan sekä toivat esiin, että he laativat omia materiaaleja. Kysymys oli tuottanut myös vastauksia, jotka liittyivät opettajaan itseensä ja tai laajemmin ympäröivään yhteisön resurssina:

Puhun itse ruotsia kotona ja tuon asiaa esille opinto-ohjauksessa. Tutustamme lukiolaiset myös ruotsinkielisiin jatkokoulutusvaihtoehtoihin. Materiaaleista minulla ei ole kokemusta. (A509)

Keskitymme enemmän ruotsin kielen taidon merkitykseen rajakunnan asukkaiden kannalta. Esim. Ikea on suuri työnantaja ja puhumme paljon työllistymisestä Ruotsiin ja opiskelusta Ruotsissa. Lisäksi korostamme virkamiesruotsin osaamista valtion ja kunnan viroissa. (A518)

Jotkin niistä vastauksista, joissa todettiin, ettei hyviä esimerkkejä oppimateriaaleista ole, olivat yksityiskohtaisia ja niitä voi hyödyntää jatkossa oppimateriaaleja laadittaessa. Joissakin kommentteissa todettiin muun muassa, ettei teemaa käsitellä vieraan kielen oppimateriaaleissa, että kysymyksiä sivuavat oppimateriaalit ovat huonolaatuisia ja tylsiä, ettei selkeitä esimerkkejä ole vuosiluokkien 1–6 oppimateriaaleissa ja ettei tietoa ruotsin kielen merkityksestä ole ylipäättään juuri saatavilla.

En tiedä. Ruotsin oppikirjoissa ei useinkaan korosteta suomenruotsalaisuutta. (A916)

En koe, että missään on ollut hyviä esimerkkejä. Osassa ollut ihan ok esimerkkejä ja tarinoita suomenruotsalaisista, mutta nekin on ollut vähän tyhjän kanssa. (A483)

Yksi vastaaja mainitsi erityisesti, että oppimateriaaleissa käytetty sävy on herättänyt oppilaissa kyseenalaistamista tai vastustusta:

Lukion Fokus käsittelee asiaa jonkin verran, mutta sellaisella otteella, että se lähinnä aiheuttaa vastalauseita opiskelijoilta. (A918)

Yhdessä vastauksessa mainittiin, että ruotsin kieli Suomessa ja suomenruotsalaiset huomioidaan paremmin B-ruotsin kuin A-ruotsin oppimateriaaleissa. Opetussuunnitelman perusteella tämä on loogista, sillä opetussuunnitelman mukaan kielen A-oppimäärässä kohdekielinen kulttuuri nähdään itsestään selvänä asiana (vrt. Björklund ym., 2020). Kulttuurisia tavoitteita ja niiden kytköksiä oppimateriaaleihin voisi siis olla syytä tarkastella erityisesti suhteessa kohdekielen kulttuuria ja sen edustajia koskevaan asennekasvatukseen.

Myönteisten asenteiden edistäminen toisen kotimaisen kielen oppijoiden keskuudessa

Vastaajilta kysyttiin myös, millaisilla käytännöillä oppilaiden myönteistä suhtautumista toiseen kotimaiseen kieleen ja suomenruotsalaisuuteen voitaisiin vahvistaa. Suomenkielisessä kyselyssä kysymys koski ruotsia ja ruotsinkielisessä suomea. Näin ollen valtaosa saaduista vastauksista koskee ruotsin kieltä. Yhteensä vastauksia saatiin 399. Yksi lainaus tiivistää laadullisista vastauksista esille nousevan teeman:

Monipuoliset, toiminnalliset oppitunnit, joiden tavoitteena on edistää kielen osaamisen tunnetta. Vierailijat ovat hyviä kielimotivaattoreita. Myös kielissä tapahtuva (esim. oman kunnan sisällä) ystävyyuskoulutoiminta erilaisten projektien parissa tuo vaihtelua ja käyttöarvoa kielen osaamiselle. Oleellista on myös vuorovaikutteinen keskustelu nuorten kanssa tästäkin asiasta. Mielipiteille pitää olla tilaa. Hyödyistä on oleellisen tärkeää keskustella. Aina kieltenopiskelu ei hyödytä vain kyseisen kielen oppimisen näkökulmasta. Kieli on ajattelun väline, joka tuo mukanaan monia hyötyjä. (A802)

Vastauksista erottuivat ensisijaisesti erilaiset kielenkäyttötilanteet pedagogiset menetelmät ja yhteistyön muodot, mutta myös monet organisatoriset tai rakenteelliset tekijät ja reunaehdot. Useimmiten vastauksissa mainittiin monikieliset opetusmenetelmät, vaihto-opiskelumahdollisuudet sekä yhteistyö yleisellä tasolla. Vastaajat mainitsivat myös erityyppiset vierailut, opintokäynnit sekä mahdollisuudet tavata toisen kieliryhmän edustajia. Lisäksi vastauksissa mainittiin useita pedagogisia ratkaisuja, ja niissä painoutuivat toiminnalliset, oppilaita innostavat opetusmenetelmät, pelillisuus sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden yhdistäminen.

Monissa vastauksissa nousi esiin laajoja tarkastelukulmia. Ruotsin kielen sekä kaksi- ja monikielisyyden kattavampi näkyvyys niin eri medioissa kuin koko

yhteiskunnassa voisi useiden vastaajien mukaan kasvattaa myönteisempää asenneilmapiiriä. Myös kodin merkitys kieliä ja kielivalintoja kohtaan näkyi vastauksissa. Joissakin vastauksissa huomautettiin, että asenteet vaihtelevat alueellisesti mutta myös iän mukaan. Muutamissa vastauksissa mainittiin jo varhaisen asennekasvatuksen tarve: on tärkeää, että kaikki kielet nähdään yhtä arvokkaina. Esiin nousi myös huoli siitä, onko asennekasvatukseen panostaminen toisen kotimaisen kieleen liittyen jo liian myöhäistä.

Joissakin vastauksissa painotettiin kouluympäristön merkitystä kielten näkyvyyden kannalta. On tärkeää, että koko koulun toimintakulttuuri tukee niin toisen kotimaisen kielen kuin muidenkin kielten opiskelua. Muutamissa vastauksissa korostettiin sitä, miten tärkeää on johdonmukaisesti sanoittaa toisen kotimaisen kielen oppimisen tai osaamisen hyödyllisyyttä. Vastauksissa mainittiin muun muassa uramahdollisuuksien ja toisen kotimaisen kielen osaamista edellyttävien alojen näkyville tuominen. Lisäksi tuotiin esiin Suomen ja Ruotsin yhteisen historian tuntemus sekä tieto ruotsinkielisistä alueista ja lainasanoista mahdollisuutena myönteisen asennetyön edistäjänä. Joidenkin vastaajien mukaan ruotsinkielinen musiikki, kaunokirjallisuus ja elokuvat voivat olla tärkeitä resursseja.

Rakenteellisia tekijöitä tuotiin vastauksissa esiin melko niukasti, mutta niissä esitetyt näkökulmat ovat tärkeitä kansallisen kieliohjelman kehittämisen kannalta. Näissä vastauksissa toistui näkemys siitä, että toisen kotimaisen kielen valinnaisuus tai sen opiskelun myöhempi aloittaminen voisivat vaikuttaa asenteisiin myönteisesti. Toisaalta monissa vastauksissa toivottiin enemmän tunteja toisen kotimaisen kielen opetukseen. Joidenkin vastaajien mukaan kullakin vuosiluokalla tulisi olla kaksi vuosiviikkotuntia toisen kotimaisen kielen opetukseen, ja toisissa taas painotettiin lisätuntien tärkeyttä erityisesti yläkoulussa. Muutamissa vastauksissa ollaan ruotsi A1-kielenä ja varhennetun ruotsin kannalla. Jotkut vastaajista pohtivat englannin asemaa A1-kielenä ja

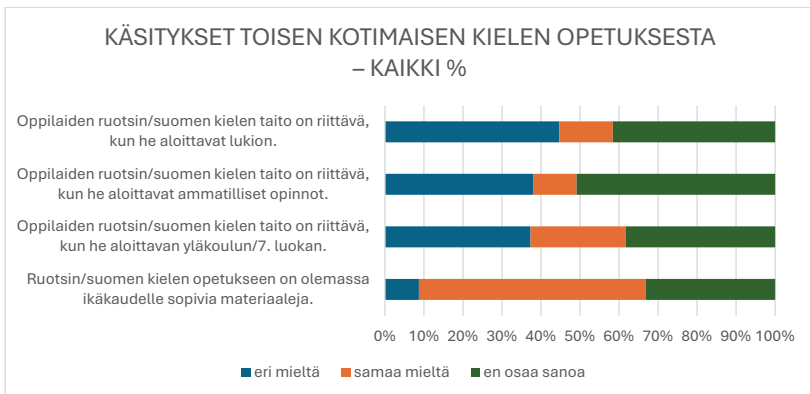
korostivat sen aiheuttavan haasteita muiden kielten opetuksen järjestämiselle. Muutamissa vastauksissa painotettiin pätevien, osaavien ja motivoituneiden opettajien merkitystä. Lisäksi tuotiin esiin laadukkaiden oppimateriaalien saatavuuden ja rahoituksen tärkeys.

Toisen kotimaisen kielen oppimateriaalit ja kielitaito

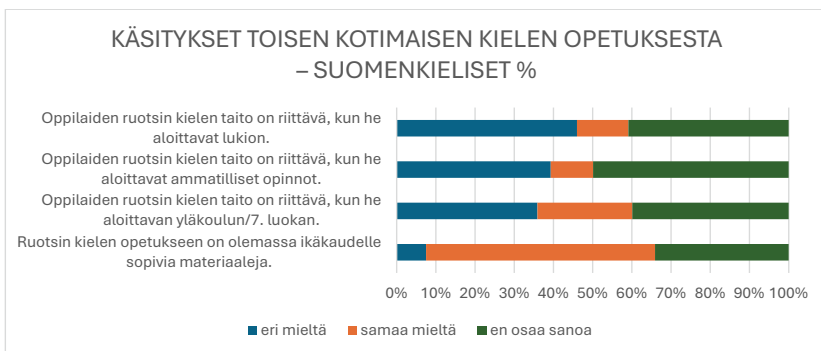
Kyselyssä kysyttiin myös vastaajien käsityksistä toisen kotimaisen kielen (ruotsi tai suomi) oppimateriaaleista ja kielitaidosta monivalintakysymyksellä. Suuri osa vastaajista ei osannut vastata näihin kysymyksiin (33–51 %). Reilusti yli puolet oli kuitenkin sitä mieltä, että eri ikäkausille on olemassa sopivia toisen kielen materiaaleja. Kuitenkin noin 40 % vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaiden toisen kotimaisen kielen taito ei ole riittävä, kun he aloittavat yläkoulun, ammatilliset opinnot tai lukion. Tarkemmat vastausprosenttiosuudet on esitetty kuviossa 22.

Ruotsinkielisistä vastaajista noin joka viides oli sitä mieltä, että suomen opiskeluun ei ole sopivia materiaaleja. Suomenkielisistä vain 7,5 % oli sitä mieltä ruotsin opiskeluun ei ole sopivia materiaaleja. Ruotsinkielisistä noin puolet raportoi myös, että oppilaiden suomen kielen taito ei ole riittävä yläkoulun aloittaessaan. Suomenkielisten ruotsin kielen taidoista yläkoulun alkaessa oli huolissaan noin 35 %. Ammatillisten opintojen alun toisen kotimaisen kielitaitoon oli tyytymätön noin 40 % suomenkielisistä ja noin 30 % ruotsinkielisistä. Lukion alun toisen kotimaisen kielitaitoon oli tyytymättömiä melkein puolet suomenkielisistä, mutta vain hieman yli 35 % ruotsinkielisistä. Näiden tulosten pohjalta ruotsinkieliset suhtautuvat kriittisemmin materiaalien sopivuuteen, kun taas suomenkieliset ovat huolissaan toisen kotimaisen (eli ruotsin) kielitaidon riittämättömyyteen koulutuksen eri nivelvaiheissa.

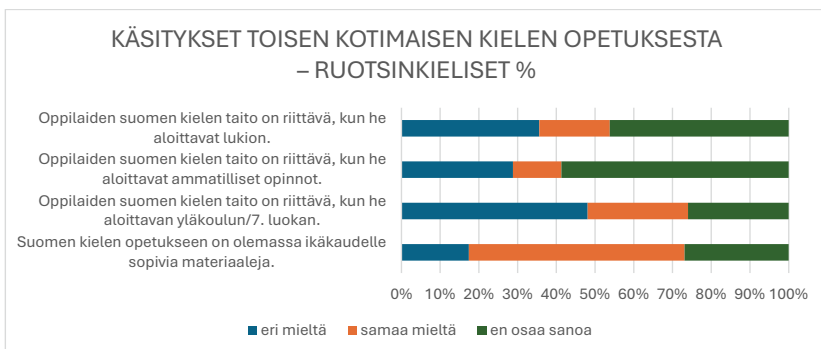
Kuvio 22. Käsitukset toisen kotimaisen kielen (ruotsi/suomi) opetuksesta: A) kaikki osallistujat (n = 888), B) suomenkieliset osallistujat (n = 784) ja C) ruotsinkieliset osallistujat (n = 104).
A.



B.



C.



Seuraavassa alaluvussa esitellään vastaajien näkemyksiä kieltenopetuksen ideaalitalanteesta Suomessa.

4.11 Ideaalitalanne kieltenopetuksessa Suomessa

Kyselyn lopussa vastaajat ($n = 546$) saivat kertoa oman näkemyksensä siitä, miltä kielten opetuksen ja opiskelun ideaalitalanne voisi näyttää Suomessa. Osallistujat ovat voineet mainita useita asioita vastauksissaan, minkä vuoksi esitettävät prosenttiosuudet on laskettu mainintojen kokonaismäärästä. Useat vastaajat toivoivat lisää monipuolisuutta kielitarjontaan (30 % maininnoista) tai lisää resursseja, kuten vuosiviikkotunteja (23 %) tai pienempiä ryhmäkokoja (19 %) kielten opetukseen.

Kielten tunteja olisi riittävästi joka luokka-asteilla. Kielivalikoimaa olisi riittävästi ja olisi matalammat kieliryhmien osallistujavaatimukset. Jos isoissa kaupungeissakaan ei saada kieliryhmiä täyteen, miten missään suurien kaupunkien ulkopuolellakaan kieliryhmät täytyisivät, kun oppilaita on yhä vähemmän? Jos edes sitä pientä opetukseen halukasta osaa ei kouluteta, mitä toivoa on saada riittävästi kieltenosaajia tulevaisuudessakaan maassamme käyttöön? Etäopetusmahdollisuuksia hyödynnettäisiin opetuksessa paremmin ja materiaalin tuottamista tuettaisiin laajemmin. (A29)

Ideaalitalanteeksi mainittiin toisaalta oppilaiden valinnanvapauden lisääminen kielten opiskelussa (13 %), mutta toisaalta myös pakottaminen kielten monipuolisempaan opiskeluun (11 %). Erityisesti mainintoja sai ruotsin opiskelusta luopuminen (13 %) ja A1-kielenä muiden kuin englannin kielen opiskeluun pakottaminen tai kannustaminen (6 %) sekä se, että kukin opiskelisi toisen kotimaisen ja englannin lisäksi vielä jotakin kolmatta kieltä (4 %).

Opiskelijalla olisi mahdollisimman laaja valikoima kieliä ja autonomia sen suhteen, mitä hän valitsee. Kieli on aina investointi, johon koulussa saa tukea. Kielitaito kuitenkin pitää hankkia itse eikä siitä voi kukaan muu päättää. (A41)

Jag anser att alla gymnasiestuderande skulle ha 3 obligatoriska studieavsnitt i ett B2/B3 språk. (A246)

ruotsin kielen opiskelu valinnainen, kielten opiskelu voidaan aloittaa pienellä ryhmäkoolla, etäopiskelijoita voi olla mukana ryhmässä, kielitietoisuuden lisääminen koulussa, panostaminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyessä siihen, että oppilaat uskaltavat käyttää kieltä, opettajien tietoisuuden lisääminen kielten taitotasosta kuten siitä, mitä tarkoittaa kehittyvä alkeiskielitaito, tarjolla on valinnaisia kieliä pelkän englannin sijaan, maassamme tulee olemaan maahanmuuttajia ja monikielisyys on osa arkea pysyvästi, kielten opiskelua arvostetaan yhteiskunnassamme, esimerkiksi yliopiston todistusvalinnassa/pääsykokeissa myös kielistä saa hyviä pisteitä eikä matematiikka jyrää. (A63)

Vastauksissa todettiin myös, että olisi ihanteellista, jos kieliä arvostettaisiin enemmän (12 % maininnoista) ja opiskeltaisiin esimerkiksi “*venäjää, ruotsia, kiinaa tai arabiaa*” (A261), mikä hyödyttäisi työnhaussa. Muutenkin toivottiin kielten opiskelusta saatavan hyödyn vahvempaa näkyvyyttä (5 % maininnoista). Myös ylioppilaskokeiden pisteytysjärjestelmän muuttamista toivottiin (12 % maininnoista).

Peruskoulussa voisi valita englannin lisäksi muita kieliä kuin ruotsia. Nyt kaikki pakotetaan ruotsin kielen opiskeluun, jota ruotsinkielisten alueiden ulkopuolella oppilaat eivät motivoitu käyttökeltottoman ruotsin opiskeluun.

Muiden kielten opiskeluun olisi kiinnostusta, mutta ei mahdollisuutta. Ruotsinkielisillä alueilla tilanne voisi olla toisenlainen. (A211)

Asenteet kieliä kohtaan olisivat jo lähtökohtaisesti positiivisemmat, mediassa ei viljeltäisi pakko-termistöä kielistä puhuttaessa, esimies tukisi kieltenopiskelua madaltamalla minimiryhmäkokoja ja asettamalla kielten tunteja ”hyvälle” kohtaa lukkaria eli ei aina päivän ekaksi tai vikaksi tunniksi. (A341)

lukiossa olisi pakko opiskella toista vierasta kieltä, jos ei lue pitkää matikkaa. Kielistä saisi enemmän pisteitä haettaessa jatko-opintoihin, myös A2 opiskelusta palkittaisiin; pitäisi olla mahdollista, että kahden pitkän kielen osaajat (joita on TOSI vähän) saisivat aherruksestaan konkreettista hyötyä. (A139)

Lisäksi olisi tarpeen mahdollistaa useamman kielen opiskelu lukujärjestysteknisesti. Kielten oppituntien jakautuminen tasaisesti eri viikonpäiville ja kalenterikuukausille tukisi opiskelua.

