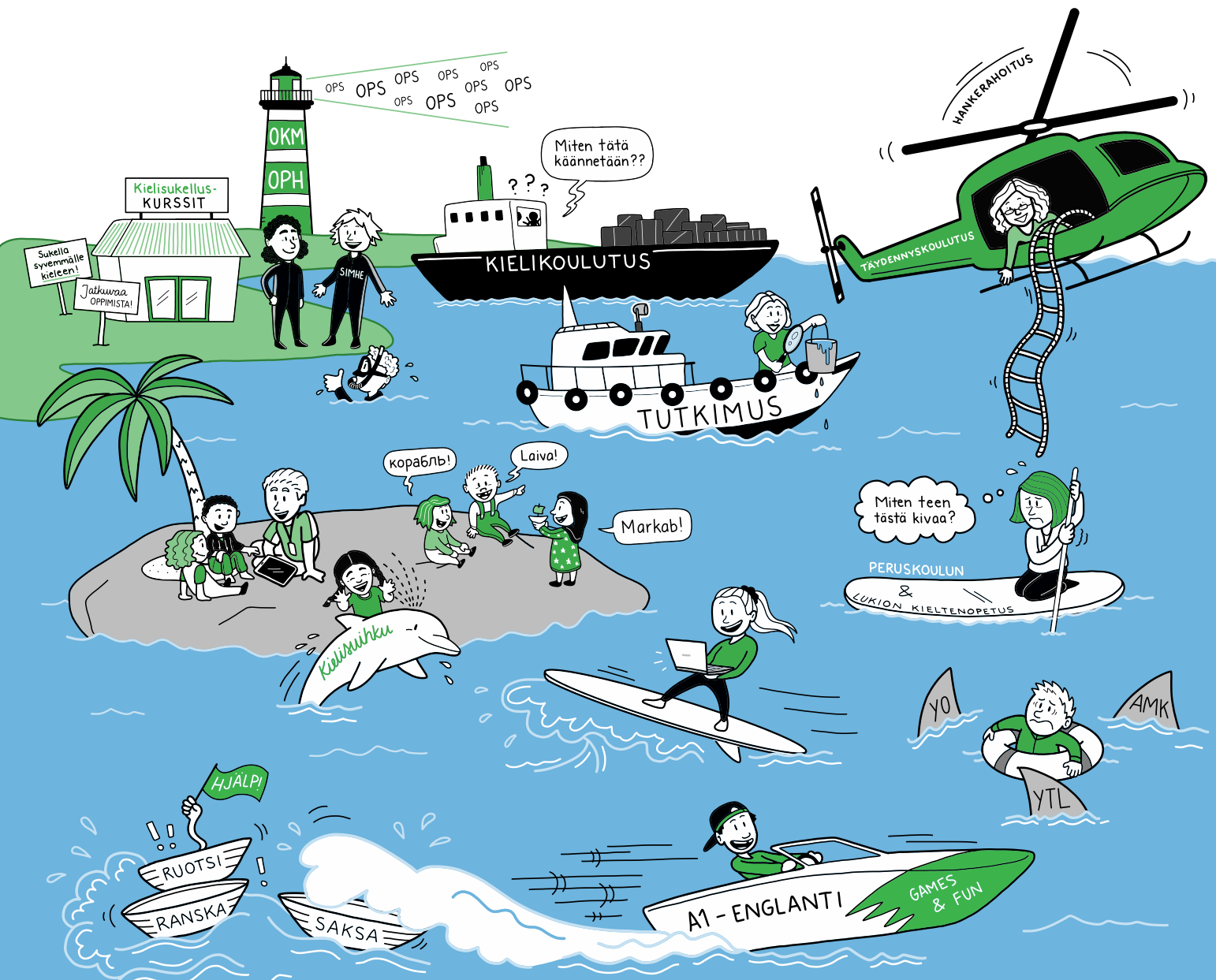


Heidi Vaarala, Sanna Riuttanen,
Erja Kyckling & Susanne Karppinen

Kielivaranto. Nyt!

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017)
seuranta



RekaG
REDANREDAN

Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto

Kielivaranto. Nyt!

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta

Julkaisija:
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
<https://www.jyu.fi/solki>

© Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja kirjoittajat



Kuvitus ja taitto: Réka Gruborovics (Redanredan Oy)

ISBN: 978-951-39-8495-3 (pdf)

<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/>
Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 2021

SISÄLLYS

ESIPUHE.	5
1 JOHDANTO	6
2 AINEISTO JA MENETELMÄT	8
2.1 Monikielisyys vahvuudeksi -selvitys (2017) pohjana selvitykselle . .	8
2.2 Yhtymäkohtia pääministeri Marinin hallituksen ohjelmaan (2019)	9
2.3 Selvityksessä käytetyt aineistot	10
2.3.1 Kyselyt	10
2.3.2 Fokushaastattelut	14
2.3.3 Tilastot ja tutkimuskirjallisuus.	14
2.4 Analyysimenetelmät.	14
2.5 Selvityksen tutkimusetiikka ja tietosuoja	15
3 KIELIKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN NÄKÖKULMIA VARHAISKASVATUKSESTA KORKEA-ASTEELLE	16
3.1 Kielitietoisuus ja monikielisyys kasvatuksessa ja opetuksessa	16
3.1.1 Kielitietoisuus käsitteenä ja toimintana	17
3.1.2 Monikielisyyden tunnistaminen ja monikielisyyspedagogiikka	21
3.2 Kielitietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus.	23
3.2.1 Lapsen kielenkehityksen tukeminen kielitietoisilla toimintatavoilla.	24
3.2.2 Monikielisyyden tukeminen ja suomi toisena kielenä (S2) -opetus.	26
3.2.3 Digitaaliset sovellukset kielen oppimisen tukena	29
3.3 Kieltenopetuksen arkea perusopetuksessa ja toisella asteella . .	30
3.3.1 Kieltenopetuksen varhentaminen	31
3.3.2 Kieltenopetuksen tilanne ja kielivalintoihin kannustaminen	35
3.3.3 Kieltenopetuksen arjen elementtejä	42
3.3.4 Alueellisen yhteistyön ja verkko-opetuksen kehittäminen.	46
3.3.5 Kieltenopetuksen kehittäminen ja sen haasteet	50
3.3.6 Oman äidinkielen opetus	63
3.3.7 Kunnat kielikoulutuksen kehittäjinä.	67

3.4	Lukiokoulutuksen tulevaisuuden näkymiä	69
3.4.1	Oppiainerajat ylittävä toiminta	69
3.4.2	Kieliprofili kielitaidon tunnistamisessa.....	72
3.4.3	Suullisen kielitaidon arviointi	74
3.5	Korkea-asteen kieli- ja viestintäopinnot	81
3.5.1	Korkeakoulujen suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus edistyneille oppijoille	82
3.5.2	Aasian kielet korkeakouluissa ja KiVAKO-hanke	84
3.5.3	Joustavat opiskelun mallit ja oppilaitosten yhteistyö.....	89
3.5.4	Kieltenopetuksen tilanne ammattikorkeakouluissa	92
3.6	Kielten opettajankoulutuksen ja kielenopettajien osaamisen kehittäminen	94
3.6.1	Opettajankoulutuksen kehittäminen	94
3.6.2	Opettajien täydennyskoulutuksen järjestäminen.....	96
3.6.3	Kieltenopettajien, varhaiskasvattajien, rehtoreiden ja kuntien näkökulmia täydennyskoulutukseen	104
4	PÄÄTÄNTÖ	114
	LÄHTEET	122

ESIPUHE

Tässä selvityksessä tarkastelemme Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) toimenpide-ehdotuksia. Monikielisyys vahvuudeksi -selvitys on professori Riitta Pyykön ja tutkijatiimin tekemä ja opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisema laaja selvitys siitä, mitä Suomen kielivarannon kohentamiseksi olisi hyvä tehdä. Olemme kiinnostuneita siitä, ovatko Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen toimenpide-ehdotukset toteutuneet vai eivät. On selvää, että monet toimenpide-ehdotuksista ovat nytkähtäneet eteenpäin, mutta eivät välttämättä vielä täysin toteutuneita tätä kirjoittaessa, vuoden 2021 alussa. Olemme siis tehneet selvityksen selvityksestä. Tällä haluamme kokeilla sitä, mitä tapahtuu ja mitä saadaan selville, jos jo päättyneen selvityksen jälkeen ei ryhdytäkään tekemään aivan uutta selvitystä, vaan tarkennetaan katse jo tapahtuneeseen.

Tätä selvitystä varten olemme keränneet kesällä ja syksyllä 2020 kysely- ja haastatteluai-
neistoa, jota on täydennetty lähinnä suomalaisella kirjallisuuskatsauksella. Selvitys on tehty Kielikoulutuspolitiikan verkoston (Kieliverkosto) tutkijoiden yhteistyönä. Kieliverkosto on yksi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen valtakunnallisista tehtävistä, ja se pyrkii lisäämään tietoisuutta kielikoulutuksen moniulotteisuudesta, osallistuu kielikeskusteluihin, välittää tietoa tutkijoiden ja kentän toimijoiden välillä ja pyrkii vaikuttamaan kielikoulutuspolitiikkaa koskeviin päätöksiin.

Selvityksen myötä meillä Kieliverkoston tutkijoilla oli mahdollisuus luoda kokonaiskuvaa siitä, mitä ja miten kielikoulutusta on edistetty viime vuosina ja millaista kielikoulutuspolitiikkaa maassamme on tehty. Selvityksessä tarkastellaan esikuvansa tavoin kielikoulutusta varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle ja kaikkien kielten näkökulmasta. Esikuva syleili koko koulutuksen kenttää, ja niin mekin teemme, vaikka olemme toki karsineet alkuperäisiä toimenpide-ehdotuksia tästä työstä. Kaikkiin toimenpide-ehdotuksiin kattavasti paneutuminen olisi mahdoton tehtävä, koska aikaa ja tilaa on rajallisesti.

Haluamme kiittää lämpimästi valtakunnallisen Kieliverkoston kolmannen toimintakauden (2017–2020) ohjausryhmää, jonka kokouksista ja tärkeistä keskusteluista tämän selvityksen idut lähtivät itämään. Ohjausryhmä on tukenut ja kannustanut mutta toiminut myös kriittisenä ystävänä matkan varrella. Kiitämme myös Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa strategisesta rahoituksesta, jota saimme tämän selvityksen tekoa varten. Rahoitus mahdollisti meille tutkimusavustajan työpanoksen ja Redanredan Oy:n Réka Gruborovicsin kuvituksen ja taittotyön. Erityisen lämpimät kiitoksemme saavat professorit Sari Pöyhönen, Karita Mård-Miettinen ja itse Riitta Pyykkö, jotka kommentoivat selvitystämme kriittisesti mutta lempeästi ja joiden myötä lopputuloksesta tuli selvästi aiempaa parempi. Mahdolliset viat ja puutteet ovat luonnollisesti omiamme.

Jyväskylässä laskiaistiistaina 16.2.2021

Heidi Vaarala, Sanna Riuttanen, Erja Kyckling ja Susanne Karppinen

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja
Kielikoulutuspolitiikan verkosto

1 JOHDANTO

Kielitaidosta puhutaan paljon. Se herättää keskustelua, ilmaistaanhan kielillä ajatuksia, tunteita ja identiteettejä. Kielitaito on myös vaikuttamisen väline, joka tuo ihmisen osaksi yhteisöä ja yhteiskuntaa tai erottaa niistä. Kaikkien Suomessa asuvien henkilöiden moninainen kielitaito muodostaa yhdessä kansallisen kielivarannon.

Tähän kansallisen kielivarannon kokonaisuuteen sisältyvät kaikki Suomessa käytetyt kielet, niin niiden osaaminen, opettaminen kuin suunnittelukin (Pyykkö 2017). Suomalaisen kielivarannon kaventumisesta on oltu huolissaan jo vuosia, ellei vuosikymmeniä (Pöyhönen & Luukka 2007). Formaalisissa koulutuksissa opiskellaan pääasiassa englantia ja ruotsia ja muiden kielten opiskelu on vähäistä. Kielivalinnat ovat yksipuolistuneet läpi koulutusasteiden. Kielikoulutus on monella tavalla eriarvoista (Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen & Suur-Askola 2019), ja esimerkiksi kielivalintoja säätelevät oppilaan tai opiskelijan sosio-ekonominen asema, asuinpaikka ja sukupuoli (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011). Lisäksi oppilaiden väliset oppimiserot myös kielioipinnoissa ovat kasvaneet ja esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat jäävät kantaväestöstä selkeästi jälkeen oppimistulosten arvioinneissa (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014).

Myös poliittisessa päätöksenteossa on herätty koulutuksen eriarvoistumiseen. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelman (Valtioneuvosto 2019) keskeisiä tavoitteita ovat koulutus- ja osaamistason nosto, koulutuksellisen tasa-arvon vahvistaminen, oppimiserojen kaventaminen, lasten ja nuorten hyvinvointi ja Suomen kansainvälisyyden vahvistaminen. Kieli, kielitaito ja kielikoulutus kietoutuvat tiukasti kaikkiin näihin tavoitteisiin. Koulutuksen pitkäjänteistä kehittämistä pyritään varmistamaan koulutuspoliittisella selonteolla, jonka luonnos on laitettu lausuntokierrokselle joulukuussa 2020 (ks. OKM 2020). Edellisestä koulutuspoliittisesta selonteosta onkin jo kulunut tovi; se annettiin vuonna 2006.

Kielivarantoa on kartoitettu laajasti ja yritetty kohentaa monin keinoin. Yhtenä viime vuosien merkittävimmistä selvityksistä voidaan pitää vuonna 2017 julkaistua, professori

Riitta Pyykön Monikielisyys vahvuudeksi -selvitystä (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaama selvitys sisälsi laajasti erilaisia toimenpide-ehdotuksia varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle ja yhteiskunnan kielitilanteeseen liittyen. Näin muutamaa vuotta myöhemmin Kieliverkosto halusi tarkastella, mitkä toimenpide-ehdotuksista ovat toteutuneet ja miten kielikoulutusta on edistetty sitten Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen julkaisun.

Kieliverkoston toimintavuodet 2020–2021 on omistettu teemalle Suomen kielivaranto. Tämä tarkoittaa, että kielivarannosta herätetään keskustelua ja välitetään tietoa, teemaan liittyen järjestetään tapahtumia ja kielivarantoon liittyvään päätöksentekoon pyritään vaikuttamaan tutkimuspohjaisesti. Tämä Kielivaranto. Nyt! -seurantaselvitys on yksi osa teemavuosien toteutusta. Selvityksessä ei keskitytä pelkästään vieraiden kielten opetukseen, vaan siinä tarkastellaan kaikkea kielikoulutusta. Näin ollen selvitys kattaa kaikkien kielten – maan virallisten kielten, toisten ja vieraiden kielten sekä maahanmuuttajien omien äidinkielen – opetuksen ja oppimisen näkökulmia.

Kielivaranto. Nyt! -selvityksen ensisijaisena tavoitteena on luoda kattava tilannekuva suomalaisesta kielikoulutuksesta ja kielikoulutuspolitiikasta vuonna 2020. On kuitenkin vääjäämättä kielikoulutukseen liittyviä asioita, hankkeita ja kehityskohtia, jotka ovat kokonaisuuden laajuuden vuoksi jääneet selvityksessä käsittelemättä.

Toivomme, että tämän seurantaselvityksen myötä kielten oppimisen ja osaamisen tärkeyteen kiinnitetään yhä enemmän huomiota niin eri koulutusasteilla kuin myös päättäjien keskuudessa. Suomen kielivaranto on niin arvokas asia, että jokaisen meistä tulisi haluta pitää siitä huolta.



2 AINEISTO JA MENETELMÄT

2.1 Monikielisyys vahvuudeksi -selvitys (2017) pohjana selvitykselle

Tämän selvityksen kannalta oli oleellista, että aloitimme tutustumalla huolellisesti professori Riitta Pyykön Monikielisyys vahvuudeksi -selvitykseen (2017). Kyseinen selvitys on merkittävä, koko koulutuksen kenttää tarkasteleva ja siitä ajankohtaisen kuvan antava kokonaisuus, jossa tehtiin kymmeniä toimenpide-ehdotuksia kielikoulutuksen kehittämiseksi. Monikielisyys vahvuudeksi -selvitys laitettiin lausuntokierrokselle keväällä 2018, ja myös Kieliverkosto lausui selvityksen pohjalta. Lausuntoja annettiin kaiken kaikkiaan 139, mikä jo itsessään kertoo siitä, että selvitys nähtiin vaikuttavana.

Tämän Kielivaranto. Nyt! -seurantaselvityksen tavoitteena on ollut selvittää, mitä Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) toimenpide-ehdotuksista on viety eteenpäin ja miten kielikoulutusta on viime vuosina kehitetty. Rajallisen ajan sekä resurssien takia emme kuitenkaan ole voineet keskittyä tässä selvityksessä kaikkiin niihin asioihin, joita käsiteltiin Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä.

Rajasimme tutkimusalueitamme erinäisillä toimenpiteillä. Ensiksi päätimme, että selvityksemme koskee vain suomenkielistä koulutusta. Ruotsinkielisen koulutuksen kokonais selvitys on oman, myös vuonna 2020 toteutettavan selvityksensä aihe (ks. OKM 2019) ja rajautui siksi pois tästä selvityksestä.

Tämän toimenpiteen jälkeen aineistomme oli edelleen liian laaja käsiteltäväksi niillä henkilöstö- ja aikaresursseilla, jotka meillä oli käytettävissämme. Näin ollen meidän oli välttämätöntä karsia osa seurattavista toimenpide-ehdotuksista. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä on yhteensä 37 toimenpide-ehdotusta, joista pudotimme kahdeksan pois seuraavista syistä:

A) laajuus, esimerkiksi:

” Työmarkkinajärjestöt ja yliopistot tekevät yhteistyössä selvityksen työelämän alakohtaisista todellisista kielten ja kulttuurien osaamistarpeista. (Pyykkö 2017)

B) yleisyys, esimerkiksi:

” Kehitetään toiselle asteelle mallit in- ja nonformaalisti opitun osaamisen tunnustamiselle. Selvitetään mahdollisuudet lukion ja vapaan sivistystyön oppilaitosten yhteistyölle ja Yleisten kielitutkintojen kehittämiseksi vastaamaan tarpeeseen ”toisen asteen Ykinä”. (Pyykkö 2017)

Kokonaisuudessaan selvityksessämme on käsitelty siis 29 toimenpide-ehdotusta 37:stä. Selvityksemme painottuu esitetyistä toimenpide-ehdotuksista erityisesti valtionhallinnon ja kielikoulutuspolitiikan sekä varhaiskasvatuksen ja (yleissivistävän) koulutuksen eri asteiden kielikoulutuksen selvittämiseen. Työelämän, ammatillisen toisen asteen koulutuksen ja vapaan sivistystyön kielikoulutus jäivät vähemmälle huomiolle selvityksessämme.

2.2 Yhtymäkohtia pääministeri Marinin hallituksen ohjelmaan (2019)

Tällä Kielivaranto. Nyt! -selvityksellä on yhtymäkohtia pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelman (Valtioneuvosto 2019) kohtaan 3.7. *Osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi* ja siinä erityisesti kieleen liittyviin seikkoihin. Tässä selvityksessä rakennetaan siltoja nykyisen hallitusohjelman ja Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) välille. Seuraavassa esitämme joitakin esimerkkejä niistä Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen ja Marinin hallitusohjelman kytköksistä, joista tässä Kielivaranto. Nyt! -selvityksessä on kysytty kielikoulutusalan eri toimijoilta.

Hallitusohjelmassa mainitaan koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin edistäminen ja toisen kotimaisen kielen oppimisen vahvistaminen. Lisäksi halutaan puuttua perusopetuksen eriarvoistumiskehitykseen ja vahvistaa varhaista perustaitojen oppimista. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä ehdotetaan kieltenopetuksen varhentamiseen ja kielivalintoihin liittyviä toimenpiteitä, minkä lisäksi maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta ehdotetaan osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Tässä selvityksessä kysyttiin eri tahoilta muun muassa, miten kieltenopetuksen varhentaminen on toteutettu ja miten kieltenoppimisen eriarvoistumiskehitystä pyritään vähentämään perusopetuksessa. Hallitusohjelmassa esitetään sen selvittämistä, miten lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden mahdollisuudet opiskella oppimiskokonaisuuksia toteutuvat. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä kiinnitetään huomiota siihen, että kieltenopiskelua voitaisiin kehittää niin, että opiskeltaisiin oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia. Edelleen ylioppilaskirjoitusten digitaalisuus, suullisen kielitaidon kokeen

kehittäminen ja ylioppilaskokeiden rooli, erityisesti kielten ylioppilaskokeiden tulosten heikompi rooli korkeakoulujen opiskelijavalinnassa vaativat huomiota. Tässä selvityksessä pohdimmekin, mitä suullisen kielitaidon kokeen edistämiseksi on tekeillä, miten laajalti oppiainerajat ylittävät oppiainekokonaisuudet kuuluvat lukiodien toimintakulttuuriin ja mikä kielikokeiden arvosanojen merkitys korkeakouluvalinnoissa on.

Kielikoulutus korkea-asteella näkyy hallitusohjelmassa erityisesti esitetyssä korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmassa, ja siinä etenkin kielellisen tasa-arvon toteutumisenä sekä vähemmistöryhmien koulutukseen pääsyn edistämisenä. Lisäksi tavoitteena on toteuttaa parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä esitetään, että kotimaassaan koulutuksensa keskeyttämään joutuneiden maahanmuuttajien ohjaamiseen korkeakouluihin on panostettava. Lisäksi korostuu täydennyskoulutuksen uudistustarve; tarvitaan täydennyskoulutusta erityisesti kielitietoi- seen ohjaamiseen eri koulutusasteille. Tässä selvityksessä kysyimme korkeakouluilta mm. sitä, miten ns. SIMHE-mallin (Supporting Immigrants in Higher Education) jalkauttami- nen korkeakouluihin on edistynyt ja mitä maahanmuuttajien korkeakoulun pääsyn edis- tämiseksi on tehty. Lisäksi kysyimme korkeakouluilta, mitä jatkuvan oppimisen laadun ja tarjonnan parantamiseksi on tehty, ja miten mahdollisimman moni opettaja saataisiin sen piiriin.

2.3 Selvityksessä käytetyt aineistot

2.3.1 Kyselyt

Tämän selvityksen pohjaksi laadittiin 13 kyselyä Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) toimenpide-ehdotusten pohjalta. Koska Pyykön selvityksessä tarkasteltiin laajasti koulutuksen ja kasvatuksen kenttää, myös tässä selvityksessä oli tarpeen saada tietoa eri koulutusasteilta. Kyselyjä kohdistettiin eri koulutusasteiden ja koulutushallinnon organi- saatioille ja toimijoille:

- opetus- ja kulttuuriministeriö
- Opetushallitus
- kuntien sivistystoimi
- rehtorit
- varhaiskasvattajat
- kieltenopettajat
- yliopistot ja ammattikorkeakoulut:
 - » kieli- ja viestintäopinnoista vastaavat tahot (“kielikeskukset”)
 - » varhaiskasvatuksenopettajankoulutus
 - » aineenopettajankoulutus
 - » kieli- ja viestintätieteiden laitokset
 - » täydennyskoulutuksesta vastaavat tahot
- Ylioppilastutkintolautakunta YTL

Kyselyt laadittiin Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen tilastotieteen asiantuntijoiden avustuksella. Kyselyillä kerättiin ennen kaikkea laadullista, mutta jossain määrin myös määrällistä tietoa kentän tilanteesta. Kyselyiden tavoitteena oli selvittää, mitä Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen toimenpide-ehdotuksista on edistetty kolmen viime vuoden aikana ja millä tavalla. Kyselyt oli kuitenkin muotoiltu niin, että niihin pystyi vastaamaan riippumatta siitä, oliko Monikielisyys vahvuudeksi -selvitys tuttu.

Kyselyt laadittiin Webropol-kyselyohjelmalla. Kaikki kyselyt laadittiin ainoastaan suomeksi, sillä olimme päättäneet rajata ruotsinkielisen koulutuksen selvityksen ulkopuolelle (ks. luku 2.1). Kyselyyn vastaajia kannustettiin hyödyntämään kollegojensa asiantuntemusta, sillä osa kysymyksistä oli hyvin laajoja.

Kyselyt pilotoitiin loppukeväästä 2020 muutamalla kohderyhmään kuuluvalla vastaajalla. Pilotointi koettiin tärkeäksi varsinaisen tutkimuksen luotettavuuden lisäämisen kannalta, minkä lisäksi pilottivastauksista saatiin konkreettisia ehdotuksia kyselyjen kehittämiseksi. Alkuperäisen aikataulusuunnitelman mukaan varsinaiset kyselyt oli tarkoitus lähettää jo keväällä 2020, mutta kevään koronavirusepidemiatilanteen vuoksi koulutuksen kenttää ei haluttu kuormittaa enempää. Varsinaiset kyselyt lähetettiin eri kohderyhmille alkusyksystä 2020. Vastausaikaa annettiin reilu kaksi viikkoa.

Osa kyselyistä (kieltenopettajien, varhaiskasvattajien kyselyt) lähetettiin avoimesti koko kentälle, ja niitä jaettiin sähköpostilistoilla ja Facebookin opettajaryhmissä. Osa kyselyistä lähetettiin kentälle myös opettajayhdistysten puheenjohtajien kautta (rehtorien, kielenopettajien kysely). Loput kyselyistä kohdistettiin sähköpostitse valituille asiantuntijavastaajille.

Kuntakyselyn kohdalla päätimme rajoittaa vastaajamäärää käytettävissä olevien resurssien takia. Valitsimme mukaan Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä mainitut kunnat ja kaupungit, minkä lisäksi toteutimme satunnaisvalinnan loppuista kunnista. Toteutimme satunnaisvalinnan siten, että mukaan tuli sekä pieniä että suuria kuntia. Kyselyt lähtivät noin kolmasosaan Suomen kunnista, tarkemmin sanottuna 109 kuntaan.

Kyselyjen toteutuksessa ilmeni jonkin verran haasteita. Tiettyjen kyselyjen kohdistaminen oikeille asiantuntijoille osoittautui vaikeaksi. Esimerkiksi ammattikorkeakouluissa kielenopetus on hajautettu eri yksiköihin, joten oli mahdotonta löytää yksi vastaaja, joka olisi ollut perillä kaikista kysymistämme asioista. Osassa kyselyjä vastaajamäärät jäivät vähäisiksi, jolloin kattavien johtopäätösten tekeminen kyselyvastausten pohjalta ei ollut mahdollista. Tähän saattoi omalta osaltaan vaikuttaa kyselyjen toteuttamisen aikana vallinnut koronavirustilanne.

Lisäksi saamastamme palautteesta kävi ilmi, että joidenkin kysymysten muotoilut olivat vaikeaselkoisia. Esimerkiksi puhuessamme kyselyissä ”kielistä” ja ”kieltenopettajista” emme tarkentaneet, oliko kyse pelkästään perinteisistä vieraista kielistä vai kuuluivatko määritelmään myös kotimaiset kielet (suomi, ruotsi, saame äidinkielenä), maahanmuuttajien

omat äidinkielet ja suomi/ruotsi toisena kielenä. Tämän takia osa kysymyksistä oli monitulkintaisia.

Seuraavaksi kuvaamme lyhyesti kunkin kyselyn vastaajia.

Opetus- ja kulttuuriministeriöstä ei vastattu kyselyyn. **Opetushallituksen** asiantuntijoille suunnattuun kyselyyn saimme yhden vastauksen (Opetushallituksen asiantuntija A).

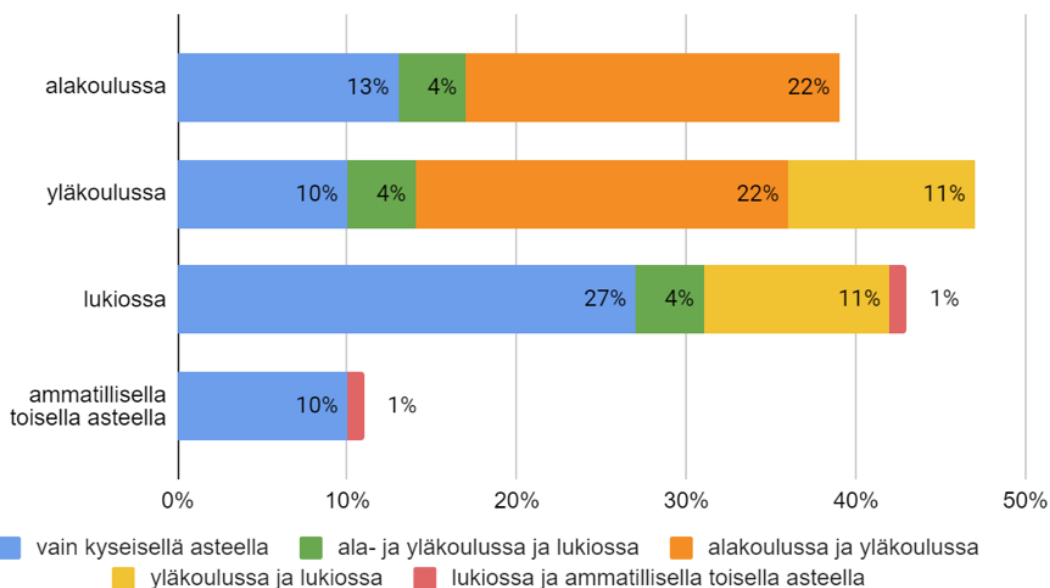
Ylioppilastutkintolautakuntaa (YTL) sitoo säädös, jonka mukaan tietoja ylioppilastutkinnosta antaa YTL:n kanslia. Tämän takia emme saaneet YTL:sta vastausta kyselyymme, mutta he luovuttivat meille kolme dokumenttia, joita hyödynsimme tässä selvityksessä: lautakunnan ja opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman ylioppilastutkinnon kehittämis- ja toimeenpanosuunnitelman vuosille 2019–2022 (YTL 2019), tiedotteen suullisen kokeen teknisestä kenttätelistä, joka toteutettiin vuosien 2017–2018 vaihteessa (YTL 2017), sekä lyhyen tilannekatsauksen suullisen kielitaidon mittaamisen edellytyksistä ylioppilastutkinnossa (YTL 2020).

Kuntien sivistystoimen kyselyyn saimme vastauksia 29 % kunnista, joihin kyselyn lähitimme, eli 32/109 vastausta. Vastauksia tuli suhteellisen tasaisesti eri puolilta Suomea, tosin Pohjanmaalta, Pohjois-Karjalasta, Pohjois-Savosta sekä Päijät-Hämeestä ei saatu olenkaan vastauksia. Eniten kyselyyn tuli vastauksia Uudeltamaalta.

Rehtoreiden kyselyyn saimme 15 vastausta. Vastauksia kyselyyn tuli Kanta-Hämeestä, Keski-Suomesta, Kymenlaaksosta, Pohjois-Pohjanmaalta, Satakunnasta sekä Varsinais-Suomesta. Muista maakunnista ei saatu vastauksia. Suurin osa eli 9 vastaajaa oli Kanta-Hämeestä. Muutoin vastaajat jakaantuivat tasaisesti eri maakuntiin.

Kieltenopettajille suunnattuun kyselyyn saatiin yhteensä 322 vastausta. Vastauksia saatiin tasaisesti ympäri Manner-Suomea. Kieltenopettajien kysely oli suunnattu perusopetuksen ja toisen asteen kielenopettajille. Suurin osa vastaajista (n. 82 %, N=265) työskenteli keskiuurissa tai suurissa kouluissa, joissa oli 200–500 oppilasta tai enemmän. Kyselyssä pyysimme määrittelemään koulutusasteen (alakoulu, yläkoulu, lukio, ammatillinen toinen aste), jolla vastaaja työskentelee. Monet kielenopettajista työskentelevät useammalla koulutusasteella eli esimerkiksi alakoulussa ja yläkoulussa, yläkoulussa ja lukiossa tai lukiossa ja ammatillisella toisella asteella.

