

**“Olette opettamassa väärässä vaiheessa, väärän ikäisiä” -  
Vanhempien näkemyksiä kieltenopetuksen  
kehittämisestä**

Joanna Isokoski & Vilhelmiina Kaikkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Isokoski, Joanna. Kaikkonen, Vilhelmiina. 2018. "Olette opettamassa väärässä vaiheessa, väärän ikäisiä" - Vanhempien näkemyksiä kieltenopetuksen kehittämisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.**

Opetushallitus sekä Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnistivät alkuvuodesta 2017 kieltenopetuksen varhentamisen, kehittämisen ja lisäämisen kärkihankkeen osana hallituksen osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeen Uusi peruskoulu -ohjelmaa. Kielten opiskelu Suomessa on yksipuolistunut ja perusopetuksen kielitarjonta kaventunut. Kielten kärkihankkeen avulla pyritään monipuolistamaan kieltenopetusta ja vahvistamaan kielitaitoa. Vahemmilla on suuri vaikutus lastensa kieltenopiskeluun sekä kielivalintoihin, joten tämän tutkimuksen tarkoituksena on nostaa esiin vanhempien näkemyksiä ja toiveita kieltenopetuksen kehittämisestä.

Aineisto on kerätty Opetushallituksen toimesta Vanhempainliiton ja Förbundet hem och skola rf:n jäsenvanhemmilta sähköisellä kyselylomakkeella. Analysoimme kyselyn kolmen avoimen kysymyksen vastauksia vanhempien näkemyksistä kieltenopetuksen kehittämisestä. Näihin kysymyksiin vastasi yhteensä 274 vanhempaa. Teemoittelimme vastauksista esiin nousseet kehitysehdotukset ja kvantifioimme aineiston selvittääksemme teemojen toistuvuuden. Lisäksi vertailimme eroja suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien vastausten välillä.

Valtaosa vanhemmista varhentaishi kieltenopetuksen aloitusikä. Suuri osa kannatti myös suullisen kielitaidon painottamista opetuksessa, nykyistä laajempaa kielivalikoimaa, pakollisten tai valinnaisten kielten määrän lisäämistä sekä muutoksia opiskelussa käytettäviin työtapoihin. Vain suomenkieliset vastaajat ehdottivat ruotsin kielen pakollisuudesta luopumista. Ruotsinkieliset vastaajat sen sijaan toivoivat ylimääräistä vierasta kieltä jo alaluokkien aikana. Kieltenopetusta on pyritty monipuolistamaan ja laadukkuutta lisäämään useiden erilaisten kielikoulutuspoliittisten hankkeiden avulla, mutta apurahojen loputtua sovittuihin tavoitteisiin ei ole pystytty sitoutumaan. Kehitysehdotusten toteuttaminen vaatii muutoksia valtakunnallisen, alueellisen ja paikallisen tason toiminnassa. Peruskoulun kieltenopetuksessa tehtävässä muutostyössä on kuitenkin huomioitava vaikutukset, jotka saattavat ulottua toisen ja kolmannen asteen koulutuksiin sekä työelämään.

Asiasanat: kieltenopetus, opetuksen kehittäminen, vanhemmat, kieltenopetuksen varhentaminen, kielikoulutuspolitiikka

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
1.1	Kielikoulutuksen kehittämishankkeet .....	6
1.2	Kielikoulutuspolitiikka Suomessa .....	8
1.3	Suomen kielikoulutuspolitiikan historiaa .....	10
1.4	Perheen kielipolitiikka .....	11
1.5	Vanhemmat päättämässä lastensa kielikoulutuksesta .....	12
1.6	Kansalaisten näkemyksiä kielenopetuksen kehittämisestä.....	15
1.7	Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden kielipolut sekä ruotsin kielen asema Suomessa .....	16
1.8	Kieltenopetuksen varhentaminen .....	18
1.9	Kieltenopetuksen kehittämistarpeet .....	21
1.10	Uudet kielenopettajat kielenopetuksen kehittäjinä .....	23
1.11	Tutkimuskysymykset .....	25
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
2.1	Osallistujat ja aineistonkeruu .....	26
2.2	Aineiston analyysi .....	29
2.3	Eettiset ratkaisut.....	36
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
3.1	Valtakunnallinen taso.....	38
3.2	Alueellinen taso.....	42
3.3	Paikallinen taso .....	45
3.4	Erot suomenkielisten ja ruotsinkielisten vastaajien välillä .....	49
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>51</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>58</b>

<b>LITTEET</b> .....	<b>64</b>
----------------------	-----------

# 1 JOHDANTO

Kielten opiskelu on yksipuolistunut suomalaisten keskuudessa, kirjoittaa Riitta Pyykkö (2017, 9) laatimassaan selvitysraportissa Suomen kielivarannon tilasta. Monipuolisen kielivarannon kehittymistä jarruttaa eritoten kaventunut kielitarjonta sekä monipuolisen kielitaidon merkityksen unohtuminen. Tilanne herättää huolta koulutuksen suunnittelijoissa sekä järjestäjissä, mutta toimeen on jo tartuttu.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on yhteistyössä Opetushallituksen kanssa aloittanut vuoden 2017 alussa kieltenopetuksen varhentamisen, kehittämisen ja lisäämisen kärkihankkeen, joka on osa pääministeri Juha Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -kärkihanketta. Kielten kärkihankkeen tarkoituksena on löytää kestäviä tapoja tarjota lapsille entistä varhaisempia kieltenopiskelumahdollisuuksia sekä laajentaa kielivalikoimaa (OPH 2017a; OPH 2017b). Osana Kielten kärkihanketta Opetus- ja kulttuuriministeriö nimesi Turun yliopiston professori Riitta Pyykön laatimaan selvityksen Suomen kielivarannon tilasta (OKM 2018a). Selvitystyön yhteydessä on selvitetty oppilaiden vanhempien näkemyksiä ja kokemuksia varhaisesta kieltenopetuksesta, eli viimeistään ensimmäiseltä tai toiselta vuosiluokalta alkavasta vieraan kielen opetuksesta.

Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan vanhempien näkemyksiä ja toiveita kieltenopetuksen kehittämisestä. Vanhempien näkökulmaa peruskoulun kielitarjottimista on aiemmin selvitetty (ks. Larvus 2010), mutta kieltenopetuksen kehittämisessä laajemmin ei ole huomioitu, mitä juuri vanhemmilla on sanottavana. Nyt haluamme nostaa vanhempien äänen kuuluviin, sillä vanhemmilla on päävastuu lapsensa parhaan turvaamisesta (YK 1959) ja vanhemmat ovat omien lastensa ja heidän tarpeidensa asiantuntijoita. Vanhempien kuuleminen voi myös nostaa esiin sellaisia asioita ja tarpeita, jotka ovat aiemmin jääneet vähäiselle tarkastelulle.

Tutkimusaineisto on kerätty Opetushallituksen laatiman sähköisen kyselyn avulla (Liite 1), johon vastasi yhteensä 317 vanhempaa ympäri Suomea.

Kysely on laadittu osana Opetushallituksen käynnissä olevaa Kielten kärkihanketta.

Kielikoulutuspolitiikka on tutkimuksemme keskeisin teoreettinen viitekehys ja käsittelemme sitä pääasiassa aiemmin Suomessa toteutettujen tutkimusten sekä kehityshankkeiden avulla, joissa tarkastellaan kansalaisten näkemyksiä kieltenopetuksesta, kielivalinnoista ja kielitarjottimista. Esittelemme myös muutamia kansainvälisiä tutkimuksia aiheeseen liittyen. Keskeisiä käsitteitä ja teorioita, joita tulemme myös avaamaan, ovat kieltenopetuksen varhentaminen ja sitä kautta kielenopetuksen aloitusikä, sekä perheen kielipolitiikka.

## 1.1 Kielikoulutuksen kehittämishankkeet

Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus toteutti vuosina 2005–2007 valtakunnallisen kielikoulutuspoliittisen projektin (KIEPO), jonka tehtävänä oli selvittää Suomen kielikoulutuspolitiikan perusteita ja tavoitteita. Kieltä tarkasteltiin mahdollisimman laaja-alaisesti pyrkimyksenä vaikuttaa kieltenopetuksen sisältöihin ja organisointiin.

Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportin laatijat Sajavaara, Luukka ja Pöyhönen (2007, 13–14) nimeävät projektin taustavaikuttajiksi ja lähtökohdiksi useat yhteiskunnalliset muutokset, jotka keskeisesti vaikuttavat kielikoulutukseen Suomessa. Tärkeimpiä näistä ovat globalisaatio ja kansainvälistyminen, teknologian ja tietoyhteiskunnan kehittyminen, kaupungistuminen, muutokset kielten asemissa sekä monikulttuuristuminen. Myös koulutusjärjestelmässä tapahtuneet muutokset, kuten mahdollisuus aloittaa vieraan kielen opiskelu jo ensimmäisellä luokalla tai varhaiskasvatuksessa, sekä kielikylypöpetuksen ja vieraskielisen opetuksen (esim. CLIL) lisääntyminen antavat heidän mielestään aihetta kielikoulutuksen kehittämiseksi.

Kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon pyrkii vaikuttamaan myös Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella vuonna 2009 perustettu

Kielikoulutuspolitiikan verkosto (Kieliverkosto), jota koordinoi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kieliverkosto tuo yhteen kielikoulutuksesta kiinnostuneita toimijoita samalla lisäten tietoisuutta kielikoulutuksen moniulotteisuudesta. (Kieliverkosto 2018).

Toinen merkittävä kielikoulutukseen keskittyvä projekti oli Opetushallituksen vuosina 2009–2011 toteuttama Kielitivoli-hanke. Hankkeen avulla haluttiin selvittää mahdollisuuksia monipuolistaa suomalaisten perusopetuksen oppilaiden kielitaitoa. Suurin osa oppilaista opiskelee vain minimimäärän eli kahta vierasta kieltä, joista toinen on toinen kotimainen ja toinen lähes poikkeuksetta englantia. Hankkeen tehtävänä oli varmistaa, että yhä useampi oppilas saisi itse vaikuttaa kielivalintoihinsa, eikä mahdollisuus muiden vieraiden kielten opiskeluun jäisi toteutumatta resurssipulan takia. (Tuokko, Takala, Koikkalainen & Mustaparta 2012.)

Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen on ollut keskiössä jo hallituskaudella 2007–2011. Tällöin tavoitteena oli, kuten Tuokko ja kollegat (2012, 5) sen ilmaisivat: “1. monipuolistaa opetuksen järjestäjien tarjoamaa kieliohjelmia ja edistää sen toteutumista lisäämällä kuntien ja koulujen välistä yhteistyötä, sopimalla työnjaosta ja lisäämällä huoltajien ja oppilaiden tietoisuutta monipuolisen kielitaidon merkityksestä, sekä 2. kehittää kieltenopetuksen laatua.” Kehittämistoiminta kohdistettiin opetuksen järjestäjille, rehtoreille, kielten opettajille, kielivalintoja tekeville perusopetuksen oppilaille sekä heidän vanhemmilleen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus tukevat aktiivisesti koulutuksen kehittämistä muun muassa jakamalla valtionavustuksia eri tahoille, erilaisia hankkeita varten (OKM 2018b). Tuorein kieltenopetuksen kehittämiseen keskittyvä hanke on Kieltenopetuksen kärkihanke. Ministeriö asetti Opetushallitukselle 4,5 miljoonan euron määrärahan vuodelle 2017, josta 3,8 miljoonaa euroa jaettiin erityisavustuksina koulutuksen järjestäjille kielenvarhentamistyön kehittämiseksi. Loppusumma käytetään täydennyskoulutusten järjestämiseen sekä opetusmateriaalien laatimiseen. (OPH 2017a.) Tammikuussa 2018 Opetushallitus julisti kieltenopetuksen

varhentamiseen tarkoitettujen erityisavustusten toisen kierroksen haettavaksi. Avustuksia tullaan jakamaan yhteensä 4,3 miljoonaa euroa ja niillä pyritään varmistamaan, että vuoden 2017 aikana käynnistyneet kieltenopetuksen kehittämishankkeet jatkuisivat ja uusia hankkeita voitaisiin panna vireille. (OKM 2018c.)

## 1.2 Kielikoulutuspolitiikka Suomessa

Sajavaara ja hänen kollegansa (2007, 15) painottavat, että Suomen kielikoulutuspolitiikkaa tarkasteltaessa tulee huomioida käsitteelliset erot kielisuunnittelun, kielipolitiikan ja kielikoulutuspolitiikan välillä, vaikka usein näitä käsitteitä käytetäänkin rinnakkain ja synonyymeina. Käsitteiden rinnakkainen käyttö onkin ymmärrettävää, sillä esimerkiksi kielipolitiikan ja kielisuunnittelun välinen yhteys ei ole selvä.

Kielipolitiikka (language policy) tunnettiin aiempina vuosina kielisuunnitteluna (language planning). Kielipolitiikan tutkimukseen sisältyvät analyysit kieleen liittyvistä uskomuksista ja ideologioista (mitä ihmiset ajattelevat kielestä), kieleen liittyvät käytännöt (mitä ihmiset tekevät kielellä) sekä pyrkimykset muuttaa tai vaikuttaa käytäntöihin (mitä ihmiset yrittävät tehdä kielelle) (Spolsky 2004, 5).

Sajavaara kollegoineen (2007) määrittelee kielipolitiikan tarkoittavan yhteiskunnan suhdetta eri kieliin ja niitä puhuviin ihmisryhmiin sekä kielentutkimuksen ja kielenhuollon toimia tämän suhteen hoitamisessa. Kielisuunnittelulla taas tarkoitetaan yleensä kielen käyttöön, asemaan, sanastoon, rakenteeseen tai opetukseen vaikuttamista. Kielisuunnittelulla pyritään siis tietoisesti muuttamaan kieltä tai sen toimintoja yhteiskunnassa. Yleisesti voidaan ajatella, että kielisuunnittelussa toteutetaan kielipolitiikkaa. Kielisuunnittelun ja kielipolitiikan yhteys voidaan kuitenkin käsittää myös kaksisuuntaisena, jolloin kielisuunnittelu johtaa kielipolitiikan määrittelemiseen kun taas kielipolitiikka ohjaa kielisuunnittelua. (Sajavaara ym. 2007, 15.)



Kielikoulutuspolitiikka sijoittuu kielipolitiikan ja koulutuspolitiikan väliin. Sen lähtökohdat perustuvat yleisiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin ja tarpeisiin, eikä se siis tukeudu pelkästään kielisuunnittelun lähtökohtiin ja kielipoliittisiin linjauksiin, vaikka sen tavoitteiden tuleekin pohjautua kieliyhteisön ja yhteiskunnan tarpeisiin. (Sajavaara ym. 2007, 15.) Kielikoulutuspolitiikka osoittaa, miten kielipolitiikan tavoitteet ja sisällöt voidaan toteuttaa koulutuksessa silloin, kun kielipolitiikka koskee nimenomaan koulutusta. Kielikoulutuspoliittiset linjaukset sisältävät esitykset siitä, mitä kieliä koulutus koskee, mitä taitoja ja millaisia asenteita kielikoulutuksessa pyritään kehittämään, millaiseen taitotasoon eri koulutusasteilla pyritään ja miten oppimateriaalien ja opettajankoulutuksen tarpeet saadaan tyydytettyä. Kielikoulutusta suunniteltaessa tulee ottaa huomioon niin yksilöiden ja yhteisöjen kielelliset oikeudet kuin taloudelliset resurssitkin. (Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara 2000, 249–250.)

Riitta Piri (2001) on tutkinut väitöskirjassaan Suomen kieliohjelmapolitiikkaa, jolla hän tarkoittaa koulujen kielenopetukseen liittyviä koulutuspoliittisia ja strategisia toimenpiteitä. Pirin (2001, 46) mukaan kieliohjelmapolitiikkaan liittyvät tehtävät ja toimivalta jakautuvat valtion ja kunnan välillä ja toisaalta näiden tahojen sisällä myös poliittisten päättäjien ja virkamieskunnan välillä. Piri esittelee Kaplanin ja Baldaufin (1997) taksonomian, jonka mukaan kielikoulutusta koordinoidaan kolmella eri tasolla: kansallisella, alueellisella ja paikallisella tasolla. Kunnallinen itsehallinto ja kansanvalta ovat Suomessa painavia tekijöitä kun puhutaan päätöksenteosta. Sellaiset päätökset, joissa odotetaan kansallista yhdenmukaisuutta, tulisi kuitenkin tehdä keskitetysti valtiotasolla. Julkishallinto vaikuttaa toimintaan käytännössä säädösten, resursoinnin ja informaatio-ohjauksen kautta luomalla jonkinlaiset raamit, kuten lait, opetussuunnitelmat ja tuntijaot, hierarkkisesti alempien tahojen toiminnalle ja niiden päätöksenteolle. (Piri 2001, 16, 21–22, 46; Kyllönen & Saarinen 2010, 1.) Näin ollen valtio ohjaa näillä toimilla kuntaa ja kunta vastaavasti kouluja ja koulut opettajia. Kuitenkin myös opettajilla on

aina ollut liikkumatilaa opetussisältöjen ja -menetelmien toteuttamisessa (Piri 2001, 43).

Kuntien saadessa tehdä itsenäisesti monia koulutuspolitiikan konkreettisia päätöksiä toteutuu kansallinen koulutuspolitiikka hyvin erilaisin tavoin eri alueilla, kun valtakunnallinen politiikka sallii erot eri alueiden käytänteiden välillä. Kunnat voivat esimerkiksi itse päättää tarjoamastaan kielitarjottimesta ja muista kieltenopiskeluun liittyvistä käytänteistä, joten niiden tarjoama kielikoulutus luo pohjaa maamme kansalliselle kielitaitovarannolle. (Kyllönen & Saarinen 2010, 1.)

### 1.3 Suomen kielikoulutuspolitiikan historiaa

Kansallista kielitaitovarannon ohjausta suunniteltaessa tulee huomioida se, että nykyinen perusopetuksen kielikoulutuspoliittinen malli on perua 1960-luvun lopulta, peruskoulun syntyvaiheilta. Tuokko ja muut (2012, 13) korostavat, että silloin Pohjoismaat olivat tärkeä kansainvälispoliittinen viiteryhmä, joten ruotsin kielen osaaminen oli ensiarvoisen tärkeää. Saksa puolestaan toimi keskeisenä kaupankäynnin ja matkailun kielenä koko Euroopassa. Neuvostoliitto oli Suomelle arvokas kauppakumppani, mutta neuvottelut käytiin keskitetysti eri kauppadelegaatioiden välillä, jolloin venäjän kielen taidosta oli hyötyä harvoissa tilanteissa. Tuona aikana englantia ei ollut vielä saavuttanut asemaansa globaalina kielenä.