Kieliä tarjotaan monipuolisesti. Ei kuitenkaan niin, että valintoja tehdessä samassa korissa on esim. taide- ja taitoaineita ja kieliä. Lukujärjestystekniset ratkaisut tehdään kielten opiskelua kannustaen niin peruskoulussa kuin toisella asteella. Jatko-opintovalinnoissa kielten pisteitä painotetaan. Yrityselämä ja valtionhallinto otetaan mukaan kannustamaan opiskelijoita monipuolisen kielitaidon hankkimiseen. Korkeakoulujen kielten laitosten toiminta taataan riittävällä rahoituksella. (A350)

Kielten oppimisen motivaation toivottiin vahvistuvan joko yleisesti tai kannustamalla oppilaita esimerkiksi stipendeillä, oppilasvaihoilla tai kouluvierailijoilla (10 % maininnoista). Yhdeksässä prosentissa maininnoista todettiin, että olisi ihanteellista, jos alakouluissa kieliä opettaisivat pätevät ja motivoituneet opettajat. Hyviä materiaaleja, joissa huomioitaisiin erilaisten oppilaiden tarpeet ja

joissa olisi järkevä jatkumo kouluasteelta toiselle, toivottiin seitsemässä prosentissa maininnoista. Ihanteelliseksi nähtiin myös mahdollisimman varhainen kielienopiskelu (4 % maininnoista), tasoryhmät kielissä (4 % maininnoista), käytännön kielen käyttöön suuntautunut kielenopetus (4 % maininnoista) ja etäopetuksen lisääminen (3 % maininnoista). Ihanteellisena pidettiin myös kielten järkevämpää sijoittumista lukujärjestyksiin ja jaksoihin (3 % maininnoista) sekä yhteistyön lisäämistä kouluasteiden välillä tai kielipolun järkevöittämistä ja yhtenäistämistä (3 % maininnoista).

Sopiva tuntimäärä, esim. 3–4 vuosiviikkotuntia niin että opetus jatkuu tasaisena ympäri vuoden. Kieltä opettavat aineenopettajat, joilla on hyvä kielitaito ja erittäin myönteinen asenne. (A266)

Olisi resursseja valita A1-kieleksi muukin kuin englanti, myös pienillä paikkakunnilla. Päteviä opettajia olisi kaikkiiin kieliiin, erityisesti ruotsiin, eli ei siihen pakotettuja luokanopettajia. Kielisuihkut eskarissa pitäisi aineenope. Työkirjoihin saisi tehdä merkintöjä, eli niitä ei kierrätettäisi. Ihmisten omien kielten, myös suomen ja ruotsin, osaamista arvostettaisiin. (A342)

Kielipolku ala-asteelta peruskouluun ja lukioon yhtenäinen. Enemmän yhteistyötä eri kouluasteiden välillä. Valitun A2-kielen kielipolun yhtenäisyys ja siirtymiset toiseen kouluun A2-kieltä opiskelemaan niin, että koulujen lukujärjestykset mahdollistavat A2-kielen opiskelun toisessa koulussa. Lukion eri oppiaineiden pisteytykset yliopistoihin haattaessa tasapuolisemmiksi, niin että vieraita kieliäkin kannattaa ja jaksaa opiskella. (A16)

Alle 15 oppilaan taitotasoryhmät olisivat erittäin hyödyllisiä, jotta opetuksesta saataisiin mahdollisimman innostavaa ja oppilaita hyödyttävää. On erittäin vaikeaa opettaa eri tasoilla olevia oppilaita ja mielestäni kaikilla ei voi olla samat vaatimukset tällaisessa opetustilanteessa, jossa ei pysty

antamaan eteville oppilaille tarpeeksi innostavaa opetusta ja haasteita eikä myöskään riittävästi tukea oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille. (A240)

Att språkundervisningen i lägstadiet skulle bestå av praktiska lektioner i olika ämnen på olika språk. Till exempel att gymnastiktimmar eller musik eller bildkonst ibland skulle gå på finska. (A284)

Yksittäisenä hyvänä ideana esitettiin myös valtakunnallisen kannustus- ja esitelymateriaalin valmistamista vanhempainiltoihin ja oppilaille. Myös lyhyiden kielikurssien tarjoamista pidettiin ihanteellisena.

Sellainen, että suurin osa aloittaisi ruotsin kielikylvyn ja jatkaisi sitä peruskoulun läpi. Englannin asemaa ei tarvitse enempää vahvistaa - se on jo nuorison suussa. Tällöin energiaa jäisi myös kolmansien kielten valinnalle jo ehkä alakoulun lopulla tai yläkoulun alkaessa. Voitaisiin järjestää myös lyhytkursseja eurooppalaisista kielistä, kuten ranska, saksa, venäjä, espanja, italia. Oppijoita kiinnostavat usein nämä kielet. (A219)

4.12 Yhteenveto

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen henkilöstölle ja rehtoreille teetetyt kyselyn tulokset osoittavat, että suomi, ruotsi ja englanti ovat vahvimmin läsnä koulutuksen arjessa. Ruotsinkielisen ja suomenkielisen koulutuksen välillä on kuitenkin joitakin eroja: suomenkielisissä kouluissa kielten opiskelu aloitetaan useimmiten englannilla, kun taas ruotsinkielisissä kouluissa ensimmäisenä uutena kielenä on usein suomi, ja englannin opiskelu aloitetaan myöhemmin.

Kielivalintojen mahdollisuus on kapea ja englantia opiskellaan useimmiten A1-kielenä, usein myös ruotsinkielisessä koulutuksessa. Suomenkielisessä

koulutuksessa ruotsin asema on turvattu B1-oppimääränä. Vastauksista käy kuitenkin ilmi, että kielivalikoiman laajentamisen tarve on tunnistettu. Vastaaajat tuovat esiin useita tähän liittyviä haasteita, kuten oppilasryhmien koon ja riittämättömät resurssit. Lisäksi useissa vastauksissa todettiin, että oppilaiden toisen kotimaisen kielen taidot ovat riittämättömät lukioon siirryttäessä.

Kyselyvastauksista käy ilmi, että erityisesti valtaosassa suomenkielisistä kouluista kielivalikoimasta tiedotetaan oppilaille ja huoltajille vuosittain. Ruotsinkielisissä kouluissa tiedotusta tehdään vähemmän. Kyselyvastauksissa mainitaan useita konkreettisia toimenpiteitä, joilla oppilaita voidaan kannustaa kielten opiskeluun. Suurin osa vastaajista on sitä mieltä, että oppilaita on hyvä kannustaa jatkamaan kieliopintojaan. Tasoryhmien mahdollistaminen ja mielekkäät oppimiskokemukset mainittiin tärkeinä kielenoppimismotivaation tukemisen kannalta. Monissa vastauksissa ilmenee, että kielten opiskelu edellyttää siirtymistä koulusta toiseen. Lähes puolet vastaajista pitääkin etäopiskelua tulevaisuuden mahdollisuutena.

Useimpien kyselyvastausten perusteella oppimäärien jatkumoiden koetaan toimivan koulutusasteiden sisällä, mutta koulutusasteiden välisissä siirtymissä jatkumo saattaa katketa. Suomenkielisten ja ruotsinkielisten vastaajien välillä on eroja muun muassa sen suhteen, millä tavoin opetusmateriaalien koetaan tukevan jatkuvaa kielen kehitystä.

Kaksi- tai monikielisyden tukemista ei koeta tarkoituksenmukaiseksi kaikissa vastauksissa, mutta osassa vastauksista todetaan, ettei kyseisten vastaajien kouluissa ole kaksi- tai monikielisiä oppilaita. Monissa vastauksissa luetellaan kuitenkin useita mahdollisuuksia tukea kaksi- ja monikielisyyttä.

Osa vastaajista suhtautuvat kriittisesti kieltenopetuksen varhentamiseen. Puolet vastaajista kokee omaavansa tarvittavat valmiudet kielten opettamiseen, mutta

vain alle puolet vastaajista on sitä mieltä, että A1-kielten varhennettuun opetukseen on olemassa sopivaa materiaalia. Erityisesti ruotsinkieliset vastaajat kokevat valmiutensa riittäviksi varhennettuun opetukseen, kun taas suomenkielissä kouluissa työskentelevät ovat useammin sitä mieltä, että sopivaa opetusmateriaalia on saatavilla. Aineenopettajat ilmaisevat luokanopettajia useammin epävarmuutensa varhennetun kieltenopetuksen suhteen. Varhennetussa kielenopetuksessa toiminnallisuus ja opettajien välinen yhteistyö mainitaan tärkeiksi tekijöiksi.

Vastauksista käy ilmi, että osa ruotsinkielisistä vastaajista ei pidä A- ja B-oppimäärien suomen kielen oppimateriaaleja tarkoituksenmukaisina. Kysyttäessä suomenruotsalaisuuteen ja ruotsin kieleen Suomessa liittyvästä opetuksesta ja oppimateriaaleista osa vastaajista toteaa näiden teemojen olevan olennainen osa opetusta, kun taas toiset vastaajat tuovat esiin, että näitä aiheita käsitellään joko hyvin vähän tai ei lainkaan, riippuen oppiaineesta, oppimateriaalin sisällöstä sekä opettajan omasta sitoutumisesta ja osaamisesta. Kaiken kaikkiaan kyselyvastauksissa tuodaan esiin useita suomenruotsalaisuuteen liittyviä teemoja, kuten vähemmistön asema ja kielelliset oikeudet. Lisäksi mainitaan alueelliset kysymykset, kielivariantit ja suomenruotsalaisuuteen tai ruotsin kieleen kohdistuvat asenteet. Muiden kuin ruotsin kielen oppimateriaalin ei koeta juurikaan käsittelevän näitä teemoja. Ruotsinkielisissä vastauksissa mainitaan kuitenkin useampia oppiaineita, joissa näitä aiheita tarkastellaan.

Vastauksissa kieltenopetuksen ihannetilasta Suomessa korostuu laajempi kielivalikoima, runsaammat opetustunnit ja pienemmät opetusryhmät. Vastauksissa on eroja sen suhteen, kuinka tärkeäksi vastaajat kokevat kielten oppimäärien pakollisuuden tai valinnanvapauden merkityksen. Ruotsin kielen vapaaehtois-taminen mainitaan keinona laajentaa kielivalikoimaa, mutta toisaalta myös englannin säätäminen muuksi kuin A1-kieleksi tuodaan yhtä lailla esiin keinona kielivalikoiman laajentamiseen.

5 KYSELY KORKEAKOULUTUKSEN OPETUSHENKILÖSTÖLLE

Korkeakoulussa kieliaineita opettaville suunnatussa kyselyssä osallistujia pyydettiin vastaamaan muun muassa kysymyksiin siitä, mil-laista kielitaitoa he ajattelevat tulevaisuudessa tarvittavan ja mikä olisi kielikoulutuksen ihannetila korkeakoulutuksen näkökulmasta. Vastaajia pyydettiin myös kuvailemaan haasteita toisen kotimaisen kielen opetuksen kielipolkuatkumoissa.

5.1 Käsitteitä kieltenopetuksesta Suomessa nyt ja tulevaisuudessa

Kysyttäessä korkeakouluissa kieliä opettavilta heidän käsityksiään tulevaisuuden kielitaitotarpeista enemmistö vastaajista korosti monipuolisen kielitaidon tärkeyttä. Monet vastaajista viittaavat englannin ohella useiden eri kielten osaamisen tärkeyteen ja mainitsevat useita kieliä, erityisesti suurimpia kieliä Euroopassa ja sen ulkopuolella, joiden osaaminen olisi tärkeää.

Kyselyyn vastanneet toivoivat, että kielitaidon tärkeys tunnistettaisiin ja tunnustettaisiin niin, että siihen myös kohdennettaisiin riittäviä resursseja. Monipuolisen kielitaidon ja kielitietoisuuden vahvistamisen eteen on tehtävä töitä:

Toivoisin, että kielipolkuun esikoulusta alkaen todellakin panostettaisiin ja se jatkuisi ihan korkea-asteelle saakka. Tässä tarvittaisiin kielitietoisuutta, jotta ensinnäkin olisi ammattilaisia, jotka ylläpitävät kielipolun mahdol-

lisuutta ja välittävät lapsille ja nuorillekin tietoa ja ymmärrystä, miksi monipuolinen kielitaito on tärkeä. (B156)

Swedish should be introduced as early as third grade for most pupils in the whole country unless they are already in a bilingual school. (B168)

Vastauksissa tuotiin esiin myös ymmärrys siitä, että Suomen kielitaitotarpeet ja kielitaidon tasovaatimukset vaihtelevat niin aloittain kuin alueittain. Kansainvälisen kaupan kielitaitotarpeet nähtiin joka tapauksessa monikielisinä niin, että englannin lisäksi tulisi hallita esimerkiksi saksaa, venäjää, ranskaa, espanjaa tai viroa.

Vastaaajat mainitsivat englannin, ruotsin, suomen ja useita muita kieliä, kuten saksan, ranskan, espanjan, kiinan, venäjän, italian, japanin ja viron tarpeellisina kielinä tulevaisuudessa. Englannin osalta painotettiin monipuolisen kielitaidon tärkeyttä. Jotkut vastaajista olivat sitä mieltä, että englannin kielen ylivalta ja tekoäly vähentävät muiden vieraiden kielten tarvetta.

Vastaaajat olivat sitä mieltä, että toisen kotimaisen kielen ruotsin osalta oppijoilla olisi oltava vähintään ymmärtämistaidot ruotsissa ja heidän rohkeuttaan käyttää kieltä tulisi vahvistaa. Suomea ei mainita toisena kotimaisena kielenä vastauksissa yhtä usein, mutta esimerkiksi seuraava lainaus nostaa esiin kielitaidon tasoa koskevien odotusten erot kotimaisten kielten välillä:

Majoritetsspråket finska borde helst vara på CEFR B2 eller C1. Lägre än det räcker inte till, utan studenterna erbjuds inte arbetsplatser som motsvarar deras utbildningar. Finskan är ett måste i Finland. (B163)

Lisäksi vastauksissa painotettiin suullisen kielitaidon tärkeyttä, mutta myös monipuolisia kirjallisia taitoja esimerkiksi ammattikieleen liittyen ja monipuolisia vuorovaikutustaitoja useilla eri kielillä:

Ability to critically analyse texts, increasing needs for deeper understanding of cultural aspects of communication, ability to communicate in clear and explicit ways, continued need and recognition of audience in communication. (B70)

Aasian kielten ja kulttuurien osaajia tarvittaisiin myös. Pitäisi puhua viestintätaidosta kielitaidon sijaan ja myös kertoa nuorille, mitä eroa näillä on. (B146)

Osassa vastauksista painotettiin kielitietoisuuden merkitystä, ja niissä tuotiin myös esiin, että sosiaaliset taidot voivat olla kielitaitoa tärkeämpiä. Yksittäisissä kommentteissa mainittiin tärkeinä myös oikeantyylinen kommunikointi eri tilanteissa, ammattikielen hallinta, resurssien ja tekoälyn oikeanlainen käyttö, kriittinen lukutaito, rohkeus käyttää omaa kielitaitoaan, kyky opetella kieliä työtilanteissa, kyky kielten rinnakkaiskäyttöön sekä monilukutaito.

Englanniksi kyselyyn vastanneet toivat esiin huomioitaan muun muassa siitä, että englannin kielen asema on hallitseva, ja ettei ruotsin kielen asema näyttäydy yhteiskunnassamme vahvana. Myös suomen opetus ruotsinkielisessä perusopetuksessa sai osakseen kritiikkiä.

First challenge: The dominance of English.

Second challenge: Negative attitudes towards Swedish on the part of Finnish-speaking society, particularly here in south-eastern Finland. These negative attitudes can be seen throughout Finnish-speaking society from

the man or woman in the street to the rectors of Finnish universities to many top politicians.

Third challenge: Teachers being asked to do too much work to be able to make Swedish-language classes fun and effective. Vast sums of money are being poured into computer infrastructure and myriad 'projects,' leaving mere crumbs for the teachers in the classroom. Consequently, the quality of teaching suffers. (B91)

5.2 Ideaalitilanne kieltenopetuksessa Suomessa

Kysyttäessä kielikoulutuksen ihannetilaa korkeakoulujen henkilöstöstä useat (38 %) mainitsivat mahdollisuuden nykyistä laajempaan kielten opiskeluun jo perusopetuksen alusta tai jopa varhaiskasvatuksesta lähtien. Joka kolmas (33 %) toivoi lisää resursseja niin pienempien ryhmäkokojen kuin myös pitkäkestoisemman ja laajamittaisemman kielten opiskelun mahdollistamiseksi.

Maailmankielten osaaminen turvattaisiin eikä opiskelun aloittamista rajoitettaisi ryhmäkokoon vedoten. Monipuolista kielitaitoa, ekskursioita, yritysvierailuja motivaation ylläpitämiseksi. Aitoja tilanteita. (B8)

Riittävästi aikaa, resursseja ja halua ottaa viestintä, vuorovaikutus ja kielet elintärkeäksi osaksi opetussuunnitelmia ja tutkinto-ohjelmia. Esim. korkeakoulukontekstissa kielten ja viestinnän pitäisi olla tasa-arvoisessa asemassa ns. sisältöasioiden kanssa, ei ylimääräisenä tai ekstrana. Ilman viestintää, joka niin usein eri kielillä realisoituu, eivät tulevaisuuden ammattilaiset pysty työskentelemään, kehittämään uutta tai mitään muutakaan. (B10)

Yhteiskunnan edellytykset, odotukset, jotka liittyvät esimerkiksi valmistusaikoihin, eivät estäisi monipuolisen kielitaidon hankkimista. (B34)

Joka viides (20 %) toivoi kielten ja kielten opiskelun saavan lisää arvostusta yleisesti yhteiskunnassa mutta erityisesti koulutussektorilla, ja tämän arvostuksen toivottiin näkyvän myös korkeakoulujen todistusvalinnoissa.

Kielet ja viestintä ymmärrettäisiin myös käytännön tasolla ensisijaisena taitona oppimisessa ja työelämässä. (B20)

Vastaajista 10 % mainitsi ihanteelliseksi käyttöpohjaisen kielten opiskelun ja neljä prosenttia kielen ja sisältöopintojen yhdistämisen.