Kyselyyn vastanneet kieltenopettajat työskentelevät...



KUVIO 1. Kieltenopettajien kyselyn vastaajien (N=322) jakautuminen koulutusasteittain

Varhaiskasvattajien kyselyyn saimme 96 vastausta. Kysely oli suunnattu varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskenteleville henkilöille. Saimme vastauksia lähes jokaisesta maakunnasta. 66 % (N=63) vastaajista oli yli 50 000 henkilön kunnista tai kaupungeista. Noin puolet vastaajista työskenteli varhaiskasvatuksessa, puolet esiopetuksessa.

Korkeakouluille eli **yliopistoille** ja **ammattikorkeakouluille** suunnattiin useita kyselyjä eri tahoille. Sekä yliopistoille että ammattikorkeakouluille suunnattiin kysely tutkintoon kuuluvista kieli- ja viestintäopinnoista vastaaville tahoille eli kielikeskuksille tai vastaaville yksiköille. Tähän kyselyyn saimme yhteensä 39 vastausta (ammattikorkeakouluista 33 kappaletta ja yliopistoista 6). Tämän lisäksi yliopistoille ja ammattikorkeakouluille lähti kysely koskien korkeakoulujen tarjoamaa täydennyskoulutusta, johon saimme yhteensä 3 vastausta.

Näiden lisäksi lähetimme useita kyselyjä **pelkästään yliopistoille**. Kysely kieli- ja viestintätieteiden laitoksille keräsi 3 vastausta. Sekä aineenopettajankoulutuksesta vastaaville tahoille osoitettuun kyselyyn että varhaiskasvatuksenopettajankoulutuksesta vastaaville tahoille osoitettuun kyselyyn saimme 2 vastausta. Yliopistojen vastaajamäärät jäivät pieniksi, mihin saattoi vaikuttaa paitsi vuoden 2020 koronaviruksen aiheuttama poikkeus-tilanne, myös valittu vastausten keräystapa eli kyselyiden kohdentaminen tietyille henkilöille sähköpostitse.

2.3.2 Fokushaastattelut

Selvityksen kyselyaineistoa täydennettiin fokushaastatteluilla. Haastatteluja tehtiin yhteensä viisi. Haastateltavista käytetään tässä selvityksessä nimikettä “asiantuntija”, jonka perässä on kirjain B–F kuvaamassa tiettyä henkilöä. Haastateltavat olivat opetushallinnon virkamiehiä (asiantuntijat B ja C), opettajankouluttaja (asiantuntija D), arvioinnin asiantuntija (asiantuntija E) ja kunnan koulutuksesta vastaava johtaja (asiantuntija F).

Fokushaastattelut tehtiin videopuheluin Zoomin tai Microsoft Teamsin välityksellä, ja ne tallennettiin. Haastattelut kestivät keskimäärin 45–60 minuuttia. Haastattelut litteroitiin karkeasti. Selvityksen tekemiseen osallistuneet tutkijat analysoivat fokushaastatteluja ensin yksin ja sitten yhdessä keskustellen. Näin niistä nousi esiin keskeisiä teemoja ja esimerkkejä, joita hyödynnettiin analyysiosassa.

Haastattelu- ja kyselyesimerkeistä on analyysivaiheessa saatettu karsia pois tunnistetietoja ja niitä on voitu yleiskielistää luottavuuden parantamiseksi.

2.3.3 Tilastot ja tutkimuskirjallisuus

Selvitykseen kuului systemaattinen tutkimuskirjallisuuskatsaus sekä tilastokatsaus. Näiden avulla tarkasteltiin Suomessa viime vuosina ja tällä hetkellä ajankohtaisia (2017–2020) kielikoulutukseen liittyviä teemoja. Kirjallisuus rajattiin siis sen mukaan, mitä on ilmestynyt Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) jälkeen. Katsauksessa hyödynnettiin uusinta kieliin liittyvää tutkimusta, uusimpia tilastoja kielistä sekä viimeaikaisia media-aineistoja kieltenopettajien ammattilehdistä, kuten *Tempus*, *Suomenopettajat* ja *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Pääasiassa tarkasteltiin suomalaista kielikoulutusta koskevaa kirjallisuutta, mutta joistakin teemoista (esim. translanguaging) etsittiin myös kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta.

2.4 Analyysimenetelmät

Kerätty aineisto analysoitiin laadullisia menetelmiä, kuten sisällönanalyysia ja teemoittelua hyödyntäen. Kävimme haastattelut ja kyselyjen avovastaukset läpi ja etsimme niistä yhteisiä teemoja. Tiettyjen kyselyvastausten tapauksessa hyödynsimme valikoiden myös kvantitatiivisia menetelmiä, esimerkiksi etsiessämme avovastauksista useimmin mainittuja aiheita. Koska kyselyjen vastaajamäärät jäivät maltillisiksi, pystyimme käymään vastaukset läpi yksitellen. Tämän takia analyysimme painottui vahvasti laadulliselle puolelle.

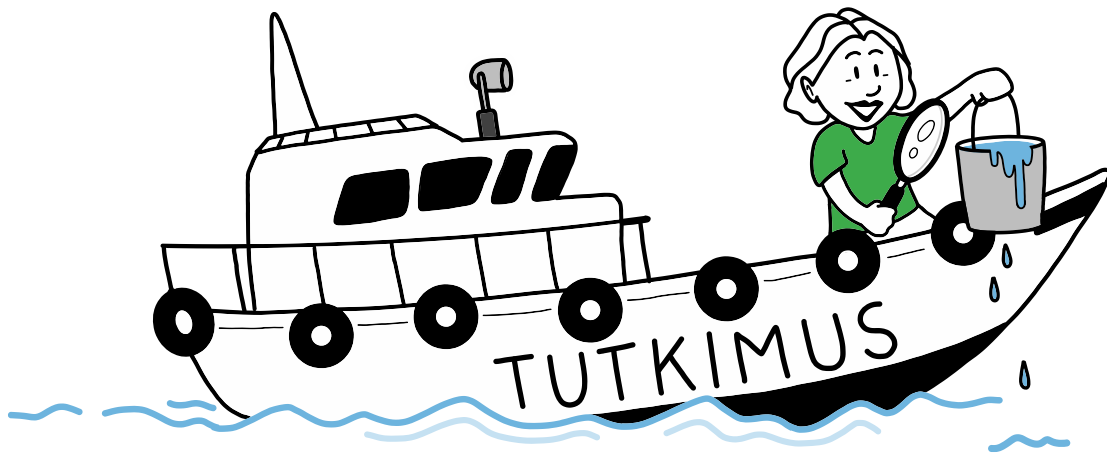
Muuta kerättyä aineistoa, eli tutkimuskirjallisuutta ja tilastoja, käytettiin tukemaan analyysiä sekä täyttämään kysely- ja haastatteluaineiston jättämiä aukkoja selvityksessä. Kirjallisuuskatsauksen läpikäynnissä pyrittiin ottamaan huomioon erityisesti kaikista tuoreimmat aineistot, jotta selvityksen antama yleiskuva olisi ajankohtainen.

2.5 Selvityksen tutkimusetiikka ja tietosuoja

Selvityksestä tehtiin tiedote ja tietosuojailmoitus Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti. Tiedote ja tietosuojailmoitus annettiin tiedoksi sekä kyselyyn vastaajille että haastateltaville ennen tutkimukseen osallistumista, ja heillä oli halutessaan mahdollisuus kysyä lisätietoja selvityksestä tutkijatiimiltä. Kyselyihin ja haastatteluihin osallistuminen oli osallistujille täysin vapaaehtoista. Heillä oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa.

Koska osa kyselyistä lähetettiin henkilökohtaisina kyselykutsuina, näissä tapauksissa tiedämme kyselyyn vastanneiden henkilöllisyyden, vaikka kyselyssä itsessään ei kysyttykään henkilötietoja. Osa kyselyistä taas laitettiin avoimina linkkeinä kentälle, jolloin kyselyjen vastaajien henkilöllisyydestä ei voi päätellä mitään. Kokonaisuudessaan kerättyä aineistoa on hyödynnetty tässä selvityksessä niin, ettei yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa. Kerätty kysely- ja haastatteluaineisto hävitetään tämän selvityksen julkaisemisen jälkeen, viimeistään vuoden 2021 loppuun mennessä.

Selvityksen tiedote ja tietosuojailmoitus on luettavissa Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkosivuilta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/toiminta/tutkimus/kielivaranto-nyt-kielivarantonselvityksen-2017-seuranta>



3 KIELIKOULUTUKSEN KEHITTÄMISEN NÄKÖKULMIA VARHAISKASVATUKSESTA KORKEA-ASTEELLE

Tässä luvussa tarkastellaan Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) esitettyjä toimenpide-ehdotuksia ja sitä, miten niiden ehdottamia teemoja on edistetty viime vuosina. Alalukujen alussa esitellään kyseisen luvun teemoihin viittaava toimenpide-ehdotus tai toimenpide-ehdotukset. Toimenpide-ehdotuksia tarkastellaan suhteessa kerättyyn kysely- ja haastatteluaineistoon sekä tutkimuskirjallisuuteen. Osassa alalukuja luodaan tärkeää kielenopetuksen tilannekuvaa, eivätkä ne tällöin välttämättä suoraan vastaa tiettyyn toimenpide-ehdotukseen.

3.1 Kielitietoisuus ja monikielisyys kasvatuksessa ja opetuksessa

” Opetushallitus kehittää yhdessä opetuksen/koulutuksen järjestäjien kanssa tapoja tunnistaa, tukea ja hyödyntää monikielisyyttä nykyistä paremmin oppijoiden, koulun ja paikallisyhteisön vahvuutena (Pyykkö 2017).

Tässä alaluvussa tarkastellaan viime vuosina keskeisiksi nousseita käsitteitä ”kielitietoisuus” ja ”monikielisyys” kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Alaluku pohjautuu tutkimuskirjallisuuteen, jota on viime vuosina tullut runsaasti molempiin aiheisiin liittyen. Sekä kielitietoisuus että monikielisyys ovat tämän selvityksen läpäiseviä teemoja. Kielitietoinen pedagogiikka ja jo olemassa olevan monikielisyyden tunnistaminen ovat kuin kolikon kaksi puolta – molempia tarvitaan, jotta Suomen kielivaranto nähdään jatkossa kokonaisena, kehittyvänä ja monipuolisena rikkautena (ks. myös Rapatti (toim.) 2020). Yhteiskunnan monikielisyyden parempi ja laajempi tunnistaminen ja tunnustaminen on kaikkien Suomessa asuvien yhteinen asia.

3.1.1 Kielitietoisuus käsitteenä ja toimintana

Kielitietoisuus on käsitteenä laaja, ja sillä voidaan tarkoittaa kontekstista riippuen hieman eri asioita. Sen voidaan nähdä liittyvän esimerkiksi opettajien ja oppilaiden toimintaan sekä koulun toimintakulttuurin kehittämiseen.

Kunakin aikana käsitykset kielenopetuksesta ja -oppimisesta kietoutuvat vallalla oleviin näkemyksiin siitä, mitä kielestä ajatellaan (Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019). Nyky-yhteiskunnassamme kielet ovat läsnä hyvin monin eri tavoin sekä erillisinä kielinä että eri tavoin limittäin käytettyinä. Suomessa puhuttujen kielten määrä on moninkertaistunut muuttoliikkeen myötä. Voidaankin puhua yhä voimakkaammin kielellistyvästä maailmasta (mm. Ruuska 2016, 353; Jaspers & Madsen 2016, 235). Kielellistyminen ulottuu nykyään Suomessa jokaiseen tavalliseen päiväkotiryhmään ja koululuokkaan, joissa – toisin kuin viime vuosituuhannella – saattaa olla läsnä hyvin monia eri kieliä.

Kielitietoisuus on nostettu vahvasti esiin valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), jossa sanotaan mm. seuraavasti:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. (POPS 2014, 28.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 28) mukaan kielitietoisuus on laajasti kieliin liittyvää tietoa, ymmärrystä ja halua toimia vuorovaikutuksessa vastuullisesti, ja se liittyy niin kansalliskieliin ja kulttuuriperintöön, kielivähemmistöihin kuin maahan muuttaneiden mukanaan tuomaan kielelliseen, kulttuuriseen ja katsomukselliseen moninaisuuteen.

Voidaan ajatella, että koska perusopetus velvoittavana koulutuksena kattaa kaikki Suomessa asuvat lapset ja nuoret, kielitietoisuus koskettaa näin kaikkia oppilaita. Perusopetuksen toimiessa etunenässä kielitietoisuutta voidaan vähitellen kehittää myös varhaiskasvatuksessa, toisen asteen koulutuksessa ja korkea-asteella. Kokonaisuudessaan on tärkeää tiedostaa, että kielitietoisuus ei koske tai liity vain maahanmuuttajaoppilaisiin, vaan on kaikkien opettajien, oppilaiden ja koulun henkilöstön yhteinen asia, sillä se edistää kaikkien mahdollisuuksia hyödyntää erilaisia kielellisiä resursseja.

Kielitietoisuutta on edistetty monilla hankkeilla eri koulutusasteilla, ja esimerkiksi Opetushallituksen rahoittamilla täydennyskoulutuksilla on tuettu opettajien kielitietoisuutta (ks. myös luku 3.6). Kielitietoisuus liittyy nimittäin oleellisesti opettajien toimintaan, sillä kielitietoisuuden ympäristön ja ilmapiirin syntyminen vaatii aktiivista työtä.

Edellä kuvatun moninaisuuden tunnistamisen, tunnustamisen ja hyväksymisen lisäksi kielitietoisuus on myös tietoa oppiaineista ja niiden kielistä. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuutta kuvataan oppiaineiden ja opettajien näkökulmasta näin:

Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (POPS 2014, 28.)

Kielitietoisuus koskettaa siis jokaista opettajaa ja kasvattajaa, eikä koulun kielitietoisuus ole vain kielenopettajien tehtävä. Alisaari ja Heikkola (2020) nostavatkin opettajan toiminnan keskiöön käyttämällä kielitietoisesta opetuksesta ennemminkin käsitettä kielellisesti vastuullinen pedagogiikka. Tietoisuuden lisäksi tarvitaan vastuullista toimintaa opettajilta, jotta koulujen toimintakulttuurista tulisi aidosti kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta arvostava (Alisaari, Harju-Autti, Heikkola, Kekki & Kivipelto 2020). Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka on opettajan pedagogisia taitoja mutta myös ymmärrystä omasta roolistaan ja asenteistaan kielellisen moninaisuuden puolestapuhujana (emt.).

Suomessa kielitietoisuutta ja kielitietoista opetusta on viime vuosina tutkittu niin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kuin perusopetuksessa ja lukiossakin, vähemmän vielä ammatillisella toisella asteella ja korkea-asteella.

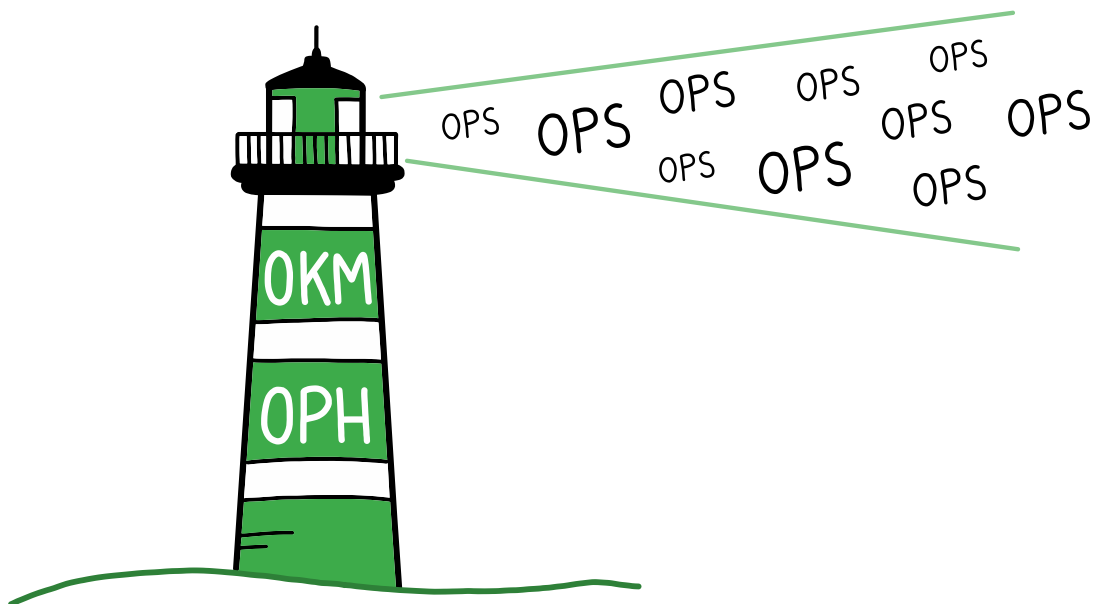
Hongon ja Mustosen (2020) mukaan varhaiskasvatuksessa tarvitaan keinoja kielitietoisuuden toteuttamiseen sekä tietoa sen merkityksestä. Kielitietoisuus on kytkettävä paremmin kasvatus- ja opetusalan opintoihin korkeakouluissa, minkä lisäksi jo työelämässä olevat varhaiskasvatuksen toimijat tarvitsevat aikaa ja tukea toimintatapojen kehittämiseen ja haltuun ottamiseen. Opetussuunnitelmatasolla tarvitaan selkeämpää kielitietoisuuden käsitteiden määrittelyä ja malleja niiden soveltamiseen. (Honko & Mustonen 2020.) Varhaiskasvattajien ammatillisen osaamisen kehittymisessä keskeistä on tarkastella reflektiivisesti kasvattajien kieli- ja kulttuuritietoista työtä (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2020).

Koska kielitietoisuus näkyy valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014), se näkyy myös paikallisissa opetussuunnitelmissa. Suuriniemi (2019) on tutkinut, miten kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat näkyvät helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmateksteissä. Pääkaupunkiseudulla monikielisten oppilaiden määrä on suurempi kuin muualla Suomessa. Suuriniemi huomasi kuitenkin, että koulukohtaiset opetussuunnitelmat eivät puhu kielitietoisuudesta yhtenevästi valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa rakennettiin yksikielisyyden diskurssia monikielisen resurssin hyödyntämisen sijaan. Monikielisyys saatettiin sivuuttaa täysin, mikä voi johtaa myös siihen, että monikieliset oppilaat leimataan “kielitaidottomiksi”. (Suuriniemi 2019.) Opetussuunnitelmissa ja sitä kautta opetuksen arjessa olisikin olennaista siirtyä kohti kokonaisvaltaisempaa näkökulmaa,

jossa tavoitteena ei olisi äidinkielenomainen kielitaito yhdessä kohdekielessä tai jossa kieliä ei lokeroitaisi rinnakkaiseksi yksikielisyudeksi (Cenoz 2013).

Kielitietoisuuden toiminnan ja opetuksen voidaan ajatella lähtevän opettajien tietoisuudesta. Alisaari ja Heikkola (2020) ovat tutkineet suomalaisten perusopetuksen ja lukion opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa ja kielen vaikutuksista oppimiseen. Kyselytutkimuksensa (N=627) pohjalta he ovat luoneet erilaisia, osittain limittäisiä opettajaprofiileja: kielen oppimisesta tietoiset opettajat, oppilaan oppimisen tukemisesta vastuun ottavat opettajat ja toisiin kollegoihin tukeutuvat opettajat. Vastaajista 33 % voitiin luokitella kielellisesti vastuullisiksi, kun taas 23 % etsi kielen ulkopuolelta syytä oppilaan kielellisiin haasteisiin. Kielellisesti vastuulliset opettajat ymmärsivät kielenoppimisen vaikutukset oppimiseen, ilmensivät kielellisesti vastuullisen pedagogiikan piirteitä ja osasivat parhaiten perustella pedagogista toimintaansa. (Alisaari & Heikkola 2020.)

Alisaaren ja Heikkolan (2020) tulokset osoittavat, että opettajien tieto kielenoppimisesta edesauttaa kielellisesti vastuullisen pedagogiikan soveltamista ja omien pedagogisten ratkaisujen perustelukykyä. Tutkimuksen mukaan opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa olisikin syytä taata opettajille riittävä tieto kielenoppimisen prosesseista (ks. myös luku 3.6.1).



Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi (IKI) -hanke (2018–2021) on kielikasvatuksen kehittämishanke, jossa kartoitetaan, kehitetään ja jaetaan kielikasvatuksen toimivia käytänteitä niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakin. Käännän, Kangasvierin ja Ranta-Ylitalon (2020) mukaan opettajat voivat omalla toiminnallaan luoda luokkaan ilmapiirin, jossa voidaan esimerkiksi vertailla opittavaa kieltä ja oppilaiden osaamia kieliä, asettaa kieliä rinnakkain ja hyödyntää luokassa osattuja kieliä. Siihen, miten paljon ja millä tavalla opettaja tukee luokassa näkyviä ja kuuluvia kieliä, vaikuttavat esimerkiksi opetuksen konteksti, koulun yhteiset linjaukset ja opettajien henkilökohtaiset pedagogiset päätökset. Opettajia on tärkeää kannustaa luokan sisäisen ja ulkopuolisen yhteisön kielellisten resurssien käyttöön kielitietoisessa pedagogiikassa. (Kääntä, Kangasvieri & Ranta-Ylitalo 2020.)

Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) ovat tutkineet kielitietoisuuden näkymistä alakoulun kielenopettajien toiminnassa Tanskassa, mutta tulokset ovat sovellettavissa myös suomalaisiin koululuokkiin. Kielitietoisuus voi olla monenlaista toimintaa:

- kielen huomioiminen: kommunikoinnin sijaan huomio kiinnittyy kielelliseen muotoon tai muodon ja sisällön yhteyteen
- kielellinen luovuus: ohitetaan perinteiset kielen normit, leikitään merkityksillä ja muodoilla
- metakielellinen tieto: tietoa kielen käytön säännöistä ja kielestä järjestelmänä
- metakielellinen pohdinta: aktiivista kieleen liittyvää järkeilyä ja vastausten pohtimista
- kieliin ja kieliyhteisöön kohdistuvat asenteet: kielten ja kielimuotojen käsittely vähentää ennakkoluuloja ja lisää ymmärrystä

Andersenin ja Ruohotie-Lyhtyn (2019) mukaan tärkeää on hyödyntää kaikkien oppiainneiden tarjoamia mahdollisuuksia kielelliselle luovuudelle ja leikittelylle sekä kielistä ja asenteista keskustelulle – siis toimia kielitietoisesti. Tämä vaatii kuitenkin opettajalta herkkyyttä ja halua pohtia kielellisiä ilmiöitä. (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.)

Myös Honko ja Mustonen (2018) tarjoavat konkreettisia keinoja opettajille kielitietoisuuden lisäämiseen opetuksen arjessa. Kielten huomioimiseen hyvä alku on tehdä oppilaiden erilaiset kielelliset taustat ja arjen ympäristöt näkyviksi. Honko ja Mustonen kannustavat kielten vertailuun, jota voi tehdä esimerkiksi sanaston, fraasien, merkitysten sekä kieliopin ja vuorovaikutustilanteiden erojen ja yhtäläisyyksien näkökulmista. (Honko & Mustonen 2018.) Sekä Honko ja Mustonen (2018) että Andersen ja Ruohotie-Lyhty (2019) korostavat, että opettajan ei tarvitse olla kielen asiantuntija, vaan kielistä voidaan keskustella ja niitä voidaan tutkailla uteliaasti omien kokemusten pohjalta.

Myös ammatillisen toisen asteen koulutuksessa on viime vuosina herätty kielitietoisuuteen. Yhtenä merkittävänä edistäjänä tässä on toiminut Opetushallituksen rahoittama ja Luksian, Aikuiskoulutus Taitajan, Business College Helsingin, Careerian ja Haaga-Helian koordinoima yhteinen KIELO-hanke (2018–2020; ks. KIELO-hanke). Hankkeessa on kehitetty kielitietoista ohjausta ammatillisessa koulutuksessa ja työelämässä mm.

järjestämällä aiheesta opetuksen ja ohjauksen valmennusohjelmia ammatillisille opettajille ja työpaikkaohjaajille. Kielitietoisuusvalmennuksissa on annettu tietoa kielen merkityksestä sekä konkreettisia ohjeita ja menetelmiä kielitietoisuuden huomioimiseksi omassa työssä. Osallistujat ovat kertoneet muuttaneensa toimintatapojaan valmennuksen jälkeen ja saaneensa uusia näkökulmia kielten ja viestinnän haasteisiin. (Arola & Seppä 2019; Dejanova & Seppä 2020; Dejanova, Seppä, Arola, Pakkanen, Pesola & Siirilä 2020.)

Arolan ja Sepän (2019) mukaan työpaikkaohjaajat kokevat kuormitusta, jos opiskelijalla on heikko suomen kielen taito ja se johtaa helposti väärinymmärryksiin. Ohjaajia onkin tärkeä ohjata käyttämään selkokieltä, kertaamaan asioita ja vahvistamaan opiskelijoiden ymmärrystä. Sujuva vuorovaikutus työpaikalla edellyttää myös sitä, että opiskelija ymmärtää puhekielisiä ilmaisuja suomen kielellä, ammattisanastoa ja alan ammatillisen vuorovaikutuksen erityispiirteitä (Arola & Seppä 2019). Selkokielikin on kielen muoto, jonka käytön oppimiseen on syytä kiinnittää huomiota.

Mustosen, Purasen ja Sunin (2020) mukaan ammatillisen koulutuksen opettajat tiedostavat kielitietoisuuden tarpeen, mutta resursseja kehittää kielitietoista pedagogiikkaa voi olla rajallisesti. Tietoisuutta oman äidinkielen käytön hyödyistä ei välttämättä ole kovin paljoa, ja opetuksessa on tarvetta monikielisten käytänteiden kehittämiseksi. Keskeistä on pitää huolta siitä, että eri kielitaustaiset opiskelijat ovat tekemisissä toistensa kanssa, sillä tämä kehittää opiskelijoiden kielitietoisuutta ja vuorovaikutustaitoja myös tulevaa työelämää ajatellen. (Mustonen, Puranen & Suni 2020.) Dejanovan ja Sepän (2020) mukaan tarvitaan esimerkiksi kielitietoista johtamista sekä kielten näkymistä, niiden arvostamista ja kielen merkityksen ymmärtämistä oppimisessa, koulutuksessa ja työelämässä.

Kokonaisuudessaan voidaan todeta, että vaikka kielitietoisuutta onkin edistetty viime vuosina laajasti koulutuksen eri alueilla, tekemistä riittää kielitietoisuuden juurruttamiseksi. Honko ja Skinnari (2020) toteavat, että kielitietoisuutta käsittelevissä koulutuksissa ja kouluyhteisöissä on erityisen tärkeää jakaa yhteistä ymmärrystä ja toimivia ratkaisuja, koska vasta jaetun ymmärryksen kautta voidaan päästä yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan. Näin on erityisesti silloin, kun ylitetään eri oppiaineiden ja koulutusasteiden rajat. Vuoropuhelu, yhdessä tekeminen ja hyvien kielitietoisien käytänteiden mallintaminen ja jakaminen turvaavat niin oppilaan kuin opettajankin hyvinvointia. (Honko & Skinnari 2020.)

3.1.2 Monikielisyyden tunnistaminen ja monikielisyyspedagogiikka

Kielitietoisuuden kasvatuksen ja opetuksen myötä on tärkeää oppia hahmottamaan kaikki Suomessa osatut kielet oppimisen kohteina ja välineinä. Suomen kielivarantoa käsittelevässä keskustelussa keskitytään usein siihen, että kielten opiskelun suosio vähenee ja muita kieliä kuin englantia opiskellaan peruskoulussa ja lukiossa koko ajan vähemmän. Tässä keskustelussa unohdetaan kuitenkin usein maahanmuuttajien äidinkielet ja se monikielisyys, joka Suomessa jo tällä hetkellä on ja on aina ollut. Kielivarannon nähdään kaventuvan, koska maahanmuuttajien osaamia kieliä ei osata nähdä osana Suomen kielivarantoa.

Kun kaikki Suomessa osatut kielet otetaan huomioon, huomataankin kielivarannon olevan ajateltua laajempi, sillä yhteiskunnassa on jo nyt suuri määrä ihmisiä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi ja jotka osaavat useita kieliä. Keskustelua suomalaisesta kielivarannosta ja englannin ylivallassa leimaa myös yksikielisyyden harha. Tällä tarkoitetaan ajatusta siitä, että uskotaan kaikilla olevan yksi äidinkieli, vaikka todellisuudessa monet syntyvät ja elävät monikielisessä ympäristössä. (Laurinoli 2020.)

Ajattelua kielivarannon supistumisesta ohjaa myös se, että kielitaito nähdään vain koulussa opetettuna kielitaitona, minkä lisäksi merkityksellisenä pidetään lähinnä suurten länsimaisten kielten taitoa. Monikieliset oppilaat nähdään helposti ongelmallisina, mikä johtuu suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen rakenteellisista ongelmista ja siitä, ettei oppilaiden omien äidinkielten opiskelua välttämättä tueta kouluissa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytettävä kielitaito opitaan usein 1–2 vuodessa, mutta syvemmän akateemisen kielitaidon oppimiseen tarvitaan 5–7 vuotta. Kielenoppiminen vaatii riittävää tukea oppijoille, mikä tuo omat haasteensa myös opettajille. (Laurinoli 2020.)

Kielitietoisuus ja monikielisyyden tukeminen ovat jo vahvasti esillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014; ks. edellinen luku). Tämän opetussuunnitelman käsitys kielitietoisuudesta ja kielistä heijastelee nykyaikaisen kielentutkimuksen käsitystä monikielisyydestä ja kielestä kielellisinä resursseina mutta myös oppimiskäsitysten ja pedagogiikan muutosta (ks. Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019). Kielenoppimisen tutkimuksesta tiedämme, että vuorovaikutus sekä eri kielten rinnakkainen ja samanaikainen käyttö edistää kohdekielen oppimista ja vapauttaa oppijan kielenkäyttäjäksi, aktiiviseksi toimijaksi ja oman oppimisensa ohjaajaksi (Blackledge & Creese 2010, 201; Garcia & Wei 2014, 9). Opettajia onkin haastettu ottamaan huomioon oppijoiden jo käytössä olevat eri tasoisesti osatut kielet eli idiolektaaliset repertoarit (ks. mm. Otheguy, García & Reid 2015; ks. myös luku 3.1.2).

Monikielisissä luokissa voidaan kuitenkin toimia hyvinkin yksikielisesti. Tätä kuvataan yksikielisyyden normin (engl. monolingual norm) käsitteellä, jolla tarkoitetaan sitä, että käytetään yhtä kieltä kerrallaan. Sen mukaan pitäisi varmistaa se, että vaikka henkilöllä olisi käytössään useampia kieliä, hän ensin oppisi kohdekielen ennen kuin olisi yhteydessä muihin kieliin. (Jørgensen 2008, 168–169; Lilja, Mård-Miettinen & Nikula 2019.) Useista viimeaikaisista tutkimuksista (mm. edellä mainitut) tiedämme kuitenkin, että kielten limittäinen käyttö tukee myös uusien kielten oppimista ja pelkästään yksikielisesti toimimalla ei saavuteta parhaita tuloksia kielenoppimisessa. Tässä selvityksessä pyrimme tarkastelemaan sitä, mitä kielitietoinen koulutus ja oppiminen ovat ja miten monikielisyyttä pääsee toteutumaan eri koulutusasteilla.