Paljon on ehtinyt muuttua peruskoulun syntyajkojen jälkeen, mikä tarkoittaa myös sitä, että perusopetuksen kieltenopetusta suunniteltaessa on huomioitava tämän ajan, yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeet. Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 on ollut ehdottomasti suurin yksittäinen muutos, joka on muokannut maamme kieliohjelmapolitiikkaa. EU:n tärkein yhteinen kieli on englantia ja englannin merkitys on muutoinkin korostunut sen kasvatettua asemaansa globaalina tieteen, taiteen, politiikan, kaupankäynnin ja matkailun yhteisenä kommunikaatiokielenä, puhumattakaan englannin kielen asemasta Internetin valtakielenä. Saksan kielen kiinnostusta

vähentää se, että lähes kaikissa EU-maissa osataan nykyään englantia. Pohjoismainen yhteistyö on selkeästi vähentynyt viimeisen 50 vuoden aikana, joten ruotsin kielen osaamisen hyötyjä ei nähdä yhtä laajasti kuin ennen. Venäjän kielen merkitys on puolestaan kasvanut lisääntyneen turismin ja yritystoiminnan myötä. (Tuokko ym. 2012, 13.)

#### 1.4 Perheen kielipolitiikka

Myös perheillä on oma kielipolitiikkansa. Perheen kielipolitiikka (family language policy) voidaan määritellä tietoisena kielen käytön suunnitteluna kodissa perheen kesken. Perheen kielipolitiikka auttaa näkemään vanhempien kieli-ideologioita ja sitä kautta ymmärtämään laajemmin yhteiskunnallisia asenteita ja näkemyksiä sekä kielistä että vanhemmuudesta. (King, Fogle & Logan-Terry 2008, 907.)

Perheen kielipolitiikan merkitys korostuu erityisesti kaksikielisissä perheissä. Valintoja, joita kaksikielisten perheiden täytyy tehdä, ovat esimerkiksi perheessä puhuttu kieli tai kielet, lapsen rekisteröitävä äidinkieli, nimi, päiväkotikieli, koulukieli sekä perheen toteuttama kielistrategia (Sjöberg 2016, 2).

Nuolijärven (2015) mukaan lasten kielenkehityksen kannalta olisi tärkeää, että vanhemmat puhuisivat lapsilleen omaa kieltään. Kunnat ja koulut voivat osaltaan tukea tätä tarjoamalla oppilaan oman kielen opetusta ja tietoa siitä. (Nuolijärvi 2015, 116.) Suomen- ja ruotsinkielisillä oppilailla on oikeus saada perusopetusta omalla kielellään. Kuulovammaisilla on myös oikeus saada opetusta viittomakielellä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.) Saamenkielisillä oppilailla on oikeus saamenkieliseen perusopetukseen saamelaisten kotiseutualueilla. Kaikilla oppilailla on mahdollisuus opiskella jotakin perheen kielistä erillisrahoitettuna ja perusopetusta täydentävänä opetuksena. Oppilailla on myös mahdollisuus osallistua vastaavasti ulkomailla hankitun kielitaidon ylläpito-opetukseen. (POPS 2014, 446, 463.)

## 1.5 Vanhemmat päättämässä lastensa kielikoulutuksesta

Suomi on tasavalta, jossa valta kuuluu kansalle. Vanhemmat ja muut kansalaiset osallistuvat koulutuspoliittiseen päätöksentekoon valitsemalla eduskunnan edustamaan itseään ja tällä tavalla kansalaiset voivat osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan kehittämiseen. (Suomen eduskunta 2017, 3; Suomen perustuslaki 1§ ja 2§.) Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee esityksen siitä, miten koulutusta tulisi muuttaa, minkä pohjalta hallitus tekee lopullisen päätöksen muutoksista (Valtioneuvosto 2017.) Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kuitenkin velvoittaa koulut osallistamaan oppilaiden vanhemmat mukaan opetuksen suunnittelua ja järjestämistä, kuten opetussuunnitelmaa, oppimisen tavoitteita, oppimisympäristöjä sekä työtapoja koskevaan kehitystyöhön (POPS 2014, 35–36). Kyseinen kehitystyö tapahtuu opetussuunnitelman velvoittamana paikallisella tasolla. Jotta kansan valitsevat edustajat osaisivat tehdä kansalaisten tarpeita palvelevia päätöksiä esimerkiksi koulutukseen liittyvissä asioissa, on tärkeää selvittää kansalaisten näkemyksiä ja ottaa ne huomioon myös alueellisen ja valtakunnallisen tason toimielimissä. Lapsia koskevassa päätöksenteossa on erityisesti lasten vanhempien mielipiteellä väliä ja heitä tulisi kuunnella, sillä vanhemmat tekevät usein lapsiaan koskevat päätökset joko yksin tai yhdessä lastensa kanssa.

Vanhemmilla on yleensä suuri vaikutus lastensa kielivalintoihin, ja he tekevätkin usein päätöksen lapsensa A1-kielivalinnasta ja vaikuttavat useimmiten myös lapsen A2-kielivalintaan. Yläkoulussa nuorten oma mielipide alkaa yleensä painaa enemmän. (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 37.) Julkunen (1998) on tutkinut oppilaiden A2-kielivalintoja ja niihin vaikuttaneita tekijöitä. Hänen tutkimuksessaan vanhemmilla oli suurin vaikutus oppilaiden kielivalintoihin. Kavereiden valinnat ja mielipiteet vaikuttivat toiseksi eniten, ja kavereiden jälkeen eniten vaikuttivat sisarukset ja muut sukulaiset. Myös muita syitä mainittiin vähäisempiä määriä. (Julkunen 1998, 77–81.) Rosti ja Suomalainen (2003, 82) saivat samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan neljäsluokkalaisten A2-kielivalintoja ja niiden taustatekijöitä

Turussa, Jämsässä ja Joensuussa. Tutkimuksen mukaan vanhemmilla oli ollut ainakin jonkin verran vaikutusta lasten A2-kielen valintaan tai valitsematta jättämiseen, ja heidän vaikutuksensa valintoihin oli kaikista oppilaiden läheisistä suurin.

Myös Kosunen, Bernelius, Seppänen ja Porkka (2016) ovat tutkineet perheiden kieli- ja kouluvalintojen perusteita ja heidän tutkimuksensa mukaan etenkin koulujen sijainti ja kielten tarjonta vaikuttavat valinnaisten kielten valintoihin. Moni vanhempi ei ole valmis vaihtamaan lapsensa koulua kielivalinnan takia. Myös sosioekonomisella asemalla on merkitystä, ja ylemmät yhteiskuntaluokat ovat valmiimpia vaihtamaan lapsensa koulua kielivalinnan vuoksi ja he myös hyödyntävät valinnan mahdollisuuksia enemmän. Myös vanhempien omalla kielitaidolla ja kokemuksilla on vaikutusta heidän lastensa valintoihin. (Kosunen ym. 2016.)

Vanhempien kielivalintoihin vaikuttamisen lisäksi on tutkittu myös heidän mielipiteitään kielitarjonnasta. Larvus (2010) tutki pro gradu -tutkielmassaan ensimmäisten luokkien oppilaiden vanhempien näkemyksiä Jyväskylän kaupungin asettamasta kielitarjottimesta. Jyväskylän alueen kouluissa kielitarjotin on supistunut 90-luvulta lähtien ja vuodesta 2006 lähtien on ollut mahdollista valita ensimmäiseksi alkavaksi vieraaksi kieleksi ainoastaan englanti. Larvuksen tutkimukseen osallistui 620 ensimmäisen luokan oppilaiden vanhempaa 37:sta jyväskyläläisestä koulusta. Tutkimuksella haluttiin selvittää oppilaiden vanhempien tyytyväisyyttä nykyiseen kielitarjontaan sekä sitä kaivataanko englannin rinnalle muita A1-kielivaihtoehtoja. Tutkimuksen mukaan vastaajista valtaosa (n = 493) oli sitä mieltä, että englannilla pärjää, eikä sen rinnalle tarvita muita kieliä A1-kielivaihtoehtoksi. Osa vanhemmista olisi kuitenkin halunnut lapsilleen A1-kieleksi ruotsin, saksan, ranskan, espanjan tai venäjän. Osa vanhemmista oli valinnut annetuista kielivaihtoehtoista useamman. (Larvus 2010, 70.)

Tutkimuksessa selvitettiin myös tietyn kielen valintaan johtaneita syitä. Näitä olivat esimerkiksi kielen status ja lapsen ystävien valinnat. Kielivalintaan vaikutti myös se, missä kielen opiskelu tapahtuu. Vanhemmat eivät olleet kovin

innokkaita vaihtamaan lapsen koulua kielivalinnan vuoksi, mutta mikäli toinen koulu sijaitsi lähellä, voisi koulun vaihtamista kielen vuoksi harkita. Myös lapsen oma tahto mainittiin valinnan perusteeksi, samoin kuin se, että mikäli lapsella on suomen lisäksi toinenkin äidinkieli, olisi sen opiskeleminen koulussa tärkeää, mikäli se vain on mahdollista. (Larvus 2010, 78 – 81.)

Vanhempien näkemyksiä ensimmäisen kielen valinnoista ovat tutkineet Jyväskylässä myös Nevalainen ja Syvälahti pro gradu -tutkielmassaan vuonna 2000, jolloin kaupungissa tarjottiin vielä viittä eri A1-kieltä. Kysely kohdistui 2. luokkalaisten oppilaiden vanhemmille, jotka olivat juuri tehneet lastensa kielivalinnan. Kyselyn täytti 643 vanhempaa, joista suurin osa (88,3 %) valitsi lapselleen A1-kieleksi englannin, mutta myös saksaa, ranskaa ja ruotsia valittiin. (Nevalainen & Syvälahti 2000, 54.) Suurimmassa osassa perheistä (71,4 %) päätös oli lapsen ja vanhempien yhteinen. Joissain perheissä vaikutti myös sisarusten mielipiteet ja kielenopiskelukokemukset, kun taas 5,9 % tapauksista vanhemmat tekivät päätöksen lapsen puolesta. Joissain tapauksissa vaikuttajiksi mainittiin myös ystävät, sukulaiset ja opettaja. Useimmissa perheissä äidillä sanottiin olevan eniten vaikutusta päätökseen, mutta myös lapsen omalla mielipiteellä oli vastaajien mukaan lähes yhtä paljon painoarvoa. (Nevalainen & Syvälahti 2000, 74 – 77.)

Suurin osa vanhemmista halusi lapsensa opiskelevan kieltä, jonka he kokivat hyödylliseksi ja tarpeelliseksi. Myös lapsen osoittamaa erityistä kiinnostusta tietyn kielen oppimiseen pidettiin yleisesti tärkeänä valintaperusteena. Osassa perheistä valittiin tietty kieli sen vuoksi, että siitä syntyy varmasti ryhmä juuri omassa koulussa. Lähikoulu oli useimmille vanhemmille tärkeä. Myös vanhempien käsitykset kielen helppoudesta, vanhempien oma kielitausta ja -taidot sekä sisarusten ja kavereiden kielivalinnat ja kokemukset vaikuttivat kielen valintaan joissain tapauksissa. (Nevalainen & Syvälahti 2000, 82 – 84, 97.)

Siitä huolimatta, että A-kielten valinnat näyttäytyvät eri tutkimuksissa vanhempien ja lasten yhteisinä päätöksinä, on vanhempien rooli kuitenkin usein huomattava. Rostin ja Suomalaisen (2003, 96) tutkimuksessa ilmeni, että

osa oppilaista oli aloittanut kieliopintonsa vanhempien pakottamana. Joissain tapauksissa taas lapsi oli valinnut jonkin kielen toisen sijaan siksi, että vanhemmat olivat perustelleet toisen kielen olevan parempi valinta. (Nevalainen & Syvälahti 2000, 77; Rosti & Suomalainen 2003, 94). Osassa tapauksista oppilas oli jättänyt valitsematta valinnaiskielen kokonaan, kun vanhemmat olivat perustelleet, miksi se ei kannata. Useimmin nimettyjä syitä uuden kielen aloituksen kannattamattomuudelle olivat pidentyvät koulupäivät, lisääntyvä työmäärä, keskittyminen A1-kielen opintoihin, englannin osaamisen pitäminen riittävänä kielitaitona, kieliryhmän puuttuminen omassa koulussa tai mahdollisuus valita kieli myöhemmin ylemmillä koulutusasteilla. (Rosti & Suomalainen 2003, 82.)

## 1.6 Kansalaisten näkemyksiä kieltenopetuksen kehittämistä

Vaikka juuri vanhempien näkemyksiä kieltenopetuksen kehittämistä ei ole aiemmin Suomessa tutkittu, on tätä asiaa kuitenkin tarkasteltu yleisesti kansalaisten näkökulmasta. Miettinen (2015) esittelee tutkimuksessaan Yle Uutisten verkkosivuilla huhtikuussa 2015 puhjennun keskustelun kommentteja siitä, miten kieliä pitäisi opettaa koulussa. Keskustelussa käsitellään muun muassa englannin kielen osaamisen merkitystä nykyaikana, ruotsin opetuksen tulevaisuutta Suomessa sekä tulisiko kieliä opettaa ensisijaisesti puhumisen vai kieliopin kautta. Keskustelu keräsi viikon aikana noin satakunta kommenttia.

Miettisen tutkimuksen mukaan kieltenopetuksen painopisteen tulisi siirtyä kieliopin pänttäämisestä kielen omaksumiseen puhumisen ja vuorovaikutteisen kielenkäytön kautta. Kielioppi olisi kuitenkin edelleen tärkeä osa-alue kieltenopetuksessa, mutta sen rooli olisi enemmänkin konkreettista kielenkäyttöä tukeva. Opetuksen tulisi olla monipuolista ja innostavaa, ja ottaa erilaiset oppijat ja heidän erilaiset oppimistyylinsä huomioon.

Miettisen (2015) tutkimuksessa esiin nousee vahvasti myös vieraskielisen sekä varhennetun kieltenopetuksen, erityisesti kielikylpyopetuksen kannatus.

Kommenteissa korostuu englannin kielen asema maailmankielenä, ja sen pakollisuutta kannatetaan. Moni kommentoija pitää myös muiden kielten opiskelua tärkeänä. Jokainen kielenkäyttäjän näkee kuitenkin eri kielet tärkeinä ja oppimisen arvoisina. Eniten mainintoja saivat saksa, ranska, ruotsi, espanja, venäjä ja kiina. Vapaaehtoisuus kieliopinnoissa korostuu kommenteissa, sillä jokaisella kielenkäyttäjällä on erilaisia intressejä ja tavoitteita opiskella ja oppia kieliä. Etenkin ruotsin kielen asemaa pakollisena opiskeltavana kielenä kritisoidaan. Osa kommentoijista näkee kuitenkin ruotsin kielen pakollisuuden tärkeänä esimerkiksi työelämän vaatimusten kannalta.

### **1.7 Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden kielipolut sekä ruotsin kielen asema Suomessa**

Suomen kansalliskieliä ovat suomi ja ruotsi, ja toisen kotimaisen kielen opiskelu on kaikille pakollista peruskoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 197) määrittelee toinen kotimainen kieli -oppiaineelle kuusi oppimäärää: suomen ja ruotsin pitkä eli A-oppimäärä (johon kuuluvat A1- ja A2 -oppimäärät), suomen ja ruotsin keskipitkä eli B1-oppimäärä sekä äidinkielenomainen suomi ja ruotsi.

Opetushallituksen mukaan A1-oppimäärä alkaa tavallisimmin peruskoulun kolmannella luokalla, mutta joissain kunnissa jo ensimmäisellä tai toisella luokalla, ja vuodesta 2020 alkaen kaikissa kunnissa jo ensimmäisellä luokalla (OKM 2018d). B1-oppimäärä alkaa peruskoulun kuudennella luokalla (Valtioneuvoston asetus 422/2012), ja se on toinen kotimainen kieli, eli suomenkielisessä opetuksessa ruotsi. Ruotsin kielen osuus A1-kielenä on vakiintunut noin yhteen prosenttiin. Oppilaat voivat valita yhteisten eli pakollisten A1- ja B1-kielten lisäksi myös A2-kielen, joka alkaa viimeistään viidenneltä luokalta, sekä B2-kielen joka aloitetaan tavallisimmin kahdeksannella luokalla. (OPH 2014, 42–44.) A2- ja B2-oppimäärien tarjoaminen on kunnille kuitenkin vapaaehtoista ja kielitarjotin onkin eri



kunnissa erilainen johtuen erilaisista resursseista ja intresseistä. (Kangasvieri ym. 2011, 6-8).

Ruotsinkielisen koulutuksen oppilaat opiskelevat yleensä sekä suomen kielen että englannin kielen A-oppimääränä. Suomi on heillä tavallisimmin A1-kieli ja englantia A2-kieli. (OPH 2014, 217–219.) Ruotsinkielisissä kouluissa kahden A-kielen opiskeleminen onkin huomattavasti yleisempää kuin suomenkielisissä kouluissa, johtuen heidän erilaisesta kieliohjelmastaan ja -taustastaan. Koska ruotsinkielisissä kouluissa suomea opiskellaan yleensä A-kielenä, ei näissä kouluissa yhteistä B1-kieltä opiskella lainkaan. Tässä tapauksessa ruotsinkielisissä kouluissa oppilaille on mahdollisuus opiskella yhtä kieltä vähemmän kuin oppilaille suomenkielisissä kouluissa. (Kangasvieri ym. 2011, 10.)

Ruotsin kielellä on Suomessa vahva mutta hyvin kiistelty asema. Suomen- ja ruotsinkielisillä on oikeus asioida viranomaisten kanssa käyttäen omaa kieltään, ja tämän turvaamiseksi toisen kotimaisen kielen opiskelu on kaikille pakollista peruskoulussa. Julkisissa tehtävissä ja viroissa edellytetään tietyn tasoista osaamista toisessa kotimaisessa kielessä, ja korkeakouluopiskelijoiden tulee osoittaa tutkinnoissaan riittävä osaaminen toisessa kotimaisessa kielessä (ns. virkamiesruotsi). Erityisesti toinen kotimainen kieli -oppiaineen pakollisuus puhututtaa, ja moni haluaisikin sen olevan vapaaehtoinen oppiaine. Ruotsia ei nähdä kaikille hyödyllisenä kielenä, ja esimerkiksi Itä-Suomessa koetaan venäjän kielen taidon olevan ruotsin kielen taitoa hyödyllisempi. (Saukkonen 2011, 17–19.)

Syksyllä 2018 alkaakin toisen kotimaisen kielen kokeilu perusopetuksessa, joka on osa Juha Sipilän hallituksen osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeen Uusi peruskoulu -ohjelmaa, jolla pyritään lisäämään ja monipuolistamaan kieltenopetusta. Kokeiluun osallistuvat oppilaat valitsevat toisen kotimaisen kielen sijaan jonkin toisen vieraan kielen. Mahdollisuutta osallistua kokeiluun tarjottiin enintään 2200 peruskoulun 5. tai 6. luokkalaiselle, ja opetuksen järjestäjillä oli mahdollisuus hakea lupia koulukohtaisesti. Kaikkiaan kuusi

kuntaa haki lupaa yhteensä 486 suomenkielisen koulun oppilaalle. (OPH 2017c; OPH 2018.)