Kielten opiskelulle annettaisiin riittävästi aikaa. Kielten opiskelua nivottaisiin enemmän sisältöjen opetukseen. Esimerkiksi ammattiin opiskellessa voi samalla oppia kieltä ja parhaiten se toteutuisi kielituetussa ammattiopetuksessa. Erillistekin kieltenopetusta toki tarvitaan edelleen. Ammatti- ja aineenopettajien kielitietoisuus olisi tärkeää ja sitä varten heitä tulee kouluttaa. Kielitietoisuuden pitäisi olla yhtä lailla yhteiskunnassa ja työpaikoilla kaiken läpäisevä periaate kuin esim. kestävän kehityksen. (B43)

Vastaajat toivoivat kielten opiskeluun myös lisää valinnaisuutta (8 %) sekä parempaa ja joustavampaa jatkumoa ilman pitkiä katkoksia kurssien välillä (8 %).

Opiskelijoiden tulisi saada valita, mitä kieliä opiskelevat. Ruotsin kielen opiskeluun pakottaminen on resurssien tuhlaamista. Oppijat, jotka eivät halua oppia, eivät opi. (B33)

Joustavat ja JATKUVAT opiskelupolut toisissa ja vieraisissa kielissä. (B12)

Ideaalitilanteessa opiskelu perustuu vapaaehtoisuuteen, siitä ei anneta arvostusta, sitä annetaan pienissä ryhmissä opettajan kanssa kasvotusten, ja se kestää koko opintopolun ajan - ei kurssimuotoisena. Taitotason sertifiointi tapahtuu yksinomaan kansainvälisillä sertifikaateilla - TOEFL tai IELTS. (B44)

Monessa vastauksessa nostettiin esiin myös mahdollisuus opiskella kieliä omaa tasoaan vastaavissa ryhmissä:

Mahdollisuus omaa tasoa vastaavaan kieltenopiskeluun. Nyt oletus on, että kaikilla on korkeakouluun tullessa tietyt perustaidot opiskeltavissa kielissä, vaikka niin ei sitten olekaan. (B25)

Että opiskelijoilla olisi mahdollisuuksia opiskella monia eri kieliä oman mielenkiintonsa mukaisesti ja että kielten alkeiskursseja järjestettäisiin myös korkeakoulussa. Alkeiskursseja kaivattaisiin myös englantiin ja ruotsiin silloin kun lähtötaso on jostain syystä niin heikko, ettei lukiotasoa lähtötasona edellyttävä ammatillinen kielten kurssi mitenkään onnistu. Kielten kurssien arviointi hyväksyty - hylätty skaalalla voisi olla opiskelijoille hyvinkin rohkaiseva tekijä: he uskaltaisivat heittäytyä kielenkäyttöharjoituksiin ja saisivat rohkeutta kielen käyttöön sen sijaan, että he vain panikoisivat saatavaa numeroa. (B165)

Yksittäisiä näkemyksiä kielikoulutuksen ihannetilasta esitettiin muun muassa koskien kieliä suosivaa lukujärjestyssijoittelua, päteviä opettajia, ylioppilastutkinnon kielten kokeiden päivittämistä ja selkeämpiä kansallisia säädöksiä.

Lainsäädäntö kieliosaamisen suhteen olisi täsmällisempi kuin nykyisin. Julkishallinnon tehtävissä edellytettävä kielitaidon taso olisi tarkemmin määritelty ja se, miten se voidaan opintojen yhteydessä osoittaa. Esimerkiksi kypsyysnäytekäytännöt ovat nykyisin niin kirjavat, ettei lain kirjain toteudu

siinä kohtaa, kun kypsyysnäytteen pitäisi osoittaa kielitaidon tasoa. Suomessa opiskelijalla olisi hyvät mahdollisuudet oppia monipuolisesti maailman kieliä kotimaisten kielten ja englannin lisäksi. (B109)

Monessa vastauksessa ilmeni huoli ylipäänsä viestintätäidoista, kriittisestä lukutaidosta, tulevaisuuden työntekijöiden kielitaidosta ja Suomen asemasta poliittisesti tai kaupan alalla kielitaidon kaventuessa:

Kieliopintoja on viime vuosina supistettu useassa korkeakoulussa viidestä opintopisteestä kolmeen tai jopa vain yhteen. Tämä on mielestäni väärä kehityssuunta, koska samaan aikaan viestintätaidot (sekä vierailta kielillä että äidinkiellillä) sekä kriittinen lukeminen ja tiedonhaku vaikuttavat heikentyneet. Ideaalitulanteessa pakolliset ammatilliset kieliopinnot olisivat 5 op/kieli ja tarjolla olisi runsaasti valinnaisia kieliopintoja, sekä muiden vieraiden kielten alkeiskursseja että esim. englannin puhekursseja. (B14)

Suomi on rajamaa, ja lähitulevaisuudessa tämä näkökohta on yhä tärkeämmässä asemassa kaikilla elämänaalueilla: taloudessa, politiikassa ja kielipoliitikassa. Valitettavasti Suomessa ei ole tällä hetkellä kielipoliittista strategiaa ”pienten” (oppilasmäärältään) vieraiden kielten opetukseen. Englannista on tullut hallitseva kieli, ja se on varsin ymmärrettävää ja luonnollista, mutta kansallisen turvallisuuden ja Suomen rajaseutuluonteon kannalta on välttämätöntä etsiä resursseja, kampanjoita vanhempien, opettajien ja koululaisten keskuudessa ”harvinaisempien” kielten oppimiseksi: venäjä, saksa, ranska, (turkki?, iran?, kiina? korea?). (B135)

Myös kielten merkitystä erityisesti työllistymisessä eri aloille nostettiin vastauksissa esille.

Språkkunskaper är eftersträvansvärda i nykrekrytering av personal (olika sektorer), och belönas till exempel med lönetillägg. Att betjäna på de olika inhemska språken är naturligt. (B57)

Muutama vastaaja näki lähiopetuksen olevan ainoa mielekäs tapa opettaa kieliä, mutta jotkut vastaajat esittivät ihanteellisena etäopetuksen nykyistä laajemman hyödyntämisen:

Muitakin kieliä kuin ruotsia ja englantia tulisi olla tarjolla kouluissa ja lukioissa paljon laajemmin kuin nykyään. Tämä voidaan nykytekniikan avulla järjestää internetin kautta. Näin ympäri maata kaikilla olisi mahdollisuus opiskella haluamiaan kieliä. (B151)

Muutamassa vastauksessa tuotiin esiin myös Suomen entistä laajempi monikielisyys ja kansalliskielten oppimisen mahdollistaminen myös maahanmuuttajille:

Kielivarantoa tulisi ylläpitää ja kasvattaa. Nykyinen korkeakoulujen pääsykoepisteytysjärjestelmä ja lukio-opiskelun kuormitus ovat johtaneet kieliaineiden opiskeluinnon näivettymiseen toisella asteella. Tämä näkyy korkakoulussakin. Toinen hyvin tärkeä asia olisi edistää kotimaisten kielten käyttöalan ylläpitoa korkeakouluissa kaikilla aloilla. Tällä haavaa väliinputoajia ovat esimerkiksi sellaiset opiskelijat, jotka opiskelevat kotimaisilla kielillä kandiohjelmissa, mutta joiden ensikieli ei ole suomi. Heille on tarjolla niukasti tukea, sillä korkeakouluissa on alkeis- ja keskitasotason kielitaito-opetusta vaihto-opiskelijoille ja äidinkielen opetusta, mutta väliin jäävät ne, joiden kielitaito tarvitsisi tukea kotimaisilla kielillä suoritettavissa korkeakouluohjelmissa. Tällä tarkoitan siis CEFR-asteikon ylimmässä päässä olevia kielitaitokursseja niille, joiden on hankala pärjätä äidinkielen opinnoissa, mutta jotka kuitenkin opiskelevat suomen- tai ruotsinkielisissä koulutusohjelmissa. (B106)

5.3 Kielipolkujatkumot

Vastaajia pyydettiin myös kuvailemaan haasteita, joita he näkevät toisen kotimaisen kielen kielipolussa esikoulusta peruskoulun kautta toiselle asteelle ja edelleen korkeakouluun. Vastauksissa korostui huoli kielten osaamisen heikentymisestä, mutta heikentymisen nähtiin kuitenkin olevan luonnollista seurausta sille, että kielenopetuksesta on viime vuosien aikana leikattu. Myös tekoälyn käyttö nousi vastauksissa esiin huolenaiheena.

Perusopetuksen tuntien väheneminen, taitotason lasku peruskoulussa (vaatimustason laskeminen). Opiskelijoiden taitotaso korkeakoulutasolla on pääosin erittäin huono muutamia yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta. Pakkoruotsin maine vaikuttaa edelleen. Peruskoulun jälkeen ammatillisen koulutuksen käyneet eivät osaa mitään paremmin kuin peruskoulun päättettyään - ammattikoulussa ei käytännössä ilmeisesti vaadita mitään taitoja ruotsin kielessä. Perusasioiden ymmärtäminen laajemminkin on haastavaa; ei ymmärretä edes suomeksi lauseenjäseniä, sanaluokkia, kielen opiskelun monimuotoisuutta jne. Tekoäly yhdistettynä huonoon opiskelumotivaatioon on vähintäänkin haastava kombinaatio jo nyt ja varsinkin tulevaisuudessa.
(B22)

Korkeakouluopiskelijoissa on monia, joilla ruotsin kielen taitotaso ei riitä ammatillisiin kieliopintoihin, joten heidät ohjataan (yleensä parin mutkan kautta) ruotsin peruskurssille. Sekin on monille hyvin haastava, ja osa anookin muutosta vaadittaviin kieliopintoihin. Herää kysymys, miten he ovat päässeet yläkoulun ja lukion/ammattiopiston ruotsin kurseista läpi?
(B15)

Monet vastaajat toivat esiin huolensa nimenomaan ammatillisen toisen asteen opiskelijoiden osaamisen heidän siirtyessä korkea-asteen kieliopintoihin:

Opetus on vähentynyt huomattavasti ja sen huomaa korkeakouluasteella, osaaminen on hyvin vähäistä, monella aivan alkeistasolla tai ei sitääkään. Erityisen heikkoa osaaminen on ammatilliselta toiselta asteelta tulevien osaaminen. (B106)

Ammatillisella toisella asteella ei ole juurikaan kielten opetusta ja sitä väylää tulevilla ei korkeakoulussa tarvittavaa kielitaitoa. (B127)

Kuten tämän selvityksen aluvussa 4.5 huomautetaan, ammatillisen toisen asteen kieltenopetus voisi hyötyä siihen kohdennetusta selvityksestä ja sen pohjalta tehtävästä kehittämistyöstä.

5.4 Yhteenveto

Kaiken kaikkiaan korkeakoulukyselyvastaukset noudattelivat samaa linjaa kuin perusopetuksen ja lukion opettajille suunnatun kyselyn vastaukset: monipuolisen kielitaidon arvostus on vastaajien keskuudessa vahvaa, mutta kieltenopetuksen vähentyminen ja kielten osaamisen arvostuksen heikentyminen yhteiskunnassa aiheuttaa huolta monipuolisen kielitaidon kaventumisesta. Kielitaitoisia ammattilaisia ja asiantuntijoita tarvitaan tulevaisuudessakin, mikä tarkoittaa sitä, että myös kielten opetusta tarvitaan.

Monessa vastauksessa ilmeni huolta opiskelijoiden viestintätaidoista, kriittisestä lukutaidosta sekä tulevaisuuden työntekijöiden kielitaidosta. Myös kielten opetuksen erillisyys korkeakoulussa huoletti monia. Samoin huolta kannettiin Suomen asemasta niin kansainvälisessä politiikassa kuin talouselämässä. Kieltenopetuksen tulisi siis arvostuksen lisäksi saada osakseen sellaisia resursseja, joiden avulla kieltenopetuksen jatkumot voitaisiin kattavasti turvata.

Eri koulutustaustoista korkea-asteelle tulevien opiskelijoiden toisen kotimaisen kielen opetukseen tulisi kiinnittää nykyistä perusteellisempaa huomiota, sillä alemmilla koulutusasteilla vähäiseksi jäänyt toisen kotimaisen kielen opiskelu muodostuu monille haasteeksi korkea-asteella.

6 ASIANTUNTIJAKESKUSTELUT

Tässä luvussa esitellään asiantuntijakeskustelujen tulokset. Aineisto esitetään teemoittain: 1) käsityksiä kieltenopetuksesta Suomessa nyt ja tulevaisuudessa; 2) opettajankoulutus ja kielten opetus; 3) koulujen kielitarjonta ja siihen vaikuttavat tekijät; 4) kielipolkujatkomot; 5) oppimateriaaleihin liittyviä kysymyksiä 6) toiset kotimaiset kielet ja monikielisyys 7) ideaalitalanne kieltenopetuksessa Suomessa. Lopuksi esitämme yhteenvedon koko luvusta.

6.1 Käsitteitä kieltenopetuksesta Suomessa nyt ja tulevaisuudessa

Asiantuntijakeskusteluissa oltiin yleisesti erittäin huolissaan kieltenopetuksen nykytilasta ja tulevaisuudesta Suomessa. Tutkijapaneelissa tuotiin esiin, että vaikka kieli on oppimisen väline, on tärkeää, että kieliaineilla on omat oppimistavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit, joita noudatetaan opetuksessa. Lisäksi nostettiin esiin kielen merkitys identiteetin ja kommunikatiivisen kompetenssin kehityksessä. Vaikka kansalliset opetussuunnitelman suuntaviivat mahdollistavat nämä lähtökohdat, näyttää edelleen vaikealta sekä määritellä kommunikatiivinen osaaminen että rakentaa monikielistä identiteettiä, sillä kehittyvässä vaiheessa olevaa kielitaitoa jollakin kielellä ei aina osata nähdä arvokkaana. Lisäksi monikielisyysymmärretään yleensä tarkoittavan englannin käyttöä, sillä monikielisyyskasvatuksesta ei tiedetä riittävästi. Julkisen sektorin asiantuntijoiden kanssa käydyssä keskustelussa todettiin, että esimerkiksi Suomen Kuntaliitolla ei ole yhtenäistä näkemystä kansalliskieliin ja kuntien rooliin liittyen.

Keskusteluissa nousi toistuvasti esiin englannin kielen ylivalta perusopetuksen kielivalikoimassa. Lisäksi esimerkiksi SUKOLin edustajat toivat esiin alueellisen eriarvoisuuden mahdollisuuksissa kielten opiskeluun. Tutkijapaneelissa huomautettiin A2-kielten valintojen vähentymisen näkyvän kielitaidon kaventumisena. SUKOLin edustajien mukaan kielitaidon kaventuminen näkyy myös siinä, että vaihto-opiskelijaksi voidaan lähteä vain maihin, joissa tarjotaan englanninkielisiä vaihto-ohjelmia. Kielitaidon monipuolisuutta pidettiin yksimielisesti välttämättömänä, ja esimerkiksi haastatellut rehtorit toivoivat, että ruotsin kielen osaamista edellytettäisiin myös jatkossa: ruotsia pitää osata, jos haluaa työskennellä viranomaistehtävissä tai sairaalassa. Julkisen sektorin asian tuntijat korostivat, että kuntien on pystyttävä tarjoamaan palveluja kotimaisilla kielillä, mutta tämä ei ole aina yksinkertaista, sillä kansalliskielten osaamisen taso vaihtelee. Ruotsinkieliset viranomaispalvelut ovat huonontuneet asteittain jopa Ahvenanmaalla. Lisäksi englannin kieli on alkanut korvata kansalliskieliä tietyillä palvelualoilla.

Rehtorit näkivät tärkeänä EU-kielten ohella myös esimerkiksi kiinan, japanin, venäjän, arabian ja somalin opetuksen, sillä esimerkiksi uutisten seuraamisen taitoa monella kielellä pidettiin tärkeänä. Tiedon hankkiminen ja välittäminen eri kielillä nähtiin välttämättömänä niin poliittisen turvallisuuden kuin liike-elämänkin takia. SUKOLin edustajat toivat esiin myös sen, että kielitaito on osa kriittistä infrastruktuuria, eikä Suomessa välttämättä ole tarjolla tarpeeksi kielitaitoista henkilökuntaa infrastruktuurin toimivuuden kannalta. Yleisesti keskusteluissa hämmästeltiin sitä, että puheissa kielitaidon tarvetta on tuotu esiin jo pitkään, mutta käytännön tasolla positiivisia muutoksia ei kuitenkaan tapahdu, olipa kyse sitten koulutuksesta tai työelämästä. Esimerkiksi erilaisissa kriiseissä viranomaisten ruotsinkielinen kirjallinen tiedotus ja ammattilaisten ruotsin kielen taito ovat välttämättömiä. Kielitaitovaatimuksia ei siis voida perustaa pelkästään maantieteelliseen sijaintiin, vaan on otettava huomioon myös erilaisten virkatehtävien luonne.

Asiantuntijakeskusteluissa tuotiin vahvasti esiin se, että kieliin liittyvät kysymykset ovat arvokysymyksiä. Haastatteluissa peräänkuulutettiin selkeämpää ohjausta ja veloitteita kielenopetukseen kansallisella tasolla. Toisaalta esitettiin myös kriittistä pohdintaa siitä, ovatko päättäjät itse opiskelleet kieliä toisen kotimaisen kielen ja englannin lisäksi, eli löytyykö heiltä riittävästi arvostusta monikielisyyttä kohtaan.

Yleinen näkemys myös oli, että mikäli perusopetuksessa ei ole tarjolla monipuolisesti kieliä, niitä ei tulla opiskelemaan myöhemminkään. SUKOL toi esiin huolensa myös siitä, ettei esimerkiksi yliopistossa aloitettujen kieliohjelmien laajuudella välttämättä saavuteta syvällistä kielitaitoa. Toisaalta kuitenkin vähäinensikin kielitaito on nähtävä arvokkaana. Asiantuntijoita huolestutti kielivalikoiman supistuminen vielä entisestään tulevaisuudessa, eivätkä laajentamismahdollisuudet tuntuneet heistä realistisilta, sillä nykyäänkään ei saada opetusryhmiä kokoon kaikissa tarjotuissa kielissä. Ryhmäkojoja ja niiden rahoitusta pitäisikin siksi kriittisesti tarkastella kuntatason päätösten sijaan kansallisella tasolla.