Oppilaiden monikielisyyttä ja monikielisyysspedagogiikka saattavat kuitenkin tuottaa haasteita opettajille: opettajat saattavat kokea epävarmuutta, kun heidän pitäisi kannustaa oppilaitaan käyttämään sellaisia kieliä, joita he itse eivät osaa. Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka on silti tärkeää, sillä vahva äidinkielten osaaminen tukee myös uusien kielten oppimista. Lisäksi oppilaat saavuttavat parempia oppimistuloksia, jos he saavat opetusta myös omalla äidinkielellään. Oppilaan äidinkieli(ten) arvostus tukee oppilaan tunnetta

siitä, että hänkin on arvokas ja arvostettu, mikä lisää hänen kokonaisvaltaista hyvinvointiaan ja sitouttaa hänet paremmin oppimiseen. (Alisaari, Kouri & Lehtinen 2020.) Oppilaita on tärkeää rohkaista käyttämään eri kielten taitoaan rinnakkain kaiken oppimisen tukemiseksi (Piippo 2019).

Monikielisuuden hyödyntäminen ei vielä ole itsestään selvää kaikille. Yksikielisuuden normista tulisi luopua ja nähdä kaikki kielet resursseina oppimiselle. (Alisaari & Harju-Autti 2020.) Oppilaiden eri kieliä voidaan hyödyntää opetuksessa, minkä lisäksi heidän kielidentiteettinsä tulee huomioida ja niitä tulee kehittää. Nykyaikaisen kieltenopetuksen tarkoitus on tuottaa monikielisiä ja -kulttuurisia kielenkäyttäjiä kielellisesti ja kulttuurisesti moninaiseen maailmaan. (Kaikkonen 2020.)

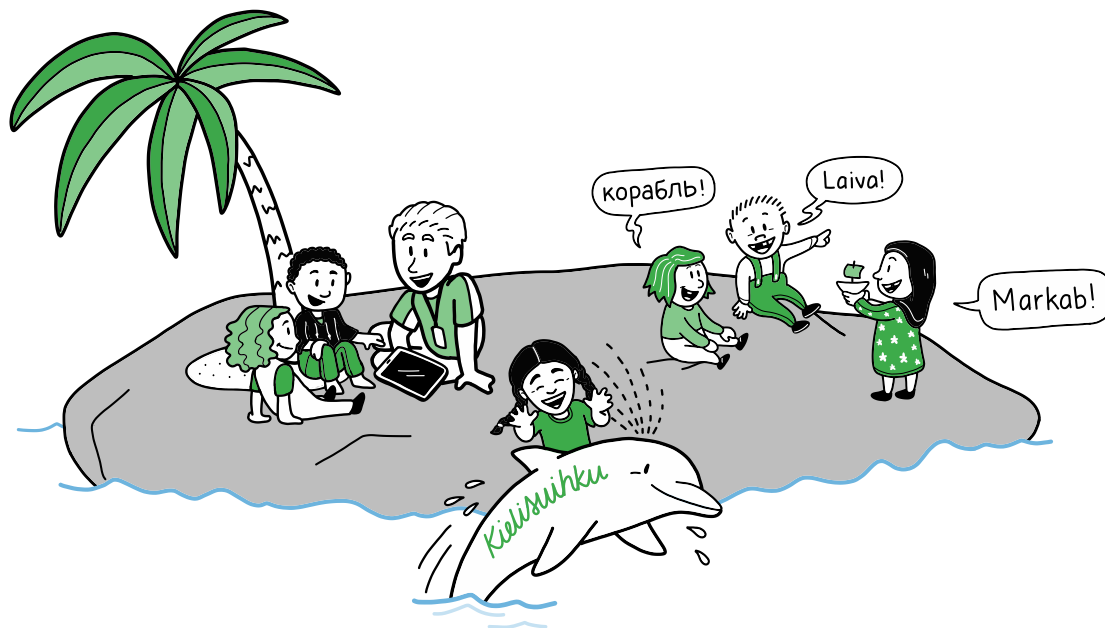
Monikielisyyttä tukevassa pedagogiikassa tehdään oppilaiden kielirepertoarit näkyviksi ja kuuluviksi. Opetuksen sisältöjä voidaan tarkastella myös muiden kuin opetettavan kielien näkökulmasta, eli hyödyntäen oppilaiden omia kieliä. Jos opetuksessa ei ole eri kielten edustajia, voidaan edustajia hankkia esim. ystäväkouluista ja yhteistyöhankkeista. (Piippo 2019.) Monikielisen pedagogiikan tueksi on kehitetty erilaisia materiaaleja, esim. monikielinen digitaalinen oppimisolusta Studi, jossa oppilaat voivat katsoa oppimiseen tarkoitettuja videoita eri kielillä ja saada videoihin myös tekstitykset valitsemallaan kielellä. (Alisaari, Kouri & Lehtinen 2020.)

Keskeistä monikielisuuden hyödyntämisessä on myös kielellisesti vastuullinen pedagogiikka. Kielellisesti vastuullisessa pedagogiikassa edistetään kielitietoisien toimintakulttuurin luomista opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Tämä takaa oppilaille oikeudenmukaisen koulutuksen heidän taustastaan riippumatta ja lisää oppilaiden mahdollisuuksia opinnoissa menestymiseen. Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka toteutuu kielten tunneilla esimerkiksi siten, että kiinnitetään huomiota muihinkin kieliin, joita oppilaat osaavat, eikä vain kohdekieleen. (Alisaari & Harju-Autti 2020.)

3.2 Kielitietoinen varhaiskasvatus ja esiopetus

”*Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen tuodaan kielenopiskelun aloittamiseen orientoivia elementtejä, kuten leikillisyyttä, pelillisyyttä, kielisuihkuttelua jne. Kieltenopetuksen kärkihankkeen sekä kielikylpyopetuksen kehittämistoimien pohjalta vahvistetaan varhaiskasvatuksessa vieraiden kielten opiskelun aloittamista tukevaa ja siihen orientoivaa pedagogiikkaa. (Pyykkö 2017.)*

Tässä aluvuossa tarkastellaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtunutta kehitystä varhaiskasvattajien kyselyaineiston, haastatteluaineiston ja tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta. Luvussa nostetaan esiin varhaiskasvatuksen kielitietoisia toimintatapoja, digitaalisuutta sekä keinoja tukea suomea oppivien monikielisten lasten kielenkehitystä.



3.2.1 Lapsen kielenkehityksen tukeminen kielitietoisilla toimintatavoilla

Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa tukevat jokaisen lapsen kielenkehitystä, eivät ainoastaan monikielisten lasten. Kyselymme vastanneet varhaiskasvattajat olivat jo hyvin perillä siitä, miten erilaiset kielelliset valmiudet otetaan huomioon varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Suurin osa lapsista ei osaa vielä lukea, mikä pitää huomioida toiminnan ja opetuksen suunnittelussa. Omat haasteensa tuo kieliin liittyvä toiminta.

Varhaiskasvattajat korostivat kyselyvastauksissa niin sanallisten leikkien kuin kuvien ja viittomien merkitystä. He kertoivat eriyttämisen ja pienien ryhmäkokojen tärkeydestä, sillä jokainen lapsi oppii kieltä yksilöllisesti ja siksi yksilöllinen tuki on erityisen tärkeää. Lähes kaikissa vastauksissa nostettiin jollain tavalla esille toiminnallisuus ja leikki.

Päiväkotimme on kielirikasteinen (ruotsi), mutta huomioimme myös lasten taustoista nousevat kielet ja kulttuurit (esim. venäjä). Kieliin tutustuminen on leikkilistä, innostavaa ja lasten mielenkiinnonkohteisiin liitettyä.

Kieli on elävä osa päiväkotimme toimintaa, päivittäiset keskustelut (tukena kuvat ja viittomat), kuvakirjat, kuvakerronta, laulut jne. Myös digitaaliset sovellukset, tehtäväsarjat ja pelit sekä dokumentointi tukevat kielen kehitystä. Kielellä leikitään ja hassutellaan paljon!

Aamuisin italialainen erityisavustaja leikittelee eskareiden kanssa italiaksi. Välillä jaamme ruuan/ tervehdimme eri kielillä - usein valitsemme niitä kieliä, joita lapsiryhmästämmme löytyy.

(kaikki esimerkit varhaiskasvattajien kyselystä)

Kyselyymme vastanneet varhaiskasvattajat olivat huolissaan siitä, että lasten kielen kehittymiseen liittyvien ongelmien koettiin viime vuosina lisääntyneen. Varhainen tuki koettiin ensisijaisen tärkeäksi lapsen tulevaisuuden kannalta.

Lapsi alkaa muodostaa kaverisuhteita jo päiväkodissa ja kieli on vuorovaikutuksen väline. Se on juuri varhaiskasvatus missä tämä syrjäytymistä estävä tuki pitää tehdä ja aloittaa. Lisäksi kieli vaikuttaa paljon oppimiseen koulussa.

Olen huolestunut lasten kielen kehitykseen liittyvästä trendistä. Haasteita on koko ajan enemmän ja enemmän. Lapsille ei lueta kirjoja ja digitaaliset laitteet lisääntyvät yhä nuoremmille.

Lisäresursseja erityisopetukseen kaivataan. Kunnassamme on ollut useana vuonna peräkkäin auki kiertävän varhaiskasvatuksen erityisopettajan paikka. Yhtään hakijaa ei ole ollut.

(kaikki esimerkit varhaiskasvattajien kyselystä)

Vuonna 2020 kehitetty KieliPeda-työväline on tarkoitettu varhaiskasvatuksen kielitieteisten toimintatapojen kehittämistarpeeseen. Työvälineen avulla:

- 1) arvioidaan ja kehitetään varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä kielitietoisuuden näkökulmasta*
- 2) tarkastellaan yhteistyössä huoltajien kanssa monikielisen lapsen kielimaailmaa ja*
- 3) seurataan monikielisen lapsen suomen kielen taitojen edistymistä.*

(Turun yliopisto 2020, 3.)

Yksi KieliPedan tavoitteista on auttaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä tukemaan monikielisten lasten kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentumista ja suomen kielen oppimista. KieliPeda sisältää myös lomakkeita lapsen kielten kehityksen seuraamiseen sekä selkeät ohjeet niiden käyttöön. Työkalu on hyödyllinen niin monikielisiin kuin pääosin yksikielisiin toimintaympäristöihin. Myös kyselyymme vastanneet varhaiskasvattajat toivat esille kielten osaamisen dokumentoinnin tärkeyden – se on hyödyllistä paitsi oppilaille myös kasvattajalle ryhmän kieliosaamista arvioidessa ja tehtäviä suunniteltaessa.

Kielitietoisessa koulussa on keskeistä tunnistaa kielten merkitys niin oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa kuin kaikessa muussakin toiminnassa. Kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta varhaiskasvatuksessa tukee muun muassa Opetushallituksen koordinoima Reimari-verkosto, jonka tavoitteena on erityisesti jakaa osaamista ja hyviä toimintatapoja eri toimijoiden kesken. Perusopetuksen puolella vastaavaa työtä tekee Poiju-verkosto. Poiju toimii yhteistyössä Reimarin kanssa, ja ne järjestävät alueellisesti ja valtakunnallisesti koordinoituja tapaamisia. Mukana toiminnassa on myös oma edustuksensa Kuntaliitosta, Bildningsalliansenista, opetus- ja kulttuuriministeriöstä, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:sta ja Oman äidinkielen opettajat ry:stä. Tämän selvityksen julkaisun aikaan Reimari-verkostoon oli liittynyt noin 60 varhaiskasvatuksen järjestäjää. Laajemmin varhaiskasvatusta kehittävään Loisto-verkostoon oli liittynyt 140 varhaiskasvatuksen järjestäjää. (ks. OPH: Reimari; OPH: Poiju; OPH: Loisto.)

3.2.2 Monikielisuuden tukeminen ja suomi toisena kielenä (S2) -opetus

Varhaiskasvatuksen monikielisestä arjesta on vielä niukasti tietoa, ja tutkimusta tarvitaankin lisää, jotta varhaiskasvatuksen arjen kielitietoisuutta voidaan kartoittaa ja kehittää. Varhaiskasvatuksen kielitietoista toimintaa ovat tutkineet esimerkiksi Honko ja Mustonen (2020), jotka ovat tarkastelleet monikielisyyttä, kielitietoisia toimintatapoja ja niihin suhtautumista varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Heidän kyselynsä kohdistettiin monikielisiä lapsia opettavalle ja ohjaavalle esiopetuksen ja päivähoiton henkilöstölle.

Tulosten mukaan kielitietoisuus toteutuu varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa hyvin vaihtelevasti: lasten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat voivat olla luonteva osa arkea varhaiskasvatuksessa ja opetuksessa, vaikka tällä hetkellä niiden ottamisessa osaksi toimintaa on suuria eroja sekä yksittäisten toimijoiden että varhaiskasvatustyöryhmien välillä. Kaikilla varhaiskasvattajilla ei ole pedagogisia keinoja lapsen kielellisten resursien selvittämiseen tai näkemystä siitä, mitä kieliresursseilla päiväkodin ja esiopetuksen arjessa tehtäisiin. Myöskään kotikieliä ei ole aina huomioitu eikä nähty niiden yhteyttä lapsen hyvinvointiin, jaksamiseen, identiteettiin ja tulevaan koulupolkuun. (Honko & Mustonen 2020.)

Hongon ja Mustosen (2020) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteet monikielisydestä vaihtelevat: osalle se näyttäytyy ongelmallisena ja aikaa vievänä, ja monet varhaiskasvattajat kokevat riittämättömyyttä omasta kielitaidostaan. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa monikielisuuden huomiointia haastavat suuret ryhmäkoot, lasten kasvuun ja kehitykseen liittyvät kysymykset ja muut kuormittavat tekijät, ainakin jos monikielisuuden huomiointi koetaan päälle liimatuksi ja erilliseksi vaatimukseksi ja tavoitteeksi. (Honko & Mustonen 2020.)

Rakkolainen-Sossa (2018) taas on tutkinut kielitietoisuutta esiopetusryhmässä. Monikielisiä lapsia voidaan tukea kielellisesti esimerkiksi yhteisillä leikkihetkillä ja vuorovaikutteisilla

tarinoilla. Kaikenlainen havainnollistaminen tukee lasten osallisuutta silloin, kun yhteisiä puhetapoja ei vielä ole paljoa. Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus voidaan tehdä näkyväksi muille lapsille esimerkiksi keskustelemalla lasten kotimaista tai opettelemalla tervehdyksiä eri kielillä. Varhaiskasvatuksessa myös huoltajilla on roolinsa: he voivat olla luonteva osa päiväkodin arkea ja tuoda kieliään esille esimerkiksi yhteisissä tapahtumissa. (Rakkolainen-Sossa 2018.)



Maahanmuuttajataustaisia perheitä ja lapsia tuetaan varhaiskasvatuksessa erilaisin keinoin. Suomen Vanhempainliiton mentorointitoiminta tarjoaa maahanmuuttajahuoltajille vertaistukea ja tietoa muun muassa suomalaisesta kulttuurista ja koulujärjestelmästä (Korhonen 2018). Osassa Suomea, esimerkiksi Espoossa, toimii varhaiskasvatuksessa kieleen ja kulttuuriin erikoistuneita varhaiskasvatuksen laaja-alaisia erityisopettajia (VEO) sekä kieli- ja kulttuuriopettajia (KIEKU). Espoossa kieli- ja kulttuuritietoiseen kasvatukseen panostetaan muutenkin: varhaiskasvatuksessa toimii myös kielikavereita, joiden kieli- ja kulttuuritausta on jostain muualta kuin Suomesta (Kajander 2019).

Varhaiskasvattajien toiminnalla ja asenteilla on keskeinen rooli siinä, miten lasten kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta tuetaan. Arvola, Reunamo ja Kyttälä (2020) ovat tutkineet, miten varhaiskasvattajat voivat mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä varhaiskasvatuksessa. Heidän tuloksensa osoittavat, että osallisuutta tukevissa oppimisympäristöissä korostuvat kasvattajien luomat käytännöt, jotka tukevat lasten osallisuutta, kuten vapaan leikin ohjaus, lukemistilanteet, perheiden huomiointi ja varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen. (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2020.)

Turun kaupungissa on vuodesta 2017 asti toteutettu 4-vuotiaille vieraskielisille lapsille tehostettua suomen kielen opetusta eli Paula-toimintaa. Tehostettuun opetukseen voi osallistua kerrallaan vain parikin lasta, mikä tekee siitä hyvän toimintamuodon päiväkoteihin, joissa on vain vähän vieraskielisiä lapsia. Paula-ryhmillä pyritään ehkäisemään lasten syrjäytymistä ja vähentämään puheterapian ja erityisopetuksen tarvetta. (Turun kaupunki 2018.)

Osa kyselyymme vastanneista varhaiskasvattajista kaipasi lisäresursseja sekä paljon monikielisiä lapsia sisältäviin että erityisopetusta tarvitseviin ryhmiin.

Valmistava opetus neljänä päivänä viikossa tunti päivässä ja S2-kerho kerran viikossa syö niin paljon resursseja kolmen kasvattajan ryhmässä, ettei kahden opettajan oma suunnittelu-aika toteudu juuri lainkaan. Joskus on viikkoja, kun suunnittelu-aikaa ei ole ollenkaan. (varhaiskasvattajien kysely)

Kielen kehitykselliset ongelmat tuntuvat lisääntyneen vuosien saatossa ja vieraskielisten osuus päivähoidossa olevista lapsista lisääntynyt valtavasti, joten monenlaiselle täydennyskoulutukselle on jatkuvasti suuri tarve! (varhaiskasvattajien kysely)

Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen kasvanut tarve tuli esille useissa toteuttamissamme kyselyissä ja haastatteluissa. Koska kohdistimme tutkimuksemme ensisijaisesti suomenkielisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työntekijöille ja asiantuntijoille, pureudumme tässä kappaleessa pääasiassa suomi toisena kielenä -opetukseen, emmekä ruotsi toisena kielenä -opetukseen. (Ruotsi toisena kielenä (R2) -opetuksen tilanteesta varhaiskasvatuksessa ks. esim. Junttila, Rehn, Costiander, Kahiluoto & Alila 2020, 16–18.)

Kyselyymme vastanneet varhaiskasvattajat vaikuttivat ottaneen S2-opetuksen jo hyvin haltuunsa, vaikkakin osa kaipasi lisäresursseja ja -materiaaleja sekä täydennyskoulutusta opetuksen tueksi. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitystä tuettiin mm. tukiviittomilla, kuvilla, selkokielellä sekä tehostetuilla kielen opetustuokioilla. Usea vastaaja mainitsi myös leikit, laulut ja arjen sanoittamisen. Osalla oli apuna erityisopettaja, kieli- ja kulttuuriopettaja tai ryhmäavustaja.

Haastattelimamme opetushallinnon asiantuntija C kertoi, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen taso varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa vaihtelee hyvin paljon valtakunnallisesti. Opetushallituksen tuoreessa selvityksessä (Junttila ym. 2020) tarkasteltiin S2/R2-opetuksen tilannetta sekä turvapaikkaa hakevien ja paperittomien lasten tilannetta varhaiskasvatuksessa Suomessa. Selvitykseen saatiin vastauksia 157 kunnasta.

Junttilan ja kollegojensa (2020) mukaan yksi ongelma S2-opetuksen tilastoinnissa on se, että työtä tehdään niin monilla nimikkeillä: on S2-opettajia, kieli- ja kulttuurikoordinaattoreita, erityisopettajia sekä varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuuriopettajia. On myös yleistä, että S2-opetuksen hoitaa kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja. (Junttila ym. 2020, 13–14.)

Alueellisia eroja S2-opetukseen varhaiskasvatuksessa aiheuttaa myös maahanmuuttajalasten määrä eri kunnissa. Kunnassa saattaa olla esimerkiksi vain kaksi kunnan eri osissa asuvaa S2-opetuksen tarpeessa olevaa lasta, jolloin yhteistyön toteuttaminen on hankalaa. Saamissamme kyselyvastauksissakin alueelliset erot näkyivät.

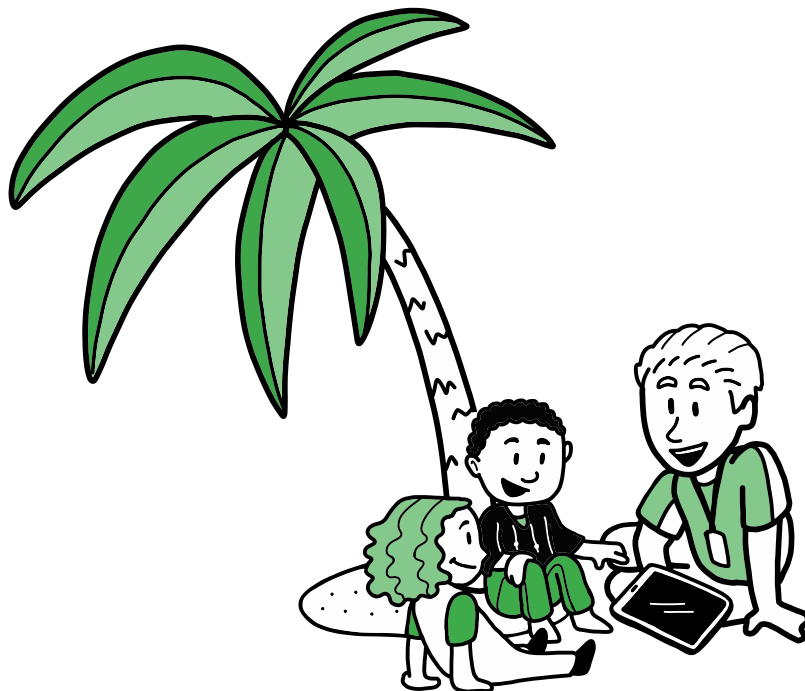
Meillä ei juurikaan ole maahanmuuttajataustaisia lapsia. Toki tiedostamme S2-strategian tarpeemme (varhaiskasvattajien kysely)

Liian vähän resursseja, minun ryhmässäni 80 % maahanmuuttajataustaisia, edellisessä ryhmässä 90 %, ja henkilökuntamitoitus sama kuin suomea äidinkielenä puhuvissa ryhmissä. (varhaiskasvattajien kysely)

Opetushallituksen toteuttaman kyselyyn vastanneista kunnista 61 % ei nähnyt tarvetta laajemmalle S2-opetukselle (Junntila ym. 2020, 15), mikä kertoo osaltaan siitä, että lapsien määrät vaihtelevat hyvin suuresti kunnasta toiseen. Apua tarvittaisiin kohdistetusti siellä, missä maahanmuuttajalapsia on eniten.

3.2.3 Digitaaliset sovellukset kielen oppimisen tukena

Digitaa­lisuuteen päiväkodissa ja esiopetuksessa saatetaan suhtautua joskus nihkeästi, koska nyky­lasten ajatellaan viettävän muutenkin tarpeeksi aikaa ruudun äärellä. Haastat­telemamme opetushallinnon asiantuntija C kuitenkin huomauttaa, että lapsen on hyvä oppia digitaalisen median käyttöä turvallisessa ympäristössä. Hän muistuttaa myös, että digimateriaalin käytön tulisi aina olla pedagogisesti perusteltua. Oikein käytettynä digisovellukset voivat motivoida lasta käyttämään kieltä rohkeammin.



Varhaiskasvattajille osoittamassamme kyselyissä tuli ilmi, että nykyään on tarjolla paljon laadukkaita digisovelluksia ja materiaaleja. Varhaiskasvattajat mainitsivat nimeltä useita sovelluksia, mm. Ekapeli, Molla ja Moomin Language School. Opetushallinnon asiantuntija C mainitsi lisäksi Unicefin verkkoon julkaisemat satuhetket sekä Lukulumo-sovelluksen, jossa on ääneen luettuja, kuvallisia lastenkirjoja. Osa sovelluksista on kuitenkin maksullisia. Tarvittaisiinkin enemmän vapaasti ladattavia sovelluksia ja myös koulutusta niiden käyttöön, jotta laadukasta varhaiskasvatusta olisi tarjolla yhtä lailla missä tahansa päin Suomea.

Alueellista eriarvoisuutta aiheuttaa myös laitteiden puute ja henkilöstön oma mielenkiinto digitaalisuutta kohtaan.

Olen itsenäisesti käynyt useita kieleen liittyviä koulutuksia, työntekijä panostaa liikuntaan. (varhaiskasvattajien kysely)

Se mikä tässä varhaiskasvatuksen puolella edelleenkin on, mikä monella koulullakin voi olla vielä, niin on se, että kuinka paljon siellä ylipäätään on näitä laitteita käytössä. Että onko se sitten aina niitten henkilöstön omat älypuhelimet, millä pelataan vai onko siellä jo tabletteja ja tietokoneita olemassa ja sitten ehkä se henkilöstön osaaminen näiden laitteiden käytössä. (opetushallinnon asiantuntija C, haastattelu)

Toisaalta haastattelumme opetushallinnon asiantuntija C:n mukaan näitä puutteita voi korjata yhteistyöllä: yhteistyötahoilta, kuten kirjastoilta tai yliopistoilta, voi saada lainaksi tabletteja.

Maksullisten digimateriaalien lisäksi varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen on tarjolla myös ilmaisia aineistoja. Esimerkiksi Opetushallitus on koonnut linkkilistan (ks. OPH: Esimerkkejä opetukseen soveltuvista digitaalisista oppimateriaaleista ja aineistoista), josta voi löytää sopivia digiaineistoja. Myös sosiaalinen media tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja digivinkkien jakoon. Vaikkapa Facebookissa on monia varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattuja ryhmiä, joissa jaetaan vinkkejä varhaiskasvattajalta toiselle. Esimerkiksi aiemmin mainitun LOISTO-verkoston omaan Facebook-ryhmään on tämän selvityksen julkaisuajankohtana liittynyt jo yli 5000 jäsentä.

3.3 Kieltenopetuksen arkea perusopetuksessa ja toisella asteella

Tässä luvussa tarkastellaan kieltenopettajien mutta myös kuntien ja rehtoreiden kyselyvastauksia ja kuvataan kieltenopetuksen tilannetta laajasti kielivalinnoista opetuksen arkeen ja koulutuspoliittisiin kehittämisen paikkoihin.

3.3.1 Kieltenopetuksen varhentaminen

” *A1-kieli varhennetaan alkamaan viimeistään ensimmäisen opintovuoden kevätlukukaudella. Varhentamiseen varataan tarvittava lisäys vähimmäistuntimäärään. A1-kielivalinnaksi suositellaan pääsääntöisesti muuta kuin englantia.*

Valinnainen A2-kieli varhennetaan alkamaan 3. luokalta, ja se on pääsääntöisesti englanti.

Vaihtoehtoisesti oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia kieltenopiskeluun parannetaan velvoittamalla kunnat laajentamaan oppilaiden mahdollisuuksia valita A-kielen oppimääränä myös muita kieliä kuin englantia. Opetuksen järjestämisessä hyödynnetään alueellisia yhteistyömuotoja ja verkko-opetusta. (Pyykkö 2017.) ”

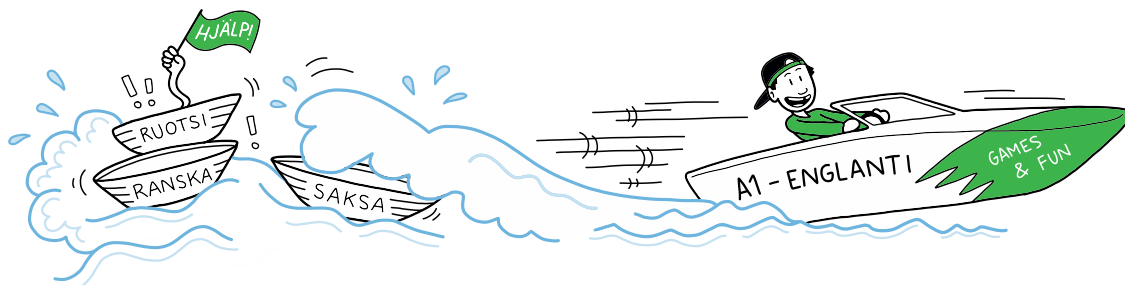
Ensimmäisen vieraan tai toisen kotimaisen kielen eli A1-kielen opiskelu varhennettiin alkamaan viimeistään peruskoulun 1. vuoden keväällä, ja tämä muutos tuli voimaan vuoden 2020 alusta. A1-kielen varhentaminen oli yksi osa Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -kärkihanketta, ja ennen varsinaista valtakunnallista päätöstä asiasta kärkihankkeella rahoitettiin varhentamiskokeiluja ympäri Suomea. (OKM: A1-kielen opetuksen varhentaminen; OKM: Uusi peruskoulu -kärkihankke.) Varhentamisen myötä tuntijakoon lisättiin A1-kielen opetukseen kaksi vuosiviikkotuntia 1. ja 2. luokalla (OKM: A1-kielen opetuksen varhentaminen), ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) tehtiin muutoksia ja täydennyksiä (ks. VOPS 2019).

Varhentamiskokeilut olivat kunnille pääosin positiivisia kokemuksia. Skinnari (2018) toteaa, että *parhaimmillaan varhennettu kieltenopetus voi tarjota kaikille onnistumisen elämyksiä, rohkaista kielten käyttöön ja herättää pysyvää kiinnostusta kieliä ja kielten opiskelua kohtaan.* Myös arvostuksen kasvattaminen eri kieliä ja kulttuureja kohtaan eli käytännössä kielitietoisuuden lisääminen oppilaissa on yksi varhentamisen tavoitteista. Tavoitteiden saavuttamiseksi varhennetun kieltenopetuksen on kuitenkin oltava myös pedagogisesti laadukasta, ja oppimisen tukea on hyödynnettävä tarvittaessa. (Skinnari 2018.)

Varhennettu A1-kielen opetus laajennettiin valtakunnalliseksi vuonna 2019 aloittavien oppilaiden myötä. Toiveena oli, että yhä useampi lapsi valitsisi ranskan, saksan, venäjän, espanjan, kiinan tai japanin pitkäksi A1-kielekseen. Tätä samaa toivottiin myös Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017), jossa A1-kielivalinnaksi suositeltiin *pääsääntöisesti muuta kieltä kuin englantia.* Selvityksemme perusteella näin ei kuitenkaan ole tapahtunut, vaan pääsääntöisesti A1-kieleksi on valittu (ja tarjottu) vain englantia.

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) suositeltiin myös, että kunnissa varhennettaisiin A2-kieltä. Opetushallituksen kyselyn ainoan vastaajan, asiantuntija A:n, mukaan vaadittaisiin muutoksia tuntijakoon ja perusopetuslakiin, jos A2-kieli haluttaisiin

varhentaa valtakunnallisesti. Tällä hetkellä osa kunnista toteuttaa vapaaehtoista A2-kielen varhennusta, jossa A2-kieli aloitetaan kolmannella tai neljännellä luokalla (ks. esim. Turun kaupunki).



Kieltenopettajien kyselyvastauksista käy ilmi, että monessa kunnassa A1-kieleksi on määriteltä automaattisesti englanti. Valinnanvaraa ei siis ole. Alun perin A1-kielen varhentamista perusteltiin kielenopiskelun ja kielivalikoiman monipuolistamisella (ks. OKM: Uusi peruskoulu -rärkihanke), mutta tämä toive ei näytä kunnissa toteutuneen ainakaan vielä. Tämä harmittaa kielenopettajia.

En todellakaan jaksa uskoa, että suomalaisten kielivarantoa rikastetaan tällä uudella systeemillä. Kaupungeilla ja kunnilla on ollut mahdollisuus itse määrätä toteutuksesta, joten varmaan muuallakin kuin meillä on valittu helppo tie. Kaikille enkkua! Meillä tässä kaupungissa on nyt tilanne tosiaan sellainen, että kaikki aloittavat enkulla ja valtavan moni koulu tarjoaa A2-kielinä jotain muuta - jopa kiinaa! En usko, että kaupunkimme mallilla lisätään kielivalintoja. Päin vastoin taitaa käydä niin, että minnekään ei kohta saada ryhmiä kasaan. (kielenopettajien kysely)

Osa kielenopettajista toivookin, että valtion tasolla voitaisiin tehdä rohkeita kielikoulutuspoliittisia päätöksiä.