## 1.8 Kieltenopetuksen varhentaminen

Käynnissä oleva Opetushallituksen Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke tarttuu kieltenopetuksen kehittämiseen nimensä mukaisesti erityisesti opetuksen varhentamisen näkökulmasta. Kieltenopetuksen varhentamista käsitellään tässä tutkimuksessa Opetushallituksen Kielitivoli-hankkeen (ks. Tuokko ym. 2012) mukaisesti vakavana aikeena siirtää kieliohjelmassa opetuksen alkaminen esimerkiksi yhtä vuotta aikaisemmaksi.

Tuokko ja kollegat (2012, 49, 92) tuovat esiin kieltenopetuksen varhentamiseen liittyviä jännitteitä. Varhentamista vastustavat ovat huolissaan alakoulun opettajien taidoista opettaa vierasta kieltä sekä siitä, että vieraan kielen varhentaminen veisi tunteja muilta oppiaineilta, mikäli tuntijaon kokonaistuntimäärää ei varhentamisen yhteydessä nostettaisi. Kielitivoli-hankkeeseen osallistuneessa kokkolalaisessa koulussa kieltenopetuksen varhentaminen varhaiskasvatukseen tai esi- ja alkuopetukseen nähtiin "mahdollisuutena monipuolistaa kielitarjontaa pitkällä aikajänteellä". Vaikka Kielitivoli-hankkeen monien toimijoiden tavoitteena oli kielivalintojen monipuolistumisen lisäksi kieltenopetuksen varhentaminen (Tuokko ym. 2012, 49), ei hankkeen loppuraportissa ole nimetty perusteluja varhentamista tukeville näkemyksille.

Kielenoppimisen varhentamista voidaan kuitenkin tarkastella siihen liittyvän tieteellisen tutkimuksen perspektiivistä. Yksi kielenopetuksen varhentamista puoltava näkökulma perustuu alun perin Lennebergin (1967) esittämään teoriaan "herkkyyskaudesta" (Critical Period Hypothesis), jonka aikana uuden kielen oppiminen on mahdollista. Herkkyyskausi kestää Lennebergin mukaan aina murrosiän alkuun saakka. Tyttöillä murrosikä alkaa tavallisesti 8-13 vuoden ja pojilla 9-13 vuoden ikäisenä (Väestöliitto 2017). Tämä tarkoittaa siis joissakin tapauksissa peruskoulun toisella tai kolmannella

luokalla olevia oppilaita. Teoriaa herkkyyskaudesta on käytetty perusteluna sille, että lapset oppisivat myös vieraita kieliä vaivattomammin kuin aikuiset.

Kielenoppimisen herkkyyskausi on käsitteenä kiistanalainen. Sen olemassa olosta, ajoituksesta ja kestosta on kiistelty toisen / vieraan kielen oppimisen tutkijoiden parissa pitkään. Tyhjentävän katsauksen luominen siihen, milloin olisi paras hetki aloittaa vieraan kielen oppiminen, ei ole tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista, mutta esitämme tässä joitakin näkökohtia, joiden avulla kielenopetuksen varhentamista voidaan tarkastella monipuolisemmin.

Nikolov (2009, 4) suhtautuu Lennebergin teoriaan herkkyyskaudesta kriittisesti, sillä se ei hänen mielestään ole aukoton. Hän argumentoi väitettään esittämällä Krashen, Long ja Scracellan (1979) tutkimustuloksia, joiden mukaan vanhemmat kielenoppijat kehittyvät taidoissaan nuoria nopeammin, mutta pitkällä aikavälillä verrattaessa varhaiset kielenoppijat päihittävät myöhään aloittaneet oppijat. Monet vanhemmat ja päättäjät ovat tietoisia siitä, että varhaisesta kielenopetuksen aloituksesta on hyötyä kielitaidon kehittymisessä juurikin pitkällä aikajänteellä. Empiiriset tutkimukset eivät kuitenkaan kannusta tähän, sillä varhainen aloitus tarkoittaa hitaampaa kielitaidon kehittymistä. Cameron (2001, 13) puolestaan korostaa, että ”herkkyyskauden” aikana lapsen aivoissa on vielä käytössä samat mekanismit, jotka avustivat jo ensimmäisen kielen omaksumisessa. Näin ollen vieraiden kielten oppiminen varhain, ”herkkyyskauden” ollessa aktiivinen, olisi helpompaa. Tämä näkökulma puoltasi varhaista kielenopiskelun aloittamista.

Varhaisen kielenopetuksen hyötyjä vanhempien näkökulmasta on selvitetty Lähi-idässä toteutetussa tutkimuksessa. Tekin (2015) tutki Omanissa vanhempien uskomuksia varhaisen englannin kielen opetuksen hyödyistä ja haasteista, sekä vanhempien näkemyksiä näihin haasteisiin vastaamisesta. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla 11 omanilaista vanhempaa, joiden lapset olivat käyneet vähintään vuoden ajan kaksikielistä koulua, kielinään englanti ja arabia. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat suhtautuvat lähtökohtaisesti positiivisesti varhaiseen englannin opiskeluun, sillä he tiedostavat englannin

kielen aseman ja tärkeyden globalisoituvassa maailmassa. Tekin toteaa, että vanhempien rooli lastensa kasvattajina tai kouluttajina (engl. educator) on laajentunut merkitykseltään kahden viimeisen vuosikymmenen aikana yhteiskunnallisen kehityksen seurauksena. Vanhemmat haluavat olla aikaisempaa enemmän osallisina lastensa koulutukseen ja toimia aktiivisessa yhteistyössä opettajien sekä kasvatus- ja koulutusalan päättäjien kanssa taatakseen lastensa pärjäämisen globalisoituvassa maailmassa. Tähän haasteeseen vastatakseen vanhemmat ovat entistä kiinnostuneempia varmistamaan lastensa riittävän englannin kielen taidon ja toivovat heidän aloittavan englannin kielen opiskelun mahdollisimman varhain. (Tekin 2015.)

Kieltenopetuksen varhentamista ei kaikissa tutkimuksissa nähdä pelkästään positiivisena ilmiönä, vaan kriittinenkin näkökulma on nostettu esille. Pfenninger (2014) tutki Sveitsissä viisi vuotta kestäneessä pitkittäistutkimuksessa varhaisen vieraan kielen aloituksen vaikutuksia kielenoppimiseen. Tutkimukseen osallistui 200 oppilasta, joiden äidinkieli on saksa. Vertailussa oli kaksi ryhmää: ensimmäisen ryhmän oppilaat olivat aloittaneet ensimmäisen vieraan kielen, tässä tapauksessa englannin, opiskelun 8-vuotiaina. Toisessa ryhmässä olevilla englannin opinnot alkoivat 13 vuoden iässä. Tutkimuksen aikana Pfenninger havaitsi, että varhaisemmin englannin kielen aloittaneet oppilaat omasivat opintojen alussa toista ryhmää laajemman sanavaraston, mutta toisen asteen koulutuksen päättyessä molemmat ryhmät olivat taidoiltaan saman tasoisia. Pfenninger teki kuitenkin kiinnostavan löydöksen, kun hänen tutkimusaineistonsa osoitti, että 8-vuotiaina englannin kielen aloittaneet pärjäsivät oman äidinkieltensä kirjallisissa tehtävissä huomattavasti heikommin, kuin englannin kielen vasta 13-vuotiaina aloittaneet oppilaat. Varhainen vieraan kielen aloitus korreloi Pfenningerin tutkimuksessa heikomman äidinkielen osaamisen kanssa. Tutkimusaineistosta oli kuitenkin luettavissa, että varhaisesta vieraan kielen aloituksesta hyötyivät ne oppilaat, joilla toisen asteen koulutuksen alussa englanti vaihtui opiskeltavasta kohdekielestä opetuskieleksi.

Merisuo-Storm (2006) puolestaan tutki Suomessa äidinkielen taitojen kehittymistä ensimmäisen luokan alusta toisen luokan loppuun asti. Tutkimukseen osallistui kolmen CLIL-luokan oppilaat (n = 58), joilla 20 % opetuksesta tapahtui englannin kielellä sekä kolmen suomenkielisen luokan oppilaat (n = 78). Tutkimuksen tehtävänä oli vertailla eri kielellisistä lähtökohdista aloittavien oppilaiden oman äidinkielen taitojen kehittymistä CLIL-luokilla ja suomenkielisessä opetuksessa. Toisin kuin Pfenningerin (2014), Merisuo-Stormin tutkimustulokset osoittivat, että vieraskielinen opetus ei vaikuttanut negatiivisesti lasten oman äidinkielen oppimiseen. Tutkimuksen lopuksi CLIL-luokkien oppilaiden luetunymmärtämistäidot olivat kehittyneemmät kuin täysin suomenkielisessä opetuksessa opiskelleilla oppilailla.

Ensimmäisen vieraan kielen varhentaminen perusopetuksessa on ollut kasvava trendi koko Euroopassa jo kohta kahden vuosikymmenen ajan. Suuressa osassa Euroopan maista ensimmäisen vieraan kielen opetus alkaa 6–8 vuoden iässä, eli heti perusopetuksen ensimmäisinä vuosina. Vielä ennen kevättä 2018 Suomessa ensimmäisen vieraan kielen opetus tuli aloittaa 7–9 vuoden iässä, mutta suurimmassa osassa kouluista mahdollisuus aloittaa ensimmäisen vieraan kielen alkoi vasta kolmannen luokan alussa, eli oppilaiden ollessa noin yhdeksän vuotiaita. (European Commission/EACEA/Eurydice 2017, 29.) Hallituksen tuoreimman päätöksen mukaan vuodesta 2020 alkaen Suomen kaikissa peruskouluissa ensimmäisen vieraan kielen opiskelu aloitetaan jo ensimmäiseltä luokalta (OKM 2018d.) Varhentamisesta huolimatta ensimmäisen vieraan kielen opetus aloitetaan Suomessa monia muita Euroopan maita myöhemmin.

## 1.9 Kieltenopetuksen kehittämistarpeet

Osa Euroopan maista on asettanut opetussuunnitelmiinsa painotuksia ensimmäisen vieraan kielen opetuksen osalta. Esimerkiksi Espanjassa, Ranskassa, Unkarissa ja Itävallassa painotetaan ensimmäisen vieraan kielen

opetuksen alussa suullista kielitaitoa sekä kuullun ymmärtämistä. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmasta ei löydy minkäänlaisia painotuksia vieraan kielen opetuksen osalta, vaan kaikkia osa-alueita (suullinen kielitaito, kuullun ymmärtäminen, lukeminen, kirjoittaminen) pidetään yhtä tärkeinä. (European Commission/EACEA/Eurydice 2017, 120; POPS 2014, 127–128, 219–227.)

Jyväskylässä toimiva CLIL-opetusta toteuttava yhteisö CLIL Cascade, joka käsittää eri kouluasteet varhaiskasvatuksesta lukioon, loi vuonna 2009 yhteisölleen yhtenäisen CLIL-polun (CLIL pathway), jonka mukaisesti vieras kieli on mukana oppimisessa. Varhaiskasvatuksessa englantia opitaan leikillisyyden keinoin (playing in English) ja siitä siirrytään vähitellen englanniksi kommunikoinnin ja olemisen (being in English) kautta englannin avulla oppimiseen (learning through English) ja opiskeluun (studying through English). Leikillisuus kielen oppimisen alkutaipaleella edesauttaa itsevarmuuden kehittymistä vieraalla kielellä kommunikoinnissa ja sen kuuntelemisessa, vaalii lasten luonnollista innokkuutta oppia ja käyttää kieltä sekä tukee heidän vieraalla kielellä ajatteluaan. (Moate 2014; Moate 2017.) Kiinnostava, innostava ja jopa leikinomainen alkuvaihe opetuksessa on tärkeää, sillä se voi johtaa mielenkiintoon opittavassa asiassa. Oppijan olisikin hyvä saada positiivinen ensikokemus opittavasta asiasta. Kun oppijan mielenkiinto on saatu herätettyä, pyritään se säilyttämään ja edelleen kasvattamaan sitä. (Metsämuuronen 1997, 29–31.)

Turun yliopiston professori Riitta Pyykkö on selvittänyt Suomen nykyistä kielivarannon tilaa ja tasoa läpi koko koulutusjärjestelmän Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta vuoden 2017 aikana. Pyykön tehtävänä oli kartoituksen pohjalta selvittää kielivarannon kehittämistarpeita ja laatia suosituksia toimenpiteistä, joiden avulla kehittämistarpeisiin voidaan vastata. Pyykkö (2017, 30) esittelee selvitysraportissaan kolme tasoa, joilla kieltenopetusta koskevia päätöksiä tehdään: valtakunnallinen, alueellinen ja paikallinen taso.

Pyykkö (2017, 20) korostaa raportissaan, että Suomessa kielivalinnat ovat yksipuolistuneet pitkällä ajanjaksolla. Kielivalintojen yksipuolistumista on yritetty estää Kielitivolin kaltaisilla hankkeilla, mutta siinä on onnistuttu vain hetkellisesti hankkeen ajan. Kansallista kielikoulutuspolitiikkaa on Pyykön mukaan selkeytettävä siten, että kielitaidon, kielellisen monimuotoisuuden ja kansainvälisyyden vahvistaminen nousevat keskeisiksi tavoitteiksi. Selvitystyön pohjalta Pyykkö (2017) esittää, että kielten opiskelun aloittaminen varhennettaisiin peruskoulun ensimmäiselle luokalle, vieraan kielen opiskelu aloitettaisiin pääsääntöisesti muulla kielellä kuin englannilla, ja kielikoulutuksessa painotettaisiin nykyistä strategisempaa alueellista suunnittelua.

### 1.10 Uudet kielenopettajat kieltenopetuksen kehittäjinä

Uudet opettajat ovat avainasemassa muuttamassa sitä opetuksen mallia, joka on heille tuttu heidän omilta kouluajoiltaan (Ruohotie-Lyhty 2008, 110). Nuorten opettajien aloittaessa työnsä pohjalla on yliopistokoulutuksessa hankitut uusimmat tiedot kielenopettamisesta ja oppimisesta. Kuvaan opettajan työstä ja opettamisesta vaikuttavat kuitenkin myös omat koulukokemukset ja uskomukset. (Kaikkonen 2004.) Ruohotie-Lyhty (2008) raportoi artikkelissaan laadullista, aineistolähtöistä tutkimusta, joka on osa pitkittäistutkimusta nuorten kielenopettajien ensimmäisistä työvuosista. Tutkimus käynnistettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 2002. Aineistona on käytetty kuuden alle puolitoista vuotta työssä olleen kielenopettajan haastatteluita sekä samojen opettajien kirjoituksia koulukokemuksistaan ja opintojensa loppuvaiheen tavoitteista.

Kolme tutkimukseen osallistuneista opettajista toisti tiedostamattaan omien kouluaikojensa malleja, vaikka tavoitteet olisivat olleet toisenlaisia. He kokivat, että heidän tuli toimia tietyllä tavalla ulkoisten syiden, kuten oppilaiden toiveiden, ylioppilaskirjoitusten, kurinpidollisten ongelmien tai oppikirjojen vuoksi, eikä aikaa tai mahdollisuuksia jäänyt enää omien

tavoitteiden toteuttamiselle. He kokivat työskentelyolosuhteiden pakottavan heidät toimimaan näin. Toiset kolme opettajista taas toteuttivat tavoitteidensa mukaista, oppilaslähtöistä ja kommunikatiivista opetusta. Hekin näkivät toteuttamisessa haasteita suurten ryhmäkokojen, oppilaiden vaatimusten, taitojen puutteen ja kiireen takia. Molemmat ryhmät pyrkivät kuitenkin muuttamaan kielenopetuksen traditiota. (Ruohotie-Lyhty 2008, 115–116.)

Ne opettajat, jotka onnistuivat tavoitteessaan, refleктоivat työskentelyään ja kokivat vahvaa toimijuutta (Ruohotie-Lyhty 2008, 117). Toimijuus voidaan määritellä subjektiudeksi, jolla yksilö vastaa ympäristön vaikutuksiin ja pyrkii muuttamaan niitä. Ympäröivä yhteisö käytänteineen luo raamit yksilön toimijuudelle. (Archer 2003.) Yksilön oma käsitys toimijuudestaan tarkoittaa sitä, paljonko hän näkee itsellään olevan voimavaroja ja mahdollisuuksia vaikuttaa asioihin (Bandura 1994). Niitä opettajia, jotka eivät onnistuneet tavoitteidensa mukaisen opetuksen toteuttamisessa, rajoitti kyvykkyyden ja toimijuuden tunteen puuttuminen. He näkivät tehtäväkseen täyttää ulkoa tulevat vaatimukset omien muutospyrkimystensä toteuttamisen sijaan. Tavoitteissaan onnistuneet opettajat taas pitivät kiinni omista tavoitteistaan ja soveltivat ne yhteen kouluympäristön vaatimusten kanssa. (Ruohotie-Lyhty 2008, 117.)

Ruohotie-Lyhdyn (2008) mukaan opettajien erilaiset tavat ratkaista alkuvaiheen ristipaine omien tavoitteidensa ja koulu yhteisön vaatimusten välillä merkitsevät traditioiden muuttumista tai säilymistä. Positiiviset kokemukset omasta toimijuudesta edesauttavat omien ratkaisujen löytämistä ja toimeenpanemista. Ruohotie-Lyhty korostaakin, että opettajien toimijuuteen kasvaminen olisi tärkeää huomioida opettajakoulutuksessa, mikäli muutosta opettajakunnan toteuttamaan kielenopetukseen kaivataan. (Ruohotie-Lyhty 2008, 117–122.)



## 1.11 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoite on selvittää miten vanhemmat haluavat vieraan kielen opetuksen kehittyvän perusopetuksessa. Tutkimuksella pyrimme nostamaan esille vanhempien toiveita ja näkemyksiä kielten opetuksen kehittämisen suhteen, jotta kielten opetusta voitaisiin niiden ja olemassa olevan tutkimustiedon avulla kehittää vastaamaan paremmin kansalaisten tarpeita.

Tutkimustehtävään pyrimme vastaamaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten oppilaiden vanhemmat toivovat kielten opetuksen kehittyvän?
2. Minkälaisia eroavaisuuksia toiveissa on suomenkielisten ja ruotsinkielisten vastaajien välillä?

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen toteuttamisen vaiheet. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme tutkimuksen osallistujat ja aineistonkeruumenetelmät. Toisessa alaluvussa esittelemme tarkan kuvauksen aineiston analyysistä. Viimeisessä alaluvussa pohdimme tutkimukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja.

### 2.1 Osallistujat ja aineistonkeruu

Aineisto on kerätty nimettömänä kyselytutkimuksena syksyllä 2017 Opetushallituksen toimesta osana Opetushallituksen käynnissä olevaa kielten kärkihanketta. Oman tutkimuksemme lisäksi myös Turun yliopiston professori Riitta Pyykkö on hyödyntänyt saman kyselyn aineistoa laatimassaan selvityksessä Suomen kielivarannon tilasta (Pyykkö 2017). Saimme aineiston Opetushallitukselta opinnäytetyötarkoituksessa.