Aiemmin tehdyissä selvityksissä ehdotettujen kielenopetuksen kehittämistoimenpiteiden ja tällä hetkellä toteutuvan kielenopetuksen välillä suurimpana ristiriitana nähtiin kielenopetuksen varhentamiseen liittyneet ehdotukset ja varhentamisen toteuttamistavat. Kielenopetuksen varhentamisen pyrkimys oli nimenomaan laajentaa kielten tarjontaa kielivarantoeselvityksen ehdotuksen mukaisesti niin, että varhentaminen olisi koskenut muita kieliä kuin englantia ja englanti suositeltiin tarjottavan A2-kielenä. Käytännössä varhentaminen on kuitenkin esimerkiksi SUKOLin edustajien mukaan yksipuolistanut kielivalikoimaa. Lisäksi usein A1-kielenä tarjotaan vain englantia, vaikka tavoite oli toisenlainen (ks. Pyykkö, 2017; Vaarala ym., 2021). Ruotsinkielisissä kouluissa A1-kielenä tosin tarjotaan pääasiassa suomea. Tutkijapaneelissa tuotiin myös esiin, että uudistusta suunniteltaessa ja toteuttaessa ei otettu huomioon sen

mahdollisia vaikutuksia A2-kielen opetustarjontaan ja opiskeluun. Mikäli varhentaminen olisi toteutettu Pyykön (2017) ehdottamalla tavalla, eli A1-kieli olisi jokin muu kuin englanti, kielikasvatuksen tilanne olisi tällä hetkellä erilainen. Yhtenä ehdotuksena tutkijapaneelissa nousi esiin ajatus siitä, voisiko suomenkielisessä opetuksessa tarjota A1-kielenä ruotsia samaan tapaan kuin ruotsinkielisellä puolella tarjotaan A1-kielenä suomea.

Kielten opiskelun kaventumisesta on SUKOLin edustajien mukaan kauaskantoisia seurauksia myös yrityselämälle ja Suomen kauppasuhteille, sillä englannilla ei pärjää kaikilla aloilla tai kaikissa maissa. Erityisesti ranskan ja saksan taitajista on SUKOLin edustajien mukaan työelämässä jo tällä hetkellä iso puute: ranskan osaamistarve liittyy erityisesti EU-virkoihin, kun taas saksan osaamisen tarve kaupankäyntiin ja yritysten kielitaitotarpeisiin. Tutkijapaneelissa tuotiin esiin myös se, että jo vuonna 2017 tehdyssä Monikielisyys vahvuudeksi-selvityksessä (Pyykkö 2017) esitettiin tarve kartoittaa työelämän kielitaitotarpeita yhteistyössä yliopistojen kanssa. Tätä kartoitustyötä ei ole edelleenkään toteutettu, vaikka siitä olisi merkittävää hyötyä myös kielikoulutuksen kehittämisessä.

Yksi esiin nousseista toteutumattomista kehittämis ehdotuksista on toisen kotimaisen kielen vapaaehtoisuus. Huolimatta siitä, että sen valmisteluun käytettiin aikaa ja asiantuntemusta, sen täytäntöönpanoon ei kunnista löytynyt halukkuutta. On kuitenkin myös kriittisesti pohdittava sitä, että mikäli ehdotus olisi toteutunut, kaksikielisessä maassa toisen kotimaisen kielen vapaaehtoiseksi tekemisestä olisi voinut aiheutua ennalta-arvaamattomia seurauksia. Tutkijapaneelissa korostettiin, että on tärkeää nähdä ruotsin kielen opettaminen arvokkaana sen sijaan, että ruotsin ajateltaisiin vievän tilaa muilta kieliltä.

Edellä mainitut kielten tarjonnan kaventuminen ja toisaalta toisen kotimaisen kielen vapaaehtoisuuden toteutumattomuus antavat kuvan suomalaisen koulutusjärjestelmän haasteista: yksittäiset tahot eri päätöksenteon tasoilla vaikuttavat

kukin tahollaan siihen, miten kansallisen tason linjaukset toteutuvat. Esimerkiksi kuntien päätöksen opetusryhmien minimikoosta tai perheiden tekemät lasten kieltenopiskelua koskevat valinnat vaikuttavat kuntien ja yksittäisten koulujen kielitarjontaan.

SUKOLin edustajat toivat esiin huolen kielitaidon eriytymisestä vanhempien koulutustaustan perusteella. Koska vanhemmat ovat keskeisiä vaikuttajia kielivalintojen takana, heidän ajatuksensa kielitaidon hyödyistä on keskeistä myös lasten kielten opiskelun kannalta. SUKOLin edustajien mukaan on olemassa todellinen riski sille, että tietyn tyyppiset tehtävät ja asemat yhteiskunnassa tulevat entistä selkeämmin jakautumaan korkeammasta sosioekonomisesta taustasta tuleville henkilöille. Siksi monipuolisemman kielitaidon mahdollisuuden tarjoaminen edistäisi myös yhteiskunnallista tasa-arvoa ja antaisi nuorille mahdollisuuksia sijoittua tasaisemmin eri opintopoluille ja ammatteihin. Toisaalta keskusteluissa tuotiin esiin myös opinto-ohjaajien suuri merkitys sille, miten kielivalintoja tehdään ja mitä karsitaan. Siksi myös heille, kuten kaikille muillekin opettajille, olisi tuotettava tietoa kielten opiskelun merkityksestä ja kielten osaamisen hyödyistä. Toisin sanoen, kouluille olisi annettava kielivalintoihin liittyvää tietoa sekä tarjottava kaikille opettajille täydennyskoulutusta kielivalintojen ja kielikasvatuksen kehittämisessä.

Kielten ylioppilaskokeet vaatisivat haastateltujen asiantuntijoiden mukaan niin rakenteellisia kuin sisällöllisiä uudistuksia. Tällä hetkellä ylioppilaskokeiden kielten oppimäärien valinnoissa näkyy taktikointia: opiskelijat saattavat kirjoittaa lyhyen oppimäärän korkeampien arvosanojen toivossa, vaikka olisivatkin opiskelleet pitkän oppimäärän. Aiheeseen liittyen rehtorit toivat esiin näkemyksensä siitä, että harvemmin opiskeltujen kielten sekä lyhyet että pitkät ylioppilaskokeet ovat heidän mielestään liian haastavia, ja lisäksi heistä tuntui vanhanaikaiselta, ettei ylioppilaskokeissa latinan koetta lukuun ottamatta saa käyttää apuvälineitä, kuten sanakirjoja. SUKOLin mukaan Suomessa voitaisiin

ottaa mallia Cambridgen kielikoulutuksesta, jossa lähtökohtana on onnistuminen ja viestin välittyminen. SUKOLin edustajien mukaan se, mitä kielten opetukselta halutaan ja miten sitä mitataan ovat nykytilanteessa ristiriidassa keskenään. Arjen kannalta toimiva kielitaito olisi usein kuitenkin kieliopillisesti virheetöntä kielitaitoa tärkeämpi tavoite. Tähän liittyen asiantuntijat korostivat myös ylioppilaskokeen suullisen osion järjestämisen tärkeyttä.

Yhtenäinen kielipolku puuttuu sekä suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen opiskelussa. Erityisesti suomenruotsalaisen viittomakielen kielipolun alku on haasteellinen, mikä voi aiheuttaa ongelmia läpi koko koulupolun. Velvoittavampi lainsäädäntö on tarpeen. Erityisen haavoittuva ryhmä ovat kuurot maahanmuuttajat (esim. Holmström & Sivunen, 2022), joiden tarpeeseen oppia (suomalaista) viittomakieltä voidaan tällä hetkellä vastata vain Helsingissä.

6.2 Opettajankoulutus ja kielten opetus

Tutkijapaneelissa nostettiin esiin huoli laskeneista opiskelijamääristä yliopistojen kielten oppiaineissa. Valinnaiskieliä opiskelevien määrän lasku perusopetuksessa ja lukiossa heijastuu luonnollisesti myös korkea-asteelle ja siten kieltenopettajaopintoihin hakeutuvien määrään. Lisäksi sekä tutkijapaneeli, SUKOLin edustajat että haastatellut rehtorit toivat esiin huolensa kieliaineita opettavien koulutustaustasta. Erityinen huoli liittyy ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa ja siihen liittyvään täydennyskoulutukseen (ks. myös Rossi ym., 2017). SUKOLin edustajien mukaan monella luokanopettajalla ei ole koulutusta kieltenopetukseen eivätkä he välttämättä koe osaavansa tai haluavansa opettaa kieltä, mikä johtaa haasteisiin työn sisällön ja arviointitehtävän kannalta. Opettajan kielisuhteen täytyy olla myönteinen, jotta työssään pystyy innostamaan oppilaita kielten oppimiseen. Yhteinen ajatus eri asiantuntijakeskusteluissa

olikin, että luokanopettajille pitäisi tarjota kielten opetuksen didaktiikkaa opettajankoulutuksessa, mikäli heidän odotetaan opettavan myös kieliä, ja heillä pitäisi olla mahdollisuus erikoistua kieliaineisiin valinnaisena aineena opintojensa aikana kaikissa opettajankoulutusta tarjoavissa yliopistoissa. Asiantuntijuuden vahvistaminen kielididaktiikassa voisi vahvistaa myös kieliaineiden opettamisesta innostumista. Kielten oppiaineissa opettajan sisältöosaaminen on keskeisen tärkeää, ja on tärkeää, että kieliaineiden oppimistavoitteet määrittävät opetusta. Esimerkiksi tutkijapaneelin mukaan kaikille luokan- ja erityisopettajaopiskelijoille tulisi tarjota opintojaksoa varhaisen ruotsin ja englannin kielen opettamiseen. SUKOLin edustajat huomauttivat, että kielten opetuksen vastuu voisi nykyiselläänkin kuulua kieltenopettajille myös alakoulussa.

Kaiken kaikkiaan opetuksen järjestämiseen liittyvän kehittämistyön haasteena ovat opettajien erilaiset koulutuspolut, opetusvelvollisuudet sekä palkkaus. SUKOLin teettämässä kyselyssä oli ilmennyt, että kieltenopetusta on laajasti siirretty kieltenopettajilta luokanopettajille alakouluissa, vaikka opetuksen järjestäjällä saattaisikin olla samalla alueella useita kouluasteita, jotka voisivat työllistää kieltenopettajan. Päätökset siitä, kuka kieliä opettaa, tehdään usein talousnäkökulmasta eikä niinkään opettajan substanssiosaamisen perusteella. Haastatellut rehtorit korostivatkin, että kieltenopettajien työtä aliarvioidaan ajattelemalla, että kyseisen työn voi tehdä kuka tahansa, vaikka erityisesti muiden kielten kuin englannin opettamisesta pitää olla erityisen innostunut, jotta voi motivoida myös oppijoita. Asiantunteva kieltenopetus mahdollistaa kielten monipuolisen ja menetelmällisesti ajantasaisen opetuksen. Tutkijapaneelissa tuotiin esiin, että käsitykset vallalla olevasta kommunikatiivisesta kieltenopetuksesta ja sen pedagogiikasta vaihtelevat suuresti käytännön opetustyössä. Opetusmenetelmien ajantasaistamiseen tarvittaisiin opettajien ja tutkijoiden systemaattisempaa vuorovaikutusta.

SUKOLin edustajien mukaan kieltenopettajaksi opiskelevilta on viime aikoina kavennettu harjoittelumahdollisuuksia siten, että harjoittelun voi monella paikkakunnalla suorittaa vain yhdellä kouluasteella. Olisi kuitenkin tärkeää varmistaa harjoittelumahdollisuus eri kouluasteilla eri-ikäisten oppijoiden kanssa. Lisäksi rehtorihaastattelussa ilmeni, että monet kieltenopettajaopiskelijat eivät myöskään ole tehneet kieliharjoittelua kyseistä kieltä käyttävässä maassa. SUKOLin edustajat kertoivat huomanneensa myös, että opiskelijat ovat alkaneet opiskella myös muita opetettavia aineita kielten lisäksi, jotta työllistyminen olisi todennäköisempää. Kaksikielisen opetuksen, eli kielirikasteisen tai CLIL-opetuksen järjestämisen kannalta tällaiset aineyhdistelmät ovat kuitenkin erityisen hyödyllisiä, koska näihin opetusohjelmiin tarvitaan nimenomaan kieleen ja johonkin muuhun aineeseen erikoistuneita opettajia.

Lisäksi haastatteluissa tuli esiin, että aiemmin kieltenopettajaopiskelijoilla oli mahdollisuuksia tehdä sijaisuuksia, joilla heidän oli mahdollista vahvistaa osaamistaan. Nykyään sijaiset pyritään usein saamaan oppilaitosten sisältä, niin että opettajat hoitavat oman työnsä ohella niin sairaspöissaoloista kuin täydennyskoulutuksista johtuvat sijaistukset.

Monet eri asiantuntijakeskusteluissa esiin tulleista haasteista nousevat vielä korostuneemmin esiin suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä koskevissa haastatteluissa. Moniammatillista yhteistyötä tulee rakentaa aiempaa tiiviimmin ja eri ammattiryhmien koulutuksessa on huomioitava myös viittomakielen näkökulmat ja osaaminen.

6.3 Koulujen kielivalikoima ja siihen vaikuttavat tekijät

Asiantuntijahaastatteluissa korostettiin rehtorin ja kunnan roolia kieltenopetuksessa ja sen tulevaisuudessa. SUKOLin vuoden 2024 valtakunnallisen

kielitaitopaneelin teemana on koulutuksenjärjestäjän rooli kielikoulutuksessa. Erityisesti pienissä kunnissa kunnan arvomaailma ja visio laajemman kielitaidon tarpeellisuudesta heijastuu kielitarjontaan. Koulujen kielitarjontaan vaikuttaa erityisesti SUKOLin edustajien kokemuksen mukaan myös vanhempien koulutustausta, sillä korkeammin koulutetut vanhemmat arvostavat monipuolisempaa kielten osaamista, vaativat laajempaa kielitarjontaa tai valitsevat vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä lapsilleen. Rehtoreiden mukaan valinnaiskielten opiskelun jatkuvuuteen voidaan vaikuttaa esimerkiksi tarjoamalla opiskelijoille stipendejä tai mahdollisuuksia kielimatkoihin.

SUKOLin edustajat korostivat, että koulujen kielitarjontaan ja kielten valintaan vaikuttavat myös kielten oppituntien sijoittelu lukujärjestykseen, koulun yleinen kielitietoisuus, oppilaille tarjottava kielisuihku, kielten esittely valinnaisainefoorumeilla sekä jopa valinnaisaineiden valintalomakkeen asettelut ja sanavalinnat. Valinnaisaineiden valintalomakkeiden sanavalintojen tulisi olla kielivalintoihin kannustavia.

Rehtorihaastattelussa rehtorit toivat esiin, että rehtori on ennen kaikkea mahdollistaja, eräänlainen promoottori, mitä tulee koulun kielitarjontaan ja valintoihin. Rehtori voi pyrkiä esimerkiksi tekemään kaikkensa, että opiskelijan valitseman kielen ryhmä myös jatkuu, eikä nuorten tarvitse lähteä muualle opiskelemaan. Hyvänä käytäntönä mainittiin, että lukiossa valinnaiset kielet voivat alkaa vasta toisessa jaksossa, jotta opettajat ehtivät mainostaa kursseja opiskelijoille ja motivoida heitä valitsemaan kieliä. Toisaalta kieliä voi myös tarjota alkamaan vuorovuositain pareittain siten, että kaikki opintojaksot järjestetään peräkkäin. Näin opiskelijat ehtivät suorittaa useampia kieliä. Tätä samaa menettelytapaa voisi soveltaa myös A1-kielen valintoihin: kieliä voitaisiin mainostaa ensimmäisen luokan syksyllä ja kielivalinnat tehdä vasta tämän jälkeen siten, että A1-kielten opiskelu alkaisi ensimmäisen luokan keväällä.

On tärkeää, että valinnaiskieliä on tarjolla, mutta on myös välttämätöntä, että valinnaiskielten opetukseen resursoidaan riittävästi. Tällä hetkellä kielten opiskelua mahdollistetaan esimerkiksi siten, että joissakin lukioissa osa kielten opinnoista voi toteutua itsenäisesti: opettaja saa pitää kontaktiopetuksena vain puoli kurssia ja opiskelija joutuu opiskelemaan loput yksin. Ylioppilaskirjoituksissa kielet kirjoitetaan kuitenkin samaan tapaan riippumatta siitä, miten opetusta on tarjottu. Toisinaan myös A-kielen ja B-kielen erillisiä ryhmiä ei järjestetä lukiossa, vaan ne yhdistetään yhdeksi ryhmäksi. Tämä saattaa heikentää opiskelumotivaatiota.

Kielitietoisuus ja kielellinen vastuullisuus heijastuvat päätöksentekoon eri tasoilla (Harju-Autti & Mäkinen, 2022). Rehtorin kielellisesti vastuullisella toiminnalla saattaa olla suuri rooli oman koulun kielitarjonnan takana. Kielellisesti vastuullista päätöksentekoa tarvitaan kuitenkin kuntatasolla, sillä ryhmäkoot päätetään pääsääntöisesti kunnissa. Joissakin kunnissa on tehty kuntien välistä yhteistyötä niin, että kielten ryhmät on saatu tarpeeksi suuriksi. Usein taustalla on ollut vanhempien vahva tahto kielenopetuksen järjestymiseen. On kuitenkin kriittisesti pohdittava, onko edellytys vanhempien aktiiviselle toiminnalle kestävä tapa edistää kielten opetusta.

Julkisen sektorin asiantuntijat kertovat, että kuntien välinen kieltenopetusyhteistyö on vaikeaa lukujärjestysteknisten haasteiden takia. On kuitenkin olemassa hyviä esimerkkejä kahden kunnan välisestä yhteistyöstä kieltenopettajaresussin jakamisessa. Yhteistyöllä voidaan säilyttää kieltenopettajien päätöismisiä tehtäviä sekä koordinoida kielten opetusta. Asiantuntijat esittivät myös toiveita yhteistyöstä englanninkielisen opetuksen tarjonnassa yli kuntarajojen sekä etäopetusta ja monimuotokoulutusta hyödyntämällä.