Varhennettu A1-kieli pitäisi olla jokin muu kuin englanti ja englannin sitten alkaa kaikilla 3. luokalla. (kielenopettajien kysely)

Toivon maamme hallinnolta rohkeita päätöksiä kielivalintapolitiikan suhteen. A1-kielen varhentamisen osalta ajatus kielivarannon kasvattamisen suhteen on mennyt pieleen, sillä käytännössä suurin osa maasta opettelee nyt englantia ja yleensä vielä epäpätevien luokanopettajien toimesta. Tämä on minusta väärin. Ehdottaisin, että A1-kieleksi määrättäisiin jokin muu kieli kuin englanti. Englantia ehtii oppia koulussa, vaikka alottaisi sen myöhemminkin. Täytyy tehdä rohkeita linjauksia. Lisäksi A2-kielen tarjoaminen

tulisi tehdä pakolliseksi koko maassa ja minimiryhmäkoko laskea 10 henkeen. Jos tämänkaltaisia rohkeita linjauksia ei tehdä, ollaan pian pulassa. (kieltenopettajien kysely)

Lisäksi kielenopettajien kyselystä käy ilmi, että moni oli huolestunut omasta työllisyystilanteestaan. Monessa kunnassa varhentamisen myötä luokanopettajat opettavat A1-englantia tai B1-ruotsia. Hakolan (2017) mukaan sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoilla on varhennetun kielenopetuksen suhteen omat epävarmuutensa, vaikka molemmat ovat tutkintonsa puolesta kelpoisia opettamaan kieltä alaluokkien oppilaille. Luokanopettajat saattavat olla epävarmoja kielitaidostaan, kun taas aineenopettajilla ei ole välttämättä pedagogisten opintojen aikana kertynyt lainkaan kokemusta alakoululaisille opettamisesta. (Hakola 2017.) Skinnarin (2018) mukaan paras vaihtoehto varhaiseen kielenopetukseen on esimerkiksi varhennettavaan kieleen erikoistunut luokanopettaja tai alkuopetuksen pedagogiikkaa opiskellut kielenopettaja. Tärkeintä on kuitenkin, että opettaja on motivoitunut ja innostunut. Opettajien yhteistyöllä voidaan korvata täydellisten yhdistelmien puuttumista. (Skinnari 2018.)

Muutama kielenopettajien kyselyyn vastanneista mainitsi myös, että A1-kielen varhentamisen myötä kielenopettajalla ei välttämättä ole enää kokonaiskuvaa kielenopetuksen kehittämisestä, kun opetus jakautuu kielten- ja luokanopettajien kesken.

A1-kielen varhentamisen alettua alkoi näyttää siltä, ettei A1-kielten tarjonta kasvanut, vaan tarjolla oli käytännössä edelleen vain englantia. Haastattelemamme opetushallinnon asiantuntija B mielti, olisiko englannille tehtävä jotakin eli olisiko sen asema esimerkiksi vakiinnettava jotenkin muuten kuin siten, miten se on nyt kirjattu opetussuunnitelmiin.

Ja sit tietenki pitää ruveta kattoo niitä englannin sisältöasioita, että miten sitä pystyttäs kehittämään ja sitä taas me ei nähdä siitä kielivalikoima-asiasta lainkaan, vaan sit se on jotain, en mä tiedä, mitenhän sitä vois tarkkailla. (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

Kuntakyselyn vastauksissa englannin asema ainoana A1-kielenä kohtasi kritiikkiä. Muutama vastaaja oli sitä mieltä, että A1-kielen varhentamisen olisi pitänyt kohdistua muihin kieliin kuin englantiin, jotta kielivalintoja olisi saatu oikeasti monipuolistettua. Osa kunnan edustajista kuitenkin toivoi valtakunnallista painetta A1-kielivalikoiman kehittämiseksi:

Niin kauan kun kielen opiskelua ei monipuolisteta pakolla, on aivan turha kitistä kielivarannon supistumisesta ja Suomen kilpailukyvyyn ja viennin heikkenemisestä. Kielen varhentamisessa mentiin metsään siinä, että varhennettavan kielen annettiin olla englantia, eikä joku muu kieli. Hankkeen tarkoitus oli monipuolistaa kielen opiskelua, ja näin on käynyt vain harvoissa kunnissa. Rahoitusta olisi pitänyt antaa vain niille kunnille, jotka olisivat varhentaneet muita kieliä kuin englantia. (kuntakysely)

Miksi sitten A1-kieleksi valitaan niin paljon englantia? Skinnari, Mård-Miettinen ja Pitkänen-Huhta (2020) ovat tutkineet asiaa huoltajien näkökulmasta. Huoltajat perustelivat lastensa syitä valita englanti kielen helppoudella ja hyödyllisyydellä. Lisäksi syitä valita englanti olivat muiden kielten koettu kuormittavuus sekä pelko siitä, ettei muissa kielissä välttämättä muodostuisi ryhmiä. Kielivalintoihin voitaisiin vaikuttaa tulevaisuudessa enemmän, jos tiedottamista ja keskustelua kodin ja koulun välillä lisättäisiin. (Skinnari, Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2020.) Kielivalintaan vaikuttaa toki myös oppilaan itsensä mielipide, ja 1.–3. luokan oppilaat suhtautuvatkin englannin kielen opiskeluun pääasiassa myönteisesti (Inha & Huhta 2019).

Vaikka englanti on dominoinut muita kieliä varhennetussa kieltenopetuksessa, toisenlaisiakin esimerkkejä löytyy. Tampereella lukuvuonna 2019–2020 33 % 1. luokan oppilaista valitsi A1-kieleksi ensisijaisesti muuta kuin englantia. Tämän johtuu Tampereen laajasta kielivalinnasta: A1-kielenä voi opiskella englantia, espanjaa, kiinaa, ranskaa, ruotsia, saksaa tai venäjää, ja näistä melkein kaikista on muodostunut myös ryhmiä. Tampereen kielivalintojen monipuolisuuteen on vaikuttanut myös perheiden keskitetty, monipuolinen informointi kielivalinnoista, opettajien koulutukseen ja verkostoitumiseen panostaminen sekä strategiset päätökset kaupungin taholta. (Lahti, Harju-Autti, Verkama & Aaltonen-Kiiänmies 2020.)

A1-kielen tarjonnan monipuolistamisessa täytyy myös ottaa huomioon kunnan resurssit rakentaa kielenoppijoille ehyt polku toiselle asteelle asti. Haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F pohti tätä asiaa haastattelussa toisen asteen kieltenopetuksen näkökulmasta:

Kyllä se eheä koulutuspolku täytyy myöskin suunnitella sillä tavalla, että jos meillä tarjotaan A-kieliä, niin kyllä meillä täytyy sitten olla mahdollisuus jatkaa niitä A-kieliä toisella asteella. Ja nyt mä pelkään sitä, että jos niitä A-kieliä on tosi paljon, nii siinä voi juuri käydä näin, että toiselle asteelle siirryttäessä, niinku me nyt tiedetään, että se riskihän on jo siinä, kun siirrytään yläkouluun niin siellä putoo niitä A-kielen valintoja pois, niin kyllä meillä tässä iso kysymys on valtakunnallisesti, että miten me saatais tää varmistettua. (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kunnan koulutuksen asiantuntija F:n pelkona on siis se, että vaikka kunnissa A1-kielenä tarjottaisiinkin ja valittaisiin muita kieliä kuin englantia, toiselle asteelle tullessa opiskelijat pudottavat kielen pois esimerkiksi sen opiskelun raskauden takia tai muiden opintojen täydyessä lukujärjestyksen. Kunnissa olisikin hyvä kiinnittää huomiota A1-kielivalintojen monipuolistamisen lisäksi kielipolun jatkuvuuteen perusopetuksesta toiselle asteelle, mutta myös siihen, mitä tehdään, jos ja kun opiskelijat haluavat jättää kieliä pois ja miten opiskelijoita voidaan tukea ja kannustaa jatkamaan kieltenopiskelua.

Miten kieltenopetuksen varhentamista sitten tulisi toteuttaa, jotta se olisi pedagogisesti vankalla pohjalla? Hyväksi todettuja toimintatapoja varhentamiseen ovat keränneet muun

muassa Hahl, Savijärvi ja Wallinheimo (2020), jotka nostavat erityisesti esiin toiminnallisuuden, opettajien yhteistyön, usein toistuvat kielenkäyttötilanteet, pienet oppilasryhmät ja kiinnostavat aihesisällöt. Konkreettisia vinkkejä varhentamisen aloittamiseen ovat keränneet mm. Kangasvieri ja Moate (2018), Heilimo (2020, 41–51) ja Kärjä (2020, 42–74). Hyviä käytänteitä varhentamiseen käsittelee myös Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehden kokonainen teemanumero kesältä 2018 (toim. Mård-Miettinen & Mattila 2018).

3.3.2 Kieltenopetuksen tilanne ja kielivalintoihin kannustaminen

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen kokoaa yhteen tietoa Suomessa opiskeltavista kielistä. A-kielet sisältävät sekä pakollisen A1-kielen että vapaavalintaisen A2-kielen. Suomenkielisissä kouluissa kaikille yhteisenä B1-kielenä opiskellaan ruotsia. Valinnaisista kielistä B2-kieli aloitetaan yläkoulussa ja B3-kieli lukiossa.

Vipusen (2020a) mukaan vuonna 2019 perusopetuksen luokkien 1–6 A-kielivalinnat (sisältää sekä A1- että A2-kielen) painottuvat Englantiin (83 %), minkä jälkeen kolme valituinta A-kieltä olivat suomi (5,7 %), ruotsi (4,2 %) ja saksa (3,9 %). Suomen määrä A-kielen valinnoissa selittyy sillä, että usein ruotsinkielisissä kouluissa suomi aloitetaan A1-kielenä. Vuoden 2019 tilastossa A1-kielen valtakunnallisen varhentamisen vaikutus ei näy vielä kovin selkeästi, sillä A1-kielen varhentaminen tuli voimaan kaikissa kouluissa 1.1.2020 alkaen. Osassa kuntia A1-kieltä on kuitenkin varhennettu jo aiemmin joko oma-aloitteisesti tai Uusi peruskoulu -kärkihankkeen kokeilujen myötä (ks. OKM: Uusi peruskoulu -kärkihanke). Varhentamiskokeilujen vaikutus näkyy vertailemalla parin edellisen vuoden kielivalintoja: Vuonna 2018 A1-kielen valitsi ensimmäisellä luokalla noin 24 % lapsista, ja vuonna 2019 sama luku oli jo 66 % (Vipunen 2020a).

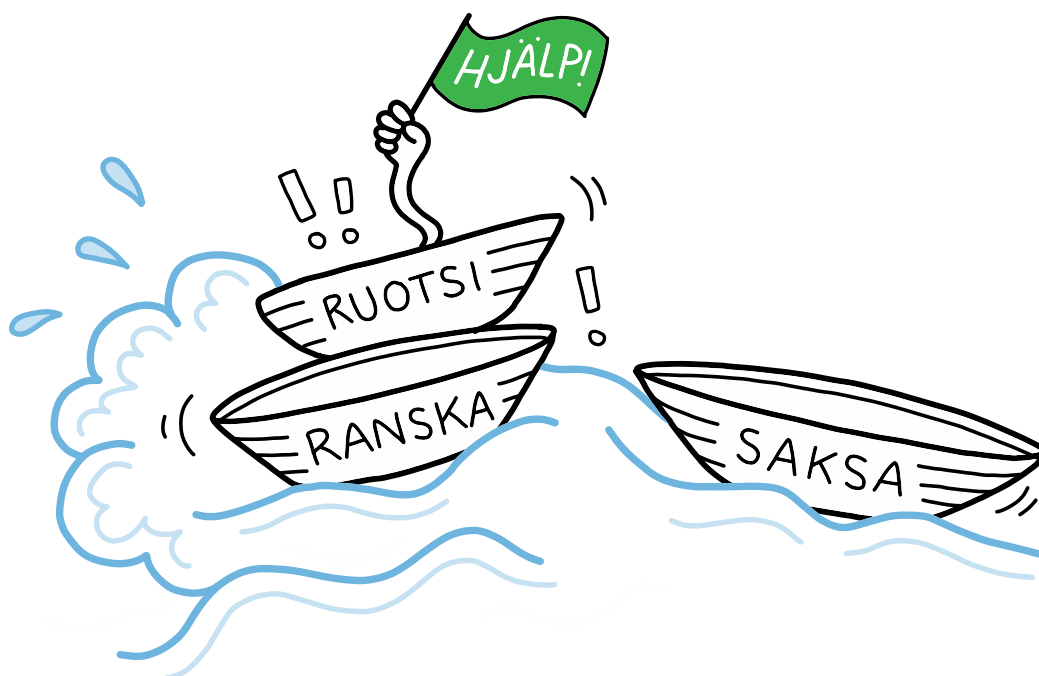
Vipusen (2020b) mukaan vuonna 2019 perusopetuksen luokkien 7–9 A-kielivalinnat painottuvat Englantiin (99,5 %), minkä jälkeen kolme valituinta A-kieltä olivat ruotsi (7 %), suomi (5,8 %) ja saksa (5,1 %). Suomen virallisen tilaston (SVT) (2020) mukaan vuosiluokkien 7–9 opiskelemista vieraista kielistä (sekä A- että B-kielistä; ei sisällä suomea ja ruotsia toisena kotimaisena kielenä) valituimmat olivat saksa (9,3 %), ranska (4,6 %) ja espanja (3,7 %).

Kuntien sivistystoimen johtajien ja rehtoreiden kyselyissä kysyttiin, mitä kieliä kunnissa ja kouluissa on tarjottu A1-kielenä ja mitä kieliä oppilaat ovat A1-kielekseen valinneet. Tulokset eivät yllätä. Kolmen viime vuoden aikana kaikissa vastaajien kunnissa (N=32) ja vastanneiden rehtoreiden (N=15) kouluissa on tarjottu A1-kieleksi pääasiassa ja ainakin Englantia. Muita kieliä, kuten saksaa, ranskaa, espanjaa, venäjää ja ruotsia, oli tarjottu muutamissa vastaajien kunnissa tai kouluissa.

Kyselyvastausten perusteella oppilailla ei ole siis juurikaan valinnanvaraa A1-kielissä, minkä takia A1-kieleksi valitaan pääsääntöisesti Englanti. Kuntakyselyn vastaajista n. 91 % (N=29) ja rehtoreiden kyselyn vastaajista n. 93 % (N=14) vastasi kaikkien 1. luokan oppilaiden opiskelevan A1-kielenä Englantia. Loppujenkin kuntakyselyn vastaajien ja rehtorikyselyn

vastaajien mukaan 70–99 % 1. luokan oppilaista opiskelee A1-kielenä englantia. Englanti näyttää olevan siis vahvoilla A1-kielenä (ks. myös luku 3.3.1). Kyselyvastauksista käy myös ilmi, että tilanne on ollut pitkään sama: kaikki rehtorikyselyn vastaajat (N=15) sekä suurin osa kuntakyselyn vastaajista (n. 94 %, N=30) vastasi, ettei A1-kielten valikoimaa ole monipuolistettu kolmen viime vuoden aikana.

Sekä kunta- että rehtorikyselyissä kysyttiin myös, mitä kieliä on tarjottu A2-kielenä kolmen viime vuoden aikana. Sekä kunnan edustajien että rehtoreiden mukaan eniten tarjottu A2-kieli on saksa: kuntakyselyn vastaajista n. 64 % (N=14) ja rehtorikyselyn vastaajista kaikki (N=15) kertoivat, että saksaa on tarjottu A2-kielenä. Kunta- ja rehtorikyselyn vastaajien mukaan A2-kielenä on tarjottu jonkin verran tai yksittäisinä mainintoina myös ruotsia, venäjää, ranskaa, espanjaa ja englantia. Toisaalta osa kuntien edustajista vastasi, että A2-kieltä ei ole tarjottu ollenkaan.



Myös kieltenopettajilta kysyttiin, mitä kieliä heidän oppilaitoksessaan voi opiskella. Sekä perusopetuksessa että toisella asteella vastaajien (N=322) kouluissa opetetaan – ei mitenkään yllättävästi – vähintään ruotsia ja englantia. Lisäksi perusopetuksessa ja toisella asteella (pääasiassa lukiokoulutuksessa) opetetaan saksaa, ranskaa, espanjaa, venäjää ja suomea toisena kielenä, minkä lisäksi kiina ja muut kielet (esim. italia, latina, japani) saivat yksittäisiä mainintoja. Kaikki edellä luetellut kielet saivat kuitenkin joitakin mainintoja kaikilla koulutusasteilla. Ammatillisella toisella asteella opettavien kieltenopettajien avovastauksissa kielten kirjo ei kuitenkaan näy ollenkaan, vaan vaikuttaa siltä, että tutkintoon kuuluvienkin kieliopintojen (englanti, ruotsi, suomi) kanssa sinnitellään.

Vaikka kieltenopettajien kyselyvastausten perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaitoksissa on tarjolla laaja kielivalikoima, todellisuus on kuitenkin toinen. Vaikka kieltä saattaisikin olla tarjolla, valinnaisten kielten ryhmät eivät aina täyty tai toteudu esimerkiksi liian suurien ryhmäkokovaatimusten takia. Kyselyvastaajien mukaan joissakin kunnissa osaa kielistä voi kuitenkin opiskella etänä tai yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa (ks. myös luku 3.3.4), jotta ryhmiä saadaan muodostettua.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (2020c) mukaan vuonna 2019 perusopetuksen 7–9 luokilla valinnaista B2-kieltä opiskeli yhteensä vain 9,4 %: eniten opiskeltiin saksaa (4,0 %), espanjaa (2,4 %) ja ranskaa (1,9 %). Myös Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL (Saarinen 2020) on selvittänyt yläkoulun kieltenopettajilta B2-kielten opiskelun ja valintojen tilannetta. Kyselytulosten mukaan B2-kielten opiskelu on vähentynyt viime vuosien aikana, mikä on johtanut ryhmäkokojen pienentymiseen tai siihen, että ryhmiä ei synny ollenkaan. Lisäksi kielivalikoima on supistunut. B2-kielten opiskelun vähentymiseen nähtiin monia syitä, mm. valinnaisuuden väheneminen perusopetuksen tuntijaossa, suurten ryhmäkokojen vaatimus ja kielten suosion lasku. SUKOLin (Saarinen 2020) mukaan B2- ja B3-kielten opiskelu on vähentynyt myös lukiossa. Vähentymistä on tapahtunut jo pitkään, minkä lisäksi korkeakoulujen todistusvalinta on vauhdittanut kieltenopiskelun vähenemistä (ks. myös luku 3.3.5). Valinnaisten kielten nykytilasta ja tulevaisuudesta onkin syytä olla aidosti huolissaan niin alakouluissa, yläkouluissa kuin toisella asteellakin.

Useimmissa kaksikielissä kunnissa kieltenopetuksen tilanne on erityinen siitä syystä, että opetustoimi jakautuu suomen- ja ruotsinkielisiin opetustoimiin (From & Sahlström 2019). Tämä luo oman haasteensa myös kieltenopetuksen ja kielivalintojen kehittämiseksi. Haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F toi ilmi, että heidän kunnassaan esimerkiksi lukioon hakeutuessa opiskelijoilla voi olla paljon kiinnostusta opiskella espanjaa, mutta todellisuudessa suomenkielisen opetustoimen puolella voi käydä niin, että ryhmä saadaan hädin tuskin kasaan. Lukiot ovat tehneet esimerkiksi verkko-opetukseen nojaavia ratkaisuja, jotta eri lukioista saadaan koottua valinnaisten kielten opiskelijat yhteen (ks. myös luku 3.3.4):

Ja silloin me tehtiin sitte semmoinen ratkasu nyt esimerkiks tän espanjan osalta, että tuota [kunnan eräs lukio] koordinoi sitä ja me tarjotaan se vaan sähköisesti ja se on hyvä ratkasu varsinkin nyt kun me tiedetään se etukäteen, koska silloin se ei ohjaa sitä opiskelijaa, niinkun opiskelijan lukiovalintaa (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kokonaisuudessaan sekä perusopetuksessa että toisella asteella vaikuttaa olevan paljon kunnasta ja oppilaitoksesta kiinni, miten kielivalintoja on edes tarjolla.

Ammatillisen toisen asteen kieltenopettajat kertoivat kyselyvastauksissaan säännönmukaisesti, että opiskelijoilla ei ole juurikaan valinnanvaraa kielissä: yhteisiin tutkinnon osiin mahtuu pakollisina opintoina englanti, ruotsi ja äidinkieli tai suomi toisena kieleinä, ja niistäkin tunteja on vähennetty minimiin tiukkaan taloustilanteeseen vedoten.

Valinnaisaineenakin saattaa olla vain englantia ja ruotsia, jotta opiskelija voi kehittää taitoaan näissä kielissä. Osittain kieliopinnot on ammattillisella toisella asteella niin suppea, koska asiassa on rakenteellisia ongelmia:

ammattillisen toisen asteen opetussuunnitelma ei anna mahdollisuutta opettaa minkään kielen alkeita, sillä tavoitteet edellyttävät pohjatietoja. Kieltenopettajilla riittäisi osaamista useissa eri kielissä. (kieltenopettajien kysely)

Ammattillisella puolella uhkana on myös se, että kieliä on arvioimassa muutkin kuin kieltenopettajat esim. työharjoittelun yhteydessä työpaikoilla. (kieltenopettajien kysely)

Osalla ammattillisista aloista saattaa olla mahdollista opiskella jotakin vierasta kieltä erityisjärjestelyin.

Ammattillisella toisella asteella on mahdollista lähteä opiskelijavaihtoon ulkomaille. Opetushallituksen tilastojen (OPH 2020; OPH: Ammatillisten oppilaitosten...) mukaan opiskelijaliikkuvuus on kuitenkin vähentynyt viime vuosina. Voiko vähäiset kieliopinnot olla yksi syy tähän? Ammatillisen toisen asteen opiskelijat kokevat opiskelijaliikkuvuusjaksot kuitenkin hyödyllisinä, sillä ulkomaanjaksot tarjoavat opiskelijoille ainutlaatuisia mahdollisuuksia vahvistaa elinikäisen oppimisen taitojaan, saada työelämän kokemusta ja uusia oppimiskokemuksia (OPH 2020).

Ammattillisen toisen asteen koulutuksen antamien kieli- ja viestintätaitojen valmiuksien jäädessä suppeaksi on vaarana, että eriarvoistumiskehitys lukion ja ammattillisen toisen asteen välillä vahvistuu ja ammattilliselta toiselta asteelta valmistuneiden on haastavaa pärjätä korkeakouluopinnoissa. Työelämän ja yhteiskunnan monikielistyessä olisi tärkeää varmistaa, että erilaisissa monikielisissä työ- ja elinkeinoelämän ympäristöissä työskentelevät ammattitutkinnon suorittaneet saavat opinnoistaan riittävät eväät kieli- ja viestintätaitoihin.

Kuntien sivistystoimen johtajilta, rehtoreilta ja kieltenopettajilta kysyttiin, millaisilla keinoilla lapsia ja nuoria kannustetaan monipuolisiin kielivalintoihin. Kieltenopettajilta kysyttiin myös sitä, millaisia kielivalintatilaisuuksia heidän kouluissaan järjestetään. Kielivalintatilaisuudet sellaisinaan vaikuttavat koskevan pääasiassa perusopetusta, sillä lukion puolella kielivalinnat saatetaan tehdä jo ennen lukio-opintojen aloitusta ja ammattillisella toisella asteella kielivalintoja ei juurikaan ole.

Kuntien sivistystoimen johtajien vastauksissa toistuivat kielikerhot, valinnaisaineet, kielisuihku, kielikyly, kielimaistiais, opettajien aktiivisuus kielten markkinoinnissa oppilaille ja heidän huoltajilleen ja kielivalintoihin kannustamisessa sekä kansainväliset projektit. Mainintoja saivat myös opettajien ja esiopetuksen henkilöstön tietoisuuden lisääminen kielivalintojen osalta ja tutustumiskäynnit, kielitutortoiminta sekä kielten kehittäjäopettajatoiminta.

Esiopetuksessa järjestetään kielimaistiaisja ja esiopetuksen henkilöstön tietoisuutta kielivalintojen osalta on lisätty (kuntakysely)

markkinoimalla A2-kieliä mahdollisimman laajasti oppilaille ja heidän huoltajilleen. (kuntakysely)

Myös rehtoreiden vastauksissa tulivat esille kielimaistiaiset, kielikerhot ja kielisuihkuttelu:

Oppilaille pidetään ennen valintaa kielimaistiaisja ja alkavia kieliä tuodaan tutuiksi oppilaille. (rehtoreiden kysely)



Kyselyyn vastanneet kielenopettajat kuvaavat vastauksissaan sitä laajaa kirjoa, joka heillä on käytössään kielivalintoihin ja kielenoppimiseen innostamiseen. Keinot voidaan jakaa kahteen kategoriaan: hetkittäiseen mainostukseen, kun kielivalinnat ovat ajankohtaisia, ja pidempiaikaisiin koulun toimintakulttuuriin sisään rakennettuihin tapoihin, jolloin kielet ovat jatkuvasti näkyvä osa koulun arkea.

Kielivalintoihin liittyvä mainostus silloin, kun kielivalinnat ovat ajankohtaisia:

- opettajien ja kieltä jo opiskelevien markkinointitapahtumat, messut, toiminnalliset tapahtumat ja teemapäivät, näytetunnit, vierailijat ja alumnit, joita pyydetään kertomaan kielen merkityksestä työelämässä
- kielen markkinointi sosiaalisessa mediassa, kaupungilla, julkaisuissa
- ryhmänohjaajien, kielenopettajien ja opinto-ohjaajien tiedotukset oppitunneilla

- huoltajille kieliä koskeva tieto esim. postitse, Wilmassa, valinnaisaineilloissa
- koulun peda.net-sivuille koottu materiaali eri kieliin ja kielivalintoihin liittyen
- aktiivinen yhteistyö alueen opettajien kesken, esim. A1-kieliä käydään suihkuttamassa esiopetuksen ryhmissä

Pitkäjänteisemmät keinot koulun toimintakulttuurissa:

- kielimaistiaiset, -suihkutukset ja -kerhot
- englannin opettajien rooli: englanninopettajat kannustavat muiden kielten oppimiseen ja ujuttavat muita kieliä englannin tunneille
- kielten näkyminen koulun arjessa, koulutilassa, sosiaalisen median tileillä, aamunavauksissa ja tapahtumissa
- kansainvälinen yhteistyö, ulkomaan retket, vaihto-oppilaat
- kunnan kielipolun näkyväksi tekeminen huoltajille ja oppilaille alusta asti
- koulun henkilökunnan, oppilaiden ja isompien sisarusten myönteinen asenne ja esimerkit kieltenoppimisen hyödyllisyydestä
- kielitietoisuuden lisääminen
- oppilaiden minäpystyvyyden vahvistaminen; sen korostaminen, että jokainen voi oppia kieliä
- yhteistyö lähikoulujen kanssa ja etäopetus valinnaiskielissä

Yhtenä hyvänä esimerkkinä kielten näkymisestä koulun arjessa voi mainita työn, jota on tehty Itä-Helsingin uudet suomen kielet -hankkeessa. Hankkeessa oppilaiden ja koulun monikielisyys on tuotu osaksi arkea, jolloin lapset ovat päässeet oppimaan myös toisiltaan (Lehtonen & Rätty 2018). Hankkeessa tuotettu kielitietoisuuteen kannustava materiaali on vastikään julkaistu Opetushallituksen sivuilla (ks. OPH: Monikielisyys näkyväksi...).

Kielivalintoihin ja kieltenopiskeluun kannustamisessa on myös paljon haasteita, joita kieltenopettajat toivat kyselyvastauksissaan ilmi. Monesti kielivalintojen mainostaminen ja kieliin innostaminen on kiinni yksittäisen opettajan innostuksesta ja jaksamisesta eli toiminta on hyvin henkilöitynyttä, kun kieltenopiskelun tukemiseen ei ole rakenteita tai strategiaa. Kieltenopettajat toivat myös ilmi, että kielivalintatapahtumien järjestämiseen ei saa ajallisia tai taloudellisia resursseja. Valinnaisten kielten ryhmäkokovaatimukset ovat opettajien mielestä liian suuria, jolloin ryhmiä ei välttämättä synny. Valinnaisten kielten opettajilla etenkin yläkoulussa on paineita tehdä kieltenopetuksesta hauskaa, innostavaa ja elämyksellistä, jotta oppilailla riittää motivaatiota jatkaa kielen opiskelua. Myös lukioi- den kieltenopettajilla on painetta tehdä kieltenopetuksesta “pelkkää kivaa”:

*Tuntuu, että valinnaiskielten opiskelun on oltava tosi kivaa ja kaik-
kia aisteja hivelevää, paljon kaikkea erityistä ja vähän työtä. Kivan
järjestäminen on mukavaa, mutta kova työ on välttämätöntä, jotta
kursseista pääsee läpi ja taidot kehittyvät. (kieltenopettajien kysely)*

Uuden kielen oppiminen vaatii aikaa ja harjoittelua, kuten minkä tahansa muunkin tai-
don oppiminen (Mäntylä, Toomar & Pollari 2020).



Osassa kouluja kielivalintatilaisuuksia ei järjestetä ollenkaan. Osalla kieltenopettajien kyselyyn vastaajista ei edes ollut tietoa, milloin koulu tai kunta tiedottaa kielivalinnoista oppilaiden huoltajille:

Kielivalinnat hoidetaan kunnassamme keskitetysti koulutoimesta käsin. Koulussa emme tiedä valinnoista mitään; milloin valitaan, millä lailla, onko tullut ryhmiä vai ei. Meidät pidetään pimennossa. (kieltenopettajien kysely)

Mäkinen (2020) korostaa kuitenkin oikea-aikaisen tiedotuksen tärkeyttä kielivalintojen kohdalla. Ehkä yksi ratkaisu olisi se, että kielistä tehtäisiin näkyvä osa koulun toimintaa muutenkin kuin silloin, kun kielivalinnat ovat ajankohtainen asia. Lukioden kieltenopettajien haasteena on, että opiskelijat ovat lukioon tullessaan jo tehneet kielivalinnat, jolloin vaikuttamismahdollisuutta lukion alkaessa ei välttämättä enää ole. Opettajilla ei tällöin ole mahdollisuutta mainostaa tai vaikuttaa kielivalintoihin.

Valinnaisten kielten osalta haasteita on myös siinä, miten kielet asetetaan lukujärjestykseen. Osa kieltenopettajien kyselyyn vastanneista mainitsi, että valinnaisten kielten oppitunnit sijoitetaan ikään kuin "rangaistuksena" niitä oppiville joko aikaisiin aamuihin tai iltapäivän viimeisiksi tunneiksi. Oppiminen myöhään iltapäivällä ei ole enää kovinkaan tehokasta tai motivoivaa. Lisäksi kunnan tuntijakopolitiikka saattaa heijastua negatiivisesti valinnaisten kielten opiskeluun:

Viime keväänä seiskat eivät valinneet kumpaakaan valinnaiskieltä (saksa tai ranska) täksi vuodeksi. Yleensä jompaa kumpaa on tullut yksi ryhmä. Suurimpana syynä näen kunnan tuntijakopolitiikan, johon emme ole saaneet yrityksistä huolimatta parannusta. Kun B-ruotsin opiskelijoilla on ruotsia vain yksi tunti viikossa, kunta

määrää, että A-ruotsin opiskelijoilla täytyy olla samalla tavalla. 8. luokalla ruotsia on sitten 3 vuosiviikkotuntia ja kun sitä on niin paljon, uutta kieltä ei valita. A-ruotsin opiskelijat ovat ennen olleet kielimyrönteisinä innokkaita valitsemaan myös saksaa tai ranskaa. (kieltenopettajien kysely)

Osassa kouluja valinnaisaineita valittaessa kielet kilpailevat läksyttömien oppiaineiden, kuten liikunta, kotitalous ja kuvaamataito, kanssa, minkä osa vastaajista mainitsi vähentävän kielten valintoja.