Vastaajina toimivat Vanhempainliiton ja Förbundet Hem och Skola rf:n jäsenvanhemmat, jotka ovat pääosin alle 18-vuotiaiden lasten huoltajia. Aineistosta ei käy ilmi onko osallistujien joukossa myös muita huoltajia, kuin vanhempia, joten tässä tutkimuksessa käytämme nimitystä vanhempi viittaamaan kaikkiin kyselyyn osallistuneisiin vastaajiin. Osallistujat tulevat ympäri Suomea, sekä suomen-, ruotsin- että kaksikielisistä kunnista. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Yhteensä kyselyyn osallistuneita on 317. Osallistujajoukossa on 267 naista ja 46 miestä. Neljä vastaajaa ei halunnut ilmoittaa sukupuoltaan. Osiossa, jossa kysyttiin vastaajan kotikieltä, 153 ilmoitti kotikielekseen suomen, 155 ruotsin ja yksi englannin. Kahdeksan vastaajaa jätti kotikielensä ilmoittamatta.

Päätimme vertailla suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien vastauksia, sillä heillä on keskenään erilaiset kielenoppimispolut ja on hyödyllistä saada tietoa kummankin ryhmän näkemyksistä. Teimme jaottelun vastaajien kotikielen mukaan. Kotikieleksi sai valita vain yhden vastausvaihtoehdon. Osa vastaajista kommentoi kyselyn avoimessa kommenttiosiossa, että heillä on useampia

kotikieliä, tässä tutkimuksessa suomi ja ruotsi, sekä yhdellä vastaajista näiden lisäksi myös englanti. Kaksikielisyydestä ei kyselyssä kuitenkaan erikseen kysytty, joten osa vastaajista ei välttämättä ole ilmoittanut ollenkaan kaksikielisyydestään. Tämän vuoksi rajanveto suomenkielisten ja ruotsinkielisten välille on hankalaa.

Jaotellessamme vastaajia suomen- ja ruotsinkielisiin luokittelimme osan suomenkielellä vastanneista ruotsinkielisten vastaajien kanssa samaan joukkoon, näiden vastaajien vastatessa selkeästi ruotsin- tai kaksikielisen lapsen vanhemman näkökulmasta (n = 10). Nämä suomenkieliset vastaajat ovatkin maininneet kyselyn alussa avoimessa kommenttiosiossa, että heidän lapsillaan on joko toisena kotikielenä tai koulukielenä ruotsi. Suomen- ja ruotsinkielisten kielenoppimistausta on usein keskenään erilainen, sillä ruotsin kielellä koulunsa käyvät aloittavat yleensä ensimmäisenä opiskeltavana vieraana kielenä toisen kotimaisen kielen eli suomen, ja vasta myöhemmin englannin, kun taas suomenkieliset aloittavat usein ensimmäisenä opiskeltavana vieraana kielenä englannin, ja vasta myöhemmin toisen kotimaisen kielen eli ruotsin. Kaksikielisistä lapsista osa lukee toista kotimaista kieltä äidinkielenomaisena oppimääränä, mikäli tämä on mahdollista (ks. luku 1.7). Näiden erilaisten kielenoppimistaustojen vuoksi päätimme tässä tutkimuksessa luokitella kaksikielisten lasten vanhemmat (suomi ja ruotsi) ruotsinkielisten vastaajien joukkoon, sillä on selkeintä, että kaikki nämä kaksikielisten lasten vanhemmat ovat samassa vastaajajoukossa, ja osa heistä ilmaisi selkeästi vastaavansa ruotsin kielellä koulua käyvän oppilaan vanhemman näkökulmasta.

Lapset käyvät ruotsinkielistä ala-astetta, joten vastaan siitä näkökulmasta (Vastaaja 83)

Kaksikielinen perhe, jossa äiti suomenkielinen, isä ruotsinkielinen ja lapset käyvät ruotsinkielistä koulua (Vastaaja 87)

Ruotsin- tai kaksikielisten oppilaiden vanhempia tarkastelemiemme kysymysten vastaajissa on yhteensä 155 ja suomenkielisiä vastaajia 119. Käytämme tutkimuksemme myöhemmissä osioissa ruotsinkielisten ja kaksikielisten joukosta nimitystä ruotsinkieliset.

Kysely on laadittu Webropol-ohjelman avulla, johon vastaajat ovat saaneet suoran linkin vastaamista varten. Kyselylomake koostuu neljästä osiosta: a) Vastaajan taustatiedot b) Opiskeltujen kielten tarjontaa koskevat kysymykset c) Kieltenopiskelua koskevat kysymykset d) Yleinen palaute.

Aineisto oli mahdollista analysoida sekä määrällisesti että laadullisesti. Suurin osa kyselyn kysymyksistä koostui vakioiduista vastausvaihtoehdoista, mutta joukossa oli myös avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat saivat tuottaa itse vastaustensa sisällön. Tutkimuksessamme tarkastelemme kyselylomakkeen viimeisen osion (d) Yleinen palaute) kolmen avoimen kysymyksen vastauksia, joissa kartoitetaan vanhempien toiveita kieltenopetuksen kehittämiseksi. Näihin kolmeen kysymykseen vastasi yhteensä 274 vanhempaa. Kysymykset ovat:

1. Jos itse saisitte valita, miten muuttaisitte koulun kieltenopetusta (määrällisesti / laadullisesti / mahdollisesti tulevaisuuden tarpeita ennakoiden? (n = 250)
2. Minkälaisia terveisiä lähettäisitte päättävälle taholle kieltenopetuksesta, esimerkiksi opiskeltavien kielten määrästä? (n = 220)
3. Minkälaisia terveisiä lähettäisitte opettajille kieltenopetuksesta? (n = 193)

Valitsimme nämä kolme avointa kysymystä tarkasteltavaksemme siitä syystä, että niissä vanhempien ääni pääsee hyvin kuuluviin. Vanhemmat vastasivat näihin kysymyksiin aktiivisesti ja heidän kehitysehdotuksensa tulevat monipuolisesti esiin. Tarkastelimme kaikkia kolmea avointa kysymystä kieltenopetuksen kehittämisen näkökulmasta. Vaikka Kielten kärkihankkeessa (ks. OPH 2017a) keskitytään kieltenopetuksen kehittämiseen peruskoulussa, ovat tutkimukseen osallistuneet vanhemmat saattaneet ottaa kantaa myös ylempien koulutusasteiden kieltenopetukseen.

Ensimmäisen kysymyksen vastausten sanamäärä oli 6179 sanaa, toisen kysymyksen 5334 sanaa ja kolmannen kysymyksen 3501 sanaa. Kokonaissanamäärä vastauksissa oli 15 554 sanaa. Suomenkielisten vastausten kokonaissanamäärä oli 6032 sanaa. Ensimmäisen kysymyksen suomenkielisten vastausten sanamäärä oli 2660 sanaa, toisen kysymyksen 1840 sanaa ja

kolmannen kysymyksen 1532 sanaa. Ruotsinkielisten vastausten ja niiden kanssa samaan joukkoon liitettyjen suomenkielisten vastausten kokonaissanamäärä oli 9522 sanaa. Ensimmäisen kysymyksen ruotsinkielisten vastausten sanamäärä oli 4059 sanaa, toisen kysymyksen 3494 sanaa ja kolmannen kysymyksen 1969 sanaa.

## 2.2 Aineiston analyysi

Teimme aineistolle laadullisen sisällönanalyysin ja teemoittelimme vastauksista esiin nousevat asiat yhdysvaltalaisen perinteen mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Alleviivasimme aineistosta sanoja ja ilmauksia, jotka sisälsivät kehitysehdotuksia, ongelmakohtia tai toiveita liittyen kieltenopetukseen tai kuvauksia siitä, mitkä asiat kieltenopetuksessa ovat tärkeitä tai tällä hetkellä vastaajan mielestä hyvin. Analyysin aikana erotimme suomen- ja ruotsinkielisen aineiston toisistaan, jotta niiden vertailu olisi myöhemmin mahdollista. Alleviivaamisen jälkeen pelkistimme aineiston alkuperäisilmaukset ja ryhmittelimme ne yhtäläisten ilmaisujen joukoiksi.

Vastauksia koodatessa vastaan tuli useita ilmaisuja, jotka eivät olleet yksiselitteisesti tulkittavissa. Keskustelimme näistä tapauksista yhdessä luodaksemme luotettavan tulkinnan (ks. Burla et al. 2008). Esittelemme esimerkkejä myöhemmin tässä osiossa. Kävimme aineiston tämän jälkeen uudelleen läpi ja varmistimme, että kaikki koodit ovat yhdenmukaisia koko aineistossa.

Käsittelimme aineistosta esiin nousseita toiveita ja kehitysehdotuksia kolmella eri tasolla, jotka ovat valtakunnallinen, alueellinen ja paikallinen taso. Luokittelimme vanhempien toiveet kielten opetuksen kehittämisen suhteen alakategorioihin niiden sisältämien teemojen perusteella ja annoimme jokaiselle alakategorialle oman koodin. Niputimme alakategoriat erilaisten yläkategorioiden alle selkiyttääksemme tulosten esittämistä. Sijoitimme kategoriat edellä mainittujen tasojen alle. Päädyimme tähän jaotteluun siitä

syystä, että tuloksia esitettäessä on mahdollista nähdä, millä tasolla vanhemmilta tullessiin kehitysehdotuksiin voidaan vastata.

Seuraavaksi esittelemme aineiston pohjalta muodostetut ylä- ja alakategoriat kielikoulutuspoliittisiin päätöksiin vaikuttava taso kerrallaan.

**Valtakunnallisella** tasolla kielten opiskeluun vaikuttavat lainsäädäntö, perusopetuksen tuntijako ja sen kieliohjelmat sekä käytössä olevat opetussuunnitelmat (Pyykkö 2018, 30). Taulukossa 1 esitellään kategoriat, joihin liittyvään päätöksentekoon voidaan vaikuttaa valtakunnallisella tasolla.

TAULUKKO 1. Vanhempien kehitysehdotukset, joita koskeva päätöksenteko tehdään valtakunnallisella tasolla, esiteltynä muodostettujen kategorioiden avulla

<b>Resurssit</b>	<b>Varhentaminen</b>	<b>Yhtäläiset mahdollisuudet</b>	<b>Ehyt kielipolku</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>Lisää resursseja</li> <li>Lisää tunteja kielille</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Kielten opetuksen varhentaminen</li> <li>Aloitus varhaiskasvatuksessa</li> <li>Aloitus 1. luokalla</li> <li>Aloitus 2. luokalla</li> <li>Kielikylypy / kielisuihkuttelu</li> <li>Ruotsi aikaisemmin</li> <li>Suomi aikaisemmin</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Vankka pohja yhdestä kielestä ennen toisen aloittamista</li> <li>Saumaton jatkumo koulutusasteiden välillä</li> </ol>
<p><b>Kieltenopiskelu mahdollisuuksien lisääminen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ruotsin oppiminen on tärkeää</li> <li>Suomen oppiminen on tärkeää</li> <li>Enemmän valinnaisia ja/tai pakollisia kieliä</li> <li>Kaksikielisille ylimääräinen vieras kieli</li> </ol>	<p><b>Kieltenopiskelun kehittäminen vähentämällä pakollisuutta</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Vähemmän pakollisia kieliä</li> <li>Ruotsin pakollisuus pois</li> <li>Suomen pakollisuus pois</li> <li>Englannilla pärjää / englanti haltuun ennen uusia kieliä</li> </ol>	<p><b>Vähemmän panostusta kielenopetukseen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ei enempää tunteja kielille</li> <li>Kieltenopetuksen aloittaminen myöhemmin</li> <li>Kielet eivät ole tärkeitä eikä niiden asemaa tule kasvattaa</li> </ol>	<p><b>Tyytyväisyys tämänhetkiseen kielenopetukseen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Kieltenopetuksen aloitusajankohta sopiva</li> <li>Opiskeltavia kieliä on sopiva määrä</li> <li>Tyytyväinen kielenopetuksen tilanteeseen</li> </ol>

Varhentamisen alakategoriaan olemme laskeneet kaikki maininnat kielenopetuksen varhentamisesta. Varhentamisen suhteen vanhemmilla on monia erilaisia toiveita, kuten esityksiä tietyistä aloitusajankohdasta tai toive tietyin kielen aikaisemmalle aloitukselle. Haluamme tuoda nämä konkreettiset toiveet esiin, mutta myös laskea yhteen moniko vanhemmista kannattaa kielenopetuksen varhentamista ylipäätään.

Luokittelimme kommentit kielikylvystä ja kielisuihkuttelusta samaan alakategoriaan "kielikylpy/kielisuihkuttelu", sillä emme voineet olla varmoja ymmärtävätkö vanhemmat näiden kahden eron, vai käyttävätkö he termejä ristiin. Kangasvierin, Miettisen, Palviaisen, Saarisen ja Ala-Vähälän (2012) mukaan kielikylvyn käsite on moninainen ja muuttuva. Kielikylpyopetus voidaan jakaa varhaiseen täydelliseen ja varhaiseen osittaiseen kielikylpyyn. Varhaisessa täydellisessä kielikylpyopetuksessa opetus alkaa ja tapahtuu täysin vieraalla kielellä, mutta myöhemmässä vaiheessa vieraan kielen käyttö vähenee ja äidinkielen osuus opetuksessa kasvaa. Varhaisessa osittaisessa kielikylpyopetuksessa äidinkieli ja vieras kieli ovat alusta asti rinnakkain. Jokainen kielikylpyopetusta järjestävä taho saa itse määrittää opetuksen sisällön ja tavoitteet (POPS 2014, 93), ja millä nimellä opetusta kutsuu, mistä johtuen samanlaisesta kielikylpyopetuksesta saatetaan eri kunnissa käyttää eri nimitystä. Kielisuihkuttelu voidaan määritellä tarkoittavan vieraalla kielellä tapahtuvia lyhyitä opetustuokioita, jotka painottuvat suullisen kielitaidon harjoitteluun ja joiden tavoitteena on luoda oppijoille positiivinen kuva kielestä sekä kiinnostua sen oppimisesta. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 18–20.)

Alakategoriaan "lisää resursseja" olemme luokitelleet kaikki ne maininnat, joissa on esitetty toive resurssien lisäämisestä yleisellä tasolla, ilman konkreettisempaa täsmennystä. Konkreettisemmat ehdotukset olemme luokitelleet niille sopivaan kuvaavampaan alakategoriaan.

"Yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen" -alakategoriaan olemme luokitelleet kaikki ne maininnat, joissa selvästi peräänkuulutetaan yhtäläisiä

mahdollisuuksia kieltenopetuksessa joko valtakunnallisesti tai alueellisesti. Moni vastaajista mainitsi sanan ”tasa-arvo”.

**Alueellisella** tasolla tarkoitamme tässä tutkimuksessa kuntatasolla tehtävää päätöksentekoa. Kunnan taloudellinen tilanne ja kielikoulutuksen suunnittelu ohjaavat pitkälti kunnan kielitarjontaa (Pyykkö 2018, 30). Taulukossa 2 esitellään kategoriat, joihin liittyvään päätöksentekoon voidaan vaikuttaa alueellisella tasolla.

TAULUKKO 2. Vanhempien kehitysehdotukset, joita koskeva päätöksenteko tehdään alueellisella tasolla, esiteltynä muodostettujen kategorioiden avulla.

<p><b>Resurssit</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lisää resursseja</li> <li>Paremmat luokkatilat</li> <li>Pienempi ryhmäkoko</li> <li>Lisää tunteja kielille</li> </ol>	<p><b>Opetuksen järjestäminen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Kieliryhmien oppilasmäärien pienentäminen</li> <li>Realistinen kielivalikoima</li> <li>Kotikielen opiskelu omalla koululla tai järjestetty kuljetus</li> <li>Kotikielen tunnit heti koulun jälkeen tai muuten järkevästi</li> <li>Koulujen tai eri ikäluokkien yhteiset kieliryhmät</li> </ol>	<p><b>Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen</li> <li>Kaksikielisille mahdollisuus äidinkielen tasoiseseen ryhmään toisessa kotikielessä</li> </ol>	<p><b>Kielitarjonnan kehittäminen lisäämällä mahdollisuuksia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Sitouttaminen kielten opiskeluun</li> <li>Mahdollisuus valita mikä kieli alkaa ensimmäisenä</li> <li>Englannin rinnalle muita vaihtoehtoja A1-kieleksi</li> <li>Laajempi kielivalikoima</li> <li>Kielipainotteiset luokat / kaksikielinen varhaiskasvatus</li> <li>Lapset saavat vaikuttaa siihen mitä kieliä haluavat opiskella tai kuulla</li> </ol>
<p><b>Yhtäläiset mahdollisuudet</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen</li> <li>Vähemmistökielten turvaaminen</li> </ol>	<p><b>Laadukas kieltenopetus</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Pätevät tai innokkaat kieltenopettajat</li> </ol>	<p><b>Kielitarjonnan kehittäminen vähentämällä mahdollisuuksia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ei sitoutumispakkoja kieliryhmiin</li> <li>Valinnaisuus alkamaan myöhemmin</li> </ol>	



Luodessamme alakategorioita huomasimme, että osa vanhemmista koki, että pätevät kieltenopettajat ovat innokkaampia opettamaan kieliä, kuin tehtävään määrätty luokanopettajat, jotka eivät ole erikoistuneet kielten opettamiseen:

Innokas kielen opettaja vaikuttaa opiskeluun ja uuteen kieleen tutustumiseen. Isossa koulussa kieltä opettamaan ns. pakotettu opettaja vaikuttaa lasten asenteeseen kieltä kohtaan. (Vastaaja 44, kysymys 3)

Tästä syystä päätimme tässä tutkimuksessa käsitellä päteviä sekä innokkaita kieltenopettajia yhtenä alakategoriana.

**Paikallisella** tasolla koulut voivat ohjata kielten opiskelua kielitarjonnan lisäksi omilla opetusjärjestelyillään. Myös opetuksen laadulla, rehtoreiden, opettajien ja opinto-ohjaajien asennoitumisella voidaan vaikuttaa kielten opiskeluun (Pyykkö 2018, 30). Taulukossa 3 esitellään kategoriat, joihin liittyvään päätöksentekoon voidaan vaikuttaa paikallisella tasolla koulujen sisäisessä päätöksenteossa.

TAULUKKO 3. Vanhempien kehitysehdotukset, joita koskeva päätöksenteko tehdään paikallisella tasolla, esiteltynä muodostettujen kategorioiden avulla.