6.4 Kielipolkujatkumot

Kielitarjonnan ohella kielipolkujen jatkuvuus ja niiden suunnittelu nousivat keskusteluissa esiin kielikoulutuksen keskeisinä kysymyksinä. Asiantuntijoiden mukaan kielikasvatuksen tulisi käynnistyä valtakunnallisesti jo varhaiskasvatuksessa tai aivan viimeistään esiopetuksessa niin, että se tukisi A1-kielivalintoja, joiden taas tulisi olla todellisia valintoja sen sijaan, että A1-kieli on kaikille sama englanti. Varhainen kielikasvatus tarkoittaisi tällöin varhaiskasvatuksen ja viimeistään esiopetuksen aikaista kieliin innostamista erilaisin menetelmin. Käytännön esimerkkinä tällaisesta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksessa toteutettavasta varhaisesta kielikasvatuksesta toimii Tampereen kaupungin malli, jossa varhaiskasvatuksen kielisuihkutustoiminta sekä esiopetuksen Kikatus-malli tuovat monet kielet toiminnalliseksi ja leikilliseksi osaksi arjen pedagogiikkaa. Kikatus-tunneilla tutustutaan omassa koulussa tarjolla oleviin A1-kieliin jaksoissa, jolloin yhden jakson kesto on noin 8 viikkoa. Kikatus-tunnit perustuivat toiminnallisuuteen ja lapselle ominaiseen kielen oppimiseen (ks. Lahti ym., 2020). Olisi myös huolehdittava siitä, että varhaiskasvatuksessa aloitettu kielikasvatustoiminta jatkuu katkeamattomasti myös perusopetuksessa.

Viittomakielen asiantuntijoiden haastatteluissa korostettiin, että viittomakielisten oppijoiden kielipolku voisi parantua tarjoamalla viittomakielen opintoja valinnaisena kielenä tai A1-kielenä niille lapsille, joille ei ole opetettu viittomakieltä varhaislapsuudesta lähtien. Tämä antaisi viittomakielisille lapsille mahdollisuuden hyötyä myöhemmin tulkkiavusteisesta opetuksesta. Kuulevat lapset taas saisivat mahdollisuuden tutustua suomalaiseen tai suomenruotsalaiseen viittomakieleen, ja näin heillä olisi myöhemmin perusvalmiudet kouluttautua viittomakieliseen työhön. Tällainen toiminta lisäisi myös viittomakielten näkyvyyttä koulussa. Tukiviittomien sisällyttämisellä osaksi varhaiskasvatusta on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia sekä kuurojen että maahanmuuttajalasten

kielelliseen kehitykseen, mutta tukiviittomia ei pidä sekoittaa viittomakielen opetukseen.

Erityisesti sellaisissa kunnissa, joissa tarjotaan muitakin A1-kieliä kuin englantia, kieltenopettajat toimivat opettamiensa kielten markkinoijina jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Tämä toimintatapa perustuu pitkälti yksittäisten kuntien tekemiin ratkaisuihin sekä opettajien aktiivisuuteen ilman systemaattisia ja valtakunnallisesti yhdenmukaisia toimintakäytänteitä. Siitä, miten kieltenopettajien tekemä markkinointityö huomioidaan työajassa tai palkassa, ei parhaan tietomme mukaan ole saatavilla ajantasaista tietoa. Joidenkin opettajien palkkauksessa tästä työstä maksetaan henkilökohtaista lisää mutta moni tekee markkinointityötä korvauksetta.

Alakoulusta yläkouluun tai perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä kielipolku saattaa katketa, mikäli oppilaitokset eivät tarjoa opiskelijoiden aiemmin valitsemia kieliä omassa kielivalikoimassaan. Kielipolkujakumoita tarkasteltaessa on tärkeää huomioida myös se, että on tarpeen mahdollistaa syvällisen kielitaidon hankkiminen eri kielissä: yhteiskunnassa tarvitaan kielitaitoisia osaajia. Kaksikielinen opetus toimisi yhtenä mahdollisuutena syvällisen ja monipuolisen kielitaidon saavuttamisessa. Perusopetuksen oppilaitokset ovat kuitenkin keskenään eriarvoisessa asemassa sen suhteen, mitä kieliä niissä on mahdollista opiskella ja toisaalta sen suhteen, mitä kieliä niissä valitaan. Kielitarjonnan laajentamiseen liittyen löytyy kuitenkin hyviä esimerkkejä oppilaitosten ja jopa kuntien välisestä yhteistyöstä muun muassa opettajaresurssin tai etäopetuksen suhteen.

Tutkijaneelissa nostettiin esiin, että lukioiden osalta kielipolkujatkomot turvattaisiin rakenteellisesti, jos esimerkiksi opiskelijan ei tarvitsisi valita päällekkäin menevien oppiaineiden välillä. Vaikka opiskelija olisi innostunut kielistä, opintojaksolle osallistuminen ei onnistu, jos opintojaksot menevät

korkeakoulujen pisteytysvalinnassa arvokkaammaksi katsotun oppiaineen kanssa päällekkäin eivätkä siksi mahdu lukujärjestykseen.

Kielipolkujatkomoiden tarkastelun ohella olisi tärkeää vahvistaa sekä rinnakkaiskielisuuden ja monikielisuuden arvostusta: Opetussuunnitelmat kannustavat arvostamaan vähäisempääkin kielitaitoa ja näkemään kaikki oppilaiden osaamat kielet oppimisen tukena. Perusopetuksessa olisikin tärkeää oppia oppimaan kieliä sekä vahvistaa oppijoiden monikielistä identiteettiä. Lisäksi olisi tarpeen nähdä kieltenoppimista tapahtuvan myös muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella ja arvostaa koulutuksen ulkopuolella hankittua kielitaitoa. Tämän mahdollistamiseksi tarvitaan asennekasvatusta, joka alkaisi jo varhaiskasvatuksessa ja jatkuisi perusopetuksen sekä toisen ja korkea-asteen koulutuksen läpi. Tutkijapaneelissa nostettiin esiin tarve yhteiselle kielikasvatukselle, joka mahdollistaisi sen, ettei kouluissa olisi keskenään kilpailevia kieliaineita, vaan kaikki kielet nähtäisiin yhtä arvokkaina ja tärkeinä. Kieltenoppimisen lähtökohtien tulisi olla monikielisyteen kasvamisessa ja positiivisen kielenoppijaminäkuvan vahvistamisessa. Tämä voisi toimia erilaisten monikielisyyspedagogiikkaa hyödyntävien oppimiskokonaisuuksien avulla, joista on esimerkkejä muista Pohjoismaista. Esimerkiksi Norjassa on mahdollista osallistua monikielisen kielikasvatuksen lukiokurssille. Tällä tavalla olisi mahdollista saada keinoja kielenoppimiseen yleensä. Lisäksi tutkijat korostivat, että olisi hyvä tarjota lyhyitä kielen opintokokonaisuuksia, joilla voisi keskittyä lähinnä suulliseen ilmaisuun.

6.5 Oppimateriaaleihin liittyviä kysymyksiä

SUKOLin edustajien mukaan englannin kielen osalta materiaalityttilanne on hyvä, sillä materiaalit ovat hyvin ajanmukaisia ja relevantteja. Ruotsin osalta materiaalityttilanne on heidän mukaansa kohtuullinen, mutta muiden kielten osalta

heikkohko. Viittomakielisen opetusmateriaalin tilanne on erityisen huolestuttava. Materiaalien heikkous näkyy erityisesti lukion sähköisissä materiaaleissa, jotka otettiin käyttöön toisen asteen maksuttomuuden myötä. Muissa kielissä materiaali soveltuu toisinaan huonosti eri kouluasteille eikä se myöskään ole eriytettyä eritasoisten oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Tämän vuoksi opettajat tekevät paljon materiaalia itse. Tutkijapaneelissa tuotiin myös esiin, että olisi tärkeää, etteivät opettajat liikaa turvautuisi olemassa oleviin oppimateriaaleihin vaan kehittäisivät materiaaleja vastaamaan oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja tarpeita. Opettajille tulisi tarjota käsikirjoja opetusmateriaalin suunnittelun tueksi. Tästä yhtenä esimerkkinä on Kielestä koppi -materiaali, joka valmiiden tehtäväpakettien sijaan tarjoaa opettajille ideoita kielitietoisen opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Lisäksi eri kielten yhdistysten laatimat materiaalipaketit on koettu hyödyllisiksi. Niitä käytetään usein lisämateriaalina oppikirjojen ohella, sillä ne vastaavat SUKOLin edustajien mukaan parhaiten oppilaiden ja opettajien tarpeisiin. Näistä materiaalipaketeista löytyy esimerkiksi kielioppitehtäviä, suullisia harjoituksia, kirjoitelmatehtäviä ja videotehtäviä. Valitettavasti eri kielten opettajat ovat keskenään hyvin eri asemassa, sillä vähemmän opetettujen kielten opettajilla on myös vähemmän materiaalia saatavilla, eikä sitä ole päivitetty aikoihin.

6.6 Toiset kotimaiset kielet ja monikielisyys

Toisen kotimaisen kielen pakollisuuteen asiantuntijat eivät nähneet olevan tulossa muutosta. Asiantuntijoita kuitenkin huoletti ruotsin kielen osaaminen Suomessa. Vaikka periaatteen tasolla Suomen kaksikielisyys näyttää hienolta, toiminnan tasolla tilanne on toisenlainen. Kaikilla aloilla palveluiden saatavuus ei tällä hetkellä toteudu: työhönotossa kielitaitovaatimuksia on helpotettu, jotta

saataisiin ammattitaitoisia työntekijöitä, eikä ruotsin kielen taitoa välttämättä siksi löydy kaikilta.

Rehtorit hämmästelivät sitä, että suomenkieliset ja ruotsinkieliset koulut pidetään hallinnollisesti ja usein fyysisestikin erillään toisistaan, vaikka yhteistyö olisi kaikkien etu. Esimerkkinä positiivisesta kehityksestä mainittiin Paraisten kunta, jossa on alettu yhdistää koulutoimia. Uudessakaarlepyyssä on tarjottu oppilaille kielirikasteista opetusta ja luotu tilaisuuksia, joissa toimintaa järjestetään suomeksi. Tästä on myönteisiä kokemuksia sekä asenteiden että oppimistulosten osalta. Samanlaista toimintaa voisi järjestää useammassa kunnassa.

Tutkijapaneelissa nostettiin esiin, että tällä hetkellä ruotsin kielen opetus ja opiskelu vievät paljon resursseja ja kieltä opitaan kuitenkin huonosti. Osaaminen ei nykyisellään anna riittäviä valmiuksia jatko-opintoihin perusopetuksen jälkeen (Härmälä & Marjanen, 2023), eikä siis myöskään julkishallinnon kielitutkinnon suorittamiseen tai asiakaspalveluun. Korkeakouluissa julkishallinnon kielitutkintoon tähtäävän ruotsin opettaminen vie paljon resursseja, etenkin jos opiskelijoiden lähtötaso on heikko. Toisaalta taas rehtoreilta tuli ehdotus, että lukion B-ruotsin hyvä tai erinomainen suorittaminen korvaisi ainakin osittain julkishallinnon kielikokeen, mikä vahvistaisi yhteyttä lukion ja korkeakoulujen kieliopintojen välillä. Tutkijapaneelin edustajien mukaan ruotsin kielen pakollisuudessa on kyse kuitenkin laajemmasta koulutuksellisesta tasa-arvosta. Alueelliset ratkaisut eivät ole kestäviä, sillä henkilön muuttaessa alueelta toiselle myös kielitaitotarpeet saattavat muuttua. Lisäksi on kriittisesti pohdittava, mitä seurauksia on, jos ruotsin opiskelun pakollisuudesta luovutaan. Luovutaanko tällöin mahdollisesti myös suomen kielen pakollisesta opiskelusta ruotsinkielisissä oppilaitoksissa?

Tutkijapaneelissa ehdotettiin, että toisen kotimaisen kielen opetus pitäisi aloittaa mahdollisimman varhain, esimerkiksi jo varhaiskasvatuksessa. Tällä

hetkellä toista kotimaista kieltä ei kuitenkaan edes mainita varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa. Mikäli toisen kotimaisen kielen oppiminen alkaisi jo varhain, tulisi varmistaa kielen oppimisen jatkumo koko perusopetuksen ajan. Esimerkiksi ruotsinkielisellä puolella suomen kielen opinnot aloitetaan A1-kielenä. Samanlainen käytäntö voisi toimia myös suomenkielisessä koulutuksessa. Lisäksi tutkijat ehdottivat, että toisessa kotimaisessa kielessä voisi olla oppimäärä, joka vastaa äidinkielen taitoja, mitä äidinkielenomainen suomi ei nykyään tee.

Yhtenä merkittävänä kysymyksenä kielikoulutuksessa on maahanmuuttajaoppilaat ja toisen kotimaisen kielen opiskelu. Esimerkiksi ruotsinkielisissä kouluissa tarjotaan usein vain A1-suomea, eikä sitä voi aloittaa alusta myöhemmin. Myös suomenkielisellä puolella oppilaita vapautetaan ruotsin kielen opinnoista, koska näitä pidetään oppilaille liian vaikeina. Sen sijaan, että maahanmuuttajaoppilaat automaattisesti vapautettaisiin toisen kotimaisen kielen opinnoista, olisi luotava käytänteitä, joilla mahdollistettaisiin Suomen kansalliskielten opiskelu. Tällaisten käytänteiden luomisessa olisi panostettava siihen, että opintoihin voisi osallistua riippumatta siitä, milloin oppilas on saapunut Suomeen. Tämä edellyttää myös riittävien valmiuksien tarjoamista opettajille niin tutkinto- kuin täydennyskoulutuksessa. Julkisen sektorin asiantuntijat korostavat elinkeinoelämän tarvetta kielitaitoiselle henkilöstölle. TE-uudistuksen myötä tarve tehdä selkeämpää yhteistyötä toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja työelämän välillä on lisääntynyt: on tuettava toiminnallista ammatillisen kielitaidon kehittymistä ja siten henkilöstön saatavuutta esimerkiksi hoitoalalla ja varhaiskasvatuksessa. On tarkasteltava myös mahdollisuuksia tarjota ruotsinkielisiä koulutuspaikkoja maahanmuuttotataustaisille opiskelijoille. Tämä voi helpottaa ruotsinkielisen henkilöstön saatavuutta tulevaisuudessa.

Asiantuntijakeskusteluissa peräänkuulutettiin lisäksi myös oppilaitosten kieli-tietoisuutta ja oppilaiden omien äidinkielten näkyvää arvostusta. Esimerkiksi

SUKOLin edustajat totesivat, että kielellinen moninaisuus edellyttää opettajalta kielellistä herkkyyttä ja asennoitumista kielelliseksi välittäjäksi. Kielitietoisuutta lisäksi myös viittomakielten näkyvämpi tuominen täysivaltaisina kielinä kouluihin ja yhteiskuntaan. Viittomakielisissä haastatteluisa korostettiin, että on tärkeää varmistaa viittomakieliä koskevan tiedon saatavuus ja levittäminen asianomaisille perheille. Varhaiskasvatuksesta on jo tuotettu hyvä suomenkielinen esite (Kuurojen liitto, 2024), ja ruotsinkielinen versio valmistunee keväällä 2024.

6.7 Ideaalitilanne kieltenopetuksessa Suomessa

Haastatteluisa tuotiin yksimielisesti esiin, että yhteiskunnallinen arvostus kielten opiskelua ja niiden osaamista kohtaan pitäisi olla korkeampaa. Julkisen sektorin asiantuntijat pitivät kunnan roolia ja vastuuta kieltenopiskelusta ja kielivarannosta tärkeänä, mutta samalla todettiin, että asiasta ei välttämättä keskustella kunnissa kovinkaan tietoisesti. Kunnilla ei välttämättä ole kielistrategioita, tai päivitä niitä johdonmukaisesti. Myös näissä keskusteluissa tuli esiin kielistrategian ja kansallisen ohjauksen tarve, vaikka kuntien autonomiaa kieltenopetuksen järjestämisessä pidettiin toisaalta tärkeänä. Keskustelussa esitettiin toive kielellisestä kestävyydestä tarve, jonka avulla huomioitaisiin kaikki Suomessa läsnä olevat kielet.

Tutkijapaneelissa tuotiin esiin, että tutkijoiden ja opettajien yhteistyömahdollisuuksien vahvistamisen lisäksi kielellisen vastuullisuuden kehittämiseen tulisi osallistua kaikkien kielikoulutukseen ja siihen liittyvään tutkimukseen osallisina olevien tahojen toimijat. On tärkeää päästä yhteisymmärrykseen siitä, mitä haluamme kieltenopetuksella saavuttaa.

Kuntien välinen eriarvoisuus kielten opiskelussa on haaste, josta olisi kenties mahdollista päästä eroon vankemmalla kansallisella ohjauksella ja säädöksillä. Ideaalimaailmassa kaikilla olisi ymmärrys kielitaidon arvosta niin yksilön kuin yhteisön pääomana. Haastateltujen asiantuntijoiden mukaan joka puolelle Suomea tarvittaisiin karismaattisia ihmisiä ikään ja sukupuoleen katsomatta puhumaan siitä, mitä hyötyä ja iloa kielitaidosta voi olla, ja miten kielitaidolla tuetaan ihmisten välistä kommunikaatiota sekä tutustumista ihmisiin ja eri kulttuureihin. Rehtoreiden mukaan olisi hyödyllistä tiedottaa huoltajia kielten opiskelun hyödyistä ja esimerkiksi työpaikoista, joissa eri kielten taitoa tarvitaan, jotta lasten kielten opiskelu nähtäisiin tärkeänä. Tutkijajaneelin asiantuntijat olivat yhtä mieltä myös siitä, ettei ole olemassa montakaan työtä, jossa kielitaidosta ei olisi hyötyä, joskin kielten osaamisesta työelämähyötynä tarvittaisiin lisää tutkittua tietoa. Koska kielitaitoisen väestön tarve on jatkuva ja kiistaton, olisi keskeisen tärkeää luoda valtakunnallinen kielistrategia turvaamaan pitkäjänteinen kielikoulutuksen kehittämistyö, johon sitouduttaisiin hallituskausien yli.

Suurin osa asiantuntijoista oli yksimielisiä siitä, että olisi ihanteellista, jos järjestelmätasolla veloitettaisiin siihen, että muita kieliä kuin englantia opiskeltaisiin A1-kielenä, ja englantia alettaisiin opiskella myöhemmin, kuten vasta neljännellä tai viidennellä luokalla. Näin oppilailla olisi ensin aikaa opiskella rauhassa jotakin muuta kieltä. Tällöin pitäisi varmistaa, että englantia voi opiskella lyhyenä kielenä vielä lukiossakin, mitä tällä hetkellä ei voi tehdä. Toisena vaihtoehtona tutkijajaneelissa esitettiin malli, jossa englanti olisi A1-kieli kaikilla ja A2-kieleksi olisi pakko valita jokin muu kieli, jonka opiskelun voisi myöhemmin perustelluista syistä keskeyttää. Ajankohtia mahdolliselle keskeyttämiselle tarjottaisiin ennalta määritellyillä luokka-asteilla, jotta välttyttäisiin siltä, että opintoja keskeytettäisiin sattumanvaraisina ajankohtina. Tällaisen toimintamallin käyttöönotto edellyttäisi rakenteellista velvoitetta kuntiin.