3.3.3 Kieltenopetuksen arjen elementtejä

” Oppilaitokset tarjoavat eri asteilla kieliin erilaisia polkuja: kieli-kerhoja, pelillistämistä ja muita digitaalisten sovellusten tarjoamia mahdollisuuksia (Pyykkö 2017).

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) ehdotettiin, että eri koulutusasteilla tarjottaisiin kieliin moninaisia polkuja ja innostavia elementtejä, kuten kielikerhoja, pelillistämistä ja digitalisaation tuomia mahdollisuuksia. Tässä aluvuossa kuvataan kieltenopetuksen arkea niin rehtoreiden kuin kieltenopettajien kyselyvastausten näkökulmasta.

Sekä kieltenopettajilta että rehtoreilta kysyttiin, mitä kielten monipuoliseen opiskeluun kannustavia elementtejä oppilaitoksissa käytetään. Rehtoreiden kyselyvastausten (N=15) mukaan selkeästi suosituimmiksi elementeiksi nousivat digitaaliset sovellukset (n. 93 %; N=14), toiminnallinen kieltenopetus (n. 87 %; N=13) sekä kansainvälinen yhteistyö (n. 73 %; N=11) ja leikillisuus (n. 73 %; N=11). Vastaajista yksi valitsi myös vaihtoehdon 'muu mikä?' ja vastasi koulussa käytettävän kielirikasteista opetusta.

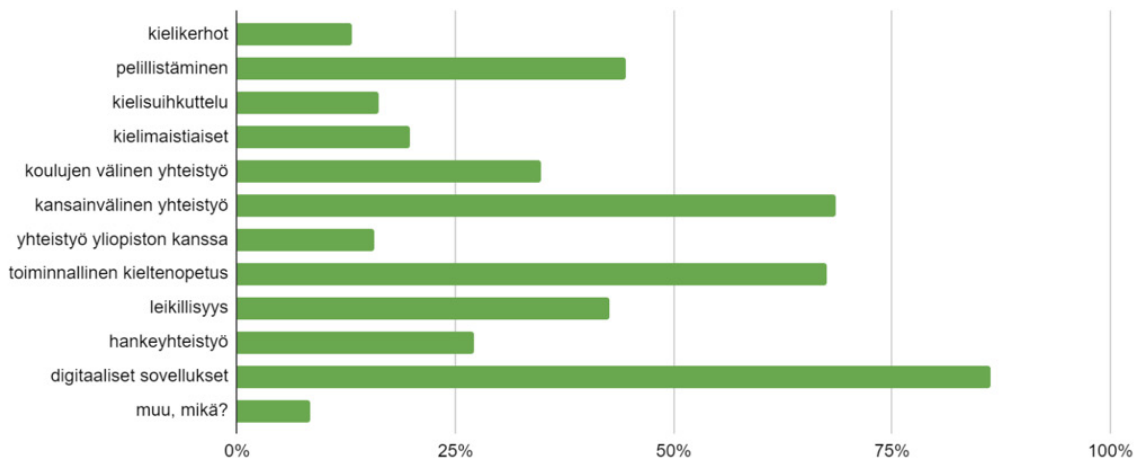
Rehtoreiden kyselyn avovastauksissa toistuu mm. toiminnallinen, oppilaita aktivoiva kieltenopetus ja digitaalisuuden vahva hyödyntäminen, mikä on osaltaan johtanut myös pelillisyyden lisääntymiseen. Koulujen välisen sekä kansainvälisen yhteistyön mainittiin lisäävän opetuksen tasalaatuisuutta ja hyvien käytänteiden jakamista. Erilaisten kielikerhojen ja -maistiaisten avulla oli innostettu oppilaita kielten opiskeluun. Rehtoreiden kyselyvastauksista nousi esiin myös oppilaiden opettaminen siihen, että kielitaidon eteen täytyy työskennellä.

Digitaaliset sovellukset, leikillisuus/pelillistäminen ja toiminnallinen kieltenopetus ovat kaikki tärkeitä alakoulun kielen opetuksessa. Unohtamatta sitä seikkaa, että tärkeänä osana vieraan kielen opiskelua on opettaa oppilaat tekemään töitä kielitaidon eteen. (rehtoreiden kysely)

Kielimaistiaiset; A2-kielen opettajat ovat pitäneet kielimaistiaisia 3.luokan keväällä ennen valintaa. Nämä ovat olleet suosittuja ja oppilaat ovat innostuneet kovasti kielistä. (rehtoreiden kysely)

Kieltenopettajien kyselyvastaukset (N=322) noudattelevat rehtorikyselyyn saatuja vastauksia. Kuvio 2 havainnollistaa keinoja, joita kielenopettajat käyttävät innostaakseen oppilaita kielten oppimiseen tai joita hyödynnetään kielenopetuksessa.

Kieltenoppimiseen orientoivat elementit (kielenopettajat)



KUVIO 2. Keinoja, joita kielenopettajat (N=322) käyttävät kielenopetuksessa kyselyn perusteella.

Kuviosta voidaan päätellä, että tämänhetkisiä trendejä sekä perusopetuksen että toisen asteen kielenopetuksessa ovat digitaaliset oppimateriaalit ja sovellukset, toiminnallinen kielenopetus sekä kansainvälinen yhteistyö. Kaikki nämä nähdään tärkeinä keinoina motivoida oppilaita ja opiskelijoita.

Kielenopetuksessa käytetään laajasti erilaisia digitaalisia sovelluksia ja oppimateriaaleja. Kaikista kielenopettajien kyselyyn vastanneista (N=322) 86 % kertoi käyttävänsä digitaalisia sovelluksia ja alustoja kielenopetuksessa. Sovelluksista ja alustoista mainittiin esimerkiksi Kahoot, Quizlet, Wordwall, Socrative, Seppo-peli, Google Classroom ja Thinklink. Kouluissa hyödynnetään oppikirjojen digitaalisia tehtäviä ja kustantajien sähköisiä alustoja. Osassa kouluja on mahdollisuus hyödyntää laitteita opetuksen tukena, esimerkiksi tabletteja tai robotteja. Digitutorit auttavat kehittämään opettajien digitaalista osaamista osana opetusta. Toisella asteella eli lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa hyödynnetään verkko-opetusta. Osa kielenopettajien kyselyvastaajista kertoi, että osittain digitaalisuus on omaehtoista, osittain pakollista opetuksen kehittämistä.

Toiminnallisuutta ja kansainvälistä yhteistyötä vastasi hyödyntävänsä 68 % kaikista kielenopettajien kyselyyn vastanneista (N=322). Toiminnallinen oppiminen on kokemukSELLISTA, kehollista ja kokonaisvaltaista (Maunu & Airaksinen 2020, 7). Toiminnallisella kielenoppimisella tarkoitetaan siis yhteistoiminnallisten, luovien, kinesteettisten ja vuorovaikutustaitoja kehittävien menetelmien hyödyntämistä esimerkiksi kielen rakenteiden, käsitteiden, sanaston ja suullisen kielitaidon harjoittelussa (Maunu & Airaksinen 2020, 6).

Toiminnallisuus ilmenee kieltenopetuksessa leikkien, laulujen, lorujen, tarinallisuuden, draaman, liikunnallisuuden ja pelien hyödyntämisenä.

Kieltenopettajien kyselyvastauksissa toiminnallisuuden tärkeyttä korostettiin etenkin alakoululaisten kohdalla, koska A1-kielen varhentamisen myötä kaikki kieltä opiskelevat eivät alakoulun alussa osaa vielä lukea ja kirjoittaa. Toiminnallisuuteen kannustaa myös varhennetun kieltenopetuksen opetussuunnitelma (VOPS 2019). Toiminnallinen opetus sopii kuitenkin kaikenikäisten oppijoiden innostajaksi. Se on oppilaslähtöistä ja mahdollistaa erilaisten oppijoiden toimijuuden tukemisen. Kyselyvastausten mukaan toiminnallisuus motivoi sekä opettajia että oppilaita tuomalla opetukseen autenttisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Lukiossa toiminnallisuuden hyödyntäminen saattaa kuitenkin jäädä vähälle, koska ylioppilaskirjoitukset ja suuri työmäärä aiheuttavat paineita opettajille sekä opiskelijoille.

Kieltenopettajien kuvaama kansainvälinen yhteistyö oli monipuolista. Sekä perusopetuksessa että toisella asteella osallistutaan kansainvälisiin hankkeisiin, kuten Erasmus+, eTwinning, NordPlus ja Comenius. Kouluilla ja luokilla on ulkomaisia ystävyyskouluja ja kirjekavereita, minkä lisäksi ulkomaille tehdään matkoja. Luokissa käy kansainvälisiä vieraita, ja toisella asteella opiskelijoilla on mahdollisuus lähteä kansainväliseen vaihtoon. Kieltenopettajat kuvailivat, että kansainvälinen yhteistyö motivoi kaikenikäisiä oppilaita kieltenopiskeluun, vaikka opettajille se onkin toisinaan hyvin työllistävää.

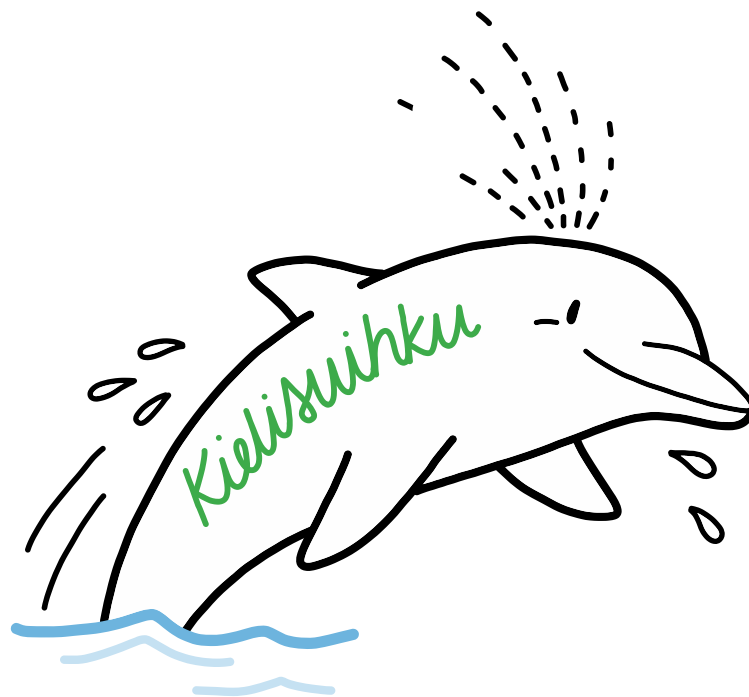
Kansainvälinen toiminta saattaa monesti olla sidottu valinnaiskieliin. Esimerkiksi yhteiset ulkomaan matkat ovat tällöin valttikortti, jolla voidaan houkutella nuoria opiskelemaan valinnaisia kieliä yläkoulussa tai lukiossa. Toisaalta voi pohtia, onko tällöin kansainvälinen yhteistyö mahdollista kaikille oppilaille oppiainevalinnoista riippumatta.

Kansainvälinen yhteistyö mahdollistaa kieltenopiskelun sitomisen muihin oppiaineisiin luontevasti, esimerkiksi erilaisissa hankkeissa ja projekteissa. Haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F kuvasi, miten hänen kuntansa toisen asteen opiskelijat osallistuvat kansainväliseen ohjelmaan laajasti. Ohjelmassa yhdistyvät luontevasti kielten oppiminen ja muut oppiaineet:

ne on kaikki kielikoulutust siinä mielessä, että ne joutuu siellä puhumaan sitä, niinku käyttää sitä kieltä ja kommunikoimaan ja muuta ja mä oon niinku tosi ylpeeki siitä kokonaisuudesta (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Koulujen kansainväliseen yhteistyöhön on vuonna 2020 vaikuttanut kuitenkin laajasti koronaviruspandemia. Nähtäväksi jää, miten koronatilanne heijastuu kansainväliseen yhteistyöhön tulevaisuudessa ja miten pitkäaikaisiksi vaikutukset jäävät. Osa kieltenopettajista mainitsi, että yhteistyötä on jatkettu kuluvana lukuvuonna etänä. Voi olla, että uudenlainen tilanne pakottaa synnyttämään myös uudenlaisia ratkaisuja esimerkiksi kotikansainvälistymiseen sekä virtuaaliseen yhteistyöhön.

Kansainvälisen osaamisen kehittämiseen on jo kehitetty vaihtoehtoisia tapoja sekä ammatillisella toisella asteella että korkea-asteella. Vuoden 2020 koronaviruspandemian myötä myös virtuaalinen kansainvälisyysyhteistyö on ollut nousussa ammatillisella toisella asteella (OPH 2020). Háhnin (2018) mukaan virtuaalisissa opiskelijavaihdossa opiskelijoilla on mahdollisuus kehittää omaa kieli- ja kulttuuriosaamistaan ja yhteistyötaitojaan sekä oppia vuorovaikutusta tilanteissa, joissa vuorovaikutusosapuolen kielitaidon taso tai opintoala voi olla erilainen kuin itsellä. Virtuaaliset opiskelijavaihdot kehittävät myös opiskelijoiden videovälitteisiä viestintätaitoja, tuovat vaihtelua opetukseen ja täydentävät perinteisen opetuksen jättämiä aukkoja. Lisäksi opiskelijat kehittävät tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä taitoja, kuten virtuaalisen yhteistyön taitoja, digilukutaitoa ja kulttuurienvälistä osaamista. (Háhn 2018.)



Edellä mainittujen tärkeimpien elementtien lisäksi alakouluissa ja yläkouluissa on tarjolla myös kielikerhoja, kielisuihkutteluja ja kielimaistiaisia. Kerhot ja suihkuttelut liittyvät sekä esiopetuksessa A1-kielten markkinointiin että alakoulussa A2-valinnaiskieliin tutustumiseen, minkä lisäksi joissakin kouluissa myös oman äidinkielen opettajia on palkattu vetämään kielikerhoja. Erilaiset yhteistyökuviot muiden opettajien, oppilaitosten, kirjastojen ja hankkeiden kanssa näyttävät olevan arkea monelle kieltenopettajalle sekä perusopetuksessa että toisella asteella. Esimerkiksi ammatillisella toisella asteella kieltenopetusta voidaan integroida ammatillisten aineiden opetukseen. Hankerahoituksella voidaan kouluttaa opettajia ja tuottaa materiaalia, minkä lisäksi esimerkiksi kielitutor-toimintaan, jossa kielitutorit kouluttavat opettajia A1-kielen varhentamisesta (ks. OPH: Kielien tutoropettajatoiminta), on saatu rahoitusta useissa kouluissa. Hankerahoitus mahdollistaa yhteistyötä lähikuntien muiden koulujen kanssa, minkä lisäksi yhteistyötä saatetaan tehdä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kanssa. Hankkeista

mainittiin esimerkiksi Pirkanmaan Kikatus ja Turun kaksikielisen opetuksen kehittämisshanke Kielivirta. Arviointiosaamista on kehitetty joissakin kouluissa yhdessä Kansallisen arviointiosaamisen kehittämisverkosto Kaaron kanssa.

3.3.4 Alueellisen yhteistyön ja verkko-opetuksen kehittäminen

Kuntien sivistystoimen johtajilta kysyttiin, tekevätkö kunnat alueellista yhteistyötä esimerkiksi koulujen tai naapurikuntien kesken monipuolisemman kielenopetuksen järjestämiseksi. Vastaajista n. 69 % (N=22) vastasi kysymykseen kieltävästi ja n. 31 % (N=10) myöntävästi. Kyselyssä pyydettiin kuvailemaan kuntien tekemää yhteistyötä. Vastauksissa toistui mm. kielen ryhmien yhdistäminen naapurikuntien ja -koulujen kanssa, erilaiset yhteistyöhankkeet ja muu yhteistyö muiden koulujen ja opettajien kanssa.

Kunnan koulujen välillä tehdään yhteistyötä, B2-kielen ryhmiä yhdistetään, jos yksittäisellä koululla ei ole valitsijoita tarpeeksi. (kuntakysely)

Meillä on kielihankkeiden kautta syntynyt pääkaupunkiseudun yhteistyöverkosto, jossa myös tähän teemaan liittyviä asioita sivutaan. (kuntakysely)

Pääkaupunkiseudun hallinnon suunnittelijoiden sekä koulujen kielenopettajien verkostoituminen, koulutusten ja seminaarien yhteissuunnittelu esim. hanketoiminnan puitteissa, vuorovaikutus ja neuvottelu yhteisistä tavoitteista ja linjauksista. (kuntakysely)

Myös rehtoreilta kysyttiin alueellisesta yhteistyöstä samoin sanankääntein. Vastaajista n. 27 % (N=4) vastasi tekevänsä yhteistyötä, kun taas n. 73 % (N=11) vastasi kieltävästi. Yhteistyön luonnetta tarkentavaan kysymykseen saatujen vastausten perusteella opetusryhmien yhdistäminen oli keskeisin yhteistyön muoto, minkä lisäksi mainittiin opettajien koulutus ja yhteissuunnittelu sekä tietyn opetuksen keskittäminen tiettyyn kouluun.

Koulullamme on koko seutukunnan ainoa ruotsinkielinen luokka. Opetuskieli ruotsi. (rehtoreiden kysely)

Kunnan koulun kanssa A2-kielen ryhmien yhdistäminen (koulut sijaitsevat fyysisesti 100 metrin päässä toisistaan). (rehtoreiden kysely)

Kunnan koulutuksen asiantuntija F kuvasi haastattelussaan oppilaitosten välisen yhteistyön haasteita toisella asteella:

lukiot tekee sillä tavalla yhteistyötä, että meillä on useit lukioit, jotka on aika lähellä toisiaan niin sitten toteuttavat ne [kielten lyhyen oppimäärän kurssit] yhdessä. Se on järkevää. Meidän kokemus on, ja

luulen, että se on muissakin kaupungeissa, et opiskelijat ei kauheen intomielisesti lähe muihin lukioihin. Se on jännä, että ne niinku jotenkin helposti tekee sen valinnan, et okei mä en opiskele ranskaa, että se on niinku se, että ja siin meidän pitäis olla niinku parempia, että se ois luontainen tapa, että tuota voidaan vaihtaa siihen naapurilukioonkin ja se on ihan yhtä turvallista ja muuta. Siin on varmaan vähän semmonen turvallisuuskysymyksen, että vaikka lukiolaiset on aika aikuisia jo, mutta sit toisaalta nii oppiminen voi olla joskus vähän jännittävää positiivisessa mielessä (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Vaikka siis kunnissa ja kouluissa järjestettäisiin kieltenopetusta yhteistyössä, oppilaat ja opiskelijat saattavat jännittää vieraisiin kouluihin menemistä tai vieraiden oppilaiden ja opiskelijoiden tapaamista. Asiantuntija F näki siis kehittämisenpaikkoja siinä, miten yhteistyötä toteutetaan ja miten siitä tehtäisiin myös opiskelijoille luonteva tapa oppia yhdessä. Eräs kieltenopettajien kyselyvastaaja pelkäsi etäopetuksen vähentävän kielivalintoja:

Tulevat säästösuunnitelmat saattavat viedä kaikki lyhyet kielet pysyvästi kootusti etäopetettaviksi, mikä on mielestäni kuolinisku tämän alueen kielitarjonnalle. Kun kieltä ei voi enää opiskella omassa koulussa lähiopetuksena, ei se taida kovin montaa nuorta kiinnostaa - ilman kavereiden ja tutun opettajan läsnäoloa. (kieltenopettajien kysely)

Osassa lukioita kieltenopetusta on ostettu ulkopuolisilta toimijoilta. Kieltenopettajat kokevut tämän epäreiluna. Kielissä tehdään yhteistyötä myös yhteistyökoulujen tai nettikoulun kanssa.

Alueellisen yhteistyön tekemisellä saatetaan kuitenkin mahdollistaa opiskelijoille opintojen joustavampi suorittaminen tai monipuolisempi kielivalikoima. Joissakin kunnissa lukiokoulutuksessa on mahdollistettu opintojen joustava suorittaminen esimerkiksi niin, että kurseja voi suorittaa aikuislukiossa. Haastateltu kunnan koulutuksen asiantuntija F kuvasi asiaa näin:

niin kuin monessa muussakin kaupungissa, aikuislukio tarjoaa kaikki lukion pakolliset kurssit ja vähän muitakin sähköisessä ympäristössä. että meil on rakennettu semmonen mahdollisuus joka tapauksessa, että jos mä haluan ottaa enkku kolmosen nii mä voin suorittaa sen myöskin siellä [- -] siellä ei oo ryhmiä vaan se menee läpi vuoden, että [- -] silloinhan se ei oo online-oppimista (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kunnilta ja rehtoreilta kysyttiin kyselyissä myös verkko- tai etäopetuksen järjestämisestä kieltenopiskelun monipuolistamiseksi. Kuntien sivistystoimen johtajien kyselyssä kävi

ilmi, että normaalitilanteissa (siis muuten kuin koronatilanteessa vuonna 2020) suurin osa kunnista (n. 81 %, N=26) ei tarjoa verkko- tai etäopetusta, ja vain n. 19 % (N=6) kunnista tarjoaa tällaista vaihtoehtoa kieltenoppimisessa. Myöntävästi vastanneilta kysyttiin myös sitä, millaista verkko- tai etäopetusta tarjotaan ja millä koulutusasteilla. Yhdessä vastauksessa ilmeni alakoulussa käynnissä oleva kokeilu, jossa opetetaan venäjä äidinkielenä -opetusta etäyhteyksin. Yläkoulussa valinnaisten kielten kohdalla oli kahden vastaajan mukaan tarjolla etäopetusta, ja toinen vastaajista täsmensi opetuksen tulevan toiselta paikkakunnalta. Kolme vastaajista kertoi etäopetusta olevan tarjolla lukiokoulutuksessa.

Juuri alkamassa kokeilu venäjä äidinkielenä -opetuksesta etänä, koska sitä opiskelee vain yksi oppilas. Oppilas on 3. luokkalainen. (kuntakysely)

Kahdeksannella luokalla alkavan saksan ja venäjän kohdalla on opetus tullut toiselta paikkakunnalta. (kuntakysely)

Lukion opiskelijat voivat opiskella erittäin monipuolisesti eri kieliä lähiopetuksella toteutettavan opetuksen lisäksi Tutorhousen kursseilla. Tällä hetkellä lukiossa opiskellaan englannin ja ruotsin lisäksi ranskaa, saksaa, venäjää, italiaa, kiinaa ja japania. Harva opiskelija kuitenkin opiskelee englannin ja ruotsin lisäksi muita kieliä. (kuntakysely)

Rehtoreiden kyselyvastauksissa tilanne on samansuuntainen kuin kuntien vastauksissa. Rehtorikyselyn vastaajien kouluista suurin osa (n. 93 %, N=14) ei tarjonnut verkko-opintoja tai etäopetusta normaalitilanteessa. Ainoa myöntävästi vastannut rehtori kertoi, että etäyhteyksillä tarjotaan oman äidinkielen opetusta eri kielissä.

Koulussamme opiskelee paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia, jotka opiskelevat omana äidinkielenään persiaa/daria, arabiaa, turkkia, puolaa, venäjää tai englantia. Osa opetuksesta on lähiopetuksena, osa etänä. Saamen kieltä opiskeli viime ja alkavana lukuvuonna yksi oppilas etäyhteyksien kautta (rehtoreiden kysely)

Verkko- ja etäopetusta on kuitenkin monenlaista, mikä on varmasti huomattu myös vuoden 2020 koronatilanteessa ja opetuksen siirtyessä etäyhteyksin järjestettäväksi monella eri koulutusasteella. Etäopetus voi olla esimerkiksi online-opetusta eli yhtä aikaa ryhmän kanssa etäyhteyksin tapahtuvaa opetusta tai sitten itsenäisempää toimintaa verkko-oppimisympäristössä tehtäviä tehtäviä. Etäopetuksessa on kuitenkin haasteensa etenkin kielten kohdalla. Harvinaisempien kielten, kuten kiina tai japani, kohdalla itsenäinen opiskelu voi olla haastavaa, koska kieltä ei välttämättä kuule ympäristössään ja vapaa-ajallaan niin paljoa kuin esimerkiksi englantia. Siksi yhdessä tapahtuva toiminta on tärkeää myös verkko-opetuksessa:

se on tärkeätä, et ku siinä on vaikeeta pitää sitä ryhmää kasassa, siin on niinku joka metrillä niinku joku voi ajatella, et no tää on

aika vaikeeta, et en mä haluu jatkaa tai mä en jaksa jatkaa, vaikka kiinnostaiski ja muuta, ja sen takia se, että se, parhaimmillaanhan opettaja pystyy vaikka ne opiskelijat on siellä sun täällä, pystyy niinku ikään kuin luomaan sen tunnelman siitä, et ollaan yhdessä ja siinä mielessä niinku itse näkisin, että tuota, et se online-etä-opiskelu on myöskin tärkeitä (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Ammatillisella toisella asteella verkko-opetus on arkipäivää. Jänis (2019) huomauttaa, että verkko-opetuksessa on omat haasteensa: opiskelijat tarvitsevat selkeitä ja tarkkoja tehtävänäntoja. Opiskelijat näyttävät kuitenkin toisinaan olevan aktiivisempia verkkoympäristössä kuin luokassa. Toisaalta opiskelijoilta on vaadittava verkko-opinnoissakin aktiivista toimijuutta: verkko-opetus ei voi olla opiskelijoille tapa päästä opetuksesta helpommalla. (Jänis 2019.)



Yhtenä ratkaisuna kuntien tiukkaan taloustilanteeseen kunnan koulutuksen asiantuntija F näki digitalisaation. Hän kuitenkin näki, että digitalisaatiossa on myös sudenkuoppansa ja siksi sen tuomia mahdollisuuksia pitäisikin punnita tarkkaan pedagogisesta näkökulmasta:

se on niinku sellanen mahdollistaja ja sen sisällä voi olla sitten tosi huonoja tai tosi hyviä pedagogisia ratkasuja ja sen takia meidän pitäis panostaa nimenomaan siihen, siihen digitalisaation pedagogiseen puoleen just sillä tavalla, että opettaja niinku opettaa nuoria oppimaan esimerkiks siten, että ne löytää niitä apuvälineitä, joilla ne voi hyödyntää kielen koulutuksessahan [- -] digitalisaatio on taloustilanteesta huolimatta, [- -] sitä pystytään viemään eteenpäin,

mä ehkä mielellään sanon nimenomaan ei vastaamaan siihen, koska sillon me ollaan jo niinku vähän jälkijunassa siinäkin vaan nimenomaan, että me kyllä opitaan enemmän ja enemmän hyödyntämään niinku digitalisaation tuomia mahdollisuuksia (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kunnan koulutuksen asiantuntijan F mukaan digitaalisuutta ja esimerkiksi sen mahdollistamaa verkko- ja etäopetusta on siis pohdittava ensisijaisesti pedagogisesta näkökulmasta, ei säästöjen näkökulmasta.

Nähtäväksi jää, miten vuoden 2020 koronavirustilanteen vaikutukset heijastuvat jatkossa etäopetuksen ja verkko-opetuksen järjestämiseen. Kun vuonna 2020 koronaepidemia pakotti opettajat siirtymään verkko- ja etäopetukseen, kenties tulevaisuudessa kynnys opettaa kieliä verkossa ja erilaisissa digitaalisissa oppimisympäristöissä on matalampi. Voi siis olla, että koronatilanne on tässä mielessä tuonut myös jotain hyvää, kun opettajat, oppilaat ja opiskelijat ovat oppineet uusia taitoja ja oppivat hyödyntämään entistäkin paremmin erilaisia digitaalisia mahdollisuuksia.

3.3.5 Kieltenopetuksen kehittäminen ja sen haasteet

Kieltenopettajien kyselyssä vastaajia pyydettiin kuvaamaan, miten kieltenopetusta on kehitetty kolmen viime vuoden aikana. Alakoulun kieltenopettajien osalta kieltenopetuksen kehittäminen on painottunut varhennettuun kieltenopetukseen: siihen on ollut viime vuosina tarjolla paljon hanketoimintaa, opettajien välistä yhteistyötä, kielitutor-toimintaa, esikoululaisten suihkutusmahdollisuuksia ja opettajien täydennyskoulutusta. On kuitenkin oleellista huomata, että varhennetun kieltenopetuksen kehittäminen on tapahtunut paljolti lyhytjänteisen hanketoiminnan kautta – jatkuuko kehittäminen, kun hankerahoitus loppuu?

Luvussa 3.3.3 kävi ilmi, että kieltenopetuksessa painottuvat tällä hetkellä toiminnallisuus ja digitaalisuus. Näihin on myös panostettu viime vuosina. Monet opettajat ovat kouluttautuneet digitaalis-taktiiliseen pedagogiikkaan ja käänteiseen oppimiseen (flipped learning). Kieltenopettajien kyselyvastausten mukaan sähköiset materiaalit ovat tuoneet monipuolisuutta ja autenttisuutta materiaaleihin. Ammatillisella toisella asteella on kehitetty verkko-opetusta. Opetuksen kehittäminen digitaalisempaan suuntaan ei miellytä osaa kieltenopettajien kyselyvastaajista, koska oppilaat ja opiskelijat viettävät muutenkin paljon aikaa teknologian parissa. Lisäksi kuntien ja koulujen välillä on paljon eroja siinä, miten laitteisiin, hankkeisiin ja esimerkiksi digitaalisuuteen panostetaan. Kunnan koulutuksen asiantuntija F piti oppimisen digitaalisuuden kehittämistä tärkeänä taitona oppimaan oppimisen taitojen ja opiskelijoiden oman toimijuuden näkökulmasta:

pystytään niinku hyödyntää myös jotain tällasia appeja, joissa voi niinkun treenata jotain kielitaidon osuutta [- -] kyl mä uskon, että tuota meil on iso haaste siinä, mut myöskin hyödynnetään sitä, [- -]

me puhutaan siitä, et meillä pitäis olla niinku yksi oppimisympäristö vaan, et se olis hallittavissa, hyvä periaate lähtökohtasesti, mutta tosiasias mä sanoin, et jos mä esimerkiks haluun oppii jotain, nii mä etin jonkun appin tuolta netistä ja sit hyödynnän sitä ja tuota semmostahan meidän pitäis esimerkiks opiskelijoille niinku tukee sitä, et he tunnistaa jonkun tarpeen (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Myös esimerkiksi opettajien välistä yhteistyötä ja aineryhmien toimintaa, kielikerhoja ja kansainvälistä yhteistyötä on kehitetty viime vuosina. Opetusta monipuolistetaan myös oppilaiden tasoerojen kuromiseksi. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) käyttöönotto ja arvioinnin kehittäminen ovat vaatineet aikaa, mutta opetussuunnitelman myötä on saatu myös uusia oppimateriaaleja.

Haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F kuvasi sitä, miten suullisen kielitaidon edistäminen ja viestinnällisyys on mennyt paljon eteenpäin opetuksessa:

se viestinnällisyys tai kommunikatiivisuus, niinku sanotaan niin kyl se varmaan niinku on paljon, paljon vahvempi ku aikasemmin, [- -] se on vähän niinku laulutaito tai soittotaito, että sä et voi oppii sitä, jos sä vain kuuntelet muita, sä voit oppii siit paljon, mut et sun pitää iteki vähän soittaa, ja kielitaitohan on ihan samanlainen, että sen takia mä sanoin tossa alussa, et mun mielest niinku kielten tunneilla pitää puhua [- -] mä uskon, että siinä suhteessa ollaan menty eteenpäin (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Suullisen kielitaidon tärkeys (ks. myös luku 3.4.3) nousi esille kieltenopettajien kyselyvastauksissa ja kunnan hallinnon asiantuntijan F haastattelussa. Asiantuntija F kertoi seuraavasti suullisen kielitaidon ja vuorovaikutuksen harjoittelun tärkeydestä opetuksessa:

aikoinaan sillon ku mä olin kielten opettaja, [- -] mul oli sellanen periaate, että tota mä en itse saa puhua ku viis minuuttia tunnin alussa, että koska muuten se opiskelijoiden niinku se motivaatio hiipuu eli toisin sanoen mä saan niinku alottaa sen ja antaa ehkä ohjeita, mut sit pitää olla jo ryhmissä [- -] en mä nyt lähtökohtasesti voi niinku ymmärtää, että oppitunnilla tehtäis muuta kun puhuttais niinku kielten tunnilla, koska se puhe on se joka tukee sit kaikkee muuta ja kotona tehään sitte kirjoitelmia ja muuta, ja nyt sitä pitäis niinku mun mielest kieltenopetukses varjella (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kieltenopettajien vastauksista käy myös ilmi, että kaikkien mielestä kehitys ei ole mennyt viime vuosina parempaan päin. Osa kieltenopettajista kokee, että kuntien ja koulujen taloustilanne on vienyt tilannetta heikompaan suuntaan, kun esimerkiksi valinnaiskielten ryhmäkokoja on suurennettu tai kieltenopetusta on kehitetty vain kaikille opetettavan

englannin opetuksen osalta. Säästöjen takia monessa kunnassa sinnitellään huonokuntoisten oppikirjojen kanssa ja valinnaisten kielten opiskelu vähenee.

B1-ruotsin varhentaminen alkamaan 6. luokalta vuonna 2016 (ks. OKM 2012a) siirsi osan tuntijaon tunneista yläkoulusta alakouluun. Osa kieltenopettajakyselyn vastaajista kokee turhauttavaksi opettaa kieltä vain tunnin viikossa, sillä kielenoppiminen on hidasta vähäisellä tuntimäärällä. Eräs kieltenopettajien kyselyvastaajista kuvasi näin:

Uusi tuntijako on syössyt ruotsin oppimisen mahdollisuudet jonnekin avaruuteen. 6 vuosiviikkotuntia neljän vuoden aikana tekee opettajan työstä lähes mahdottoman. Vain motivoituneimmat ja älykkäimmät oppilaat oppivat ruotsia. (kieltenopettajien kysely)

Kieltenopettajien mukaan B1-ruotsin varhentaminen on johtanut epäoikeudenmukaiseen tilanteeseen oppilaiden näkökulmasta, kun osa kunnista tarjoaa ruotsiin lisätunteja yläkoulussa, kun taas osassa kouluja on jopa vuoden tauko ruotsin opiskelussa. Joillakin yläkouluilla on tilanteen takia kehitetty lyhytkursseja valinnaisiin kieliin tai englannin ja ruotsin tukikursseja lukioon suuntaaville oppilaille.

B1-ruotsin tilanne on kuitenkin heikentynyt jo pitkään. Oppimäärän laajuus on vähentynyt noin puoleen verrattuna 1970-lukuun, minkä lisäksi toisen kotimaisen kielen pakollisuus poistettiin ylioppilaskirjoituksista vuonna 2004 (OKM 2012b, 56). Tuntijaon muuttaminen vuonna 2012 niin, että B1-kieli varhennettiin 6. luokalle, on siis vain viimeisin uudistus, jolla on pyritty vahvistamaan elävää kaksikielisyttä (ks. OKM 2012a) ja kenties myös parantamaan asennetta ruotsinoppimista kohtaan. Päätöksen seuraukset eivät kuitenkaan kieltenopettajien mielestä ole tyydyttäviä tämänhetkisessä kieltenopetuksessa.

Osassa kuntia on haasteita myös englannin kielen opetuksessa, vaikka sitä opiskellaankin yleisimpänä vieraana kielenä koko Suomessa. Englannin opetuksessa sekä yläkouluissa että lukioissa haasteena saattaa olla esimerkiksi se, että ryhmät ovat isoja ja hyvin heterogeenisiä: ryhmässä saattaa olla sekä englantia äidinkielenään puhuvia että vasta sitä muutamana vuoden opiskelleita. Kunnissa on saatettu tehdä tuntijaon osalta päätöksiä, jotka hidastavat kielitaidon vaativan tason opetusta yläkoulussa:

Englannin 8. luokan yksi viikkotunti siirrettiin meillä opetettavaksi 3. luokalla, jossa on nyt siis kolme viikkotuntia ja kasilla kaksi. Aivan käsittämätön päätös! (kieltenopettajien kysely)

Kieltenopettajien kyselyvastauksista käy ilmi, että englantiakaan ei välttämättä osata riittävän korkealla tasolla. Lukion osalta yksi kyselyvastaaja kuvasi tilannetta näin:

Seuraan huolestuneena nuorten kielitaidon rapistumista. Englannin taitokin on useilla opiskelijoilla ok/hyvä vain "puhekielellä". Työelämän englantiin tai vaikeampien tekstien tulkintaan ja tuottamiseen ei taidot riitä, mutta haluakaan ei ole niitä parantaa. Muita

kieliä kuin englantia ei jakseta/haluta/viitsitä opiskella, koska on se harhakuva, että englannilla pärjää aina. (kieltenopettajien kysely)

Englannin opetuksen osalta kieltenopettajat olivat huolissaan laajalle levinneestä asenteesta, että “pelkkä englanti riittää”. Toisaalta englannin osalta käydään myös paljon keskustelua siitä, että koska kieltä kuulee niin paljon muutenkin, niin “sen kyllä oppii”, jolloin esimerkiksi A1-kieleksi voitaisiin suositella jotakin muuta kieltä kuin englantia (ks. luku 3.3.1). Tämä saattaa johtaa vääristyneeseen mielikuvaan siitä, että englantia ei tarvitse opiskella samalla tavalla kuin muita kieliä tai sen eteen ei tarvitse nähdä vaivaa – kieltenopettajista osa olikin huolissaan englannin osaamisen tasosta. Toisaalta voidaan myös pohtia, onko lukiokoulutuksen englannin opetuksen tavoitekaan valmistaa opiskelijoita *työelämän englantiin tai vaikeampien tekstien tulkintaan ja tuottamiseen*.

Osa kieltenopettajien kyselyyn vastanneista mainitsi haasteita myös suomi toisena kielenä -opetuksessa. Suomea toisena kielenä ei välttämättä tunnusteta kunnissa ja kouluissa omaksi oppiaineekseen ja opetuksen merkitystä joutuu puolustelemaan.

Olen [- -] puolustanut S2-oppilaita koulutoimenjohtajaa vastaan (“jos ei erillisrahoitusta tule, ei järjestetä opetusta”). (kieltenopettajien kysely)

Lukioiden kieltenopetuksessa on tapahtunut paljon viime vuosina. Lukiolain uudistaminen vuonna 2018 ja lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistukset (LOPS 2015 ja LOPS 2019) pitävät kehittämistä yllä lukiossa. Ylioppilastutkinto on sähköistynyt kokonaan viime vuosien aikana. Kieltenopettajien kyselyvastausten mukaan lukioissa on kehitetty sähköisiä materiaaleja. Lisäksi joissakin lukioissa on järjestetty aiempaa enemmän englannin ja ruotsin nolla- ja tukikursseja lukio-opintojaan aloittaville. Osassa lukioita on onnistuttu pitämään hengissä pieniäkin ryhmiä valinnaiskielissä, mikä on positiivista. Valinnaiskielten opetuksessa hyödynnetään yhteistyötä nettilukion tai muiden yhteistyökoulujen kanssa (ks. myös luku 3.3.4).

Lukion osalta kieltenopettajia huolestuttaa kuitenkin laajasti valinnaisten kielten tilanne ja pitkään jatkunut kieltenopiskelun väheneminen. Viimeisimpänä muutoksena kieltenopiskelun vähentymistä kiihdyttää korkeakoulujen todistusvalinta, jonka pistetaulukot painottavat pitkän matematiikan ja paljon kursseja sisältävien reaaliaineiden opiskelua, kun taas kielistä ei saa juurikaan pisteitä korkeakouluun haettaessa (ks. OKM: Usein kysytyjä kysymyksiä...). Lukiolaisten kieltenopiskelu tuntuu romahtaneen kieltenopettajien kyselyvastausten perusteella, sillä lukiolaisilla ei välttämättä ole riittävästi motivaatiota valita kieliä, joista ei saa pisteitä korkeakouluun haettaessa.

Kannisen (2020) mukaan korkeakoulujen todistusvalinta on edesauttanut sitä, että A- ja B-kielten suosio on romahtanut ja suurin osa lukiolaisista kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa vain englannin. Todistusvalinnan kriteereiden takia yhä useampi jättää aloittamatta “ylimääräisen” kielen tai lopettaa sen kesken, koska voimavarat eivät riitä. Kielten arvostuksen nostamiseksi korkea-asteen valintaperusteita tulisikin muuttaa, jotta kielten

opiskelusta saisi lisää pisteitä korkeakouluun haettaessa. Vaikka valintaperusteet on päätetty vuosille 2020–2023, yliopistot ja korkeakoulut voivat edelleen päättää omista perusteistaan. (Kanninen 2020.)



Kiehelän ja Veivon (2020) mukaan lukiolaiset itse saattavat kokea, että he eivät välttämättä pysty valitsemaan kieliä lukiossa, vaikka haluaisivatkin opiskella niitä. Syitä on monia, niin lukio-opintoihin kuin kieltenopiskeluunkin liittyen; suurimpia syitä ovat ajanpuute, muiden oppiaineiden suuri määrä, motivaation puute valinnaiskieliä kohtaan ja vaikeudet pakollisten kieliopintojen kanssa. (Kiehelä & Veivo 2020.)

Haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F toi myös ilmi korkeakoulujen todistusvalinnan haasteet kieltenopiskelun näkökulmasta. Toisaalta hän ymmärtää, että lukiolaiset haluavat varmistaa tulevaisuuttaan valitsemalla jotain muuta kuin kieliä:

Tällä hetkellä on vähän semmonen kokemus, että niinku karrikoiden sanottuna, että ei kannata opiskella kieliä. Ja me usein puhutaan tietysti me alan ammattilaiset vähän niinkun ehkä nyt sanon vähän kurjan sanan, mut et naiivistiki siitä, että opiskelijalla pitää olla sisäinen motivaatio ja toki kyl niillä onkin, mut kyllä sitten tietysti lukiolainen myöskin laskee tai petaa sitä tulevaisuuttaan ja silloin tuota, kun sen tietää, että mihin pitää fokusoida, niin silloin se sitten sen tekee. (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Lukioissa tilanne on kuitenkin jo pitkään johtanut siihen, että lukioissa on jouduttu yhdistämään kielten oppimäärien opetusta ja kurseja tai tiivistämään kielissä annettavaa opetusta puolikkaiksi kurseiksi, koska opiskelijoita on vähän. Ryhmäkokoja on kasvatettu ja yhteistyötä aloitettu alueen muiden lukioiden tai nettilukion kanssa, jotta edes yksi ryhmä saataisiin valinnaiseen kieleen. Ryhmien syntymisessä voi silti olla haasteita, ja opettajat yrittävät pitää vähäisetkin opiskelijat motivoituneina pysymään kurseilla.

Kieltenopetuksen väheneminen vaikuttaa suoraan kieltenopettajien työllisyystilanteeseen ja palkkaan. Kieltenopettajien kyselyvastausten mukaan monet lukion kieltenopettajat ovat joutuneet luopumaan “pienempien” kielten opettamisesta ja siirtyneet opettamaan englantia, jotta töitä olisi riittävästi. Koska kieliä opiskellaan vähän, tilanne heijastuu yliopistoihin kieliä opiskelemaan hakevien määriin ja voi heijastua tulevaisuudessa myös siihen, miten kieliin saadaan opettajia. Eräs kieltenopettaja kuvasi tilannetta lukiossa näin:

ei niinkään kehitetty vaan yritetty “pintahengittää”; esim yhdistetty lukion harvinaisempien kielten A- ja B-tason ryhmiä (eriytetty opetus), opettajat suostuneet vetämään lukiossa 1/3 tai 1/2 tai 2/3 palkalla ja opetuksella kursseja (opiskelijoille aina koko kurssi, osa siis itsenäisenä opiskeluna), joitakin perusopetuksen B2-ryhmiä perustettu melko pieninäkin (rajana pyritty pitämään min 10 mutta jos edellisenä vuonna jäänyt toteutumatta niin on saatettu perustaa sitten vaikka 8 oppilaankin ryhmä) (kieltenopettajien kysely)

Ammatillisella toisella asteella kieltenopetusta on kehitetty lähinnä pakollisissa kieliopinnoissa, esimerkiksi lisäämällä ruotsiin ja suomeen toisena kielenä tukikursseja opiskelijoiden osaamisen varmistamiseksi. Osaamispassoja ja aiemman osaamisen tunnustamista on kehitetty, minkä lisäksi erilaisten oppijoiden tukemisen kehittäminen nähdään tärkeänä.

Ammatillisella toisella asteella kielikoulutuksen kehittämisen haasteet ovat erilaisia verrattuna yleissivistävään koulutukseen. Ammatillisen toisen asteen kieltenopettajat kertoivat kyselyvastauksissaan, että alati vähenevät kontaktiopetusresurssit vaikeuttavat työtä. Esimerkiksi ruotsia saatetaan opettaa vain 15 tuntia lähiopetuksena. Maahanmuuttaneiden opiskelijoiden määrä on kasvanut opettajien mukaan viime vuosina ammatillisella toisella asteella, mikä lisää kielissä alkeisopetusta ja suomi toisena kielenä -opetusta. Kieltenopettajat yrittävät pärjätä sillä vähäisellä tuntimäärällä, mitä kielissä on tällä hetkellä. Eräs ammatillisen toisen asteen kieltenopettaja kuvasi tilannetta näin:

Kurssien tuntimäärät ovat romahtaneet reformin myötä, n. 30 %, jolloin oppimisen tulee tapahtua hyvin lyhyessä ajassa. Lisäksi on pyritty yhdenmukaistamaan pakollisia kieliä, ja laatimaan YTO-kursseja, jotta alasta riippumatta kaikki opiskelisivat samoja asioita. Tämä alakohtaisuuden pieneneminen syö todella opiskelijoiden motivaatiota, sillä ammatissa tarvittavaa oman alan sisältöä he juuri kaipaavat. (kieltenopettajien kysely)

Opiskelijoiden näkökulmasta oman alan ammatillisen kielitaidon kehittäminen olisi motivoivaa, mutta joissakin oppilaitoksissa alakohtaisuutta on vähennetty. Kieltenopettajat kokevat haasteena myös sen, että kielitaidon arvioinnista joutuu neuvottelemaan ammatillisten alojen kanssa näytöissä ja työharjoitteluissa:

Jos ammatillisissa tutkinnon osissa on kieltä, viedään usein kieltenopettajalta oikeus arvioida osaamista. Ammattiopettaja

merkitsee arvioinnin esim. asiakaspalvelun ruotsista sillä perusteella, että opiskelija on ”käyttänyt” ruotsia työtehtävissä [paikkakunnan] vaatekaupassa. Työssä on toki mahdollisuus näyttää osaaminen, jos se on todellista, mutta valitettavasti todellista ja tutkinnonperusteiden arviointikriteerien mukaista kielitaitoa ei useinkaan vaadita. Jos ja kun näin tehdään, toimitaan asetusten vastaisesti (asia on tarkistettu OPH:sta) ja on kieltenopettajan aktiivisuudesta ja uskalluksesta kiinni, vaaditaanko kielten osaamisen näyttämistä. Joidenkin ammattiopettajien ja rehtoreiden/toimialapäälliköiden/koulutusjohtajien kanssa tästä saa jatkuvasti ”taistella”. (kieltenopettajien kysely)

Kaiken kaikkiaan ammatillisen toisen asteen opettajilla on tunne, että kieliä ei arvosteta tällä koulutusasteella: valinnaisia kieliä ei ole, tuntimäärät ovat pakollisissakin kielissä vähäisiä ja täydennyskoulutusta ei tarjota riittävästi kohdennettuna ammatilliselle puolelle. Opettajat kokevat, että ammatillinen toinen aste sivuutetaan niin aineenopettajien peruskuin täydennyskoulutuksessakin:

Ammatillisen toisen asteen kieltenopet olleet varsin heittopussin asemassa sekä perus- että täydennyskoulutuksen suhteen. (kieltenopettajien kysely)



Kokonaisuudessaan opettajien kyselyvastaukset osoittavat, että kieltenopetuksen kehittäminen ja kieltenoppimiseen innostaminen on monesti yksittäisen opettajan vastuulla. On hyvä, että opettajille on opetuksen parhaina asiantuntijoina vapaus ja vastuu kehittää omaa opetustaan, mutta vastauksista käy myös ilmi, että kehittäminen on usein raskasta ja jää täysin yhden opettajan harteille. Opettajilla on kuitenkin paljon töitä ja kiire, jolloin kehittämiseen ei aina riitä jaksamista tai aikaa. Osa opettajista toivoi työrauhaa jatkuvan kehittämisen sijaan. Voi olla, että hanke pohjainen kehittäminen koetaan lisätyönä, eikä

kehittämistä tällöin nähdä osana jatkuvaa oman työn kehittämistä. Jos kehittäminen on usein sidottu hankerahoitukseen, se voidaan nähdä ongelmallisena pitkäjänteisemmän kehittämisen ja pysyvien tulosten saavuttamisen kannalta.

Edellä kuvatun perusteella on selvää, että tulevaisuudessa tarvitaan laajoja, rakenteellisia ja valtakunnallisia muutoksia. Kieltenopettajat eivät voi omalla toiminnallaan yksinään vaikuttaa kielivalintoihin tai kieltenopiskelun tulevaisuuteen tai ajaa monipuolisen kielivarannon asiaa. Kieltenopettajien kyselyvastausten perusteella kiireellisimpiä kehittämiskohteita näyttävät olevat B1-ruotsin tuntijaon ja -määrän tilanteen kohentaminen sekä korkeakoulujen todistusvalinta, joka tällä hetkellä kurittaa lukiossa kieltenopetusta. Lukioissa kieltenopiskelulle tarvitaan tilaa lukujärjestyksessä ja siitä on palkittava korkea-astelle haettaessa.

Lisäksi opettajat tarvitsevat koulun johdon, kuntien ja valtion opetushallinnon asenteellista, taloudellista ja rakenteellista tukea, jotta kieltenopetusta voitaisiin järjestää rauhassa, riittävin resurssein ja ilman, että opettajat joutuvat olemaan jatkuvasti huolissaan kielten tunneista, omasta työllisyystilanteestaan ja koko kieltenopetuksen tulevaisuudesta. Monilla kieltenopettajien kyselyyn vastanneilla oli tunne, että kieltenopetusta ja kieliä ei arvosteta riittävästi, ja kunnan asenteet kieliä kohtaan heijastuvat resurssien käyttöön. Kieltenopettajat ovat huolissaan asenteesta, että ”englanti riittää ja englannilla pärjää”. Kieltenopettajat peräänkuuluttivatkin päättäjien asenteiden merkitystä:

Kunnan kielivarannon monipuolistaminen pitäisi lähteä poliittisista päättäjistä, me aineenopettajat emme pysty juurikaan asiaan vaikuttaa, jos ei ole resursseja. Päättäjät näkevät valinnaiset kielet vain kulueränä, joka voidaan lakaista maton alle budjettiin vedoten. (kieltenopettajien kysely)

Kunnan koulutuksen asiantuntija F allekirjoittaa sen, että kehittäminen on paljon asenteesta kiinni, vaikka aina esimerkiksi taloudellisia resursseja ei olisikaan:

siitä taloudellisesta tilanteesta huolimatta meil on tosi paljon käsissämme, että ei voi sanoa, että nyt on niin huono taloudellinen tilanne, että ei pysty mitään tekee paremmin ku edellisenä vuonna, että kyllä pystytään (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kuntien sivistystoimen johtajilta kysyttiin, miten kunnissa on kehitetty kielten opetusta kolmen viime vuoden aikana. Vastauksissa toistuivat A1-kielen varhentaminen sekä kielten esittelemine myös varhaiskasvatuksen puolella, erilaiset hankkeet, koulutukset sekä kehitys- ja yhteistyöprojektit, kuten opetussuunnitelmatyö, opettajien täydennyskoulutukset ja kielten opetuksen kehittämishankkeet, sekä opetuksen menetelmien ja sisältöjen uudistaminen, kuten esimerkiksi etäopetuksen ja toiminnallisuuden lisääminen, materiaalien uudistaminen sekä kielten kerhot ja valinnaiskurssit. Lisäksi mainittiin kielten



tutoropettajatoiminta, kielitietoisemman toimintakulttuurin kehittäminen sekä huoltajien informoiminen kielenopetuksen tärkeydestä.

On osallistuttu varhennetun kielen hankkeeseen Opetushallituksen hankeavustuksella. Kunnan 1. ja 2. luokkalaiset ovat tutustuneet seitsemään eri kieleen: englanti, ruotsi, saksa ranska, espanja, venäjä ja viro. Kielenopetukseen on tuotu lisää toiminnallisuutta. On kehitetty myös kielitietoisempaa toimintakulttuuria. Kieltenopiskelun hyödyllisyyttä on korostettu myös huoltajille. Osallistumme myös Opetushallituksen kielen tutoropettajatoimintahankkeeseen. (kuntakysely)

Opettajille on tarjottu runsaasti täydennyskoulutusta ja opettajien opetussuunnitelmaosaamista on lisätty. (kuntakysely)

Olemme kehittäneet kielenopetuksen sisältöjä ja menetelmiä toiminnallisen ja tutkivan oppimisen suuntaan. Olemme myös kehittäneet ja tuottaneet materiaalia eheyttävään, kielirikasteisuuteen kannustavan opetuksen toteuttamiseksi. Olemme tuottaneet oppimateriaalia kielisuihkutuksiin ja kieli- ja kultuuritietoisien opetuksen toteuttamiseksi. Koska kunnassamme ei ole mahdollisuutta A2-kielen

opiskeluun, olemme kannustaneet alakouluja toteuttamaan valinnaisia lyhytkursseja eri kielistä. (kuntakysely)

Myös rehtoreilta kysyttiin, miten kunnissa on kehitetty kielten opetusta kolmen viime vuoden aikana. Vastauksissa tuli esiin opettajien täydennyskouluttautuminen, opetussuunnitelmatyö, A1-kielen varhentaminen, A2-kielten tarjonnan laajentaminen, kielikylyt, -kerhot, -maistelu ja kielten lyhytkurssit, teknologian hyödyntäminen, esim. etäopetuksen muodossa, toiminnallisuuden lisääminen, leikillistäminen, pelillistäminen ja materiaalien kehittäminen.

A1-kieli on laitettu alkamaan 1. luokalta. Opettajia on täydennyskoulutettu. (rehtoreiden kysely)

1.luokan oppilaille oli tarjolla kielikylytunteja ja muillekin on tarjottu lyhytkursseina ja kerhoina eri kieliä mm. italiaa. (rehtoreiden kysely)

Mm. varhennettu, leikillistetty, toiminnallistettu, TVT integroitu, materiaaleja kehitetty, pelillistetty (rehtoreiden kysely)

Suomessa kieltenopetuksen kehittämisestä ja kielikoulutuspolitiikasta tuntuu puuttuvan kokonaiskuva, joka tarkastelisi kieliä, kielivarantoa ja kielikoulutusta varhaiskasvatuksesta läpi koulupolun työelämään asti. Toivoa sopii, että opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuspoliittinen selonteko (ks. OKM 2020) antaa eväitä myös tällaisen kokonaiskuvan muodostamiseen. Eräs kieltenopettaja tiivisti tilanteen kyselyssä seuraavasti:

Suomalaiset heräävät kielitaidon kapeuteensa vasta aikuisina ja kansanopistojen kielikursseilla riittää kävijöitä. Miten saataisiin painopistettä taas muuttumaan niin, että kielioinnot ainakin alkaisivat jo peruskoulussa, on oleellinen kysymys. (kieltenopettajien kysely)

Esimerkistä käy ilmi, miten suomalaiset ovat hyvin innostuneita opiskelemaan kieliä aikuisena vapaan sivistystyön puolella, kuten kansalaisopistoissa ja kansanopistoissa. Vapaan sivistystyön kielikoulutuksen tarjonta onkin hyvin kattavaa ja kielikurssit houkuttelevat ihmisiä. Kielikoulutus on noussut 2010-luvulla vapaan sivistystyön yhdeksi suosituimmaksi kohteeksi (Pätäri, Teräsahde, Harju, Manninen & Heikkinen 2019, 151).

Rakenteiden ja opetuksen kehittämisen lisäksi kieltenopetuksen vähenemistä voi myös kuitenkin pohtia laajemmin itse kielitaidon merkityksen ja kieltenopiskelun motivaation näkökulmasta. Opiskelijoiden kieltenopiskelun motivaation vähenemisen on arveltu olevan yksi syy viime vuosikymmeninä vähentyneisiin kielivalintoihin (Kangasvieri 2019, 189). Motivoiko kieltenopiskelu lapsia ja nuoria, jos se ei tunnu kytkeytyvän heidän arkielämäänsä tai he eivät näe suoraan sen hyötyä omassa elämässään? Kangasvieri (2019) on tarkastellut tutkimuksessaan 9. luokan oppilaiden motivaatiota sekä englannin että

muiden vieraiden kielten (ranska, saksa, venäjä, espanja) opiskelua kohtaan. Tulosten mukaan opiskelijat ovat selkeästi motivoituneempia opiskelemaan englantia kuin muita kieliä, vaikka kaiken kaikkiaan nuoret ovat suhteellisen motivoituneita oppimaan kieliä. Valinnaisten kielten opiskelu ei välttämättä kuitenkaan indikoi vahvaa motivaatiota. Kieltenopetuksessa olisi tärkeää puhua oppijoiden käsityksistä itsestään kielenoppijaina, jotta kieltenoppimiseen liittyvää ahdistusta tai heikkoa motivaatiota voitaisiin helpottaa. (Kangasvieri 2019, 193–195, 199–200.)

Myös haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F on pohtinut kieltenopiskelua ja siihen liittyvää motivaatiota paljon:

mä oon tosi paljon tätä pohtinu [- -] nähny sen, että kuinka kieltenopiskelu joskus voi jäädä turhaks, okei siinä ehkä tulee joku tatsi siihen kulttuurialueeseen ja muuta, mutta kylhän aika paljon tapahtuu sitä, että sitten opiskellaan kieliä vuosiakin ja sitten se hiipuu sen jälkeen, kun lähetään koulusta (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kunnan koulutuksen asiantuntija F olikin sitä mieltä, että lasten ja nuorten motivaatio olisi todella tärkeä varmistaa, jotta meillä on tulevaisuudessakin kieltä korkealla tasolla osaavia eri kielten osaajia, joilla on myös valmius viestiä kielellä aidosti. Tällä hetkellä suomalaiset nuoret osaavat pääasiassa hyvin englantia (ks. Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019) ja tyydyttävästi ruotsia (ks. Tuokko 2009; OKM 2012b). Riittääkö se? Asiantuntija F pohti lukiokoulutuksen tuottamaa kielivarantoa näin:

pitäisikö meidän kuitenkin uskaltaa ajatella sillä tavalla, että me varmistetaan, että jokainen toiselta asteelta pääsevä osaa englantia ja sitten ainakin lukiokoulutukseen kuuluis se, että siellä olis yksi toinen kieli ja sitten sitä ois niin paljon sen koulupolun aikana, että myöskin siinä olis sitten oikeesti sellanen viestintävalmius. [- -] sitten varmistettais, että sitä kielivarantoa tulis, että siihen kuuluis myös vahvasti ruotsi sillä tavalla, että meillä ois paljon niitä, jotka osais ruotsia. (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kansallista kielivarantoa pitäisikin ajatella kokonaisuutena myös tulevaisuuden kieliosaimisen näkökulmasta. Millaista kielitaitoa ja kansallista kielivarantoa Suomessa ja globaalissa maailmassa tarvitaan? Kunnan koulutuksen Asiantuntija F antoi hyvän esimerkin kansallisen kielivarannon tilasta ja kielten osaamisen tasosta:

jos me ajatellaan vaikka virkamiestä, joka hakee EU:n virkaa, niin jos meillä on kilpakumppaneina saksalainen ja suomalainen, saksalainen puhuu saksaa ja se puhuu ranskaa ja se puhuu englantia. ja sitten tää sen kilpakumppani Suomesta niim se puhuu suomea, se puhuu ehkä ruotsia ja sit se osaa englantia. Nyt jos ajattelee sitten, että se joka valinnan tekee, niin kumman se valitsee, nii se on musta

ihan päivän selvä [- -] meidän ongelma on tässä, että me ei mun mielestä pystytä varmistamaan sitä, että se kielivaranto ois tarpeeksi hyvä (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kaiken kaikkiaan kyselyvastausten ja haastattelujen pohjalta voidaan esittää seuraavanlaisia kehittämissuhteita. Kehittämissuhteet pohjautuvat ensisijaisesti kieltenopettajien kyselyvastauksiin (N=322).

Kehittämissuhteita:

- Kielisuihkutuksen kehittäminen ja tarjoaminen laajasti ja vakituisena käytänteenä esiopetuksesta peruskoulun 6.luokalle, jotta se voisi kannustaa valinnaisten kielten opiskeluun alakoulusta alkaen. Kielisuihkutuksessa tulisi olla mukana monia eri kieliä.
- Tarvitaan rohkeita kielikoulutuspoliittisia päätöksiä valtion tasolta: varhennetuksi A1-kieliksi muu kuin englanti (ks. myös luku 3.3.1) ja A2-kielen muuttaminen kunnille pakolliseksi tarjottavaksi. Eräs kieltenopettaja kuvasi asiaa näin:

Ihan niin kuin valtio ajoi varhennetun "pakolla" läpi ja aikaisti B1-kielen aloitusta, pitäisi A2-kieli olla kuntien pakollinen tarjottava. Minimi ryhmäkoot pitäisi olla viidestä ylöspäin ja kuntien pitäisi myös pystyä tarjoamaan etäopetuksena kieliä, jotta kielivalintojen monipuolisuus lisääntyisi. (kieltenopettajien kysely)

- B1-ruotsiin tuntien lisääminen tuntijaossa yläkoulun puolelle. Tällä hetkellä tuntimäärän vähäisyys hidastaa kielenoppimista ja opinnoissa etenemistä, jolloin osaaminen ei ole välttämättä riittävää toisen asteen koulutukseen siirtäessä. Eräs kieltenopettaja kuvasi tilannetta näin:

B1-kieli tarvitsee valtakunnallisesti 2 vvh lisää. On epäilemättä, että osa kunnista tarjoaa tämän ja osa ei. Se eriarvoistaa oppilait yläluokissa. (kieltenopettajien kysely)

- Etäopetusta on syytä kehittää valinnaisiin kieliin eri kuntien ja koulujen kesken, jotta ryhmät saadaan täyteen ja kielivalikoimaa voidaan monipuolistaa (ks. myös luku 3.3.4). Opettaja voisi kiertyä eri kouluissa eli olla läsnä vuorotellen eri paikoissa. Etäopetus ei kuitenkaan välttämättä ole ratkaisu nuorimpien oppilaiden kohdalla.
- Lukujärjestyksiä voisi kehittää kieltenopiskelua tukevaksi esim. niin, että valinnaisten kielten ja oman äidinkielen tunnit eivät olisi aina päivien lopussa.