Opetuksen järjestäminen	Työtavat opetuksessa	Laadukas kieltenopetus	Kieltenopetuksen painotukset
1. Verkko- tai etäopetus	1. Työtavat opetuksessa	1. Laadukkaan opetuksen takaaminen	1. Sanaston opetteluun painottaminen
2. Valinnaisaineissa kielivalinta erilliseksi osioksi	2. Ei kokeita	2. Tarkoituksenmukaisten oppimateriaalit	2. Kulttuurien opiskeluun painottaminen
3. Ei eri kielten kokeita peräkkäisille päiville	3. Kielten integrointi muihin oppiaineisiin	3. Oppilaita ei saa päästää liian helpolla	3. Leikin varjolla oppiminen/loruttelu
4. Kannustava ilmapiiri kielten valitsemiseen ja opiskeluun	4. Yhteistyö ja vaihtojaksot suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä	4. Palautteen tai informaation välittäminen vanhemmille	4. Eri kieliin tutustuminen
	5. Kielten käyttäminen	5. Kielten opiskelua tasaisesti ympäri vuoden	5. Puhumisen painottaminen
			6. Ymmärtämisen painottaminen

<p><b>Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen</b></p> <p>1. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen</p>	<p>myös kielten tuntien ulkopuolella</p> <p>6. Opiskelun kytkeytyminen oppilaiden elämismaailmaan</p> <p>7. Ekapelin kehittäminen kielten opiskeluun</p>		<p>7. Kielen käyttämisen painottaminen</p> <p>8. Pienempi painotus kieliopissa / kielioppi mukaan myöhemmin</p> <p>9. Ei saa opettaa pelkäämään virheitä</p> <p>10. Oikeakielisyyden tärkeyden painottaminen</p> <p>11. Kannustava ilmapiiri käyttää kieltä</p>
---	--	--	---

Osa vanhemmista toivoi laadukkuutta kieltenopetukseen mikä vastauksissa käsitti muun muassa tarkoituksenmukaiset oppimateriaalit, tarpeeksi korkealle asetetut oppimistavoitteet sekä kieltenopetuksen jakautumisen tasaisesti lukuvuoden ympäri ja erityisesti opettajan toimintaan liittyvät tekijät. Osa vastaajista taas kohdisti toiveensa laadun kehittämisestä resurssien näkökulmasta. Jos vastauksesta ilmeni, että juuri opettajan toiminnan tulisi olla laadukkaampaa, on tämä vastaus kategorisoitu ”pätevät kieltenopettajat” - alakategorian alle. Mikäli vastauksesta ilmeni laadun parantaminen resurssinäkökulmasta, on vastaus luokiteltu alakategoriaan ”laadukkaan opetuksen takaaminen”.

Luokittelimme samaan alakategoriaan ehdotukset pienemmästä painotuksesta kieliopissa sekä kieliopin opiskelemisen aloittamisen vasta myöhemmässä vaiheessa kielenoppimista, sillä kieliopin mukaan ottamisen myöhäistämisen tulkitsemme tarkoittavan sitä, että pääpaino halutaan pois kieliopista. Monissa vastauksissa, joissa ehdotettiin kieliopin tulevan mukaan opetukseen vasta myöhemmässä vaiheessa, toivottiin myös yleisesti pienempää painotusta kieliopissa. Eräs vastaajista muotoilee asian seuraavasti:

Kieliopetus liian kielioppipainotteista. Oma lapseni oppinut todella loistavasti englantia ennen kuin alkoi opiskella englantia. Miksi ei voi tehdä kuten äidinkielen suhteen, siis kuten äidinkieltä opitaan ensin jo vuosia ja puhumaan ja käyttämään ja sitten vasta aletaan opettaa kielioppia. Kielioppia paljon helpompi ja hausempi oppia sen jälkeen, kun osaa jo kieltä. Voitaisiin tehdä vaikka niin, että 1-6-luokilla opetettaisiin puhumista,

kielenkäyttöä, kommunikointia ja vasta yläasteella paukutettaisiin kieliopit opiskellusta kielestä. (Vastaaaja 42, kysymys 1)

Työtavat opetuksessa -alakategoriaan olemme luokitelleet kaikki vastauksissa esiintyneet ehdotukset kielten oppitunneilla tapahtuvasta työskentelystä. Kyseiseen alakategoriaan olemme yhdistäneet yksittäisiä mainintoja saaneita konkreettisia ehdotuksia kieltenopetuksessa tapahtuvaan työskentelyyn liittyen. Tämä siitä syystä, että työtapoihin liittyviä kehitysehdotuksia tuli paljon erilaisia ja kukin ehdotus sai vain yksittäisiä mainintoja. Osa ehdotuksista oli todella konkreettisia ja osa suurpiirteisiä.

Esimerkkejä mainituista työtavoista: enemmän kirjallisia tehtäviä, esitelmää, keskusteluryhmiä, käytännön harjoituksia, nykyaikaisempia menetelmiä, ääntämisen harjoittelua, vapaata kirjoittamista, oman tekstin tuottamista, vähemmän kirjan täyttämistä, sanaston lukemista, teatterissa käynti, elokuvien katselu, matkustaminen, ystävyysluokat, kerhot, hauskat opetusvälineet, kansainväliset kontaktit, laulut, jumppa, käsityöt, piirtäminen sekä natiivivieraat.

Eräs vanhempi ei esittänyt vastauksessaan varsinaisesti kehitysehdotusta, mutta ilmaisi mitä pitää kieltenopetuksessa tärkeänä. "Peruskäytössä tärkeintä on tulla ymmärretyksi ja ymmärtää toista" (Vastaaaja 8, kysymys 1). Tulkitsemme vastauksesta, että vanhempi haluaa kieltenopetusta kehitettävän niin, että opetuksessa keskityttäisiin vähemmän kielioppiin ja oikeakielisyyteen, ja enemmän kielen käyttämiseen.

Kvantifioimme aineiston tarkastellaksemme, kuinka moni vastaajista ilmaisee saman teeman vastauksissaan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 122) mukaan avoimin kysymyksin kootussa laajassa aineistossa palaute saattaa selkiytyä kvantifioinnin avulla. Aineistomme ollessa hyvin laaja, koemme saavamme paremman käsityksen siitä, mihin suuntaan kieltenopetusta tulisi vanhempien mukaan kehittää, kvantifioimalla heidän vastauksensa.

Aineiston kvantifiointia varten yhdistimme jokaisen vastaajan vastaukset kaikkiin kolmeen kysymykseen SPSS-ohjelman avulla, jotta saimme selville, moniko vastaajista on maininnut jonkin teeman vastauksissaan. Suurin osa

vastauksista oli samankaltaisia kaikissa kolmessa kysymyksessä, joten niiden käsitteleminen yhtenä kokonaisuutena oli mielekästä. Loimme taulukon, johon merkitsimme jokaisen vastaajan omaan sarakkeeseen ne teemat, jotka hän oli vastauksissaan maininnut. Tämän jälkeen laskimme, moniko vastaaja oli maininnut kunkin teeman. Laskimme myös erikseen, moniko teeman maininneista oli suomen- ja moniko ruotsinkielisiä vastaajia.

Laskemisen jälkeen palasimme jälleen laadullisen analyysin pariin ja tarkastelimme, mitkä teemat aineistosta nousivat. Tämän jälkeen vertasimme missä alakategorioissa näkyy selkeitä eroja suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien välillä, jotta näkisimme, onko näiden vastaajajoukkojen vastausten välillä eroavaisuuksia.

## 2.3 Eettiset ratkaisut

Aineisto on kerätty vastaajilta anonymisti. Taustatietoina on kerätty vastaajan asuinkunta, kotikieli, vastaajan ja hänen lapsensa sukupuoli sekä vastaajan kielitaito. Yksittäistä vastaajaa ei näin ollen voida tunnistaa hänen vastauksistaan.

Aineiston välitys tutkijoille oli neutraalia. Opetushallitus toimitti kyselyn Vanhempainliitolle ja Förbundet Hem och Skola rf:lle, jotka edelleen toimittivat sen jäsenvanhemmilleen. Näin ollen Opetushallituksella, joka kyselyn toteutti, ei ole tarkempaa tietoa siitä, keitä tutkimukseen osallistuneet vastaajat ovat. Opetushallitus välitti kyselyn vastaukset meille, joten meilläkään ei ole tarkkaa tietoa vastaajien henkilöllisyydestä.

Koko aineisto on sähköisessä muodossa salasanan takana, eikä siihen ole pääsyä muilla kuin asianomaisilla. Analyysia varten tallensimme aineiston omille tietokoneillemme ja tulostimme tarkastelemiemme kysymysten vastaukset paperille.

Aineisto on Opetushallituksen omistama, joten he vastaavat aineiston mahdollisesta lopullisesta poistamisesta. Me tulemme omalta osaltamme poistamaan aineistot omista tiedostoistamme opinnäytetyömme valmistuttua.

Analysoimme aineiston yhdessä ja keskustelimme jokaisesta vastauksesta tulkinnan tekemiseksi. Epäselvissä tilanteissa hyödynsimme SPSS-ohjelmaa, jonka avulla yhdistimme vastauksen henkilön aiempiin vastauksiin paremman kokonaiskuvan muodostamiseksi.

Noin puolet aineistostamme oli ruotsinkielistä. Molemmat tutkijat olemme ruotsinkielentaitoisia, vaikka emme ruotsia äidinkielenä puhukaan. Olemme tehneet tulkintamme parhaan kielitaitomme mukaan ja käyttäneet apuna sanakirjoja. Epäselvissä tapauksissa olemme konsultoineet ruotsia äidinkielenään puhuvia henkilöitä.

### 3 TULOKSET

Seuraavassa osiossa kuvataan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Tuloksia käsitellään tutkimuskysymyksiin peilaten ja edeten kielikoulutuspoliittisiin päätöksiin vaikuttava taso kerrallaan.

#### 3.1 Valtakunnallinen taso

Valtakunnallisella tasolla tehtäviin kielikoulutuspoliittisiin päätöksiin liittyen vanhempien vastauksista esiin nousivat toiveet ja näkemykset kielenopetuksen varhentamisesta, resurssien lisäämisestä, toisen kotimaisen kielen opiskelusta, yhtäläisistä mahdollisuuksista sekä ehyestä kielipolusta. Vastauksissa myös kritisoitiin kielenopetuksen tärkeyttä. Taulukossa 4 esitetään mainintojen määrä kaikissa tämän tason alakategorioissa sekä jakauma suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien välillä.

TAULUKKO 4. Mainintojen määrä ja suhteellinen osuus kokonaisvastaajamäärästä valtakunnallisen tason alakategorioissa sekä jakauma suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien välillä.

VALTAKUNNALLINEN TASO	N = 274		Suomenkiel.		Ruotsinkiel.	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
<b>Resurssit</b>						
Lisää resursseja *	6,2	17	41,2	7	58,8	10
Lisää tunteja kielille*	11,3	3	64,5	20	35,5	11
<b>Varhentaminen</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Kieltenopetuksen varhentaminen	63,1	173	38,2	66	61,8	107
Aloitus varhaiskasvatuksessa	13,9	38	55,3	21	44,7	17
Aloitus 1. luokalla	22,3	61	23	14	77	47
Aloitus 2. luokalla	3,6	10	50	5	50	5
Kielikylpy / kielisuihkuttelu	8,0	22	50	11	50	11

Ruotsi aikaisemmin	11,7	32	28,1	9	71,9	23
Suomi aikaisemmin	14,2	39	2,6	1	97,4	38
<b>Yhtäläiset mahdollisuudet</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen *	14,2	39	61,5	24	38,5	15
<b>Ehyt kielipolku</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Vankka pohja yhdestä kielestä ennen toisen aloittamista	2,2	6	66,7	4	33,3	2
Saumaton jatkumo koulutusasteiden välillä	0,4	1	0,0	0	100	1
<b>Kieltenopiskelumahdollisuuksien lisääminen</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Ruotsin oppiminen on tärkeää	8,8	24	16,7	4	83,3	20
Suomen oppiminen on tärkeää	5,1	14	0,0	0	100	14
Enemmän valinnaisia ja/tai pakollisia kieliä	26,6	73	21,9	16	78,1	57
Kaksikielisille ylimääräinen vieras kieli	1,8	5	0,0	0	100	5
<b>Kieltenopiskelun kehittäminen vähentämällä pakollisuutta</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Vähemmän pakollisia kieliä	1,1	3	100	3	0,0	0
Ruotsin pakollisuus pois	6,6	18	100	18	0,0	0
Suomen pakollisuus pois	0,4	1	0,0	0	100	1
Englannilla pärjää / englanti haltuun ennen uusia kieliä	2,6	7	100	7	0,0	0
<b>Vähemmän panostusta kielenopetukseen</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Ei enempää tunteja kielille	0,7	2	100	2	0,0	0
Kielenopetuksen aloittaminen myöhemmin	0,7	2	50,0	1	50,0	1
Kielet eivät ole tärkeitä eikä niiden asemaa ei tule	0,7	2	100	2	0,0	0

kasvattaa						
<b>Tyytyväisyys tämänhetkiseen kieltenopetukseen</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Kieltenopetuksen aloitusajankohta sopiva	1,8	5	80,0	4	20,0	1
Opiskeltavia kieliä on sopiva määrä	5,5	15	86,7	13	13,3	2
Tyytyväinen kieltenopetuksen tilanteeseen	0,7	2	50,0	1	50,0	1

Kyselytutkimukseen osallistuneista vanhemmista lähes kaksi kolmasosaa (n = 173) kehittäisi peruskoulun kielenopetusta varhentamalla opetusta nykyistä aiemmaksi. Varhentamista toivottiin pääasiassa alkuopetuksen ensimmäiselle tai toiselle luokalle, mutta osa vanhemmista varhentaisi kielenopetusta jo esiopetukseen tai varhaiskasvatukseen. Eräs varhentamista ehdottanut vanhempi pitää tämän hetkistä aloitusikää liian myöhäisenä, ja kiteyttää ajatuksensa näin:

Olette opettamassa väärässä vaiheessa, väärän ikäisiä. (Vastaja 97, kysymys 3)

Osa vanhemmista (n = 17) pitää kielenopetukseen tällä hetkellä käytettäviä resursseja liian pieninä. Mikäli resursseja kasvatettaisiin, moni (n = 31) lisäisi kielenopetukseen käytettävien tuntien lukumäärää nykyisestä, kun taas osa kehittäisi kielenopetusta lisäämällä opiskeltavien kielten määrää (n = 73). Osa näistä vanhemmista lisäisi ainoastaan valinnaisten kielten määrää. Toiset ovat taas sitä mieltä, että kaikille pakollisia kieliä tulisi olla nykyistä enemmän.

Yhtäläisten mahdollisuuksien kaipuu näkyy vanhempien vastauksissa niin valtakunnallisella kuin alueellisellakin tasolla. Osa vanhemmista peräänkuuluttaa tätä valtakunnallisella tasolla toivomalla muutosta opiskeltavien kielten määrään niin, että kaksikielisillä lapsilla olisi mahdollisuus opiskella ylimääräistä aidosti vierasta kieltä jo alakoulussa.

Toisen kotimaisen kielen tärkeys korostui monen vanhemman vastauksessa. Osa vanhemmista korosti suomen kielen opiskelun tärkeyttä (n = 14) ja osa ruotsin kielen opiskelun tärkeyttä (n = 24). Kaikki suomen kielen



opiskelun tärkeyttä puolustaneet pitivät tärkeänä myös ruotsin kielen opiskelua. Yksi heistä nostaa esille Suomen merkityksen osana Pohjoismaita ja ruotsin kielen tärkeyden meitä muihin pohjoismaihin yhdistävänä tekijänä.

Se till att alla kan båda inhemska språken, Finskspråkiga ska studera svenska. Finlands tillhörighet till Norden viktig och utan ett gemensamt språk förlorar vi mycket gemensamt. Kan vi som pratar svenska lära oss finska kan de som är finskspråkig lära sig svenska. (Vastaja 239, kysymys 2)

Ruotsin opiskelun pakollisuuden poistaminen nousi esille osassa (n = 18) vastauksista. Muutama (n = 7) vanhempi olisi valmis asettamaan englannin ainoaksi pakolliseksi kieleksi.

Muutama vanhempi (n = 6) toivoo, että oppilaille annettaisiin aikaa hankkia vankka kielitaito ensin yhdestä kielestä ennen uuden kielen opiskelun aloittamista. Kaikista vastauksista ei käy ilmi tarkoittavatko vanhemmat sitä, että he toivovat oppilaan oman äidinkielen taidon olevan tarpeeksi kehittynyt ennen vieraiden kielten opiskelun aloittamista, vai tarkoittavatko he, että yhdestä vieraasta kielestä tulisi olla vahva osaaminen ennen toisen vieraan kielen opiskelun aloittamista.

Laaja kielitaito on hyvä asia kansainvälisessä maailmassa. Tärkeää on kuitenkin huolehtia, että pohjalla on vankka kielitaito ensin yhdestä kielestä. (Vastaja 38, kysymys 2)

Yksi pakollinen kieli riittää. Pakkoruotsi pois. On tärkeää että ne joiden on vaikea oppia kieliä oppisivat englantia edes jonkin verran. Kaikkein tärkein on äidinkieli. Valinnaisia kieliä voi olla niihin kykeneville siinä määrin kuin peruskoulun resurssit tähän riittävät. Aivan väärin on että erityiskoulussa, jossa opetetaan kahta pakollista kieltä heikoin tuloksin, kehoitetaan lukivaikeuslapsia menemään kansalaisopistoon saamaan tukea äidinkielen lukitaitoihin. Ammattikoulussa yksi pakollinen kieli riittää ja sen osalta on huolehdittava riittävästä käytännön taidoista. Kieltenopetus ta ei pidä varhentaa koko ikäluokan osalta koska monella äidinkielen sanastokin on vielä peruskoulun alussa heikkoja lukivaikeudet ovat yleisiä. (Vastaja 34, kysymys 2)

Osa vanhemmista (n = 4) panostaisi kieltenopetuksen kehittämiseen nykyistä vähemmän. Kaksi vastaajaa ilmaisivat vastauksissaan, että kieltenopetus ei ole tärkeää, eikä sen asemaa tule kasvattaa perusopetuksessa. Toiset kaksi taas eivät lisäisi tunteja kieltenopetukseen ja he myös toivovat kieltenopetuksen alkavan nykyistä myöhemmin. Aineistosta käy ilmi, että pieni osa vanhemmista mainitsee olevansa tyytyväisiä opiskeltavien kielten määrään (n = 2) ja aloitusajankohtaan (n = 5).

### 3.2 Alueellinen taso

Alueellisen tason kielikoulutuksen kehittämiseksi vanhemmat nostivat esiin erityisesti kielitarjontaan ja opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja, resurssit sekä yhtäläiset mahdollisuudet. Vanhempien vastauksissa esiin nostettujen alueellisen tason kehitysehdotusten lukumäärät sekä jakauma vastaajajoukkojen välillä esitetään taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Mainintojen määrä ja suhteellinen osuus kokonaisvastaajamäärästä alueellisen tason alakategorioissa sekä jakauma suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien välillä.