Haastateltujen asiantuntijoiden mukaan Helsingin yliopiston kielten laitoksen monikielisyysohjelmasta olisi hyvä ottaa mallia niin muissa korkeakouluissa kuin alemmillakin koulutusasteilla. Helsingin yliopistossa voi opiskella tällä hetkellä esimerkiksi arabiaa ja somalia, ja lisäksi voi valita, opiskeleeko kieliä alkeista ja jatkaako opintoja myös pidemmälle. Haastatellut rehtorit toivat esiin, että olisi hienoa, jos lukiossakin voisi opiskella esimerkiksi muutaman kurssin Aasian tai Afrikan kieliä ja näihin opintoihin voisi liittyä myös kurssi monikielisyydestä. Yksi tutkijapaneelin jäsenistä toi esiin, että monikielisyyden tulisi näkyä jo varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa esimerkiksi kielikasvatuksellisia sisältöinä, joita opettaisivat tehtävään koulutetut kielikasvatuksen opettajat. Kielikasvatuksen sisällöissä käsiteltäisiin eri kieliä, kielen ja identiteetin yhteyttä sekä ylipäänsä luotaisiin motivaatiota kielten oppimiseen ja niiden käyttämiseen.

Yhteiskunnassa pitäisi laajemminkin tunnustaa ja tunnustaa monikielisyys ja sen tärkeys jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Tämä koskee myös tarvetta kehittää virallisia kielitilastoja, jotta niihin voisi merkitä useamman kuin yhden äidinkielen (ks. myös Pyykkö, 2017; Vaarala ym. 2021). Koulutusjärjestelmän osalta monikielisyyden arvostuksen tulisi näkyä erityisesti oman äidinkielen opetuksessa: ensi askeleita tällä polulla olisivat oppiaineen nostaminen arviotavaksi oppiaineeksi perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa sekä oman äidinkielen opettajien pätevöittävien koulutusväylien mahdollistaminen lainsäädännön ja koulutustarjonnan keinoin. Oman äidinkielen opetuksen vahvistamisen avulla näiden kielten opintoja voitaisiin tarjota myös muille oppilaille valinnaiskielinä.

Yhtenä merkittävänä kehittämiskohteena tutkijapaneelissa mainittiin etäopetuksen järjestäminen. Etäopetuksella voitaisiin tarjota yhdenvertaisempia opiskelumahdollisuuksia ja monipuolistaa kielivalintoja kansallisella tasolla (ks. myös Vaarala ym., 2021). Erityisesti perusopetuksessa ja lukiossa olisi SUKOLin

edustajien mukaan tärkeää kehittää alueellista koordinoitua kieltenopetuksen järjestämisessä siten, että kieltenopettajat voisivat toimia opettajina myös oman koulunsa tai koulualueensa ulkopuolella. Yhtenä esimerkkinä tuotiin esiin Tampereen seudun kielikoulutuskoordinaattoritoiminta, jossa koordinaattorilla on kokonaisnäkemys kielten opiskelusta, koulujen välisestä yhteistyöstä, kielten opetuksen markkinoinnista ja etäopetuksesta. Samanlaisen mallin voisi ottaa käyttöön muissakin kunnissa.

Lisäksi asiantuntijakeskusteluissa tuli ilmi, että olisi tärkeää tarkastella, mitä kieliä tällä hetkellä voi ylioppilastutkinnossa suorittaa, ja voisiko suoritettavien kielten valikoimaa päivittää. Lisäksi olisi hyvä saada suullisen kokeen osuus kieliin ylioppilaskokeeseen mahdollisimman pian. Ylipäänsä kielten ylioppilaskokeiden kriittinen tarkastelu olisi monen asiantuntijan mielestä paikallaan, sillä kokeet tuntuvat nykyisellään joiltakin osin vanhentuneilta, eikä oppilas saa niiden tekemisestä välttämättä onnistumisen kokemuksia niiden haastavan tason vuoksi.

Kielten opettajien koulutukseen tulisi myös kiinnittää huomiota. “Ilman opettajia ei ole väliä, kuinka hienon järjestelmän olemme rakentaneet, jos ei ole ketään, joka opettaa”, kuten eräs tutkijapaneeliin osallistuneista huomautti. Kielten opetuksen arvostuksen tulisi näkyä myös kielididaktiikan koulutuksessa tarkoituksenmukaisina tutkimus- ja opetusresursseina. Yhtenä tärkeänä opettajankoulutuksen kehittämishdotuksena tuotiin esiin suomen- ja ruotsinkielisten opettajankoulutusyksiköiden yhteistyön vahvistaminen.

Tutkijapaneelin keskusteluissa tuotiin esiin niin uusien opettajien perehdytyksen kuin jo työssä olevien opettajien systemaattisemman täydennyskoulutuksen tarve. Esimerkiksi Virossa löytyy toimiva malli perehdytykseen, jota voisi ainakin jossain määrin soveltaa Suomessakin. Täydennyskoulutuksen osalta taas olisi tarvetta kehittää järjestelmä, joka velvoittaisi jokaisen opettajan

päivittämään osaamistaan. Yhtäältä todettiin, että verkossa olevalla, helposti omaksuttavalla mutta tutkimusperustaisella koulutusmateriaalilla on kysyntää ja sen vaivaton saatavuus on tärkeää. Toisaalta taas myös pitempikestoisille täydennyskoulutuksille on suuri tarve, mutta kaikilla opettajilla tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus niihin osallistumiseen. Lisäksi kaikilla opettajilla tulisi olla yhdenvertainen oikeus osallistua maksuttomaan täydennyskoulutukseen siten, että matka- ja sijaiskulutkin korvattaisiin eivätkä sijaisjärjestelyt kuormittaisi kollegaa. Pitkäjänteisyyden toteutumisen esteenä tuotiin esiin se, että täydennyskoulutukset järjestetään useimmiten hankerahoitusten turvin, eivätkä hankkeissa kehitetyt käytänteet jää pysyväksi toiminnaksi rahoituksen loppuessa tai leviää hankkeiden ulkopuolelle.

6.8 Yhteenveto

Kielten opiskelua ja osaamista tulisi arvostaa yhteiskunnassa nykyistä vahvemmin. Lisäksi tarvitaan kansallinen kielistrategia ja vahvempaa kansallista ohjausta, jotta kielten opetuksesta saataisiin pitkäjänteisempää, yhdenvertaisempaa ja monipuolisempaa kansallisella tasolla. Kieltenopetuksen laadun varmistaminen, jatkuvuuden turvaaminen ja yhdenvertaisuuden edistäminen on keskeistä. Kielitaidon kaventuminen ja A2-kielivalintojen vähentyminen sekä ruotsin kielen osaamisen taso huolestuttavat. Myös suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen asemaa tulisi vahvistaa. Kielitaidon monipuolisuutta pidetään välttämättömänä, ja on tarpeellista opettaa muitakin kuin EU-kieliä, sillä kielitaito nähdään tärkeänä osana yhteiskunnan infrastruktuuria, poliittista vuorovaikutusta ja talouselämää.

Kielikasvatuksen tulisi alkaa varhaiskasvatuksesta ja sen tulisi tukea A1-kielivalintoja, joiden tulisi olla todellisia valintoja kaikille yhteisen englannin sijaan. Englannin kielen voisi aloittaa kaikille yhteisenä A2-kielenä. Yksi vaihtoehto

on, että toinen kotimainen kieli aloitetaan jo varhaiskasvatuksessa. On varmistettava, etteivät kielipolut katkea alakoulusta yläkouluun tai toiselle asteelle siirryttäessä. Lisäksi ylioppilastutkinnon kielten kokeet kaipaavat joiltakin osin päivittämistä, ja erityisesti suullisen kokeen lisääminen osaksi ylioppilaskoetta on tarpeen.

Suuntaus, jossa kieltenopettajat eivät ole päävastuussa kielten oppiaineiden opetuksesta, herättää keskustelua. Esimerkiksi luokanopettajilla ei välttämättä ole koulutusta kieltenopetukseen, ja siksi erityisesti ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa mutta myös yleisesti kielididaktiikkaan tarvitaan sekä tutkinto- että täydennyskoulutusta.

Tähän mennessä tehtyjen kieltenopetukseen liittyvien uudistusten seurauksia ei ole osattu ennakoida kokonaisuuden kannalta, minkä vuoksi tarvitaan rakenteellisia uudistuksia, joiden toteuttamisen tapoja ja seurauksia arvioidaan kaikkien koulutusasteiden näkökulmasta. Yhtenä merkittävänä tavoitteena on, että kieliä opettavilla on tehtävään tarkoituksenmukainen koulutus ja että päteviä opettajia on riittävästi.

Ennen kaikkea nykytilanteessa, jossa kieltenopetukseen liittyvät päätökset tehdään kuntatasolla ja kouluissa, rehtoreiden, kunnan päätöksentekijöiden sekä alueellisen koordinoinnin rooli korostuu niin resursoinnissa kuin kielivalikoiman monipuolisuudessa. Eri kielten oppimäärien alkamisajankohdat ja tieto tarjolla olevasta kielivalikoimasta vaikuttavat oppilaiden kiinnostukseen ja kielivalintoihin. Lisäksi on tärkeää, että valinnaiskielten opetukseen varataan riittävästi resursseja eikä opiskelijoille tarjota osittaista itsenäistä opiskelua. Etäopetusta ja eri kuntien välistä yhteistyötä voidaan kuitenkin harkita osaksi kieltenopetusta ennen kaikkea monipuolisemman kielivalikoiman mahdollistamiseksi.

On tärkeää vahvistaa rinnakkaiskielisuuden ja monikielisuuden arvostusta. Kieltenoppimisen tulisi perustua monikielisyyteen kasvamiseen ja positiivisen kielenoppijaminäkuvan vahvistamiseen. Opetussuunnitelmatasolla kielellinen moninaisuus nähdään arvokkaana. Myös koulutuksen ulkopuolella hankittua kielitaitoa tulisi pitää arvossa. Oppilaitosten tulee olla kielellisesti vastuullisia ja kielitietoisia ja arvostaa oppilaiden äidinkieliä sekä monikielisyyttä näkyvästi. Englannin kielen oppimateriaalit ovat ajanmukaisia ja relevantteja, ruotsin osalta materiaalitalanne on kohtuullinen, mutta muissa kielissä, erityisesti harvemmin opetetuissa kielissä, on vähemmän saatavilla olevaa materiaalia, eikä sitä ole päivitetty aikoihin. Viittomakielen opetukseen on myös tarve kehittää materiaaleja.

7 KEHITTÄMISEHDOTUKSIA

Tässä luvussa esittelemme kehittämissuhteita Suomen kieliohjelmaan. Ehdotuksemme perustuvat sekä kartoituksessa kerättyyn aineistoon että aiemmissä selvityksissä esitettyihin, toteutumatta jääneisiin kehittämissuhteisiin, mutta myös selvitystyöryhmän omiin näkemyksiin. Selvitystä varten kerätyn aineiston analyysin perusteella käy ilmi, että vastaajilla on erilaisia, jopa keskenään vastakkaisia ajatuksia erityisesti toisen kotimaisen kielen opiskelusta. Tässä lähtökohtanamme on ollut ehdottaa kehittämistoimia, jotka ovat perustuslain mukaisia ja jotka samalla vahvistaisivat kielivarantoa ja sen moninaisuutta tiedonkeruussamme esiin tulleiden päälinjojen mukaisesti. Näemme, että kielenopetuksen tulisi tulevaisuudessakin tähdätä funktionaaliseen kielenoppimiseen (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia, 2012) ja kielisiin osiin identiteettiä (ks. esim. Norton & McInney, 2010). Tässä luvussa esitetyt kehittämissuhteet pohjautuvat moninaisiin ja osittain limittäisiin tavoitteisiin (ks. Forsmanin, Björklundin & Sjöholm, 2011/17): Tavoitteena on sekä tuottaa kielitaitoisia henkilöitä turvaamaan Suomen turvallisuutta että vastata elinkeinoelämän tarpeisiin. Lisäksi näemme kielitaidolla myös itseisarvon: kielitaito on yksilölle tärkeää kulttuurista pääomaa ja mahdollisuus kehittää itseään ja omaa identiteettiään.

Selvitystyön myötä on kirkastunut käsitys tarpeesta vahvistaa mahdollisimman yhtenäisen kielipolku varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Tässä selvityksessä ehdotetut toimenpiteet vaihtelevat laajuudeltaan. Kunkin toimenpiteen osalta on otettava huomioon ennen kaikkea se, miten kyseinen toimenpide vaikuttaa koulutusjärjestelmään kokonaisuutena. Uudistuksia tehtäessä on tarkasteltava myös kuntien valmiuksia toteuttaa niitä niin resurssien kuin koulutetun opetushenkilöstön osalta. Monet ehdotetuista toimenpiteistä edellyttävät laajaa ja jatkuvaa yhteistyötä tutkijoiden, opettajankouluttajien, koulutuksen

järjestäjien ja opettajien, oppimateriaalien kustantajien, elinkeinoelämän edustajien sekä poliittisten päätöksentekijöiden kesken. Ilman tavoitteellista vuoropuhelua edellä mainittujen toimijoiden välillä muutosten aikaansaaminen on epätodennäköistä.

7.1 Monikielisuuden arvostaminen

Kattavan kielivarannon turvaaminen on osa yhteiskuntavastuuta: kyky kommunikoida ja hankkia tietoa eri kielillä on oleellista niin elinkeinoelämän kuin muun kansainvälisen toiminnan kannalta. Lisäksi monipuolinen kielivaranto on keskeinen osa riskienhallintaa ja puolustusyhteistyötä sekä yhteiskunnan toiminnan ja turvallisuuden takaamista. Monikielisuuden arvostaminen on tehtävä näkyväksi kaikilla yhteiskunnan ja koulutuksen alueilla varhaiskasvatuksesta korkeakouluun ja ammatissa toimivien täydennyskoulutuksesta vapaan sivistystyksen piiriin. Monikielisyysideologian vahvistamiseksi ensisijainen toimenpide on, että englannin kielen aseman ylikorostumista Suomessa tarkastellaan kriittisesti kaikilla yhteiskunnan alueilla. **On tärkeää teettää myös ajanmukainen selvitys siitä, mitä kieliä eri työelämän aloilla tarvitaan,** jotta yhteiskunnassa pystytään vastaamaan työelämän tarpeisiin tarkoituksenmukaisella kielikoulutuksella. Kielikoulutusta on suunniteltava pitkäjänteisesti tulevaisuuteen orientoituen ja yhteiskunnan eri sektoreiden tarpeet huomioiden.

Kielikasvatuksen tulee alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen pedagogisiin sisältöihin tulisi lisätä kielikasvatuksellisia osioita: Varhaisen kielikasvatuksen tulee sisältää kieliin innostamista erilaisin menetelmin (ks. myös Sopanen ym., 2024). Kielisuihkutuksen periaattein kielet voidaan tuoda toiminnalliseksi ja leikilliseksi osaksi arjen toimintaa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi esiopetuksen aikana tulee tutustua sekä oman kunnan A1-kieliin mutta myös monipuolisesti muihin ympäristön kieliin innostavasti ja kielitietoisuutta

vahvistaen. **Jotta varhaiskasvatuksesta alkava kielikasvatus voisi toteutua, varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen tarvitaan kieliä ja kielitietoisuutta käsitteleviä kielikasvatuksellisia sisältöjä huomattavasti nykyistä enemmän. Lisäksi olisi hyvä tarkastella mahdollisuutta henkilökohtaisen palkanlisän systemaattiseen ja yhdenmukaiseen maksamiseen opetushenkilöstölle, joka käyttää työssään aktiivisesti erityisesti toista kotimaista kieltä mutta muuta kieltä.**

Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa kielikasvatus nähdään keskeisenä osana oppimista (OPH, 2014). On olemassa lukuisia kotimaisia ja kansainvälisiä esimerkkejä monikielisuuden ja kielitietoisuuden integroimisesta eri oppiaineisiin (Günther-van der Meij & Duarte, 2022; Kirwan, 2020; Zanasi, Mård-Miettinen & Platzgummer, 2023). **Yksi mahdollisuus toteuttaa kielikasvatusta on luoda sille oma oppiaineensa, jonka tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit määritellään perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmissa.** Itsenäiselle kielikasvatuksen oppiaineelle olisi nähdäksemme tarvetta yhä monikielisemmässä yhteiskunnassamme. Tähän voisi ottaa esimerkkiä Tanskasta, jossa vastaanlaista, erityisesti monikielisyyteen keskittyvää oppiainetta on ehdotettu otettavaksi käyttöön perusopetuksen ensimmäiseltä luokalta lähtien (Folkeskolen, 2023). Oppiaineen luomisen yhteydessä on myös tarpeen määritellä opettajan kelpoisuus ja rakentaa tehtävään valmistava koulutus monikielisyyteen ja kielikasvatukseen erikoistuneelle kielikasvatuksen opettajalle. Kielikasvatuksen oppiaine ei kuitenkaan korvaisi erillisten kieliaineiden opetusta (toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, oma äidinkieli) vaan tulisi niiden rinnalle.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 velvoittavat jokaista opiskelijaa laatimaan henkilökohtaisen kieliprofilin osana lukion vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opintoja. Sen laatimisella on kaksi päätavoitetta: ensinnäkin opiskelija oppii tunnistamaan ja tekemään näkyväksi eri kielten taitojaan.