- Kouluissa voitaisiin kehittää kieliä yhdistävä uudenlainen valinnaisaine, jos ryhmiä ei synny yksittäisiin kieliin. Uudenlainen valinnaisaine yhdistäisi luontevasti eri kieliä ja niiden alkeita. Tällaisella valinnaisaineella voitaisiin kasvattaa oppilaiden ja opiskelijoiden kielitietoisuutta yleisemminkin, mikä voi myöhemmin johtaa intoon opiskella kieliä.
- Valinnaisainejärjestelyjen ja -rakenteiden tarkastelu ja kehittäminen esim. niin, että yläkoulussa tulee valittavaksi kolme ainetta tai niin, että kielet eivät kilpaile läksyttömien aineiden kanssa.
- Korkeakoulun todistusvalinnan kehittäminen niin, että lukiossa kieltenopiskelu kannattaa ja kielistä saa pisteitä korkeakouluun pyrittäessä.
- Lukioihin voitaisiin palauttaa takaisin toinen vieras kieli pakolliseksi, ehdottaa yksi kieltenopettajien kyselyvastaaja.
- Valinnaiskielten sitominen uuden lukion opetussuunnitelman (LOPS 2019) sisältämiin laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin:

valinnaiskielten liittäminen mukaan uudessa LOPSissa aihekokonaisuus- ja laaja-alaisiin tiimikursseihin on haasteellista, mutta sen pitäisi olla mahdollista ja suositeltavaa (kieltenopettajien kysely)

- Kielitaidon arvioinnin kehittäminen perusopetuksessa ja lukiossa:

Kieltenopetuksen kehittämiseen liittyy vahvasti kielitaidon arviointi peruskoulussa, mikä nyt on kovin vääristynyttä. Lukioon tulee kiitettävän arvosanan omaavia peruskoululaisia, jotka tosiasiallisesti eivät osaa edes kielen perusteita. Mielestäni kielitaito pitäisi todistaa kaikissa opiskelluissa kielissä, eikä vain niissä kielissä, jotka lukiolainen päättää kirjoittaa yo-kirjoituksissa. Tätä palvelisi se, että kielissä ei olisi yo-kirjoituksia vaan kielitaitotestit, jonka lukiolainen tekisi sen päätteeksi, kun hän on suorittanut kaikki lukiokurssit kyseisessä kielessä. (kieltenopettajien kysely)

- Kielitaidon tärkeyden osoittaminen laajasti, aikuiset esimerkkeinä nuorille:

yhteiskunnallisten vaikuttajien ja business-maailman kannanottoja kielitaidon hyväksi (kieltenopettajien kysely)

Toivoisin, että myös muiden aineiden opettajat osallistuisivat

enemmän esim. Erasmus+ -työhön ja antaisivat näin mallia opiskelijoille, että kieliä tarvitsevat kaikki, eivät vai kielten opettajat. (kieltenopettajien kysely)

3.3.6 Oman äidinkielen opetus

” Lisätään oma äidinkieli perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä oppimääränä ja määritellään oman äidinkielen opettajien kelpoisuus.

Tilastokeskus muuttaa kielitaidon tilastointia niin, että henkilö voi äidinkieltään lisäksi ilmoittaa väestörekisteriin muita kotikieliä. (Pyykkö 2017.)

”

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä oman äidinkielen opetukseen liittyvissä toimenpide-ehdotuksissa sanotaan: Lisätään oma äidinkieli perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä oppimääränä ja määritellään oman äidinkielen opettajien kelpoisuus (Pyykkö 2017, 109, 126).

Oman äidinkielen tärkeys oppimisen kannalta tunnustetaan jo osittain. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU 2018) korostetaan oman äidinkielen merkitystä muiden kielten oppimisen kannalta:

Lapsille järjestetään mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää ja omaksua myös omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään. Oma äidinkieli sekä suomen/ ruotsin oppiminen toisena kielenä rakentavat pohjaa lasten toiminnalliselle kaksi- ja monikielisyydelle. (VASU 2018, 50.)

Vaikka tärkeys tunnustetaan, vastuu oman äidinkielen kehittämisestä asetetaan ensisijaisesti perheille. Varhaiskasvattajia kehoitetaan kuitenkin käymään huoltajien kanssa keskustelua *perheen kielellisestä ympäristöstä, kielivalinnoista, monikielisten ja -kulttuuristen identiteettien muodostumisesta sekä äidinkielen tai -kielten kehityksen vaiheista ja merkityksestä.* (VASU 2018, 50.)

Oman äidinkielen merkitystä oppimisessa on tutkittu viime aikoina sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Esimerkiksi Shestunova (2019) on tutkinut suomalaisten valmistavan opetuksen opettajien asenteita luokahuoneen monikielisyyttä ja oppilaiden äidinkieliä kohtaan sekä kielten käyttöä luokahuoneessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat positiivisesti monikielisyyteen ja he ymmärsivät oman äidinkielen kehittämisen tärkeyden teoreettisella tasolla. Käytännön tasolla opettajat tarvitsivat tietoa siitä, miten siirtyä yksikielisestä opetuksesta monikieliseen. Opettajien käsityksissä oman äidinkielen käytöstä oli eroavaisuuksia: jotkut opettajista sallivat oppilaidensa käyttää tunneilla omaa äidinkieltään, toiset olivat sitä mieltä, että koska tarkoitus on oppia suomea, tulisi oppilaiden puhua vain suomea. Oman äidinkielen käyttö saattaisi heidän mukaansa

heikentää oppilaiden mahdollisuuksia oppia suomea. Tutkija esittää, että monikielisyyttä voisi edistää tarjoamalla opettajille enemmän koulutusta monikielisyudesta ja kulttuurisesta osaamisesta keskittyen erityisesti oppilaiden oman äidinkielen tukemiseen. Lisäksi tulevien opettajien tulisi saada kokemusta kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoisista ympäristöistä ja heillä pitäisi olla enemmän mahdollisuuksia saada käytännön kokemusta monikielisten oppilaiden kanssa toimimisesta. (Shestunova 2019, 60–72.)



Yksi mahdollisuus oman äidinkielen opetuksen toteuttamiseen on samanaikaisopetuksen hyödyntäminen. Edetään Espoossa -hankkeen keskeisimpiin toimintoihin kuuluu oppilaiden samanaikaisopetus heidän omalla äidinkielellään. Espoossa monikielisyys on vahvistunut: vuoden 2020 alun tilastojen mukaan muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oppilaita oli perusopetuksessa Espoossa 5966 eli 20,2 % oppilaista. Hankkeessa toteutetussa samanaikaisopetuksessa oman äidinkielen opettaja opettaa oppitunnin sisällön oppilaalle tämän äidinkielellä yhteistyössä luokan- tai aineenopettajan kanssa. Oman äidinkielen opettaja voi myös arvioida oppilaan oman äidinkielen taitoa. Samanaikaisopetuksen avulla monikielinen oppilas ymmärtää sisällöt ja kysymykset paremmin, kun vaikeita käsitteitä voidaan selkeyttää ja oppilaalla on mahdollisuus kysymyksiin omalla kielellään. Lisäksi luokan- tai aineenopettaja saa oman äidinkielen opettajalta tietoa oppilaan ajattelun kehittymisestä ja oppilaat kokevat heidän kieliään arvostettavan. Samanaikaisopetus lisää myös oppilaan motivaatiota ja vähentää sekä oppilaan että opettajan kuormitusta. Samanaikaisopetuksen suurin ongelma on resurssien puute. (Voipio-Huovinen & Tukiainen 2020.)

Tarnanen, Kauppinen ja Ylämäki (2017) tarkastelevat tutkimuksessaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opettajien omalle äidinkielelle antamia merkityksiä sekä oman äidinkielen ja muiden kielten käyttöä vapaa-ajalla. Sekä oppilaat että opettajat pitivät oman äidinkielen opetusta tärkeänä. Oppilaat käyttivät kieliä vapaa-ajallaan limitäin, mutta koulussa on harvinaista, että kieliä käytettäisiin näin oppimisen tukemiseksi. Tutkijat esittävät kehitysehdotuksinaan, että kielitietoinen aineenopetus ja samanaikaisopettajuus eri oppiaineissa voisivat lisätä oman äidinkielen arvostusta. Tämä kuitenkin

edellyttäisi opettajilta aikaa ja yhteistyötä pedagogisessa suunnittelussa ja oppimateriaalien kokoamisessa. Yhteinen suunnittelu puolestaan lisäisi tiedonkulkua eri oppiaineiden välillä. Koulun ja kodin yhteistyötä olisi hyvä lisätä ja näin vahvistettaisiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kieli- ja tekstitaitoja sekä monikielistä identiteettiä. Myös oppilaiden tulevaisuuskuva nähdään monikielisenä. (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017; Kauppinen & Tarnanen 2017.)

Oman äidinkielen opetukseen eri tavoin liittyviä väitöskirjoja on tekeillä useita, mm. Maija Yli-Jokipii (Tampereen yliopisto), Johanna Raimi (Jyväskylän yliopisto) ja Alexandra Virtanen (Turun yliopisto), ja yksi on jo valmistunutkin (Piippo 2016).

Opetushallituksen tilastojen (2019) mukaan oman äidinkielen opetusta on annettu syyskaudella 57 kielessä 89 koulutuksen järjestäjän toimesta. Opetukseen osallistuneita oli yhteensä kaikissa kielissä 21 215, joista 210 opiskeli lukiokoulutuksessa. Syyslukukaudella 2019 eniten opiskeltu oma äidinkieli oli venäjä (5 745 kielen opiskelijaa), toiseksi opiskelluin oli arabia (3 095 kielen opiskelijaa) ja kolmas somali (2 261 opiskelijaa). (OPH: Omana äidinkielenä opetetut...). Etelä-Suomessa oli eniten omaa äidinkieltä opiskelevia ja laajin kielten kirjo, Pohjois-Suomessa taas vähiten (Tainio & Kallioniemi 2019). Kunnat voivat halutessaan järjestää opetusta omassa äidinkielessä, ja siihen saa Opetushallitukselta valtionavustusta, jos oppilaita on vähintään neljä (OPH: Valtionavustus vieraskielisten...).

Yleensä kieltenopettajien kelpoisuustilanne on hyvä, ainoastaan oppilaan oman äidinkielen opettajien kelpoisuuksissa on korjattavaa. Päätoimisista oman äidinkielen opettajista 72,2 % on kelpoisia, mutta päätoimisia tästä opettajaryhmästä on vähän. Sivutoimisissa opettajissa on paljon epäpäteviä, koska kelpoisuuksia ei ole määritelty. Kelpoisuuden puutteet jakautuvat melko tasan pedagogisen kelpoisuuden ja aineenhallinnan kesken. (Pyykkö 2017, 115–116.)

Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeessa (Tainio & Kallioniemi 2019) on Pyykön selvityksen tavoin kiinnitetty huomiota oman äidinkielen opetuksen opettajien kelpoisuuteen: On huolehdittava valtakunnallisesti siitä, että oman äidinkielen opettajien kelpoisuuskoulutusta järjestetään, ja pedagogisen koulutuksen muualla kuin Suomessa saaneiden opettajien kelpoisuudet varmistetaan nopeasti ja joustavasti (Tainio & Kallioniemi 2019, 9). Toimenpiteen tarpeellisuutta on kannatettu myös Osallisena Suomessa -hankkeessa (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010), Kielikoulutuksen saavutettavuus -selvityksessä (Kyckling ym. 2019) sekä lukuisissa muissa työryhmien esityksissä ja kehittämishankkeissa kymmenen viime vuoden aikana.

Kysyimme Opetushallituksen kyselyssä, millaista valmistelua ja millaisia muutoksia lainsäädäntöön oman äidinkielen opettajien kelpoisuuden määrittely vaatisi. Asiantuntija A toi vastauksessaan esille, että periaatteessa yleisiä opettajan kelpoisuusasetuksia tulisi noudattaa, ainoastaan kielitaitovaatimuksista voisi joustaa. Oman äidinkielen opettajien kelpoisuuden määrittelystä on keskusteltu Opetushallituksessa. Asiantuntija A piti epätoiminnalliseksi, että oman äidinkielen lisäämiseen perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä

oppimääränä löytyisi lähivuosina poliittista tahtoa. Hän piti myös epätodennäköisenä, että oman äidinkielen opettajien kelpoisuus tultaisiin määrittelemään lähivuosina.

Vaikka tahtoa löytyisi tuohon säädöspohjaan liittämiseen, käytännön toteutus vaatisi sellaisia resursseja, joita ei mainittuun asiaan ole kohdennettavissa. (Opetushallituksen asiantuntija A, kysely)

Kunnat ovat arvioineet suomi toisena kielenä -opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen oppilasmäärien tulevaisuudessa nousevan (Tainio & Kallioniemi, 2019). Pulaa on erityisesti arabian, kiinan, albanian, kurdin, thain ja somalin opettajista (Tainio & Kallioniemi, 2019). Äidinkielten kirjo on laaja, mutta oppilasmäärä usein pieni – tilannetta on pyritty helpottamaan kuntienvälisellä yhteistyöllä ja etäopetuksella.

Haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F piti oman äidinkielen opetusta tärkeänä. Hänen edustamassaan kunnassa opetusta järjestettiin kymmenissä kielissä perusopetuksessa ja lukiossa. Hän kuvasi tilannetta näin, kun kysyttiin oman äidinkielen opetuksesta toisella asteella:

Joo, on kyllä joo. Ja sen ajatushan on se, että mitä paremmin oppilas osaa omaa äidinkieltään, sitä paremmin se menestyy kaikessa muussa, et se on semmonen kivijalka, joskus ei ehkä ihan oivalleta sitä, että miks tullaan Suomeen opiskelemaan jotain tuota meille vierasta kieltä, mutta tuota kyllä on, meil on niinku, se koskee tietysti niinku, täs on perusopetus mukana, mutta meillä yli 40 kieltä opetetaan. (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Kieltenopettajille suunnattuun kyselyymme vastasi myös muutama oman äidinkielen opettaja. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että oman äidinkielen opettajat ovat innostuneita kehittämään omaa opetustaan, mutta kaipaavat vertaistukea:

Olen aktiivinen etsimään oman äidinkielen kehitystietä netin kautta ja kysyn myös muissa maissa opettavilta oman äidinkielen opettajilta. (kieltenopettajien kysely)

Olisi kiva, jos oman äidinkielen opettajat, jotka työskentelevät koko Suomessa, voisivat kokoontua kerran vuodessa ja jakaisivat ideoita. (kieltenopettajien kysely)

Oman äidinkielen opettajat ovatkin vuonna 2018 perustaneet yhdistyksen (Oman äidinkielen opettajat ry) valvomaan etujaan ja edistämään oman äidinkielen opetusta. Yhdistyksen tavoitteena on oman äidinkielen opettajien ja opetuksen aseman kehittäminen. Lisäksi se pitää yhteyttä viranomaisiin ja tarjoaa koulutusta ja infotilaisuuksia opettajille, huoltajille ja kaikille oman äidinkielen opetuksesta kiinnostuneille. Viimeisimmässä yhdistyksen järjestämässä seminaarissa marraskuussa 2020 kuultiin opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen edustajien puheenvuorot maahanmuuttajataustaisten

opettajien täydennyskoulutuksesta ja ulkomailla suoritettujen tutkintojen rinnastamisesta Suomessa. Viranomaisyhteistyö on siis käynnistynyt ja oman äidinkielen opettajien asemaa pyritään kohentamaan, kuten Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen toimenpide-ehdotuksessa esitetään. (Oman äidinkielen opettajat ry.)

Oman äidinkielen asema ja monikielisyys tulevat Pyykön selvityksessä esille myös siten, että siinä suositellaan tilastokeskusta muuttamaan kielitaidon tilastointia niin, että henkilö voisi äidinkieltänsä lisäksi ilmoittaa väestörekisteriin myös muita kotikieliä (Pyykkö 2017, 20, 124). Oikeusministeriössä on keväällä 2020 valmistunut selvitys (Tammenmaa 2020), jossa arvioidaan usean kielen merkitsemistä väestötietojärjestelmään. Selvityksessä tarkastellaan kahta vaihtoehtoista tapaa usean kielen merkitsemiseksi: ensimmäisessä vaihtoehdossa järjestelmään kirjattaisiin monta äidinkieltä, joista yksi valittaisiin asiointikieleksi. Toisessa vaihtoehdossa merkittäisiin yksi äidinkieli, mutta sen lisäksi olisi mahdollista ilmoittaa useita kotikieliä. Selvitykseen annettiin lausuntopalvelussa 46 lausuntoa keväällä 2020. Lausuntoaainestoa ei ole kuitenkaan vielä joulukuuhun 2020 mennessä ehditty käsittelemään mm. koronan ja kiireellisten hallitusohjelmahankkeiden takia. Asia on oikeusministeriössä vireillä.

3.3.7 Kunnat kielikoulutuksen kehittäjinä

” Kannustetaan kuntia laatimaan vuoteen 2020 mennessä kieli- ja kansainvälisyysohjelmat, joissa kieltenopetusta tarkastellaan oppilaiden kielipolkujen jatkumon, kielivalintojen tarjonnan ja jakauman, kunnan tai maakunnan elinkeinoelämän tarpeiden sekä kansallisten tarpeiden kannalta. Ohjelmissa huomioidaan myös vapaan sivistystyön oppilaitosten rooli kielipintojen jatkumon varmistamisessa.

Opetushallitus kokoaa yhdessä Kuntaliiton kanssa kieltenopetuksen kehittäjäkuntien verkoston, jossa kunnille annetaan tukea ja mahdollisuus tehdä yhteistyötä hyvien käytäntöjen löytämiseksi ja levittämiseksi kieltenopetukseen. Työssä hyödynnetään olemassa olevia verkostoja. Opetushallituksen kokeilukeskus osallistuu verkoston luomiseen. (Pyykkö 2017.) ”

Tässä luvussa tarkastellaan sellaisia Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) esitettyjä toimenpide-ehdotuksia, jotka eivät ole sidottuja mihinkään tiettyyn koulutusasteeseen, vaan jotka liittyvät laajemmin kansainvälistymisen, monikielisyiden ja kieltenopetuksen kehittämiseen kuntatasolla.

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) annettiin toimenpide-ehdotuksia, joiden avulla voidaan tukea kansainvälistymistä ja monikielisyiden hyödyntämistä. Suositukseen kuului mm. se, että kuntia tulee myös kannustaa kieli- ja kansainvälisyysohjelmien laatimiseen vuoteen 2020 mennessä. Ohjelmissa kieltenopetusta tulisi tarkastella huomioiden

oppilaiden kielipolkujen jatkumo, kielivalintojen tarjonta ja jakauma, kunnan tai maakunnan elinkeinoelämän tarpeet sekä kansalliset tarpeet. Lisäksi vapaan sivistystyön oppilaitosten rooli tulisi ottaa huomioon kieliopintojen jatkumon varmistamisessa. Selvityksessä ehdotettiin myös kielenopetuksen kehittäjäkuntien verkoston luomista, jotta kielenopetusta voitaisiin kehittää valtakunnallisesti. (Pyykkö 2017, 125.)

Selvitimme toteuttamissamme kyselyissä sitä, miten kieli- ja kansainvälisyysohjelmien laadinta on toteutunut kunnissa. Kuntakyselyssä selvitettiin, onko vastaajien kunta laatinut kieli- ja kansainvälisyysohjelman. Vastaajista suurin osa (n. 81 %, N=26) vastasi kysymykseen kieltävästi, ja vain kuusi kuntaa vastasi, että tällaista ohjelmaa on kehitetty. Kuntien sivistystoimenjohtajilta kysyttiin, mitä kunnan kieli- ja kansainvälisyysohjelma käsittelee ja sisältääkö se kielenopetusta koskevaa suunnittelua ja kehittämistä. Kuuden kuntakyselyn vastaajan mukaan heidän kuntansa kieli- ja kansainvälisyysohjelmat sisälsivät asioita mm. globaalikasvatukseen, kansainväliseen yhteistyöhön, monikulttuurisuuteen ja kielivalintojen käsittelyyn sekä kielten opiskeluun kannustamiseen liittyen. Eräs vastaaja kuvasi näin:

Kansainvälisyysohjelma käsittelee lähinnä kansainvälisyys- ja globaalikasvatusta. Kansainvälinen yhteistyö tuo kielten opetukseen autenttisuutta ja kannustaa maistelemaan kieliä, vaikka niitä ei varsinaisesti koulussa opetettaisi. (kuntakysely)

Koska kuntakyselyn vastaajamäärä jäi niin vähäiseksi ja vain muutamissa kunnissa on luotu kieli- ja kansainvälisyysohjelmia, kattavia johtopäätöksiä asiasta ei voida vetää valtakunnan tasolla. Olisi kuitenkin tärkeää, että kunnissa kiinnitettäisiin asiaan jatkossa huomiota ja että ohjelmissa huomioitaisiin kielikasvatus ja -koulutus varhaiskasvatuksesta työelämään ja vapaan sivistystyön koulutukseen asti, kuten Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) ehdotetaan.

Kysely- ja haastatteluaineistomme ei vastaa kysymykseen siitä, onko Pyykön selvityksen ehdotusta kehittäjäkuntien verkostosta edistetty. Kieltenopetuksen kehittämiseen keskittyvä kehittäjäkuntien verkosto on kuitenkin erinomainen idea, jonka perustamisessa voitaisiin hyödyntää jo olemassa olevia, Opetushallituksen koordinoimia verkostoja, joita ovat esimerkiksi Reimari, Poiju, Majakka ja Loisto. Näissä verkostoissa kehitetään jo kielitietoisuutta ja jaetaan hyviä käytänteitä toimijoiden kesken. (Ks. lisää OPH: Reimari; OPH: Poiju; OPH: Majakka; OPH: Loisto.; ks. myös luku 3.2.1.) Olisi kuitenkin tärkeää varmistaa, että näihin verkostoihin osallistuu toimijoita ja kuntia kattavasti eri puolilta Suomea. Kieltenopetuksen kehittämisverkoston tulisi ulottua perusopetuksen lisäksi myös toiselle asteelle. Tällä hetkellä toisella asteella toimii Lukioiden kehittämisverkosto LUKE, jonka tarkoituksena on edistää lukiokoulutuksen uudistamista, uuden lukiolainsäädännön tavoitteiden toteuttamista sekä vuonna 2021 käyttöön otettavien opetussuunnitelmien valmistelua ja toimeenpanoa. (OPH: LUKE.)

Valtakunnallisen kattavuuden lisäksi olisi tärkeää varmistaa verkostotyön jatkuvuus. Suurempia muutoksia on vaikeaa toteuttaa parin vuoden rahoituskauden aikana. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen toimenpide-ehdotuksessa kielenopetuksen kehittämiskuntien

verkoston toteuttajaksi ehdotettiin Opetushallituksen Kokeilukeskusta. Valitettavasti Kokeilukeskuskin on vain väliaikainen ratkaisu, jonka toimikausi päättyy vuonna 2020 (OPH: Kokeilukeskus.) Olemme kuitenkin toiveikkaita sen suhteen, että Opetushallituksen olemassa oleviin verkostoihin liittyy vuosi vuodelta enemmän kuntia, ja kehittämissyötä jatketaan muilla tahoilla.

3.4 Lukiokoulutuksen tulevaisuuden näkymiä

Aiemmin luvussa 3.3 lukiokoulutusta käsiteltiin osana kieltenopetuksen nykytilan kuvausta kieltenopettajien, rehtoreiden ja kunnan toimijoiden näkökulmasta. Annoimme heidän puhua omalla äänellään. Tässä alaluvussa käsitellään pelkästään lukiokoulutusta ja nostamme esiin Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) esiin tulleita asioita, joista monet ovat myös keskeisiä uusissa Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019). Alaluku pohjautuu ensisijaisesti asiantuntijahaastatteluihin, erilaisiin dokumentteihin ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin.

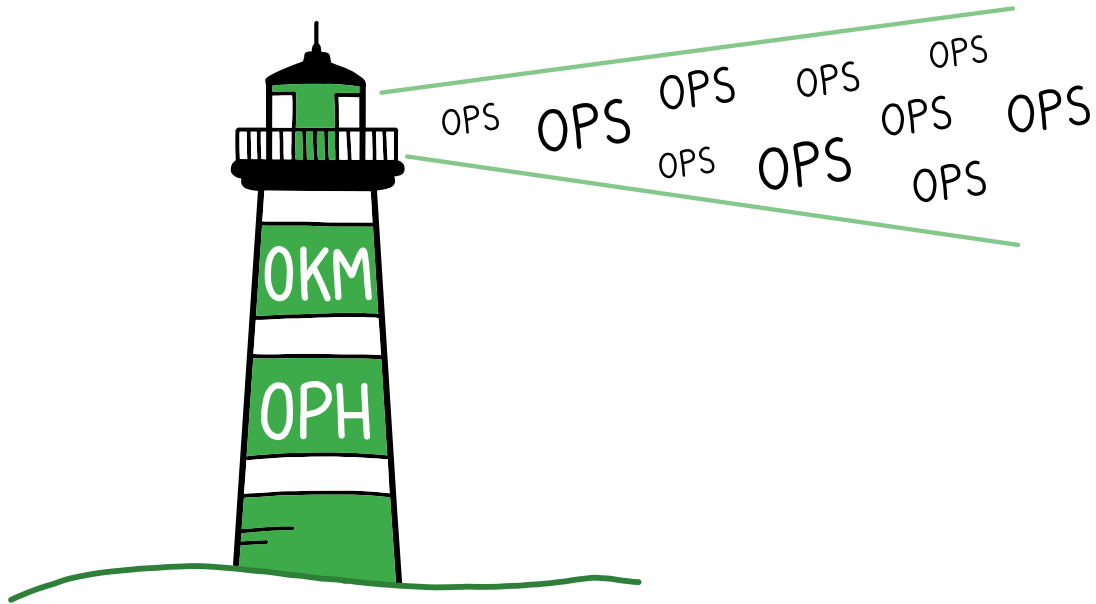
3.4.1 Oppiainerajat ylittävä toiminta

” Lukion rakennetta kehitetään niin, että se mahdollistaa joustavan, pitkäjänteisen ja monipuolisen kieltenopiskelun hyödyntämällä oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia (Pyykkö 2017).

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen eräs suositus oli, että lukion rakennetta kehitettäisiin niin, että se mahdollistaisi joustavan, pitkäjänteisen ja monipuolisen kieltenopiskelun hyödyntämällä oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia (Pyykkö 2017, 125). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) onkin jo tuotu esiin laaja-alainen osaaminen ja ilmiölähtöisyys. Ilmiölähtöisessä oppimisessä tieteenalakohtaisen lähestymistavan tai oppiainerajojen ylittäminen on keskeistä, koska ilmiöt ovat luonteeltaan monimutkaisia ja monialaisia. Niitä ei voida ymmärtää vain yhden oppiaineen tai tieteenalan näkökulmasta. Tiimityö on yksi tärkeä toimintamuoto. (Tarnanen & Kostiainen 2020.) Ilmiölähtöisyys on tulossa lukioihin uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä.

Haastattelemamme opetushallinnon asiantuntija B pohdiskeli lukion rakenteen kehittämistä monelta taholta ja totesi: *eihän sitä rakennetta ole kehitetty*. Lukiodien opintojaksoomalli mahdollistaa kuitenkin entistä paremmin sen, että oppiaineita voi yhdistää laaja-alaisen ilmiön ympärille. Lukion opetussuunnitelmassa on annettu malli, mutta vielä (kesällä 2020) ei ole tiedossa mitä se konkreettisesti koulutyössä tuo mukanaan. Haastateltava tuo esiin, että eri puolilla maata on ollut hankkeita tai pieniä viritelmiä, joissa on pohdittu, miten kieliaineita ja reaaliaineita voitaisiin opetuksessa yhdistää. Toiveikas katse luodaan kahden vuoden päähän, jolloin voidaan olettaa saavutettavan konkreettisia tuloksia, kun lukion uusi opetussuunnitelma (LOPS 2019) on otettu käyttöön. Edelleen

pohdintaa aiheuttaa se, miten oppiaineita ylittävät oppimiskokonaisuudet voisivat olla pitkäjänteisiä, pikemminkin tulee olemaan kyse yksittäisistä moduuleista, mitä ei voida pitää ideaalitulanteena.



Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemissa Opettajankoulutusfoorumin hankkeissa on yksi oppiainerajat ylittävään toimintaan keskittyvä hanke: Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus, muutos OROL (ks. lisää OROL-hanke). Sen tavoitteena on kehittää oppiainerajat ylittävää oppimista ja opetusta sekä uusia malleja lukioiden ja korkeakoulujen opettajien sekä opettajaopiskelijoiden yhteistyölle. Yhdessä kokeiluista yhdistetään saksan kieli ympäristötietoisuuteen, tuodaan yhteen lukio-opiskelijoita ja yliopisto-opiskelijoita ja kokeillaan lyhyen suullisen esityksen pitoa saksan kielellä saksankielisille yliopisto-opiskelijoille. Kieliaineiden yhdistäminen muihin aineisiin jää hankkeessa kuitenkin valitettavan vähäiseksi.

Opetushallinnon asiantuntija B:n näkökulmasta pohdintaa aiheuttaa myös se, miten oppiainerajat ylittävä toiminta toteutetaan.

et se on iso ajatteluero siinäkin, kielissä on helppo ajatella laaja-alaisuus vaan otsikoina, et nyt puhutaan vähän kestävästä kehityksestä ja sit ei opita samalla siitä kestävästä kehityksestä vaan opitaan vaan sanastoa, et se on tää sama dilemma kuin kaikessa muussakin kielenopiskelussa (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

Kielten ja jonkin toiseen aineen yhdistämistä ei saisi nähdä niin, että kieli redusoitaisiin ainoastaan kyseisen aiheen sanastoksi, vaan nähtäisiin, että kieltä opitaan, kun sitä käytetään mahdollisimman autenttisessa ympäristössä opittavasta ilmiöstä.

Haastattelemamme kunnan hallinnon edustaja F pohti, miten oppiaineiden välinen yhteistyö lukiossa voisi olla aivan luonteva ratkaisu lisätä tai ainakin säilyttää kielten opiskelua:

ajan hengen mukaista on se, että koulutuksissa käydään paljon sitä, miten voitais yhdistää oppiaineita ja kielenopetuksessa se on musta todella tärkeä kysymys, koska sitä kautta me ehkä saatais hyödynnettyä sitä, että ei tuu välttämättä lisää kielten kursseja, mutta [- -] se on iso kysymys, jolla lukiokoulutuksen varmaan ainaki pystyttäisi niinku ratkasemaan se (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Asiantuntijan F mukaan LOPS 2019:n sisältämät laaja-alaiset kokonaisuudet voisivat olla yksi ratkaisu siihen, miten kieltä voidaan luontevasti yhdistää muihin oppiaineisiin. Hän näki kuitenkin haasteita siinä, mitä kieliä voidaan yhdistää ja miten opettajien kielitaito riittäisi esimerkiksi opettamaan englanniksi:

mä puhun englannista siinä mielessä, että voi olla, että muissa kielissä se on vaikeaa toteuttaa [- -] Lukiossa englannin taso on tosi hyvä ja silloin, silloin voisi lähteä rakentaa sitä semmosta, siellähän pieniä harjoituksia on ollu, esimerkiks näitä vaikka Eurooppa-kurssi hissassa tai yhteiskuntaopissa niin se on joskus opetettu englanniksi tai siellä on ollut osia englanniksi, mutta tässä nyt näkee sen meidän kielivarannon ongelman, että siinä varmaan yheksi kysymykseksi tulee se, että meillä ei oo tarpeeksi opettajia, jotka ois valmiita opettamaan englanniksi (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Myös ylioppilastutkinnon kehittämis- ja toimeenpanosuunnitelmassa vuosille 2019–2022 on tavoitteina laatia tutkintoon oppiainerajat ylittäviä tehtäviä ja huomioida täten lukion opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteet:

*Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta (612/2019) edellyttää, että kaikissa tutkinnon oppiaineissa on käytössä **kevään 2022 tutkintokerrasta lähtien oppiainerajat ylittäviä tehtäviä**. Lausuntakunta valmistelee yhteiset periaatteet, joilla oppiainerajat ylittäviä tehtäviä laaditaan, ja kokeiden laatimisessa otetaan huomioon opetussuunnitelman perusteissa kuvattuja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Oppiainerajat ylittävät tehtävät eivät saa muodostaa tutkintoon piilopakollisuutta, jolloin käytännössä hyvän arvosanan saaminen yhdessä tutkintoaineessa edellyttää osaamista tietyssä toisessa aineessa. (YTL 2019; korostus tutkijoiden oma.)*

Tiedustelimme yliopistojen kielten (tai vastaavien) laitoksilta, onko yksikössä kehitetty tai lisätty kieliaineita ja muuta substanssia yhdistäviä tutkinto-ohjelmia viimeisten kolmen vuoden aikana. Kolme laitosta/yksikköä vastasi kysymykseen ja missään niistä ei ollut

kehitetty eikä lisätty kieliaineita ja muuta substanssia yhdistäviä tutkinto-ohjelmia. Suosittu tutkinto-ohjelmien monitieteisyydestä tuotiin esiin jo Kielikoulutuspoliittisessa projektissa (KIEPO) (Pöyhönen & Luukka 2007), mutta niiden toteuttamiseen saattaa liittyä pelkoja tutkintojen arvostuksesta. Työelämässä ne varmasti olisivat tarpeen.