KUNTATASO	N = 274		Suomenkiel.		Ruotsinkiel.	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
<b>Resurssit</b>						
Lisää resursseja*	6,2	17	41,2	7	58,8	10
Paremmat luokkatilat	0,4	1	100	1	0,0	0
Pienempi ryhmäkoko	2,2	6	66,7	4	33,3	2
Lisää tunteja kielille*	11,3	31	64,5	20	35,5	11
<b>Opetuksen järjestäminen</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Kieliryhmien oppilasmäärien pienentäminen	0,7	2	100	2	0,0	0
Realistinen kielivalikoima	1,5	4	50,0	2	50,0	2
Kotikielen opiskelu omalla koululla tai järjestetty kuljetus	0,7	2	0,0	0	100	2
Kotikielen tunnit heti koulun jälkeen tai muuten järkevästi	0,7	2	0,0	0	100	2
Koulujen tai eri ikäluokkien yhteiset kieliryhmät	2,6	7	71,4	5	28,6	2
<b>Yhtäläiset mahdollisuudet</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen*	14,2	39	61,5	24	38,5	15
Vähemmistökielten turvaaminen	1,8	5	100	5	0,0	0
<b>Laadukas kielenopetus</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)

Pätevät tai innokkaat kieltenopettajat	10,9	30	46,7	14	53,3	16
<b>Yksilölliset tarpeet</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen*	15,0	41	53,7	22	46,3	19
Kaksikielisille mahdollisuus äidinkielen tasoiseen ryhmään toisessa kotikielessä	1,8	5	0,0	0	100	5
<b>Kielitarjonnan kehittäminen lisäämällä mahdollisuuksia</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Sitouttaminen kielten opiskeluun	0,4	1	0,0	0	100	1
Mahdollisuus valita mikä kieli alkaa ensimmäisenä	2,6	7	14,3	1	85,7	6
Englannin rinnalle muita vaihtoehtoja A1-kieleksi	2,9	8	50,0	4	50,0	4
Laajempi kielivalikoima	25,9	71	45,1	32	54,9	39
Kielipainotteiset luokat / kaksikielinen varhaiskasvatus	1,8	5	60,0	3	40	2
Lapset saavat vaikuttaa siihen mitä kieliä haluavat opiskella tai kuulla	1,1	3	66,7	2	33,3	1
<b>Kielitarjonnan kehittäminen vähentämällä mahdollisuuksia</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Ei sitoutumispakkoa kieliryhmiin	0,4	1	0,0	0	100	1
Valinnaisuus alkamaan myöhemmin	0,4	1	0,0	0	100	1

Vanhemmat näkevät kielenopetuksessa puutteita yhtäläisissä mahdollisuuksissa valtakunnallisella ja kunnallisella tasolla (n = 39). Puutteet näkyvät esimerkiksi eri kuntien välillä siinä, miten kielenopetusta järjestetään ja mitä kieliä oppilailla on mahdollista valita. Vanhemmat nostivat esille esimerkiksi sen epäkohdan, että joissakin kunnissa ei ole mahdollisuutta valita mitään A2-kieltä ja toisissa A2-kielivaihtoehtona tarjotaan ainoastaan englantia.

Muutamassa vastauksessa (n = 5) mainittiin vähemmistökielten, kuten saamen kielten ja romanikielen, epätasa-arvoinen asema opetuksessa ja sen toteutuksessa verrattuna muihin kieliin. Eräs vanhempi kommentoi vastauksessaan Oulun kaupungin kieliohjelmaa ja pitää sitä epätasa-arvoisena saamen kielten osalta.

Muuttaisin Oulun kaupungin kieliohjelmaa tasa-arvoiseksi kaikkien kolmen saamenkielen osalta. Nyt siellä on vain pohjois-saame ja siihen vedoten kaupunki sanoi viime vuonna että insrinsaamea ei tarjota, kun ei ole kieliohjelmasta. (Vastaaja 196, kysymys 1)

Myös resurssien ja mahdollisuuksien lisäämistä peräänkuulutettiin valtakunnallisen tason lisäksi alueellisella tasolla. Suuri osa vanhemmista laajentaisi koulujen kielivalikoimaa (n = 71). Useat vanhemmat esittivät toiveita esimerkiksi kiinan, espanjan, italian, ranskan, saksan ja venäjän lisäämisestä kuntansa kielivalikoimaan. Tuntien lisäämistä kieltenopetukseen toivoi 31 vastaajaa, ja se voi tapahtua valtakunnallisen tason ohella myös alueellisella tasolla. Kunnat voivat halutessaan tarjota valtakunnallisen perusopetuksen tuntijaon mukaisen vuosiviikkotuntimäärän lisäksi enemmän tunteja.

Tärkeäksi kehityskohteeksi vanhemmat nostivat myös laadukkaan kieltenopetuksen takaamisen. Opetuksen laatua voitaisiin kehittää esimerkiksi panostamalla päteviin ja innostaviin kieltenopettajiin (n = 30). Moni vanhempi (n = 41) oli yhtä mieltä siitä, että kieltenopetuksessa tulisi huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita paremmin. Ruotsiksi vastanneiden vanhempien vastauksissa tämä näkyi esimerkiksi heidän toiveissaan siitä, että kaksikielisillä oppilailla tulisi olla pääsy äidinkielen tasoiseen ryhmään toisessa kotikielessä (n = 5). Osa vastaajista muodostaisi eri koulujen tai ikäluokkien välille yhteisiä kieliryhmiä (n = 7) ja kaksi vanhempaa toivoo, että kotikielen opetus järjestettäisiin omalla koululla heti koulupäivän jälkeen tai vaihtoehtoisesti koulu järjestäisi oppilaille kuljetuksen, jos kotikielen opetus tapahtuu jossain toisessa koulussa.

### 3.3 Paikallinen taso

Paikallisen tason, eli kouluissa ja luokkahuoneissa tapahtuvan päätöksenteon suhteen vanhempien vastauksissa korostuivat toiveet kieltenopetuksessa käytettävistä työtavoista, opetuksen järjestämisestä, tarkoituksenmukaisista oppimateriaaleista sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. Tarkat luvut paikallisen tason muutoksiin liittyen esitellään taulukossa 6, jossa esitetään myös jakauma suomen- ja ruotsinkielisten välillä.

TAULUKKO 6. Mainintojen määrä ja suhteellinen osuus kokonaisvastaajamäärästä paikallisen tason alakategorioissa sekä jakauma suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien välillä.

PAIKALLINEN TASO	N = 274		Suomenkiel.		Ruotsinkiel.	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)
<b>Opetuksen järjestäminen</b>						
Verkko- tai etäopetus	1,5	4	100	4	0,0	0
Valinnaisaineissa kielivalinta erilliseksi osioksi	0,4	1	100	1	0,0	0
Ei eri kielten kokeita peräkkäisille päiville	0,4	1	100	1	0,0	0
Kannustava ilmapiiri kielten valitsemiseen ja opiskeluun	9,5	26	57,7	15	42,3	11
<b>Työtavat opetuksessa</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Työtavat opetuksessa	31,4	86	40,7	35	59,3	51
Ei kokeita	0,4	1	0,0	0	100	1
Kielten integrointi muihin oppiaineisiin	4,4	12	50,0	6	50,0	6
Yhteistyö ja vaihtojaksot suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä	3,6	10	0,0	0	100	10
Kielten käyttäminen myös kielten tuntien ulkopuolella	2,6	7	85,7	6	14,3	1
Opiskelun kytkeytyminen oppilaiden elämismaailmaan	2,6	7	42,9	3	57,1	4
Ekapelin kehittäminen kielten opiskeluun	0,4	1	100	1	0,0	0

<b>Laadukas kieltenopetus</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Laadukkaana opetuksen takaaminen	4,7	13	53,8	7	46,2	6
Tarkoituksenmukaiset oppimateriaalit	2,6	7	57,1	4	42,9	3
Oppilaita ei saa päästää liian helpolla	2,2	6	16,7	1	83,3	5
Palautteen tai informaation välittäminen vanhemmille	2,6	7	71,4	5	28,6	2
Kielten opiskelua tasaisesti ympäri vuoden	0,7	2	100	2	0,0	0
<b>Kieltenopetuksen painotukset</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Sanaston opetteluun painottaminen	4,0	11	0,0	0	100	11
Kulttuurien opiskeluun painottaminen	4,0	11	45,5	5	54,5	6
Leikin varjolla oppiminen / loruttelu	17,9	49	44,9	22	55,1	27
Eri kieliin tutustuminen	2,6	7	42,9	3	57,1	4
Puhumisen painottaminen	30,7	84	40,5	34	59,5	50
Ymmärtämisen painottaminen	3,6	10	50,0	5	50,0	5
Kielen käyttämisen painottaminen	20,1	55	32,7	18	67,3	37
Pienempi painotus kieliopissa / kielioppi mukaan myöhemmin	18,2	50	38,0	19	62,0	31
Ei saa opettaa pelkäämään virheitä	3,3	9	66,7	6	33,3	3
Oikeakielisyyden tärkeyden painottaminen	0,7	2	0,0	0	100	2
Kannustava ilmapiiri käyttää kieltä	15,3	42	50,0	21	50,0	21
<b>Yksilölliset tarpeet</b>	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen*	15,0	41	53,7	22	46,3	19

Vanhemmat kohdistivat kehitysehdotuksiaan opettajien toimintaan esittämällä näkemyksiään kieltenopetuksessa käytettävistä työtavoista ja niiden

painotuksista. Moni vanhemmista on sitä mieltä, että tämänhetkisessä kieltenopetuksessa keskitytään turhan paljon kielioppiin ja oikeakielisyyteen (n = 50). Vanhemmat pitävät tärkeänä rohkeutta käyttää kieltä peloitta ja toivovatkin, että kielten tunneilla pyrittäisiin rakentamaan avointa ja turvallista ilmapiiiriä käyttäen kieltä rohkeasti (n = 42), jotta oppilaat eivät pelkäisi tehdä virheitä (n = 9). Iso osa vanhemmista (n = 84) painottaisi kieltenopetuksessa enemmän suullisen kielitaidon osuutta. Suullisen kielitaidon harjoittaminen koetaan tärkeäksi, jotta kieltä voidaan käyttää tosielämän vuorovaikutustilanteissa. Yksi kyselyyn vastanneista vanhemmista kiteytti näkemyksensä seuraavalla tavalla:

Vieraan kielen puhumista tulisi painottaa suhteessa enemmän kuin kirjoittamista. Kieltä tarvitaan tulevaisuudessa arkisissa ihmisten kanssa kohtaamisissa, joten olisi tärkeää uskaltaa puhua kielioppi- ym. virheistä välittämättä (Vastaaja 130, kysymys 1)

Kielten opiskelun työtapoihin liittyen moni vanhempi toivoo suullisten ja interaktiivisten harjoitusten saavan lisää jalansijaa oppitunneilla. Toive käytännönläheisistä ja kommunikaatiotaitoja harjoittavista työtavoista näkyy vanhempien vastauksissa toistuvasti.

Muutama vanhempi (n = 7) nostaa esille myös sen, että opetuksen sisältöjen tulisi kytkeytyä paremmin oppilaiden elämismaailmaan, sillä välttämättä kieltenopinnoissa käytettävät kirjasarjat eivät siihen ohjaa. Yksi vanhempi ilmaisee tämän ajatuksen seuraavasti:

Kirjasarjat ja niiden tekijät näyttävät edelleen määrittävän mitä ja miten opiskellaan. Opiskelun tulisi olla tiiviimmin kytköksissä oppilaiden elämys- ja kokemusmaailmaan. (Vastaaja 165, kysymys 1)

Ruotsinkielellä vastanneista vanhemmista useampi (n = 10) esitti toiveen suomen- ja ruotsinkielisten koulujen väliseen yhteistyöhön liittyen. Vanhemmat ehdottivat, että ruotsinkielisten koulujen oppilaat voisivat suorittaa lyhyitä "vaihtojaksoja" suomenkielisissä kouluissa ja suomenkieliset oppilaat puolestaan ruotsinkielisissä kouluissa, ja näin tuettaisiin toisen kotimaisen kielen oppimista. Eräs vanhemmista kertoi vastauksessaan lapsensa osallistuneen "tandem-opetukseen", jota järjestettiin suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä. Hänen havaintojensa mukaan yhteistyöstä oli suurta hyötyä

molemmille osapuolille sekä suullisen että kirjallisen kielitaidon harjoittamisessa.

Öka användningen av tandem-undervisning då det gäller att lära saig det andra inhemska. Ett av mina barn hade tandem i det andra inhemska och tyckte jättemycket om det. De träffade den finska skolans elever och hade ett par som de konverserade med. De finska eleverna kom till den Svenska skolan och pratade finska med paret, de Svenska gick sedan till den finska skolan och pratade Svenska på svenskalektionen med sitt par. Jättelyckat med goda resultat både i tal och skrift. Idag är han totalt flytande på bägge inhemska. (Vastaaja 118, kysymys 1)

Varhentamisen ohella moni vanhemmista (n = 49) muuttaisi opetusta leikinomaisemmaksi. Laulut, leikit ja riimitellyt nousivat vanhempien vastauksista positiivisina tapoina lähestyä uutta vierasta kieltä.

Muutammat vastaajat (n = 7) panostaisivat tarkoituksenmukaisiin oppimateriaaleihin, jotka tukisivat kielitaidon kehittymistä monipuolisesti ja oppilaita kiinnostavalla tavalla. Eräs ruotsiksi vastannut vanhempi toi esille, että hänen lapsensa kieltenopetuksessa ei ylipäänsä ole tarpeeksi materiaaleja käytössä, vaan oppilaat kirjoittavat oppitunnilla läpikäytävät asiat itse muistiin. Vanhemman mukaan on vaikea kotona tukea lasta kielenopiskelussa, kun ei ole kunnollisia materiaaleja saatavilla.

Använd mera material och böcker i undervisningen. Det är mycket svårt att stöda sitt barn i språkundervisningen med endast barnets egna anteckningar. (Vastaaja 103, Kysymys 3)

Opetuksen järjestämiseen kohdistettuja kehitysehdotuksia tuli monia erilaisia useilta vanhemmilta, mutta lähes kaikki niistä saivat vain yksittäisiä mainintoja. Muutama lisäisi verkko- tai etäopetuksen määrää (n = 4). Selkeästi eniten mainintoja sai toive kannustavan ilmapiirin luomisesta vieraiden kielten valitsemiseen sekä opiskeluun (n = 26), jotta oppilaat ymmärtäisivät vieraiden kielten opiskelun merkityksen ja hyödyn itselle sekä yhteiskunnalle.

Vanhemmat eivät halua, että oppilaita päästetään kieltenopiskelussa liian helpolla ja siksi he vaatisivatkin oppilailta enemmän (n = 6). Vanhemmat toivovat myös informaation ja palautteen liittyen lasten kieltenopiskeluun kulkevan paremmin kodin ja koulun välillä (n = 7). Näin vanhemmat voivat paremmin osallistua lapsensa kielikasvatukseen tukemiseen.



Sekä suomeksi että ruotsiksi vastanneet vanhemmat toivovat osaamisperusteista etenemistä kieltenopiskelussa. He toivovat, että lapsen kielitaidon taso otetaan huomioon opetuksessa ja tehtävissä, ja että heille tarjotaan tukea tai lisähaastetta tarvittaessa.

Kielten oppimiskyvyssä on valtavia eroja. Tämä pitää ottaa huomioon eikä syyttää heikosti oppivia laiskuudesta. Jonkinlaisia tasoryhmiä ja tehtävien eriyttämistä tarvitaan. Myöhemmin kun oppimiskyky kasvaa, voidaan järjestää täydentävää opetusta. Tärkeintä on ettei kukaan menetä motivaatiota ja syrjäydy kieltenopiskelun takia. (Vastaaja 34, Kysymys 3)

Erään vanhemman vastauksesta käy ilmi huoli motivaation menettämisestä kieltenopiskelua kohtaan sekä syrjäytymisestä, jos oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ei huomioida paremmin.

### 3.4 Erot suomenkielisten ja ruotsinkielisten vastaajien välillä

Suomen- ja ruotsinkielisten vanhempien vastauksissa näkyi selkeitä eroavaisuuksia tietyissä alakategorioissa. Kotikielen opetusjärjestelyiden kehittämistä, eli opetuksen ajankohdan ( $n = 2$ ) ja sijainnin ( $n = 2$ ) muuttamisesta oppilaan kannalta käytännölliseksi, mainitsivat ainoastaan ruotsiksi vastanneet vanhemmat. Myös suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välisen yhteistyön kehittämiseen ottivat kantaa ainoastaan ruotsinkieliset vastaajat ( $n = 10$ ).

Ruotsin kielen pakollisuudesta haluaisi luopua 38 suomenkielistä vastaajaa. Vastaavasti suomen kielen pakollisuuden poistaisi yksi ruotsinkielinen vastaaja. Ruotsinkielisistä vastaajista 38 ja suomenkielisistä vastaajista yksi toivovat, että suomen kielen opiskelu alkaisi jo nykyistä varhaisemmin. Vähemmistökielten (saamen kielet ja romanikieli) epätasa-arvoisesta asemasta kirjoittivat vain suomenkieliset vastaajat ( $n = 5$ ).

Ainoastaan suomenkieliset vastaajat ( $n = 7$ ) olivat sitä mieltä, että englanti ainoana vieraana kielenä on kaikille riittävä, eikä muita vieraita kieliä tarvitsisi opiskella.

Ruotsinkieliset vanhemmat mainitsivat toistuvasti A-kielten tarjontaan ja opiskelumahdollisuuksiin liittyvistä epäkohdista. Ruotsin kielellä kouluja

käyvät oppilaat voivat monissa kunnissa valita vain suomen ja englannin A-kielikseen. Niillä oppilailla, joilla suomi on jo lähtökohtaisesti toinen kotikieli, englanti on ainoa uusi vieras kieli, joka alakoulun aikana on mahdollista aloittaa. Tähän epäkohtaan liittyvät kommentit ovat laskettu alakategoriaan "yhtäläisten mahdollisuuksien takaaminen". Kaksikielisten lasten vanhemmista osa toivoo lapsilleen mahdollisuutta valita ylimääräinen vieras kieli jo alaluokkien aikana (n = 5). Jos oppilaalla on toinen kotimainen kieli jo ennen koulun alkua lähes tai täysin äidinkielen tasolla, joutuu hän kuitenkin usein vasta-alkajien ryhmään opiskelemaan toista kotikieltään, eikä kielitaito näin pääse kehittymään.

Mielestäni kaksikielisillä toisen kotimaisen äidinkielen opetus heti 1 luokalta. Tämä toinen kotimainen äidinkieli ei saisi olla yksi vieraiden kielten kiintiössä vaan antaa kaksikielisille mahdollisuus lisäksi halutessaan aloittaa sama määrä aidosti vieraita kieliä. Jos tämä ei ole mahdollista, ainakin vieraita kieliä pitäisi olla silti halutessa mahdollista aloittaa aiemmin myös kaksikielisten. On outoa, että kaksikielinen ei saa ennen yläastetta kuin 1 vieraan kielen ja senkin sai aloittaa toinen lapsemme vasta 4-luokalla. (Vastaaja 199, kysymys 1)

-- Vi föräldrar är tvåspråkiga men talar bara svenska hemma. Han blev nekad plats i mofi (vilket jag iof. förstår), men när vi summerade vad han lärt sig under året var det inget att hurra över: det han lärt sig i finskan på tvåan var att buss inte heter bussi utan linja-auto! Ett helt bortkastat år av finskaundervisning för vår del... han lär sig mer finska i sina hobbyer. -- (Vastaaja 39, kysymys 1)

Vain ruotsinkieliset vastaajat nostivat esiin sanaston opetteluun tärkeyden (n = 11). Osa näistä vanhemmista kertoi olevansa sitä mieltä, että kielioppia tärkeämpää olisi keskittyä sanaston opetteluun, jotta kielellä pystyisi kommunikoimaan.