Toiseksi tavoitteena on, että opiskelija ottaa nykyistä enemmän vastuuta kielitaitonsa kehittämisestä sekä lukio-opintojen aikana, että niiden jälkeen (OPH, 2024a). Esiopetukseen ja perusopetukseen suunnatun Eurooppalaisen kielisalkun tavoitteet vastaavat Kieliprofilin tavoitteita (OPH, 2024b), mutta Kielisalkun asema esi- ja perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa ei ole vielä vakiintunut. Kielisalkku olisi hyvä ottaa vahvemmin käyttöön nykyisessä kielten opetuksessa jo perusopetuksen alkuvaiheesta lähtien, mutta erityisesti se sopisi osaksi edellä kuvattua kielikasvatuksen oppiainetta. Sekä lukion Kieliprofiili että Kielisalkku pohjautuvat kieliä koskevalle yhteiselle eurooppalaiselle viitekehykselle (EVK; CEFR, ks. OPH, 2024c). **Kielisalkun käyttö helpottaisi jatkuvuutta koulutusvaiheiden välisissä siirrymissä ja koulun vaihtuessa sekä tukisi epävirallisissa yhteyksissä hankitun kielitaidon tunnistamista ja tunnustamista. Olisi hyvä tarkastella mahdollisuuksia laajentaa Kielisalkun ja Kieliprofilin käyttöä sisältämään kaikki oppijan kielet.**

Ylioppilastutkinnon kielikokeissa tulisi kiirehtiä suullisen kokeen saamista osaksi koetta. Nykyisellään pelkkä kirjallinen koe ohjaa lukion opetusta vahvasti kirjallisen osaamisen suuntaan, mikä ei vastaa nykyisiä kielitaitokäsityksiä tai opiskelijoiden kommunikatiivisia tarpeita.

Uusiutuvassa korkea-asteen opintojen todistusvalinnassa huomioidaan myös muut kuin pitkänä opiskellut kieliaineet. Todistusvalintaa kehitettäessä voisi tarkastella mahdollisuutta nähdä englanti vain läpäisyaineena, jolloin varsinaiset pisteet tulisivat vain muista suoritetuista kielistä. Näin kielten opiskeluun käytetty työmäärä tulisi tunnustetuksi arvokkaana osana opiskelijan tulevaa ammattitaitoa ja asiantuntijuutta. **Korkea-asteella tarjottavaa kielikoulutusta tulisi kehittää huomioiden opiskelijoiden erilaiset lähtötasot.** Esimerkiksi lukiossa suoritetuista toisen kotimaisen kielen tai englannin opinnoista ja ylioppilaskokeen hyvästä suorituksesta tulisi olla selvästi näkyvää hyötyä korkeakouluopinnoissa: tietyllä arvosanalla suoritetuilla

opinnoilla voisi saada hyväksiluettua perustason kielen opinnot korkea-asteella ja mahdollisuuden keskittyä monikielisen asiantuntijuuden vahvistamiseen omalla alallaan. Tällä tavalla opiskelijat voisivat keskittyä omalla alallaan tarvittavan kielitaidon vahvistamiseen vielä nykyistä vahvemmin.

7.2 Monikielisyyden vahvistaminen

Nykyinen lainsäädäntö mahdollistaa monipuolisen kielitarjonnan. Kuntatasolla tehtävät päätökset eivät kuitenkaan tue kielivalintojen monipuolisuutta kaikissa kunnissa, sillä useissa kunnissa kielivalintojen mahdollisuuksia ei ole juuri lainkaan. **Koska kielitaitoisen väestön tarve on jatkuva ja kiistaton, on keskeisen tärkeää luoda valtakunnallinen kielistrategia turvaamaan pitkäjänteinen kieliohjelman kehittämistyö, johon sitoudutaan hallituskausien yli.** Näin vahvistettaisiin pitkäjänteistä suunnittelua ja kansallisen tason ohjausta, joka velvoittaisi kuntia rakentamaan ja resursoimaan kestäviä ja monipuolisia kielipolkuja. Yhteisillä linjauksilla varmistettaisiin jokaiselle oppilaalle mahdollisuus saavuttaa sellainen kielitaito, josta on hyötyä niin yksilöille kuin yhteiskunnalle. **Linjausten tulee pohjautua toiminnallisen kielitaidon periaatteille:** kieltenopetuksen tavoitteena ei tulisi olla äidinkielen puhujan taitotaso, vaan ymmärrettävä ja mahdollisimman pitkälle yksilön ja yhteisön tarpeita vastaava kielitaito.

A1-kielenä tulisi opettaa jotakin muuta kieltä kuin englantia. Tätä ehdotettiin jo Pyykön (2017) selvityksessä, mutta tämä on vielä toteutumatta, vaikka se olisi tarkoituksenmukainen keino laajentaa kielivalikoimaa ja tukea monipuolista kielivarantoa. **Englanti voisi tällöin olla A2-kieli kaikille.** Toteutuakseen tämä vaatii kansallisen tason linjauksia. **On myös tarpeen kehittää mahdollisuuksia useampien kielten opiskeluun lyhyempien opintojaksojen tai kielikasvatuksen oppiaineen avulla erityisesti toisella ja korkea-asteella.**

Tämä tukisi aitoa monikielisyttä ja antaisi mahdollisuuden tutustua useamman kielen alkeisiin. Lisäksi **kielten opetuksen järjestämisessä tulisi tarkastella mahdollisuuksia opettaa kieliä tasoryhmissä kaikilla koulutusasteilla**, koska liian heterogeenisten opetusryhmien tiedetään hidastavan optimaalista kielenoppimista (vrt. Özerk & Williams, 2023). Opetusryhmien kielitaitotasot ovat nykyisellään hyvin heterogeenisiä, mikä aiheuttaa haasteita sekä opetukselle että oppimiselle.

Viime aikoina tehdyt uudistukset, kuten korkeakouluvalinnan pisteystysjärjestelmä sekä A1- ja B1-kielten varhentaminen, ovat osoittautuneet ongelmallisiksi kielivalintojen ja kielten opetuksen järjestämisen kannalta. Uudistuksissa onkin se ongelma, että niitä tehtäessä ei ole tarkasteltu kokonaisuutta ja uudistuksen mahdollisia seurauksia riittävän kattavasti. Todistuvallisuuden pisteystysjärjestelmä on toki muuttumassa, mutta muuttuuko kielivalintojen tilanne sen myötä toivotulla tavalla? A1-kielen opetuksen varhentamisen osalta olisi viipymättä puututtava sekä A1-kielivalikoimaan että A1-kieltä opettavien koulutukseen.

Tavoitteellisen ja mielekkään kielenopiskelun mahdollistamiseksi on turvattava kielipolkujatkomot läpi eri koulutusasteiden. Eri koulutusasteiden välinen yhteistyö opetussuunnitelmien laatimisessa on jatkumoiden kannalta avainasemassa. Opettajaresurssien jakaminen ja kielenopetuksen koordinointi esimerkiksi vapaan sivistystyön opetuksen kanssa voisi myös edistää kielitarjonnan sujuvaa laajentamista. Lisäksi tarvitaan myös opettajien välistä yhteistyötä niin kielten opettajien kuin kielten ja muiden oppiaineiden opettajien kesken. Kielipolkujatkomoiden turvaaminen edellyttää riittäviä, valtion taholta saatavia kuntatason resursseja. Lisäksi opettajankoulutusta uudistamalla on varmistettava pätevän opetushenkilöstön saatavuus. Tarvittaessa on myös selvitettävä mahdollisuuksia etäopetuksen nykyistä parempaan hyödyntämiseen. **Kuntatasolla tarvitaan vankempaa kuntatason suunnitelmaa kielenopetukseen ja sen pohjalta tapahtuvaa kielenopetuksen kattavampaa**

koordinointia ja kielitietoista pedagogista suunnittelua. Oppilaitoksissa oppilaanohjauksen merkitys korostuu erityisesti kielten opiskelun jatkumon takaamiseksi koulutuksen nivelvaiheissa. Lukioissa kielipolkujatkomot mahdollistuvat rakenteellisesti, kun oppiaineiden sijoittelu rakennetaan siten, että kielten opintojaksot eivät sulje pois opiskelijan mahdollisuutta valita sellaisia opintojaksoja, joita opiskelija voi tarvita saadakseen korkeakoulujen todistusvalinnassa mahdollisimman korkeat pisteet.

Kielipolkujatkomon ohella on tarkasteltava mahdollisuutta tarjota **nykyistä lyhyempiä kielten opetuskokonaisuuksia, joissa voisi keskittyä erityisesti suullisen kielitaidon harjoittamiseen. Lisäksi olisi hyvä tarkastella nykyisten vuosiviikkotuntien jakautumista mielekkäästi ja oppimista tukevilla tavoilla.** Kielenoppimista tukisi se, jos yksi vuosiviikkotunti voitaisiin jakaa esimerkiksi muutamaaan lyhyempään opetuskertaan.

Vaikka tässä selvityksessä huomio ei olekaan kansallisissa vähemmistökielissä, pidämme tärkeänä, että myös saamen kielten, romanikielen, suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen sekä karjalan kielen asemaa kieltenopetuksessa vahvistetaan. Erityisesti alkuperäiskansoilla tulee olla oikeus osallistua oman kielensä opetukseen kaikkialla Suomessa. Saamen kielten etäopetuksesta on saatu hyviä tuloksia (Helander, Keskitalo & Turunen, 2023). Nämä tulokset tarjoavat kannustavan esimerkin siitä, että kielten opetusta voidaan laadukkaasti tarjota myös etäopetuksena. **Kansallisesti on kehitettävä toimivia menetelmiä esimerkiksi etäopetukseen, jotta voidaan turvata vähemmistökielten opetus koko maassa.**

Omana äidinkielenä opettavien kielten asemaa tulee vahvistaa siten, että ne sijoitetaan oppiaineiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Oppilaiden tulee saada laadukasta oman äidinkielen opetusta koulutusjärjestelmän puitteissa siten, että oppitunnit on sijoitettu lukujärjestyk-

seen oppilasta motivoivalla tavalla. **Samalla on säädettävä oman äidinkielen opettajien kelpoisuudesta ja mahdollistettava pätevoittävät koulutusväylät koulutustarjonnan keinoin.** Tässä yhteydessä olisi hyvä tarkastella mahdollisuutta valinnaiskielivalikoiman laajentamista myös niihin kieliin, joita tällä hetkellä opiskellaan pääasiassa omana äidinkielenä.

Kansallisella tasolla on tärkeää kehittää myös kielten markkinointistrategioita, joilla kieliin kohdistuvaa arvostusta nostetaan. Lisäksi on tarpeen tarjota kouluille riittävästi tietoa kielivalinnoista ja kielten opetuksesta. Erityistä huomiota tulee kiinnittää siihen, ettei kielten opiskelua tarpeettomasti leimattaisi mahdottomaksi tai liian vaikeaksi. Samalla olisi kuitenkin ymmärrettävä, että kielten opiskelu edellyttää pitkäjänteisyyttä ja paneutumista, minkä tulisi näkyä myös kielten opiskelun arvostuksessa, esimerkiksi korkeakoulujen todistusvalinnassa. Lisäksi kielen oppimista koskevien tutkimusten yleistajuis-taminen on tärkeää, jotta uusien kielenoppimista koskeva tutkimustieto leviää.

7.3 Kotimaisten kielten taitojen vahvistaminen

Kotimaisten kielten taitojen vahvistaminen on tärkeää riippumatta kielten puhujien ensikielistä tai taustoista. Kansalliskielten oppimisen tukeminen kokonaisvaltaisesti niin koulutuksessa, työelämässä kuin vapaa-ajalla on keskeistä. Kokonaisvaltaista näkemystä kotimaisten kielten kehityksestä sekä toimenpiteiden koordinoinnista ja seurannasta peräänkuuluttaa myös Juurakko-Paavola (2024). Vaikka englanninkielisiä koulutusohjelmia tarvitaan, on keskeisen tärkeää, että kansalliskielisen koulutuksen ja tutkimuksen asema säilyy vahvana (ks. myös Saarikivi & Koskinen, 2023).

Lisäksi nykyisestä kilpailutukseen perustuvasta kotoutumiskoulutuksen järjestämistavasta tulee luopua pitkäjänteisen ja laadukkaan koulutuksen

ja sen kehittämisen mahdollistamiseksi. Jotta uusien kansalliskielten puhujien taitojen olisi mahdollista kehittyä kyseisissä kielissä optimaalisesti, olisi myös kannustettava ja rohkaistava kansalliskielten puhujia käyttämään kyseisiä kieliä heidän kanssaan englannin kielen sijaan (Kim ym., 2022). Työnantajia olisi tuettava työntekijöitä kehittämään kansalliskielten taitojaan työnsä ohessa (ks. esim. Kielibuusti-hanke).

Toisen kotimaisen kielen opetukseen on panostettava. Lisäksi **kansalliskielten koulutuspolkujen järjestämiseen on panostettava aina varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Myös kotimaisten kielten kaksikielistä opetusta tulisi vahvistaa esimerkiksi päivittäisinä opetustuokioina mutta myös CLIL-lähestymistapaan tai kielikylypyyn perustuvia koulupolkuja lisäämällä.** Luokkien välisestä tandem-opetuksesta on saatu erityisesti ylemmillä vuosikursseilla hyviä tuloksia (esim. Löf ym., 2016), ja yksittäiset tandem-parit voivat vahvistaa toisen kotimaisen kielen oppimista myös toisella asteella ja siirtymävaiheessa korkea-asteelle.

Koulutuksessa oppilaiden kaksi- ja monikielisyttä tulisi tukea nykyistä vahvemmin. Sen sijaan, että kaksi- ja monikielisyttä tuodaan esiin ainoastaan juhla- ja teemapäivissä, arvostamisen tulee olla jatkuvaa ja näkyvää. Kieliä tulee voida käyttää rinnakkain oppimiseen ja vuorovaikutukseen ja niiden oppimista tulee tukea. Erityisesti äidinkielenomaisen suomen (ruotsinkielisissä kouluissa) ja äidinkielenomaisen ruotsin (suomenkielisissä kouluissa) opetusta tulee edelleen kehittää, esimerkiksi limittäiskieleilyä hyödyntämällä (Paulsrud, Rosén, Strazer & Wedin, 2017), jotta opetus vastaisi sekä oppilaiden tarpeita että opetussuunnitelman tavoitteita. **Toisen kotimaisen kielen äidinkielenomaisen (A-kieli: modersmålsinriktad finska, äidinkielenomainen ruotsi) opiskelun on johdettava samanlaiseen asemaan korkeakouluopintoihin pyrittäessä kuin suomea (tai ruotsia) äidinkielenä tai toisena kielenä luetaessa.** Tällä hetkellä esimerkiksi toista kotimaista kieltä (suomi tai ruotsi) äidin-

kielenomaisena opiskellutta ei katsoa kielitaidoltaan automaattisesti päteväksi hakemaan kyseisellä kielellä järjestettävään korkeakoulutukseen. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen mahdollisuuksia yhteistyöhön tulisi tarkastella ja pohtia esimerkiksi kielenopetusresurssien hyödyntämistä yhteistyössä. On myös tarpeen selvittää, millä tavoin toisen kotimaisen kielen opintoihin käytettävän ajan ja opinnoista saatavan hyödyn välinen suhde saadaan mahdollisimman toimivaksi sekä millaisella tavoitteiden asettelulla päästäisiin tarkoituksenmukaisiin oppimistuloksiin toisen kotimaisen kielen opiskelussa. Esimerkiksi tandemopetus ruotsin- ja suomenkielisten koulujen, luokkien tai oppilaiden välillä voisi tukea toisen kotimaisen kielen oppimista. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan. Kotimaisten kielten profileja on kohennettava mediassa, kouluissa ja yhteiskunnassa ilman tarpeetonta vastakkainasettelua.

Toisen kotimaisen kielen taidot herättävät huolta erityisesti korkea-asteella (ks. Juurakko-Paavola, 2024). Opiskelijoiden vaihtelevat kielitaidot vaikeuttavat tarvittavan kirjallisten ja suullisten kielitaidon saavuttamista korkeakouluopintojen aikana. Tästä syystä sekä lukion että ammatillisen toisen asteen kielten opetusta tulisi kehittää niin, että opiskelijat saavat riittävät valmiudet korkeakouluopintoihin. Ammatillisessa koulutuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota ammattikielen opiskeluun. Toisen kotimaisen kielen opinnoissa tulisi keskittyä käytännön kielitaidon harjoitteluun ja hyödyntämiseen kaikilla koulutustasoilla. Kielenopintojen tukena voidaan käyttää esimerkiksi Kieliprofiilia, kielisalkkua ja kielikasvatusta (ks. luvut 7.1 ja 7.2). Myös kielenopetuksen materiaaleissa tulisi huomioida opintojen käytännönläheisyys ja ammattikielen tarpeet. Korkeakouluissa taas tulisi hyödyntää joustavaa tasoryhmittelyä ja tarjota opiskelijoille mahdollisuus kehittää kielitaitoaan omalta tasoltaan. Lisäksi tandemopiskelua ja joustavia monikielisiä käytänteitä, kuten opetusta useammalla kielellä, voitaisiin hyödyntää korkeakoulutasolla.

7.4 Opettajankoulutuksen kehittäminen

Opetus- ja kasvatustieteiden koulutusta tulee kehittää huomattavasti kielellisesti vastuullisempaan suuntaan. Tulevien opettajien kielellistä osaamista tulee vahvistaa läpi opintojen. Nykyisellään varhaiskasvatuksen ja luokanopettajankoulutuksen kielikasvatukselliset sisällöt eivät anna riittäviä valmiuksia kielten, edes koulun opetuskielen opettamiseen monikielisyysympäristöissä (ks. Alisaari ym., 2022). Jotta oppilaat saavat mahdollisuuden oppia kieliä ja kielillä myös erilaisia oppisisältöjä, opettajan on hallittava koulun opetuskieli ja sen käyttö eri oppiaineiden opetuksessa. Kielellisesti vastuullinen ja kielitietoinen opettaja ei ainoastaan ymmärrä kielten roolia merkitysten välittäjänä sekä identiteetin rakentumisen ja vuorovaikutuksen välineenä vaan hänellä on oltava tietoa koulun opetuskielen sanastosta, rakenteista ja käyttötavoista sekä kiinnostusta muista ympäristön kieliä kohtaan (ks. Alisaari & Heikkola, 2020; Opetushallitus, 2014).

Kansallisella tasolla tehdyt uudistukset ovat muuttaneet opettajien toimenkuvia suuntaan, johon heillä ei välttämättä ole riittävä koulutusta (Lahti & Harju-Autti, 2022). Opettajien koulutukseen tulee kiinnittää huomiota kieltenopetuksen näkökulmasta, ja yliopistoille on taattava tarkoituksenmukainen tutkimus- ja opetusresurssi sekä kieltenopetukseen että tulevien kieltenopettajien koulutukseen. **Kielididaktiikan koulutusta tulee tarjota opettajankoulutuksessa tutkinto-ohjelmasta riippumatta kaikille opetus- ja kasvatustieteiden työntekijöille sekä täydennyskoulutuksena jo alalla työskenteleville.** Kielididaktiikalla tarkoitamme kielten opetuksen tarvittavia opetustaitoja ja sisällönhallintaa. Opettajaopiskelijoille on tarjottava kielikasvatuksen ja monikielisyyspedagogiikan opintoja, joissa kielten oppiminen nähdään monikielisyyskasvatuksena ja kaikki kielitaito arvokkaana resurssina. Näin vahvistetaan sekä opettajien että oppijoiden positiivista kielennäkökuvausta.