## 4 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tehtävänäimme oli tutkia vanhempien näkemyksiä siitä, miten kieltenopetusta tulisi kehittää. Toinen tutkimustehtävämme oli vertailla eroja suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien välillä. Vanhempien näkemyksiä ja toiveita kieltenopetuksen kehittämisen suhteen ei ole aiemmin Suomessa tutkittu yhtä kattavasti, kuin tässä tutkimuksessa. Vanhempien ääni nousee aineistosta hyvin esiin, sillä he ovat saaneet ilmaista ajatuksiaan omin sanoin. Halusimme tutkimuksemme avulla nostaa vanhempien äänen kuuluviin kieltenopetuksen kehittämisen suhteen, sillä vanhempien rooli lasten kielivalinnoissa ja kieltenopiskelussa on ilmeisen suuri (ks. esim. Kangasvieri ym. 2011; Julkunen 1998; Kosunen ym. 2016). Vanhempien vastauksista nousi selkeimmin esiin toiveet kieltenopetuksen varhentamisesta, suullisen kielitaidon painottamisesta, mahdollisuudesta opiskella entistä useampia kieliä sekä laajemmasta kielivalikoimasta. Suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien vastausten välillä oli joitakin eroja, joista päällimmäisenä suomenkielisten vastaajien halu luopua ruotsin kielen opiskelun pakollisuudesta ja ruotsinkielisten vastaajien toive mahdollisuudesta valita ylimääräinen vieras kieli alaluokkien aikana.

Moni vanhempi ilmaisi toivovansa kieltenopetuksen laadun kehittämistä. Vanhempien mielestä laadukkuutta voitaisiin kehittää lisäämällä kieltenopetukseen suunnattuja resursseja, esimerkiksi lisäämällä kielille varattua tuntimäärää tai panostamalla päteviin, kieltenopettamiseen erikoistuneisiin opettajiin erityisesti alakoulussa. Kieltenopetuksen laadukkuuden kehittäminen oli keskiössä jo hallituskaudella 2007–2011 (Tuokko ym. 2012), mutta vanhempien vastausten perusteella laadukkuutta ei ole vielä onnistuttu nostamaan riittävästi. Laadukkaan opetuksen takaamiseksi tarvitaan aktiivista muutosta sekä alueellisen että paikallisen tason toiminnassa. Pätevien kieltenopettajien saaminen voi kuitenkin muodostua resurssien tai sijainnin takia esteeksi joissakin kunnissa ja kouluissa. Luokanopettajat ovat muodollisesti päteviä opettamaan kaikkia alakoulussa opetettavia aineita, myös

kieliä, mutta opettajankoulutuslaitoksessa ei tarjota erillisiä kielten opettamiseen valmistavia opintoja. Jos luokanopettajaksi opiskeleva haluaa saada hyvät valmiudet kielten opettamiseen, tulee hänen erikseen hakeutua vieraan kielen sivuaineopintoihin. Jotta valtakunnallisesti kaikissa kouluissa, resursseista huolimatta, kieliä opettaisi opettajat, joilla on valmiudet siihen, tulisi luokanopettajakoulutuksen lisätä opetussuunnitelmaansa vieraiden kielten opettamiseen valmistavia opintojaksoja.

Miettisen (2015) tutkimustulokset verkkokeskustelussa kommentoineiden kansalaisten näkemyksistä siitä, miten kieliä tulisi opettaa koulussa tukevat oman tutkimuksemme tuloksia. Miettisen tutkimuksessa esiin nousivat toiveet kieltenopetuksen painopisteen siirtymisestä kieliopin pänttäämisestä kielen vuorovaikutteiseen käyttämiseen. Kansalaiset toivoivat opetuksen olevan innostavaa, monipuolista ja erilaiset oppijat huomioon ottavaa. Vahvasti esiin nousi myös kieltenopetuksen varhentaminen sekä vieraskielisen ja kielikylpyopetuksen kannatus. Moni verkkokeskustelun kommentoijista piti englannin ohella myös muiden kielten opiskelua tärkeänä, tosin ruotsin kielen opiskelun pakollisuutta kritisoitiin. Nämä teemat nousivat merkittävästi esiin myös omassa aineistossamme.

Tutkimuksessamme vanhempien vastauksissa korostui tyytymättömyys ja huoli kieltenopetuksen kielioppipainotteisuudesta. Vanhemmat toivovat kieltenopetuksen keskittyvän voimakkaammin suullisen kielitaidon harjoitteluun, jotta kielitaidosta voisi olla enemmän hyötyä tosielämän vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi matkustaessa tai työelämässä. Vastausten perusteella vieraiden kielten opiskelu on monen oppilaan kohdalla aloitettu kielioppia harjoittelemalla ja kirjallisia tehtäviä tekemällä. Vanhemmat lisäisivät erityisesti kieltenopetuksen alkuvaiheille leikillisyyttä. Leikillisuus tukee oppijan itsevarmuutta hänen kommunikoidessa vieraalla kielellä sekä kasvattaa luonnollista innokkuutta oppia ja käyttää kieltä (ks. Moate 2014). Synnyttääksemme ja vahvistaaksemme oppilaiden kiinnostusta vieraita kieliä kohtaan tulisi vanhempien ehdotukseen leikillisyyden lisäämisestä ja puhumisen painottamisesta tarttua paikallisella tasolla sekä

opettajankoulutuksessa. Uusien kieltenopettajien opetukseen vaikuttavat monesti heidän omat koulukokemuksensa ja he saattavat ottaa mallia omilta kieltenopettajiltaan sekä peilata omaa toimintaansa heidän harjoittamaansa toimintaan (ks. Kaikkonen 2004; Ruohotie-Lyhty 2008). Suomalaista kieltenopetuksen kielioppiin painottavaa mallia on mahdoton rikkoa, jos opettajat eivät muuta omaa toimintaansa ja rakenna opetukseen tilaa oppilaiden suullisen kielitaidon kehittämiseksi. Työkalut tähän voitaisiin tarjota opettajankoulutuksessa.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista toivoi kieltenopetuksen aloitusajankohdan varhentamista. Tämän tutkimusaineiston keräämisen jälkeen päätös kieltenopetuksen varhentamisesta koko maassa on jo tehty (ks. OKM 2018d). Vaikka varhentaminen on ollut tavoitteena jo aikaisemmissakin kielikoulutusta kehittävässä hankkeissa (esim. Kielitivoli), ei varhentaminen välttämättä palvele kaikkia oppilaita. Joidenkin oppilaiden kohdalla vieraiden kielten opiskelun aloittaminen hyvin varhain saattaa vaikuttaa negatiivisesti muiden kielten, jopa äidinkielen oppimiseen, kuten Pfenninger (2014) tutkimuksessaan havaitsi. Onkin syytä pohtia, voisiko suomalaisessa koulujärjestelmässä luoda oppilaille yksilöllisemmät kieltenopiskelupolut, jotka palvelisivat kutakin oppilasta mahdollisimman hyvin luomatta kuitenkaan eriarvoisuutta.

Ruotsinkieliset vastaajat kokevat suomen opiskelun tärkeäksi, sillä se on enemmistön kieli ja siksi hyödyllinen heille. Moni suomenkielinen vastaaja kuitenkin haluaisi luopua ruotsin pakollisuudesta ja ylipäätään kaventaa sen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tähän suuntaan ollaankin juuri ottamassa ensiaskeleita, kun toisen kotimaisen kielen kokeilu käynnistyy syksyllä 2018 ja lupaa siihen haki kuusi kuntaa yhteensä 486 oppilaalle. Kaikki nämä koulut ovat suomenkielisiä. (ks. OPH 2017c; OPH 2018). Toisen kotimaisen kielen asema on Suomessa vahva ja esimerkiksi korkeakoulututkinto ja tietyt ammatit edellyttävät sen hallintaa. Herääkin kysymys siitä, miten päätös jättää toisen kotimaisen kielen opinnot väliin vaikuttaa näiden oppilaiden tulevaisuuteen. Tullaanko tulevaisuudessa

luopumaan toisen kotimaisen kielen osaamisvaatimuksista korkeakouluissa ja työelämässä kokonaan, vai täytyykö oppilaiden osata tehdä tämä heidän tulevaisuuteensa vaikuttava päätös jo alakoulussa? Uuden kielen opettelu on tarvittaessa toki mahdollista myös myöhemmin elämässä, mutta vaadittavan taitotason saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä opiskelua mahdollisesti usean vuoden ajan.

Kieltenopetusta koskevia muutoksia tehdessä tulisikin aina huomioida koko koulutuspolku ja huolehtia siitä, että alakouluun kohdistuvat muutokset palvelisivat kaikkia oppilaita myös tulevaisuudessa eivätkä loisi eriarvoistumista. Tutkimustuloksissa esiin nousi kuitenkin myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, ja onkin tärkeää huomioida opetuksessa ja sen kehittämisessä myös niin yksilöiden kuin erilaisten ryhmienkin erilaiset tarpeet.

Ruotsin- ja kaksikielisten vastaajien kommentteissa esiin nousi erityisesti se, että usein kaksikielinen lapsi joutuu käymään toisen kotimaisen kielen opinnot sellaisessa ryhmässä, jossa kieli on valtaosalle täysin vieras. Nämä toisen kotimaisen kielen opinnot myös rajaavat oppilaalta mahdollisuuden opiskella jotakin itselleen aidosti vierasta kieltä. Näin ollen niillä oppilailla, joille myös toinen kotimainen kieli on äidinkielen veroinen, tulisi antaa mahdollisuus opiskella sitä oikean tasoisessa ryhmässä, jossa he voivat myös kehittyä. Näiden oppilaiden kohdalla tulisi myös huomioida heidän innokkuutensa ja valmiutensa opiskella ylimääräistä vierasta kieltä jo varhaisessa vaiheessa.

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien vastauksissa esiintyy samoja teemoja ja ongelmakohtia, jotka ovat aiemmin Suomessa toteutetuissa kielikoulutuspoliittisissa hankkeissa (esim. KIEPO ja Kielitivoli) tunnistettu. Kielitivoli-hankkeen tavoitteena oli monipuolistaa kielitaitoa ja varmistaa, että oppilaat saisivat itse vaikuttaa kielivalintoihinsa. Hankkeella haluttiin varmistaa, että resurssipula ei muodostuisi esteeksi halutun kielitaidon karttumiselle. (Tuokko ym. 2012.) Täsmälleen samoja toiveita esiintyi myös tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien vastauksissa. Kielitivoli-

hankkeeseen osallistuneet tahot eivät kuitenkaan onnistuneet sitoutumaan tavoitteisiin hankkeen päättymisen ja määrärahojen loppumisen jälkeen. Nyt, kun samat toiveet ja tavoitteet nousevat esiin oppilaiden vanhempien suunnalta, kasvaa opetusta suunnitteleville ja järjestäville tahoille entistä suurempi paine ottaa nämä asiat huomioon kielikoulutuspoliittisessa päätöksenteossa.

Tutkimustulostemme luotettavuuteen, erityisesti vertaillessamme suomenkielisten sekä ruotsin- ja kaksikielisten vastauksia, vaikutti suuresti se, että kysyttäessä vastaajan kotikieltä oli vastaajilla mahdollisuus valita vain yksi kieli annetuista vaihtoehdoista. Osa vastaajista kommentoi taustatieto-osion lopussa olevaan avoimeen kommenttiosioon olevansa itse tai perheensä olevan kaksikielinen, ja useampi vastaaja ilmaisi tyytymättömyytensä siihen, että sai valita vain yhden kotikielen. Koska nämä täsmennykset ilmaistiin avoimessa kommenttiosiossa eikä niitä erikseen vastaajilta kysytty, eivät kaikki kaksikieliset vastaajat ole välttämättä ilmaisseet olevansa kaksikielisiä. Osa on saattanut ilmoittaa kotikielekseen jonkin muun perheen yhteisen kielen kuin oman äidinkielen. Vastaajista osa vastasikin kyselyyn eri kielellä kuin ilmoittamallaan kotikielellä. Koska vain pieni osa vastaajista ilmoitti kaksikielisyydestään, emme kokeneet voivamme muodostaa luotettavasti erillistä kaksikielisten vastaajien joukkoa jota vertaisimme suomen- ja ruotsinkielisiin vastaajiin, vaan yhdistimme heidät ruotsinkielisten vastaajien joukkoon. Tämän vuoksi vastaajien jaottelu suomenkielisiin sekä ruotsin- ja kaksikielisiin vastaajiin ei välttämättä ole täysin luotettava. Suomen ja ruotsin kielellä koulunsa käyvillä on keskenään erilaiset kielenopiskelutaustat ja esimerkiksi toinen kotimainen kieli alkaa heillä usein hyvin eri vaiheessa, joten on hyödyllistä saada tietoa kummankin ryhmän näkemyksistä kielenopetukseen liittyen.

Se, että vastaajajoukossa oli puolet kielelliseen vähemmistöön kuuluvia auttaa tuomaan myös heidän äänensä paremmin kuuluviin pelkän kielellisen enemmistön sijaan. Vastaajista puuttui kuitenkin esimerkiksi maahanmuuttajien näkökulma, sillä kukaan vastaajista ei ilmoittanut

kotikielekseen muuta kuin suomen, ruotsin tai englannin ja muita tutkimuksessa mainittuja perheiden kieliä olivat saamen kielet ja romanikieli. Lisääntyvä monikulttuurisuus voi tuoda omia tarpeitaan ja haasteitaan myös kieltenopetukseen, joten olisi hyödyllistä kuulla myös maahanmuuttajavanhempia.

Analyysia tehdessämme pyrimme tulkitsemaan vanhempien vastauksia mahdollisimman luotettavasti ja objektiivisesti. Vastaajien käyttämä kieli on osaltaan voinut vaikuttaa luotettavuuteen, mutta kieltä enemmän on vaikutusta vastausten rakenteella. Osa vanhemmista ei käyttänyt kokonaisia lauseita ja vastauksissa ilmeni kirjoitusvirheitä, ja nämä osaltaan ovat voineet vaikuttaa vastausten tulkintaan.

Yhdistämällä kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä saimme tietoa siitä, moniko vastaajista on maininnut jonkin teeman vastauksissaan. Mikäli olisimme analysoineet aineiston vain kvalitatiivisesti, olisi aineistosta saattanut nousta voimakkaammin esiin sellaisia asioita, jotka eivät sieltä nyt nousseet. Vastaavasti jokin sellainen tema, joka sai useita mainintoja, olisi saattanut jäädä vähemmälle tarkastelulle. Aineiston kvantifiointi lisäsi täten tutkimuksen objektiivisuutta ja luotettavuutta.

Laadulliseksi tutkimukseksi aineistomme on hyvin laaja ja sille on tehty huolellinen sisällönanalyysi ja näin löydetty monia useita kertoja toistuvia teemoja. Vastaajista noin puolet ovat suomenkielisiä ja puolet ruotsinkielisiä. Vastaajajoukon ollessa suuri kummassakin kieliryhmässä ja otoksen kattaessa maantieteellisesti koko Suomen voidaan tutkimuksen tuloksia kuitenkin pitää luotettavina ja yleistettävänä. Opetushallituksen toteuttamaan kyselyyn, jonka Vanhempainliitto ja Förbundet hem och skola rf välittivät jäsenvanhemmilleen, oli kuitenkin vapaaehtoista vastata, joten vapaaehtoisuus saattaa vaikuttaa saatuihin vastauksiin. Ne vanhemmat, jotka ovat kiinnostuneita kieltenopetuksesta ja siihen vaikuttamisesta ovat saattaneet vastata kyselyyn muita aktiivisemmin.

Opetusta suunnittelevat ja järjestävät tahot voivat hyötyä tutkimuksestamme, sillä kokoamme yhteen aineiston avointen kysymysten



vastaukset siitä, miten vanhemmat toivovat kieltenopetusta kehitettävän. Tutkimuksemme antaa ajantasaisen kuvan siitä, mitä vanhemmat lastensa kieltenopetukselta toivovat. On tärkeää ottaa huomioon kansalaisten näkemykset kieltenopetuksesta ja heidän toiveensa sen kehittämistä, jotta opetus voisi palvella mahdollisimman monia oppilaita mahdollisimman hyvin.

Koska maahanmuuttajien näkökulma jäi uupumaan tästä tutkimuksesta, voisi jatkotutkimuksen suunnata koskettamaan myös heitä, jolloin saataisiin vielä kattavampi näkemys erilaisten oppijoiden tarpeista kieltenopetuksessa.

Syksyllä 2018 käynnistyvä toisen kotimaisen kielen kokeilu ja toisen kotimaisen kielen opiskelun pakollisuudesta luopuminen saa pohtimaan ruotsin kielen asemaa tulevaisuuden suomalaisessa yhteiskunnassa. Vaikuttaako pakollisuudesta luopuminen työelämän ja korkeakoulujen vaatimuksiin tai toisaalta niiden oppilaiden tulevaisuuteen, jotka valitsevat jonkin toisen kielen? Jos ei ole ruotsin kielen osaajia, miten voidaan taata ruotsinkielisen vähemmistön oikeudet yhteiskunnassamme? Näitä olisi syytä pohtia niin päätöksenteossa kuin tulevaisuuden tutkimuskentälläkin.

## LÄHTEET

- Archer, M. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (toim.), *Encyclopedia of human behavior* 4. New York: Academic Press, 71 – 81.
- Burla, L., Knierim, B., Barth, K. L., Duetz, M., & Abel, T. 2008. From the text to coding: Intercoder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing Research*, 57 (3), 113 – 117.
- Cameron, L. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Julkunen, K. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*, n:o 73.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi P. ja Härmälä, M. 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa: Tilannekatsaus joulukuun 2011*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylypyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kaplan, R. B. & Baldauf Jr., R. B. 1997. *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters 108.
- Kieliverkosto 2018 = Kieliverkosto: Kielikoulutuspolitiikan verkosto <https://www.kieliverkosto.fi/fi/verkosto> (Luettu 27.3.2018.)
- King, K. A., Fogle, L., & Logan- Terry, A. 2008. Family language policy. *Language and linguistics compass* 2 (5), 907 – 922.

- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. 2016. Pupil admission to lower secondary schools and mechanisms of school segregation in urban Finland. *Urban Education*. Julkaistu verkossa 21.10.2016. doi: 10.1177/0042085916666933.
- Krashen, S., Long, M., Scarcella, R. 1979. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13 (4), 573–582.
- Kyllönen, T. & Saarinen T. 2010. Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2010 (8).  
[https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kielikoulutuspolitiikka-kunnissa/](https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa/) (Luettu 4.4.2018.)
- Larvus, P. 2010. *Kieli vai kieliä tarjottimella? Die Auswahl der A1-Sprachen auf der Sprachenpalette in Jyväskylä*. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Merisuo-Storm. 2006. Integrating language and content for individual and societal needs. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström, M. Södergård (toim.) *Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs*. Vaasan yliopiston julkaisuja. *Selvityksiä ja raportteja* 132. Vaasan yliopisto: Vaasa, 176 – 188.
- Metsämuuronen, J. 1997. *Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet*. Vantaa: Opetushallitus.
- Miettinen, N. 2015. Minne vie kieltenopetuksen tie? – kansalaisten käsityksiä kielistä ja kieltenopetuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2015 (9).  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/minne-vie-kieltenopetuksen-tie-2212-kansalaisten-kasityksia-kielista-ja-kieltenopetuksesta> (Luettu 4.4.2018.)
- Moate, J. 2014. A narrative account of a teacher community. *Teacher Development*, 18(3), 384–402.
- Moate, J. 2017. Developing an integrated Content and Language Integrated Learning (CLIL) pathway in Central Finland. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 2017 (12). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli->

koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/developing-an-integrated-content-and-language-integrated-learning-clil-in-central-finland (Luettu 4.4.2018.)

Nevalainen, J. & Syvälahti, H. 2000. English rules ok: parental views on the choice of the first foreign language. Jyväskylän yliopisto. Department of English. Pro gradu -tutkielma.

Nikolov, M. 2009. The age factor and early language learning. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Nuolijärvi, P. 2015. Muut Suomessa puhutut äidinkielet. Teoksessa: A.-K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Helsinki: Opetushallitus. 115–116.

OKM 2018a = Opetus- ja kulttuuriministeriö: Suomen kielivarannon kehittäminen - Monikielisyys vahvuudeksi. Saatavilla: <http://minedu.fi/monikielisyys> (Luettu 16.3.2018.)

OKM 2018b = Opetus- ja kulttuuriministeriö: Valtionavustusten hakeminen, käyttö ja valvonta. <http://minedu.fi/valtionavustusten-hakeminen-kaytto-ja-valvonta> (Luettu 21.3.2018)

OKM 2018c = Opetus- ja kulttuuriministeriö: OKM- ja OPH-tiedote; Kieltenopetuksen varhaistaminen etenee - haettavana 4,3 miljoonaa kehittämisavustuksia. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/kieltenopetuksen-varhaistaminen-etenee-haettavana-4-3-miljoonaa-kehittamisavustuksia](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kieltenopetuksen-varhaistaminen-etenee-haettavana-4-3-miljoonaa-kehittamisavustuksia) (Luettu 21.3.2018)

OPH 2014 = Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163331\\_koulutuksen\\_tilastollinen\\_vuosikirja\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf) (Luettu 21.3.2018.)

OPH 2017a = Opetushallituksen kehittämishankkeet ja verkostot: Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeet. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/varhentaminen> (Luettu: 4.4.2018.)

- OPH 2017b = Opetushallituksen kehittämishankkeet ja verkostot: Kielten kärkihanke. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke> (Luettu 12.3.2018.)
- OPH 2017c = Opetushallituksen kehittämishankkeet ja verkostot: Toisen kotimaisen kielen kokeilu perusopetuksessa. [http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/toisen\\_kotimaisen\\_kielen\\_kokeilut](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/toisen_kotimaisen_kielen_kokeilut) (Luettu 27.2.2018.)
- OPH 2018 = Opetushallituksen mediatiedote: Toisen kotimaisen kielen kokeiluun haki kuusi kuntaa. [http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/toisen\\_kotimaisen\\_kielen\\_kokeiluun\\_haki\\_kuusi\\_kuntaa](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/toisen_kotimaisen_kielen_kokeiluun_haki_kuusi_kuntaa) (Luettu 2.4.2018.)
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628)
- Pfenninger, S. E. 2014. The literacy factor in the optimal age discussion: a five-year longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (3), 217 – 234. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2014.972334?scroll=t&needAccess=true> (Luettu 4.4.2018.)
- Piri, R. 2001. Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rosti, H. & Suomalainen, H. 2003. "Äiti vaan sano, että ei toista kieltä tarvita" – Neljännen luokan oppilaiden A2-kielivalinnat ja valintaan liittyvät tekijät. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Uudistavat vai säilyttävät opettajat? Nuoren kielenopettajan toimijuus. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.) Työ haastaa

- tutkimaan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Tutkimuksia, 86. Jyväskylän yliopisto: opettajankoulutuslaitos, 110–124.
- Sajavaara, K., Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa: S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–44.
- Saukkonen, P. 2011. Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? – Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. Magma-studie 2011 (1). [http://magma.fi/images/stories/reports/ms1101\\_mikasu\\_s.pdf](http://magma.fi/images/stories/reports/ms1101_mikasu_s.pdf) (Luettu 4.4.2018.)
- Sjöberg, S. 2016. Kaksikielisten vanhempien kielivalinnat. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 2016 (10). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kaksikielisten-vanhempien-kielivalinnat> (Luettu 4.4.2018.)
- Spolsky, B. 2004. Language policy. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Suomen eduskunta. 2017. Suomen eduskunnan perusesite. [https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/esitemateriaalit/Documents/2017\\_Eduskunta\\_perusesite\\_SUOMI\\_web.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/tietoeduskunnasta/esitemateriaalit/Documents/2017_Eduskunta_perusesite_SUOMI_web.pdf) (Luettu 4.4.2018.)
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Luettu 27.3.2018.)
- Takala, S., Sajavaara, K. & Sajavaara, P. 2000. Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. Teoksessa: K. Sajavaara & A. Piirainen – Marsh (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä, 231–271.
- Tekin, A. K. 2015. Early EFL education is on the rise in Oman: A qualitative inquiry of parental beliefs about early EFL learning. English Language Teaching 8 (2), 35.

- Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P., Mustaparta, A – K. 2012. Kielitivoli!  
Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–  
2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.  
Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto. 2017. Valtioneuvoston toiminta.  
<http://valtioneuvosto.fi/tietoa/toiminta> (Luettu 4.4.2018.)
- Valtioneuvoston asetus 422/2012 = Valtioneuvoston asetus  
perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja  
perusopetuksen tuntijaosta (422/2012) 6 §.
- Väestöliitto. 2017. Murrosiän kasvu ja kehitys.  
<https://www.vaestoliitto.fi/nuoret/murrosika/murrosian-kasvu-ja-kehitys/> (Luettu 18.12.2017.)
- YK 1959 = Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien julistus. 1959.  
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-julistus/>  
(Luettu 23.5.2018.)

## LIITTEET

### Liite 1

Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke: kysely vanhemmille

Kieltenopetusta koskeva kokeilu opetuksen varhentamiseksi, lisäämiseksi ja kehittämiseksi.

Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen on asettanut selvityshenkilöksi professori **Riitta Pyykön** Turun yliopistosta tekemään ehdotuksia kielenopetuksen kehittämiseksi kaikilla koulutusasteilla. Selvitys valmistuu vuoden 2017 loppuun mennessä. Vuosien 2017–2018 aikana toteutetaan myös kielenopetuksen varhentamisen kokeilut, jotka liittyvät hallituksen kärkihankkeeseen 1 (Uusi peruskoulu -ohjelma). Kokeilut toteutetaan perusopetuksen järjestäjien hankkeissa, joiden tueksi myönnetään valtion erityisavustusta. Kokeiluissa varhennetaan muun muassa A1- ja A2-kielten aloitusajankohtaa.

Eräänä tavoitteena selvityshenkilön työssä on selvittää huoltajien käsityksiä ja toiveita lastensa kielenopiskelusta. Opetus- ja kulttuuriministeriö toteuttaa yhteistyössä Opetushallituksen sekä Vanhempainliiton ja Förbundet Hem och skola rf:n kanssa oheisen kyselyn selvitystyön tueksi.

Kieltenopetus perusopetuksessa on perinteisesti alkanut 3. luokalta A1-oppimäärällä, joka useimmiten on englanti (suomenkieliset koulut) tai suomi (ruotsinkieliset koulut). Tämän lisäksi oppilaat opiskelevat toista kieltä, joka suomenkielisissä kouluissa on perinteisesti ruotsi (B1-kielenä); ruotsinkielisissä kouluissa useimmiten englanti (A2-kielenä).

Vapaaehtoisesti kieliä on voinut opiskella useimmiten 4. tai 5. luokalta alkavana A2-kielenä tai 7-9. luokkien aikana alkavana valinnaisena B2-kielenä. A2-kieliä on opiskellut keskimäärin noin neljäsosa viidesluokkalaisista; yhtä B2-kieltä keskimäärin vähän yli kymmenen prosenttia 7.-8. luokkalaisista.

Kieltenopetuksen varhentamisella tarkoitetaan pääsääntöisesti 1. tai 2. luokalta alkavaa kielenopetusta. Päiväkodeissa kieliin on tutustuttu joko kielipainotteisissa ryhmissä tai erilaisilla kielituokioilla.



Lukiossa pakollisia kieliä on kaksi: A- ja B1-kieli. Valinnaisesti voi opiskella useampia A-kieliä tai B2/B3-kieliä.

Ammattikoulussa pakollisia kieliopintoja on yhdessä A-kielessä (vieras kieli) sekä toisessa kotimaisessa kielessä. Valinnaisesti voi opiskella myös muita kieliä.

Kysely koostuu neljästä osasta:

- A) Vastaajan taustatiedot
- B) Opiskeltujen kielten tarjontaa koskevat kysymykset
- C) Kieltenopiskelua koskevat kysymykset
- D) Yleinen palaute

Kyselyssä kartoitetaan lähinnä alle 18-vuotiaiden lasten huoltajien näkemyksiä. Kyselyyn vastaamiseen menee noin 10 minuuttia.

Selvitystyön ohella vastauksianne saatetaan käyttää ilman tunnistetietoja opinnäytetöissä.

Lisätietoja kyselystä antaa opetusneuvos Anu Halvari, Opetushallitus, sähköposti [anu.halvari@oph.fi](mailto:anu.halvari@oph.fi); 029 533 1277

Vastaa kyselyyn viimeistään 11.9.2017.

Kiitämme panoksestanne kieltenopetuksen kehittämiseksi!

[LINKKI WEBROPOLIIN]

[WEBROPOLIN ETUSIVULLE SAMA TEKSTI KUIN YLLÄ]

[ETUSIVULLA MYÖS NÄKYVIIN A, B, C-osat OTSIKKOINEEN, MUTTA OHJELMA OHJAA KYSYMYKSESTÄ TOISEEN AUTOMAATTISESTI]

#### **A-OSA. VASTAAJAN TAUSTATIEDOT**

1. Asuinkunta <http://www.stat.fi/meta/luokitukset/kunta/001-2017/index.html>
2. Kotikieli <http://www.stat.fi/meta/luokitukset/kieli/001-2010-11-15/index.html>
3. Vastaajan sukupuoli: \*  
Mies

Nainen

Muu vastaus

en tahdo vastata

4. Kommentteja

5. Oma kielitaito (kielten, joilla koen tulevani riittävän hyvin toimeen, lukumäärä:)\*

- äidinkieli
- äidinkieli + 1 muu kieli
- äidinkieli + 2 muuta kieltä
- äidinkieli + 3 muuta kieltä
- äidinkieli + 4 muuta kieltä
- äidinkieli + 5 tai enemmän muita kieliä

#### **B-OSA. OPISKELTUJEN KIELTEN TARJONTAA KOSKEVAT KYSYMYKSET.**

**Vastaa B- ja C-osien kysymyksiin oppilas/opiskelijakohtaisesti. Vastattuasi yhden lapsen osalta, saat mahdollisuuden tallentaa tietoja myös toisen lapsen osalta. Kyselyyn voi tallentaa tietoja enintään neljän lapsen osalta. Yksittäisen lapsen osalta vastataan korkeintaan 13 eri kysymykseen.**

1. Kieli, jolla lapsi on käynyt pääsääntöisesti koulunsa\*

suomi

ruotsi

joku muu, mikä AVOKYSYMYS \_\_\_25 merkkiä

2. Lapseni on \*

poika

tyttö

Muu vastaus \_\_\_25 merkkiä

en tahdo vastata

3. Kommentteja

4. Lapseni on tällä hetkellä\*

päiväkodissa

esikoulussa

perusopetuksen luokalla 1-6

perusopetuksen luokalla 7–9  
 lukiossa  
 ammattikoulussa

5. Lapseni osallistuu *kielenopetukseen* jossakin (seuraavassa muodossa):

- päiväkotia, päivittäinen tai viikoittainen kielenopetus (kielikylpy, kielisuihkutus tms)
- ei osallistu
  
- esikoulu, päivittäinen tai viikoittainen kielenopetus (kielikylpy, kielisuihkutus tms)
- ei osallistu

#### Peruskoulu

- tyypillisesti 3. vuosiluokalta alkaneeseen, *pakolliseen* A1-kielen opetukseen
- varhennettuun A1-kielen opetukseen (ennen 3. vuosiluokkaa alkaneeseen *pakolliseen*, ns pitkä kielen opetukseen; tavallisesti englanti)  
\*\*\*
  
- tyypillisesti 5. luokalta alkaneeseen, *vapaaehtoiseen* A2-kielen opetukseen
- varhennettuun vapaaehtoiseen A2-kielen opetukseen (ennen 5. vuosiluokkaa alkaneeseen *vapaaehtoiseen* kielen opetukseen)  
\*\*\*
  
- tyypillisesti 6. luokalta (alkaen 2016) tai 7. luokalta (ennen 2016) alkaneeseen, *pakolliseen* ns. keskipitkän kielen opetukseen; tavallisesti ruotsi)
- varhennettuun B1-kielen opetukseen (ennen 6. vuosiluokkaa alkaneeseen *pakolliseen*, ns keskipitkän kielen opetukseen. HUOM B1-kielen opetus siirtynyt 6. luokalta alkavaksi syksystä 2016)  
\*\*\*
  
- *valinnaiseen*, vuosiluokkien 7-9 aikana opiskeltavaan B2-kielen opetukseen
- Jotenkin muuten varsinaisten kielten oppimäärien lisäksi, esimerkiksi jonkun muun oppiaineen osana. Miten?----- (avo) +150 merkkiä

#### Lukio

- *pakolliseen* A-kielen eli ns. pitkän kielen opiskeluun
- *valinnaiseen* A-kielen eli ns. pitkän kielen opiskeluun
- *pakolliseen* B1-kielen, eli ns. keskipitkän kielen opiskeluun
- *valinnaiseen* B2/B3-kielen, eli ns. lyhyen kielen opiskeluun
- Jotenkin muuten varsinaisten kielten oppimäärien lisäksi, esimerkiksi jonkun muun oppiaineen osana. Miten?----- (avo)+ 150 merkkiä

#### Ammattikoulu

- *pakollisiin* kieliopintoihin
- *valinnaisiin* kieliopintoihin

- Jotenkin muuten varsinaisten kielten oppimäärien lisäksi, esimerkiksi jonkun muun oppiaineen osana. Miten?----- (avo) +150 merkkiä

#### Kommentteja

6. Lapsellenne on tarjottu riittävästi mahdollisuuksia opiskella kieliä varhennetusti
  - Kyllä
  - Ei, miksei? \_\_ 150 merkkiä
  
7. Olemme tyytyväisiä tarjottuun kielivalikoimaan
  - Kyllä
  - Ei,
    - Miksei?\_\_\_\_\_150 merkkiä
  
8. Koululta sai tarpeeksi tietoa vapaaehtoisten/valinnaisten kielten valintavaiheessa
  - Kyllä
  - ei. Mikäli vastauksenne on ei, mitä olisitte toivonut lisää? \_\_\_150 merkkiä
  
9. Jos lapsenne opiskelee vapaaehtoisia/valinnaisia kielten oppimääriä, mikä on ollut kielivalinnan peruste?
  
10. Mikäli lapsenne on keskeyttänyt vapaaehtoisen/valinnaisen kielen opiskelun, kuvaisitteko lyhyesti keskeyttämisen taustoja (miksi, missä vaiheessa, minkälaisin toimenpitein).
  
11. Onko lapsenne kielivalikoimassa tai kieltenopiskelussa ollut jotain poikkeuksellista?
  - Kyllä, mitä? \_\_250 merkkiä
  - Ei

#### **C-OSA. KIELTENOPISKELUA KOSKEVAT KYSYMYKSET**

Seuraaviin väitteisiin ja kysymyksiin toivomme vastattavan huoltajan näkökulmasta – miten oppilaan/opiskelijan kieliopinnot näyttäytyvät kotien näkökulmasta.

[ASTEIKKO

- 1 TÄYSIN ERI MIELTÄ
- 2 JOKSEENKIN ERI MIELTÄ
- 3 EI SAMAA EIKÄ ERI MIELTÄ
- 4 JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ
- 5 TÄYSIN SAMAA MIELTÄ]

Voit kommentoida valintojasi avoimeen kirjoituskenttään.

Opinnoissa menestyminen [LIKERT + avo kaikkien väitteiden perään]\_\_150merkkiä

1. Lapselleni kieltenopiskelu on pääosin yhtä helppoa kuin muidenkin aineiden opiskelu. \_\_150merkkiä
2. Lapseni tekee kielten kotitehtävät pääsääntöisesti. \_\_150merkkiä
3. Lapseni saa koulusta tarpeeksi tukea kieliopinnoissa edistymiseen. \_\_150merkkiä
4. Lapseni edistymistä kieliopinnoissa arvioidaan monipuolisesti. \_\_150merkkiä
5. Saan opettajilta riittävästi palautetta lapseni kieliopinnoissa edistymisestä. \_\_150merkkiä

Opintoihin suhtautuminen

6. Lapseni suhtautuu kieltenopiskeluun pääosin myönteisesti.
7. Lapseni kokee, että kieliopinnoista on hänelle iloa tai hyötyä.
8. Lapseni tuntuu ymmärtävän, mitä tavoitteellinen kieltenopiskelu edellyttää.

Opintojen sisältö

9. Tiedän pääsääntöisesti, minkälaisia asioita kielten oppitunneilla käsitellään.
10. Kielten tunneilla opitaan käyttämään kieltä.
11. Kielten tunneilla kiinnitetään liikaa huomiota oikeakielisyyteen.
12. Kielten tunneilla puhumisen ja kirjoittamisen opettaminen on tasapainossa.
13. Kielten tunneilla opitaan toimimaan kansainvälisessä maailmassa.
14. Kielten tunneilla opitaan myös kielialueen historiasta ja asemasta nykypäivänä.
15. Eri kieliä ja kielten käyttäjäryhmiä opitaan arvostamaan ja kohtelemaan tasa-arvoisesti.

Jos sinulla ei ole muita lapsia, joiden osalta haluat vastata edeltäviin kysymyksiin, jatka suoraan D-osaan valitsemalla alla oleva painike ja painamalla 'seuraava'

- jatka suoraan D-osaan

### **D-OSA: Yleinen palaute**

**Tässä osiossa voit kommentoida koulun tarjoamaa kieltenopetusta ja sen kehittämistä yleisesti.**

[AVOKYSYMYKSET:]

16. Jos itse saisitte valita, miten muuttaisitte koulun kieltenopetusta (määrällisesti / laadullisesti / mahdollisesti tulevaisuuden tarpeita ennakoiden)?
17. Minkälaisia terveisiä lähettäisitte päättävälle tahoille kieltenopetuksesta, esimerkiksi opiskeltavien kielten määrästä?
18. Minkälaisia terveisiä lähettäisitte opettajille kieltenopetuksesta?

*Lämmin kiitos vaivannäöstänne!*