Täydennyskoulutuksen rahoitusmalleja ja toteuttamisen tapoja tulee kehittää merkittävästi. **Rahoitus täydennyskoulutukselle tulee järjestää niin, että yksittäisten hankkeiden sijaan koulutusta järjestetään pitkäjänteisesti opettajankoulutuksen perusrahoituksella.** Täydennyskoulutusta olisi hyvä toteuttaa siten, että opettajia täydennyskoulutetaan ja mentoroidaan heidän omissa työyhteisöissään sen sijaan, että täydennyskoulutuksiin osallistuvat vain yksittäiset, asiasta jo kiinnostuneet opettajat oman työpaikkansa ulkopuolella. Tässä esimerkiksi tutkijoiden ja opettajien välisellä yhteistyöllä voitaisiin saavuttaa hyviä tuloksia (Bendtsen ym., 2022). Yksittäisten lyhytkestoisten koulutuskertojen ohella tulee panostaa pidempikestoisiin koulutusjaksoihin. Lisäksi olisi hyvä tuottaa verkossa olevaa, helposti omaksuttavaa, mutta tutkimusperustaista koulutusmateriaalia. **On myös kehitettävä järjestelmä, joka velvoittaa jokaisen opettajan säännöllisesti päivittämään osaamistaan työajan puitteissa.** Myös rehtoreiden koulutuksessa on oltava riittävä määrä opintoja kielellisesti vastuullisen kouluyhteisön johtamisesta ja kieltenopetuksen merkityksestä.

Kaikilla kieliä opettavilla opettajilla on oltava vankka osaaminen opettamisessaan kielissä mutta myös kulttuurista osaamista niihin liittyen (ks esim. Huynh ym., 2022). Erityisesti kieltä opettavilla luokanopettajilla tulisi olla tietoja ja taitoja monikielisyteen ja kielikasvatukseen liittyen. Opetus- ja kasvatustieteiden opiskelijoiden kielitaidon kehittämisen tarpeet ovat muuttuneet kuluneen vuosikymmenen aikana merkittävästi. Ensinnäkin alan opiskelijat tulevat kielellisesti yhä moninaisemmista taustoista ja valmistuttuaan he työskentelevät monikielisisä ympäristöissä. Toiseksi kielten opetuksen järjestämisen tavat ovat muuttuneet muun muassa kielten opetuksen varhentamisen myötä. **On todennäköistä, että luokanopettajat tulevat jatkossakin opettamaan kieliä perusopetuksen vuosiluokilla 1–6, ja siksi on varmistettava, että he saavat riittävät valmiudet opettaa niin kotimaisia kieliä kuin vähintään myös englantia. Erityisesti kotimaisten kielten opettamisen taitoja on vahvis-**

tettava (ks. myös Juurakko-Paavola, 2024). **Lisäksi opettajille on tarjottava koulutusta ja annettava heille valmiuksia toimia opettajana kaksikielisessä opetuksessa, kuten kielirikasteisessa tai CLIL-opetuksessa.** Suomen- ja ruotsinkielisten opettajankoulutusyksiköiden yhteistyötä olisi hyvä vahvistaa tähän liittyen. Konkreettinen ehdotus, jolla voitaisiin vahvistaa toisen kotimaisen kielen opetuksen autenttisuutta, voisi olla suomenkielisen ja ruotsinkielisen koulujärjestelmän opettajien välisen kielten mentorointiohjelman perustaminen, mikä edellyttäisi ainakin perustamisvaiheessa kansallista tai yksityistä rahoitusta.

7.5 Oppimateriaalit

Yhtenä merkittävänä haasteena kieltenopetuksen kansallisen tason yhdenvertaisuuden kehittämisessä ovat oppimateriaalit, joihin käytetty budjetti vaihtelee kunnittain. Eniten opetettujen kielten materiaaleihin panostetaan runsaasti myös oppikirjakustantamoiden toimesta, mutta vähemmän opetettujen kielten materiaalit ovat usein suppeita tai päivittämättömiä. **Kansallisella tasolla olisikin välttämätöntä kehittää ratkaisuja koko Suomessa käytetyn oppimateriaalin laadun, ajanmukaisuuden ja saatavuuden varmistamiseksi kaikissa opetettavissa kielissä.** Erityisesti suomi ja ruotsi toisena kotimaisena kielenä -opetuksessa on puutteita opetusmateriaalista, joka tukee kielen kehityksen jatkuvuutta ja autenttisuutta (Henricsson ym., 2023; Juurakko-Paavola, 2024; Pörn ym., 2021).

Kielten opetuksen yleisesti ja kielirikasteiseen opetukseen erityisesti tulee kehittää materiaaleja, kuten käsikirjoja, opettajien oman opetusmateriaalin suunnittelun tueksi. Valmiiden tehtäväpakettien sijaan opettajille on hyvä tarjota ideoita opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Oppimateriaaleissa on tarpeen tehdä näkyväksi Suomessa edustettu monikielisyys myös kieliaineiden ulkopuolella. Lisäksi ammatillisessa opetuksessa oppimateriaaleja tulisi kehittää siten, että ne tukisivat sekä sisällön että ammatissa tarvittavien kielten oppimista yhtäaikaista. Kaksi- ja monikielisuuden tulisi näkyä myös entistä laajemmin niin lasten- ja nuortenkirjallisuudessa kuin populaarikulttuurissa yleisemmin. Tämä helpottaisi kielikasvatuksen toteuttamista eri koulutusasteilla mutta myös kielitietoisuuden vahvistumista yhteiskunnassa.

8 LOPUKSI

Toimiva monikielinen yhteiskunta tarvitsee johdonmukaista kielikoulutuksen kehittämistä kaikilla koulutusasteilla sekä yleisesti positiivisen asenteen vahvistamista eri kieliä kohtaan kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla. Tämä edellyttää yhteistyötä tutkijoiden, päättäjien ja koulutuksen järjestäjien kesken. Kieliä ei tulisi nähdä toistensa keskinäisinä kilpailijoina. Sen sijaan laajaa kielitaitoa tulisi arvostaa nykyistä vahvemmin: monikielisyys on mahdollista niin yksilö- kuin yhteiskuntatasolla, ja Euroopan komission (2017) tavoitteena on, että jokaisen EU-kansalaisen tulisi osata vähintään kahta kieltä ensikielensä lisäksi.

Tässä selvityksessä käytetty aineisto on kerätty pääasiassa suomea tai ruotsia ensikielinenään puhuvilta. Näissä vastauksissa suomen virallisesta kaksikielisyydestä nousi esiin moninaisia näkemyksiä. Siksi onkin kiinnostavaa, että moni englanniksi korkeakoulukyselyyn vastannut toi esiin Suomen kaksikielisyyden hyödyntämättömänä voimavarana. Kuten eräs korkeakoulukyselyyn vastanneista kansainvälisistä kieltenopettajista kiteyttää, virallinen kaksikielisyys on Suomelle mahdollisuus, jonka hyödyntämiseksi tulisi tulevaisuudessa tehdä paljon töitä:

Swedish needs to be seen and heard throughout the country as an equal language. Finland should be a truly bilingual country and follow what Canada is doing to make sure that the French language never dies out. Finland could learn from Canada and adopt their practices. (B42).

Kaiken kaikkiaan on tärkeää, että kielikoulutusta kehitetään pitkäjänteisesti ja kokonaisvaltaisesti. Toinen toistaan seuraavien selvitysten sijaan tulisi keskittyä selvityksissä ehdotettujen kehittämissideoiden toimeenpanoon. Kielikoulutuksen

kehittämiseen on saatava sekä tuki että resurssit hallitusohjelmatasolta. Kaikki kielet ovat arvokkaita niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta.

LÄHTEET

- Aronin, L. (2021). Dominant Language Constellations in Education: Patterns and Visualisations. In Larissa Aronin and Eva Vetter (Eds.). *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition* (pp. 19-41). Springer.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., & Harju-Autti, R. (2022). "Tää pitäisi piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille.": Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsitäyksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktikka*, 6(1), 47–69. <https://doi.org/10.23988/ad.109885>
- Bendtsen, M., Bäck, S. & Forsman, L. (2023). Enkätundersökning inom projektet KalejdoSPRÅK HT2022. Sammanställning av enkätsvar. Åbo Akademi i Vasa. Kalejdosprak_Rapport-over-enkatundersokning-2023.pdf (abo.fi)
- Bendtsen, M., Forsman, L. & Björklund, M. (2022). Exploring empowering practices for teachers' sustainable continuing professional development, *Educational Research*, 64:1, 60-76.
- Björklund, M. (2008). *Conditions for EFL Learning and Professional Development. Finland-Swedish Learner and Teacher Perspectives*. Åbo Akademi University Press.
- Björklund, M. & Björklund, S. (2021). *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition In*. Aronin, L. & Vetter, E. (Eds.). Springer, Vol. 51. s. 131-150 20 s. (Educational Linguistics).
- Björklund, M., & Björklund, L. (Forthcoming). Students' perceptions of language use and learning opportunities in a multilingual rural municipality in Finland. A longitudinal perspective on establishing multilingualism in school. In M.A. Christison & A. Krulatz (Eds.), *Promoting Multilingual Practices for Linguistically Diverse Learners in Global Contexts*. Routledge.
- Björklund, S., Björklund, M. & Sjöholm, K. (2020). Societal versus individual patterns of DLCs in a Finnish educational context- Present state and challenges for the future. In Lo Bianco, J. & Aronin, L. (Eds.). *Dominant Language Constellations: A New Perspective on Multilingualism*. Springer, Cham, pp. 97-115.
- Chan, K. L. (2016). *Power Language Index. Which are the world's most influential languages?* World Economic Forum, WEF. http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.

CERF. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr

Ett starkt och engagerat Finland. Regeringsprogrammet för statsminister Petteri Orpos regering. (2023). Statsrådets publikationer 59:2023. urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-795-9

Euroopan komissio (2017). Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN>

Folkeskolen. (2023). *Forskere foreslår helt nyt sprogfag fra 1. klasse*. https://www.folkeskolen.dk/dsa-engelsk-fransk/forskere-foreslar-helt-nyt-sprogfag-fra-1-klasse/4739769?mtm_campaign=-DSA+i+dag+-+Hver+fredag+f%C3%A5r+eleverne+en+hemmelig+samtalelektie+med+hjem+i+en+lukket+konvolut&SNSubscribed=true&mtm_source=folkeskolen-nyhedsbrev

Forsman, L., Björklund, M. & Sjöholm, K. (2011/2017). Språkdidaktik för ett föränderligt samhälle. I S. Hansén & L. Forsman (red.). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. Studentlitteratur.

Günther-van der Meij, M. & Duarte, J. (2022). 'There Are Many Ways to Integrate Multilingualism': All-inclusive Foreign Language Education in the Netherlands. In A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Eds.) *Theoretical and applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings*. Multilingual Matters.

Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. (2022). Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Ahead-of-print. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>

Helander, Keskitalo, P., Turunen (2023). Saami Language Online Education Outside the Saami Homeland—New Pathways to Social Justice. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System*, pp 303–318.

Henricson, S., Björklund, S., Heittola, S., Hilden, R. & Lehti-Eklund, H. (2023). *Äidinkielenomainen ruotsi suomenkielisessä perusopetuksessa: Hyödyntämätön mahdollisuus edistää kaksikielisyyttä / Modersmålsinriktad svenska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen: En outnyttjad möjlighet att främja tvåspråkighet*. Rapportit ja selvitykset 2023:8; vol. 8. Utbildningsstyrelsen.

Hilden, R., Lintuvuori, M., Hahl, K., Ketonen, R., Samulin, T., Lindgren, E. & Hotulainen, R. (2019.) *Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa*. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Huynh, N. T., Thomas, A. & To, V. (2022). Enhancing Foreign Language Teachers' Use of Multicultural Literature with an Analytical Framework for Interpreting Picturebooks about East Asian Cultures. In A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Eds.) *Theoretical and applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings* (s. 47-64). Multilingual Matters.

Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023). *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 10:2023.

Ibrahim, N. (2022). Mainstreaming Multilingualism in Education: An Eight Ds Framework. In A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Eds.) *Theoretical and applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings*. Multilingual Matters.

Juurakko-Paavola, T. (2024). Selvitys toisen kotimaisen kielen ylioppilastutkinnon pakollisuuden poistamisen vaikutuksista Suomen kielitaidon kannalta. Utredning om vilka konsekvenser sloandet av det andra inhemska språket som obligatoriskt ämne i studentexamen har för språkkunskaperna i Finland. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kangasvieri, T., Mäntylä, K. & Veivo, O. (2023). Kehitetään kieltenopetusta yhdessä! *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2023-1/kehitetaan-kieltenopetusta-yhdessa>

Kim, J., Toivola, M., Heikkola, L. M., & Saloranta, A. (2022). Saisinko puhua suomea? *Kielikello* 3/22. Saatavissa: <https://kielikello.fi/saisinko-puhua-suomea/>

Kirwan, D. (2020). Utilising pupils plurilingual skills: a whole-school approach to language learning in a linguistically diverse Irish primary school. *CEFR Journal - Research and Practice*, 3, 98-103. b4703c3342d2edf1e448f14cfe5572e189cf.pdf (semanticscholar.org)

Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (neljäs painos.). Sage Publications.

Kuurojen liitto. (2024). *Lapsiperheille*. <https://kuurojenliitto.fi/lapsiperheille/>

Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. (2019). *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn,*

mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Kielikoulutuspoliittinen kuntatutkimus II 2023-2024. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/kielikoulutuspoliittinen-kuntatutkimus-ii-202320132024/kielikoulutuspoliittinen-kuntatutkimus-ii-202320132024>

Lahti, L., & Harju-Autti, R. (2022). A1-kielen varhentaminen ja opettajien ammatillisen kehittymisen tarpeet. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.), *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Ainedidaktisia tutkimuksia, 224–244. <http://hdl.handle.net/10138/353562>

Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. (2020). Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>

Laitinen, M., Leppänen, S., Rautionaho, P. & Backman, S. (2023). *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla: Kohti joustavaa monikielisyyttä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:59. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165230>

Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – En resa över språkgränsen. Luokkatandem – matka yli kielirajan*. Åbo Akademi, Pedagogik och välfärdsstudier.

Mäkinen, P. (2020). Ekaluokkaisilla alkoi saksa. *Tempus*, 55(3), 12–13.

Nationalspråksstrategins styrgrupp och styrgruppens sekretariat (2021). *Nationalspråksstrategi Statsrådets principbeslut. Kansalliskielistrategia Valtioneuvoston periaatepäätös*. Statsrådet Helsingfors.

Norton, B. & McInney, C. (2010). An identity approach to second language acquisition. Teoksessa D. Atkinson (toim.): *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, luku 2.

Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020). *”Det är bra att börja i tid” – undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna*. Rapporter och utredningar 2020: 5. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf

Oker-Blom, G. (2021). *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder*. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:9. Undervisnings- och kulturministeriet. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162926/OKM_2021_9.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (21.2.2024). Ruotsin kielen osaaminen heikentynyt, kun pakollisuus poistui ylioppilastutkinnosta. Tiedote.

OPH. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmanperusteet> (1.2.2024)

OPH. (2024a). *Kieliprofiili*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieliprofiili> (5.3.2024)

OPH. (2024b). *Eurooppalainen kielisalkku*. <https://www.oph.fi/fi/eurooppalainen-kielisalkku> (5.3.2024)

OPH. (2024c). Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko> (5.3.2024).

Owal Group. (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. <https://okm.fi/-/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytila-ja-kehittamistarpeet-selvitettiin>

Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters.

Peltoniemi, S. & Hansell, K. (2021). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1-2. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*.

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylän yliopisto

Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å-J., Maunu, N. & Östman, T. (2021). *Mofi-stigen: En handbok för mofi-lärare i 1-9*. Vasa: Åbo Akademi University.

Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen*

kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <http://hdl.handle.net/10138/215208>

Saarikivi, J. & Koskinen, J. (2023). *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja?: Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165060>

Saukko-Rauta, L. (2023). Valinnaisten kielten opiskelu ja varhennettu kieltenopetus huoltajan näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2023/valinnaisten-kielten-opiskelu-ja-varhennettu-kieltenopetus-huoltajan-nakokulmasta>

Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kielenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Sopanen, P., Belfrage, F., Bergroth, M., Rehn, C., Hansell, K., Mård-Miettinen, K., Costiander, K. & Nummela, Y. (2024). *Toinen kotimainen kieli varhaiskasvatuksessa. Henkilöstön ja johdon näkemyksiä* Utbildningsstyrelses rapporter och utredningar 2024: 1b.

Svenska Yle (3.3.2024). Språkambassadör: ”Många har stor ångest över sin dåliga finska, men det går faktiskt att lära sig”.

Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilta*. Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161302>

Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi-selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>

Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia - Valmistavan opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/kiellellisia-taitoja-ja-koulunkayntivalmiuksia-0>

Vieltojärvi, M. (2023). Yritykset tarvitsevat kielitaitoisia työntekijöitä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2023/yritykset-tarvitsevat-kielitaitoisia-tyontekijoita>

Zanasi, L., Mård-Miettinen, K. & Platzgummer, V. (2023). Researching Adolescents' Linguistic Repertoires in Multilingual Areas: Case Studies from South Tyrol and Finland. In S. Björklund, & M. Björklund (Eds.), *Policy and Practice for Multilingual Educational Settings* (pp. 173-197). Multilingual Matters. Bilingual Education and Bilingualism, 138. <https://www.jstor.org/stable/jj.1231861.11>

Özerk, K. & Williams, C. H. (2023). National Curriculum Reforms and Their Impact on Indigenous and Minority Languages: The Sami in Norway and Welsh in Wales in Comparative Perspective. In S. Björklund, & M. Björklund (Eds.), *Policy and Practice for Multilingual Educational Settings* (pp. 39-67). Multilingual Matters. Bilingual Education and Bilingualism, 138. <https://www.jstor.org/stable/jj.1231861.11>

magma