Oppiainerajat ylittävä toiminta ja sen tukeminen opettajankoulutuksessa nousee esiin myös yliopiston opettajankoulutuksen asiantuntija D:n haastattelussa. Siinä huomiota kiinnitetään eri alojen opettajaopiskelijoiden yhteistyöhön ja nähdään toiminnan tulevaisuus opettajankoulutuksessa varsin valoisana:

Minusta on nyt kiva ku tuli pedan opintoihin nyt nää opehuoneet, jotka alkaa perusopinnoista ja jatkuu sinne pedagogisiin aineopintoihin, jossa eri tuota, et meillähän oli ennen niin sanotuissa kotiryhmissä, sekaryhmissä, mut nyt sitä, se on jäntevöitetty nyt vielä tää toimintamalli, et ku siellähän on aina näis opehuoneissa tai entisis kotiryhmissä, sekaryhmissä, siel on ollu niinku eri alojen opettajaopiskelijat ryhmänä, eli matikistit opiskelee kieliaineitten ihmisten kans ja siel on kemisti ja musiikkiteiteilijä ja näin pois päin, niin se koko ajan minun mielestä jäntevöityy se opetus ja selkeytyy ja se napakoituu [- -] minusta siinä ollaan oikealla tiellä, että OKL, äikän väki tekee tosi hyvää työtä (opettajankoulutuksen asiantuntija D, haastattelu)

Ammatissa jo toimivien opettajien valmius yhdistää oppiaineiden opetusta osana työtään tarvitsee vielä huomiota. Kielten ja reaaliaineiden yhdistäminen toisiinsa lukioissa on haasteellista, ja se vaatii opettajilta sekä suunnittelua että ajallisia resursseja – mahdollisesti työpajamuotoinen toiminta uusien opiskelukokonaisuuksien luomisessa voisi olla tehokas apu tähän.

3.4.2 Kieliprofiili kielitaidon tunnistamisessa

” Koulutuksen järjestäjät kehittävät yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän kanssa toimenpiteitä, joilla voidaan nykyistä paremmin tunnistaa opiskelijoiden kielivaranto ja hyödyntää sitä työelämässä (Pyykkö 2017).

Opetushallinnon asiantuntija B toteaa, että opetussuunnitelman perusteiden kautta työtä opiskelijoiden kielivarannon tunnistamiseksi tehdään koko ajan, ei aina välttämättä konkreettisesti, mutta tahtotilojen ja velvollisuuksien muodossa.

Lukion opetussuunnitelmaan kirjattu kieliprofiili näyttää olevan asia, jota Monikielisyys vahvuudeksi -selvitys (2017) näyttää edistäneen:

tässä Pyykön raportissa oli niin monta triggeriä, jotka meillä sitten kulminoitu siihen, että me kirjoitettiin se kieliprofiili sinne lukion

perusteisiin velvoitteeksi ja se on, mä oon sanonu, et se on niinku pieni sana, mut se on hiton iso juttu ja vaikee juttu, jos me saadaan se käytänne toimimaan niin kuin me halutaan, ja kukaanhan ei oo sanonut, että tämä onnistuu, niin sillon se, sillon me voidaan kyllä hattuamme nostaa ja sanoa, et okei nyt on toimittu niin kuin tarvitaan yhteiskunnassa ja niinku Pyykön raportissa sanotaan, pyydetään ja toivotaan (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

Kieliprofiili on opiskelijan dokumentti, johon hän kirjaa kaikki osaamansa kielet. Pääsääntöisesti opintojen alussa kieliprofilin laadintaan ohjaa englannin A-oppimäärän opettaja. Kieltenopettajat pystyvät mahdollisesti myös hyödyntämään kieliprofilin materiaalia osaamisen ja oppimisen arviointiin. Kieliprofilin näkyväksi tekemisen tarkoituksena on konkretisoida opiskelijalle kielten opiskelun syy ja lopulta näyttää työnantajalle tai jatko-opiskeluun hakeuduttaessa henkilön hallitsevat kielet.

Eli kyl siit pitäs tulla semmonen kielitaitoa kokoava, yhdistävä ja eteenpäin vievä kokonaisuustyökalu lukioihin, mutta aika, siinä on ongelmia, mutta tahto on kova. (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

Lukion kieliprofiliajattelu vastaa myös Pyykön selvityksessä (2017) esille tuotuihin toiveisiin siitä, että osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen kehitettäisiin joustavia malleja yliopistojen, lukioiden ja vapaan sivistystyön yhteistyönä. Kieliprofiliajattelussa on mukana myös Opetushallituksen hallinnoima Koski-tietovaranto, johon opiskelija saa näkyviin kaiken hankkimansa kielitaidon, kunhan järjestelmä kehittyy. Koski-tietovaranto sisältää valtakunnallisia perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opintosuoritus- ja tutkintotietoja ja se on ollut käytössä vuodesta 2018. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä esitetty toive siitä, että in- ja nonformaalisti opitun osaamisen tunnustamiselle kehitettäisiin mallit, toteutuu kieliprofiliajattelun kautta. Kieliprofilissa on tarkoitus tuoda esiin myös muualla kuin oppilaitoksissa hankittu kielitaito.

sen kieliprofilin kautta sinne kouluun, koulunkin suuntaan, tietenkin yksilölle itelleen, et hän tajuais, et mistä hän on sitä kielitaitoa hankkinu ja mikä se kielitaito on, mut myöski, et se tulis näkyväks koulussa ja institutionaalisesti, et meil on, juukeli meillä on tämmösiä kielitaitoja täällä, mist me ei tiedetä juuri mitään. (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

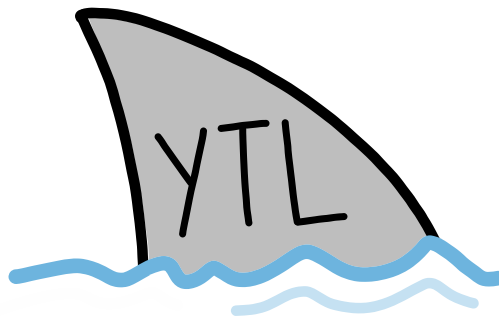
Kieliprofilin konkreettisella käyttöönotolla voitaisiin ratkaista monta asiaa; muualla hankittu osaaminen saataisiin näkyväksi, sillä voitaisiin seurata yksilön kehittyvää kielitaitoa ja se kulkisi yksilön mukana myös työnhakuprosesseihin. Vaikka kieliprofilista on jo puhuttu kauan ja erilaisia kielisalkkuratkaisuja on jo kokeiltukin, laajalle levinnyt ja konkreettinen työkalu kieliprofilin osoittamiseksi puuttuu edelleen. Kieliprofiliajattelusta olisi mahdollista tehdä kansallinen kehittämishanke, jossa kieliprofilista vähitellen saataisiin sertifioitu työväline, jolla kielitaitonsa voisi osoittaa ja josta tulisi kansallisesti hyväksytty käytänne.

3.4.3 Suullisen kielitaidon arviointi

” Suullisen kielitaidon koe otetaan osaksi vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen kokeita ylioppilastutkinnossa. Kehittyvää teknologiaa hyödynnetään kokeen toteutuksessa. (Pyykkö 2017.)

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä suositellaan, että ylioppilastutkinnossa otetaan *suullisen kielitaidon koe* osaksi vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen kokeita ja että tässä hyödynnetään kehittyvää teknologiaa. (Pyykkö 2017, 42.)

Ylioppilastutkinnon kielikokeiden olisi hyvä noudatella ajankohtaisia viestinnällisiä ja pedagogisia painotuksia ja arvoja. Toimenpidesuositus nostaa jälleen esiin vuosikymmenien peitsentaiton siitä, että ylioppilastutkinnosta puuttuu puhumisen osakoe. Jo Nykyselä kielten opetussuunnitelmassa (1970) korostettiin kielen viestinnällisyyttä ja sen jälkeen opetussuunnitelma toisensa perään on korostanut puhumisen tärkeyttä, vuoden 1985 Lukiön opetussuunnitelman perusteista lähtien (LOPS 1985). Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointiryhmän muistiossa (Opetusministeriö 2006) suorastaan tyrmätään suullisen kielitaidon arvioinnin mahdollisuus osana ylioppilastutkintoa. Suullisen kokeen puuttumista on perusteltu arvioinnin työläydellä ja kalleudella, näyttäisihän se tuovan tarpeen palkata kymmeniä, ellei satoja sensoreita (Huhta & Hildén 2016).



Suullista kielitaitoa pidetään kyselyissämme ja haastatteluissamme erittäin tärkeänä kielitaidon osana kautta linjan.

Suullista kielitaitoa arvioidaan monissa maissa ylioppilastutkintoa vastaavissa portinvartija- ja -testeissä tai niihin vaikuttavana osataitona, näin mm. Saksassa, Hollannissa, Irlannissa, Norjassa ja Tanskassa (mm. OKM 2017, 65–66). Niin ikään IB-tutkinnossa äidinkielessä ja vieraissa kielissä on suullinen näyttö ennen loppukokeita (OKM 2017, 70). Myös Suomessa järjestettävissä Yleisissä kielitutkinnoissa (YKI) suullisen kielitaidon arviointi on osa kielitaitotason arvion muodostumista. Yleiset kielitutkinnot on Suomen valtion virallinen kielitutkintojärjestelmä, jonka todistuksia voi käyttää esimerkiksi Suomen kansalaisuuden hakemiseen (suomen ja ruotsin kielen tutkinnot) tai kielitaidon osoittamiseen työnantajalle. YKI-testissä arvioidaan kielen neljää osataittoa: puhumista, puheen ymmärtämistä,

kirjoittamista ja tekstin ymmärtämistä. Puhumistaitoa arvioidaan perus-, keski- ja ylimmällä tasolla studiossa (poikkeuksena ruotsin ja suomen kielen perustaso) tehtävillä, joissa esimerkiksi osallistutaan simuloituihin keskusteluihin, reagoidaan annetussa tilanteessa sekä esitetään mielipide tai kerrotaan jostakin annetusta aiheesta. Tämän lisäksi kaikkien kielten ylimmällä tasolla sekä ruotsin ja suomen kielen perustasolla on henkilökohtainen haastattelu. Kaikki kielistudiosuoritukset sekä ruotsin ja suomen perustason haastattelut äänitetään ja ylimmän tason haastattelut videoidaan arviointia varten. Todistukseen tulee numeerinen arvio osataidoittain. (OPH 2011.)

Yleisten kielitutkintojen puhumisen suorituksia kertyy vuosittain noin 9 000, mikä on luonnollisesti paljon vähemmän kuin ylioppilastutkinnon kaikkiin kielikokeisiin on osallistujia vuosittain. Yhdeksäntuhatta suoritusta on kuitenkin suuri määrä. Koulutetut arvioijat arvioivat YKI-tutkinnon suullisen kielitaidon suoritukset. Yhden suullisen suorituksen arviointiin menee keskimäärin 10–15 minuuttia osallistujaa kohti riippuen siitä, miten paljon hän on puhunut. Arvioijat tekevät etäarviointina viikossa noin 60–80 suoritusta. Puhumisen tehtävä YKI-tutkinnoissa on melko laaja, vaikka kokelas saakin siitä vain yhden arvosanan todistukseensa (Ahola 2020).

Suullisen kielitaidon arvioinnin helpottamiseksi tehdään töitä DigiTala-hankkeessa (viimeisin rahoitettu vaihe 2019–2023). Hankkeessa tähdätään suullisen kielitaidon, erityisesti ääntämisen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin kehittämiseen siten, että siihen yhdistetään automaattinen puheentunnistus sekä foneettinen ja didaktinen tutkimustieto. DigiTala on konsortiohanke Helsingin yliopiston, Aalto-yliopiston ja Jyväskylän yliopiston välillä. (Ks. lisää DigiTala-hanke.) DigiTala on Suomen Akatemian rahoittama, itsenäinen tutkimushanke, joka ei ole suorassa suhteessa ylioppilastutkintoon, mutta jonka alkujouret löytyvät ylioppilastutkinnon kehittämistarpeesta.

meillä on hyvää asiantuntijaosaamista Suomessakin ihan tuohon puheentunnistusteknologiaan Aalto-yliopistossa, jotka on kaiken aikaa tätä kehittänyt yhteistyössä kansainvälisesti ja heil on tosiaan korkeatasonen osaaminen itsellään ja paljon näitä tutkimusprojekteja joka puolella maailmaa, niin sitten heidän kanssaan tätä mietittiin, että mutta voisko se nyt olla sitten yks mahdollisuus, jolla tätä [ylioppilastutkinnon kielikokeiden puhumisen arviointia] voitais lähteä kehittää ja siitä lähti sitten ensimmäinen aihio DigiTalaan (arvioinnin asiantuntija E, haastattelu)

Haastattelemamme arvioinnin asiantuntija E:n mukaan tutkimusprojektin kolme keskeistä tehtävää ovat automaattisen puheentunnistuksen pedagoginen käyttö, kielenoppijan oman oppimisen tuki/formatiivinen arviointi sekä mahdollisesti puheentunnistuksen hyödyntäminen ylioppilastutkinnon tai jonkin muun päättötutkinnon suullisten kielikokeiden arvioinnissa. DigiTalassa kehitetään suomen ja ruotsin kielen automaattista puheentunnistusta. Kielialan asiantuntijoita pyydetään arvioimaan suomen- tai ruotsinkielisiä puhekatkelmia ja sijoittamaan ne Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasosteikolle. Kertynyt data siirretään ohjelmaan ja näin se “opetetaan” arvioimaan puhetta. Dataa

tarvitaan paljon ja sen kerääminen on hidasta. Asiantuntija E arvioikin, että automaattisen puheentunnistuksen prototyyppi voisi valmistua aikaisintaan vuonna 2023.

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) siis peräänkuulutetaan ylioppilastutkintoon suullisen kielitaidon osuutta. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti jo vuonna 2016 työryhmän selvittämään ylioppilastutkinnon keskeisiä kehittämistarpeita sekä tekemään ehdotukset kehittämistoimenpiteiksi (OKM 2017, 16). Tuolloin myös tämä työryhmä ehdotti suullisen kielitaidon kokeen ottamista osaksi vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen kokeita. Kehittyvää teknologiaa ehdotettiin hyödynnettäväsi kokeen toteutuksessa. (OKM 2017, 53.)

Suullisen kielitaidon järjestämisen tärkeyttä ja mahdollisuuksia pohdiskellaan tämän selvityksen kyselyissä ja kahdessa asiantuntijahaastattelussa. Ylioppilastutkintolautakunnan kielijaosten puheenjohtajat eivät voineet vastata kyselyyn salassapitosäädösten takia. Sen sijaan ylioppilastutkintolautakunnan kanslia toimitti pyynnöstä selvitystä varten lautakunnan ja Opetus- ja kulttuuriministeriön nelivuotisen kehittämissuunnitelman, tiedotteen suullisen kokeen teknisestä kenttätelistä, joka toteutettiin vuosien 2017–2018 vaihteessa sekä lyhyen katsauksen suullisen kielitaidon mittaamisen edellytyksistä ylioppilastutkinnossa. Nämä siis toimivat tässä selvityksessä aineistona, kun käsitellään suullisen kielitaidon arviointia ylioppilaskokeessa.

Ylioppilastutkinnon kehittämis- ja toimeenpanosuunnitelmassa 2019–2022 (YTL 2019) sanotaan, että luotettavasti toimeenpantu ylioppilastutkinto mittaa lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaista osaamista kansallisesti yhdenmukaisella tavalla. Uudet lukion opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2019 ja ne otetaan käyttöön 1.8.2021. Niissä kielten suullinen käyttö ja sen arviointi ovat varsin keskeisessä roolissa.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) mukaan *suullista kielitaitoa myös arvioidaan: Kielten opetuksessa opiskelijalta arvioidaan kielitaidon muiden osa-alueiden lisäksi suullinen kielitaito. Suullista kielitaitoa voidaan arvioida erillisellä kokeella.* (Finlex 2018: Lukiolaki 714/2018, 37 § 4 mom.; LOPS 2019, 34.) Opetushallituksen tuottamasta suullisen kielitaidon kokeesta tai erillisen ohjeistuksen mukaisista näytöistä annetaan *erillinen* todistus lukion päättötodistuksen liitteenä (LOPS 2019, 154). Vaikka suullisen kielitaidon arviointia ei merkitä varsinaiseen päättötodistukseen, vuorovaikutus on opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin korosteisesti esillä kaikkien kielten yhteydessä. Esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän vuorovaikutusosaamisen tavoitealueen yhteisissä tavoitteissa sanotaan mm., että *opiskelija pystyy tavoitteelliseen, tarkoituksenmukaiseen ja eettiseen vuorovaikutukseen esiintymis- ja ryhmäviestintätilanteissa; osaa arvioida, eritellä ja kehittää omaa vuorovaikutusosaamistaan; osaa toimia puhetilanteissa ja hallitsee niihin sopivia viestintä- ja vuorovaikutusstrategioita.* Nämä ovat myös oppimäärän arvioinnin kohteena. Sisällöt on kirjattu pakollisten opintojen moduuleihin S23 Vuorovaikutus 1, S27 Vuorovaikutus 2, sekä valinnaisten opintojen moduuleihin S29 Vuorovaikutus 3, minkä lisäksi suullinen kielitaito näkyy myös muissa moduuleissa, mm. kirjoittamisen moduulissa ja tekstien tulkinnan moduulissa. (LOPS 2019, 108–109.) Englannin kielen osalta vuorovaikutuksessa toimimisen taitotasotavoite on

B2.1, mikä on varsin korkea tavoite. Vieraiden kielten valinnaisissa opinnoissa on pakollisten ja vapaaehtoisten vuorovaikutusmoduulien lisäksi myös moduuli VKA8 Viesti ja vaikuta puhuen, 2 op. Onkin jossain määrin ristiriitaista, että vaikka suullinen kielitaito on vahvasti esillä uusissa lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa, sitä ei tois-taiseksi ole mahdollista osoittaa ylioppilastutkinnossa eikä sitä huomioida kielikokeesta saatavassa arvosanassa.

Tekemissämme haastatteluissa kiinnitetään huomiota siihen, että opetussuunnitelman perusteiden ja ylioppilastutkinnon välillä on ollut ristiriitaa jo kauan:

kyllähän se puhuminen nyt olis tarpeen tarkistaa, koska se on meillä näissä opetussuunitelmissa ollu jo kuitenkin 80-luvulta, oikeestaan 70-luvulta saakka, eli perusopetuksen, peruskoulun silloiset opetussuunnitelmat perustu viestinnälliselle kielitaitokäsitykselle ja käsitykselle siitä, että kielellä pitäis jotain tehdäkin, eli tämmönen funktionaalinen näkemys siitä, niin sieltä saakka se olis oikeestaan kuulunu olla myös päättötutkinnossa, jonka lakisääteinen tehtävä on mitata lukion opetussuunnitelman täyttymistä tai sitä, miten hyvin sen tavoitteet on saavutettu, niin kyllä se siinä mielessä on ihan keskeinen juttu, että oikeestaan tää viestinnällinen kielitaitokäsitys on suorastaan ristiriidassa sen kanssa, että päättötutkinto ei sitä mittaa, tottakai viestinnällisyys on muutakin kuin puhumista, mutta kyllä se niin keskeinen asia on, että kylhän tää niinkun ilmi-selvä ongelma on. (arvioinnin asiantuntija E, haastattelu)

Ylioppilastutkintolautakunta ja sen kielivaliokunta ovat aloittaneet alustavan suullisen kielitaidon arvioinnin suunnittelun toisen kotimaisen kielen, vieraiden kielten ja suomi/ruotsi toisen kielenä -kokeissa jo vuonna 2014. Kielikokeiden digitalisoinnin katsottiin kuitenkin olevan tarkoituksenmukaista toteuttaa ilman suullisen kielitaidon osuutta kielikokeissa. (YTL 2020.) Ylioppilastutkinnon kehittämis- ja toimeenpanosuunnitelman mukaan suullinen kielikoe on tarkoitus ottaa käyttöön vuosina 2022–2025 portaittain, mikäli siihen järjestyy rahoitus valtiolta. Vuosina 2019–2022 Ylioppilastutkintolautakunta valmistelee suullisen kokeen käyttöönottoa ylioppilastutkinnossa. (YTL 2019.)

Ylioppilastutkintolautakunnan (2019) mukaan uusi arvioinnin kohde vaatii kuitenkin resursseja, joita tarvitaan sensorointiin, tehtävänlaadintaan, toimeenpanon kehittämiseen ja uudistuksesta viestimiseen. Näistä on tarkoitus päättää erillisneuvottelujen pohjalta. Tavoitteena on ottaa puhumisen osakoe ensin käyttöön vieraiden kielten pitkissä oppimäärissä ja toisen kotimaisen kielen kokeissa. Kehittämis- ja toimeenpanosuunnitelmassa esitetään myös tutkinnon kehittämisen tavoitteita pitkällä aikavälillä. Näistä yksi on tavoite selvittää puhumisen osakokeen laajentamista myös muihin vieraiden kielten oppimääriin ja suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -kokeisiin sekä puheen hyödyntämistä muuten tutkinnossa. Kaiken kaikkiaan puhumisen osakokeen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttävät erillistä lisärahoitusta, noin 1,2–2,0 miljoonaa euroa vuosille 2020–2024. (YTL 2019.)

Ylioppilastutkintolautakunta ja DigiTala-hanke kokeilivat yhdessä suullisen kielitaidon kokeen järjestämistä vuodenvaihteessa 2017–2018. Kokeessa opiskelijat olivat samassa luokkatilassa. Kokeelle ei ilmennyt teknisiä esteitä. Kokeessa todennettiin, että luokkatilassa tai vastaavassa tilassa on mahdollista saavuttaa ylioppilastutkinnon kokeen vaatima riittävä tiedostojen äänenlaatu. (YTL 2020.)

Suullisen kielitaidon arvioinnin toteuttamisen tiellä vaikuttaa kuitenkin olevan paljon haasteita tai jopa esteitä. Haastatellut asiantuntijat kiinnittävät huomiota ylioppilastutkinnon reunaehtoihin, arviointiaikatauluun ja määrämuotoisuuteen sekä erityisesti taloudellisiin resursseihin, joita suullisen kielitaidon arviointi vaatisi, tekisivätpä sen sitten sensorit tai automaattinen puheentunnistin. Yksi haasteista liittyy arvioinnin yhdenmukaisuuteen eri kielten välillä:

todennäköstä on, että siellä [ylioppilastutkinnossa] ei oikeestaan voi ajatella, että joissakin kielissä tapahtuu jotakin, mitä ei sitten tapahdu missään muissa, ainakaan ettei olis suunnitelmaa sille, [- -] niin se ei välttämättä ookaan sitten mahdollista, että jotkut kielet tekee jotain, jotka sitten viiden vuoden päästä alkaa ilmestyä johonkin toiseen kieleen, et ne pitää olla sillä tavalla synkassa, että tämäkin on yksi semmonen hidastuttava tekijä (arvioinnin asiantuntija E, haastattelu)

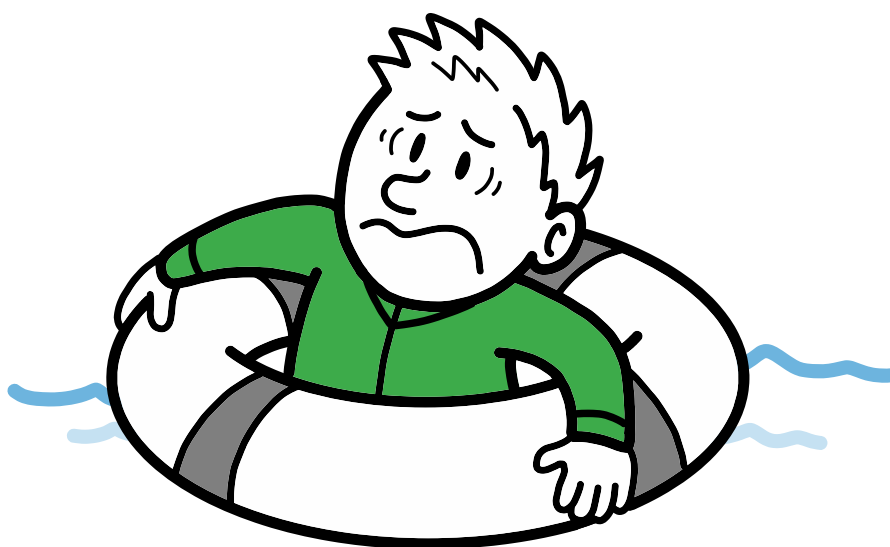
Eri kielten suullisen kielitaidon arviointi pitäisi olla mahdollista toteuttaa samanaikaisesti tai ainakin niin, että se olisi selkeästi portaittaista niin kuin digitalisointikin toteutettiin portaittain arvioitavien aineiden kesken. Voidaan kuitenkin kysyä, eikö suomi toisena kielenä -oppimäärän suullisen kielitaidon kokeen järjestäminen olisi ensisijainen tavoite, koska oppiainetta opiskellaan kohdekielisessä ympäristössä Suomessa, ja opiskelijat käyttävät kieltä suullisesti todennäköisesti joka päivä. Vaikka suomi toisena kielenä -kokeen kirjoittajamäärä lisääntyy joka vuosi, se on silti pysynyt varsin maltillisena verrattuna vieraiden kielten kirjoittajamääriin. Näin ollen kokeen järjestäminen voisi olla helpompi prosessi kuin muissa kielissä.

Haastatteluissa ja kyselyissä oli puhetta myös kielten kokeiden laatuun ja tehtävänlaadintaan liittyvistä seikoista. Näissä nähdään kehittämisen mahdollisuuksia. Lukion opetussuunnitelmista välittyy laaja-alainen ajattelu kielestä, jossa keskeistä on kielen käyttö eri konteksteissa. Opetussuunnitelman käsitys kielestä ja kielitaidosta ei aineistomme perusteella välity nykyisellään ylioppilaskokeeseen riittävästi. Etenkin lyhyissä kielissä ongelmana pidetään sitä, että lukiossa opiskeltu aines ja ylioppilaskokeen koetehtävät eivät välttämättä kohtaa. Erityisesti monivalintatehtäviä pidetään liian vaikeina. Vastauksissa peräänkuulutetaan taitotasotyypistä arviointia, jossa kysymyksenä ei ole se, pääseekö kandidaatti kirjoituksista läpi vai ei, vaan se, että hän voisi osoittaa kielitaitonsa ja näkisi sen tuloksista.

elikä se ensimmäinen, mitä mä ehkä oikeesti tekisin, ois se, et delais ne improbaturit, et se on vaa oikeesti semmonen vähän niinku

taitotasotyypinen koe, että se päästää, et ei oo pelkoa, että pääsetkö läpi, et sä vaan osotat siinä sen taitosi. (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

Olisiko opiskelijalle enemmän hyötyä jatko-opinnoissa ja työnhaussa siitä, että hän tietäisi kielitaitonsa tason kuin siitä, minkä arvosanan hän on kielestä saanut ylioppilastutkinnoissa? Kielitaidon tason tietäminen auttaisi häntä ehkä paremmin tunnistamaan osaamisensa kyseisessä kielessä. Tällaisessa tapauksessa tosin kieliä arvioitaisiin tutkinnossa eri mallilla kuin muita aineita, joten puntaroitavaa riittää. Olisiko mahdollista, että kokelas saisi sekä arvosanan että kielitaidon taitotason arvioinnin ylioppilastutkintoonsa?



Haastateltavamme pohdiskelevat, miten ylioppilastutkinnon laatu voidaan säilyttää ja miten sitä voidaan kehittää. Ratkaisuja nähdään monia: kehittämiseen toivotaan mukaan tutkijoita, joiden tehtävänä olisi päätoimisesti viedä tutkintoa eteenpäin. Tämä vaatii taloudellisia resursseja.

Joo, et yks tämmönen, mikä on nyt tietysti näinä taloudellisina aikoina ja näitten prioriteettien aikoina ei kannattais varmaan edes ilmoille lausua, mutta joskus on ollut puhetta siitäkin, joskus 10 vuotta sitten ja ehkä viisikin vuotta sitten, että oikeestaan ylioppilastutkinnossa pitäis olla myös muita päätoimisia työntekijöitä kuin kanslia, eli et kyllä tää kokeen laadinta on niin työlästä puuhaa, että jos se haluttais sen laatu ja tasalaatuisuus ja tutkimusperustaisuus ja kaikki tämmönen siinä tutkinnossa oikeesti turvata, niin siellä pitäis olla päätoimisia ihmisiä myös ihan aineitten äärellä. [- -] Ei voi ajatella, että mikään tutkinto pyörii kovin monta vuotta vanhoilla eväillä, vaikka ne ois hyvätkin ollu, kyllä sitä jatkuvaa panostusta siihen myös siihen kehittämiseen pitäis olla, et se on sitten,

sitten tietysti jämähtää aloilleen ja eihän ihmiset, sehän on selväkin, että eihän ihmiset vuosikausia tee lisääntyvää työtä samalla ja jopa reaalipalkallisesti vähentyvällä palkalla, vaan se on jo jostakin pois, että ei, että okei jos meillä on ennen ollut 10 tehtävää, niin ei me nyt tällä liksalla tehdä enää ku 5, pitäis myös nähdä se, että ei voi kuristaa loputtomasti jotain toimintaa ilman, että se vaikuttaa laatuun myös ja ihmisten halukkuuteen sitoutua siihen työhön (arvioinnin asiantuntija E, haastattelu)

Suullisen kielikokeen järjestäminen vaatisi selkeitä toimenpiteitä, rahaa ja pitkäjänteistä suunnittelua valtiovallan taholta. Kokeen järjestäminen ei sinällään ole mahdotonta.

kyllähän mekin tiedetään, että kyl suullinen koe pystytään järjestämätasolla hoitamaan, jos on sitä rahaa, mutta ku siel on se kehittämisraha, joka nyt liittyy tähän nimenomaan tähän teknologiapuoleen, niin silloin sitä kehittämisrahaa tarvitaan ja sitä ei oo saatu viel niitä miljoonia varmaan, mitä siihen menis, et on aina sellasta pikkasta vähän eteenpäin. (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

kyllähän niitä resursseja tarvittais, et se hyvä tahto ei sinällään riitä oikein mihinkään, kyl pitäis ihan jotain riihikuivaa olla sitten näitten toimeenpanoon, että vaikka joku tutkimushanke sais hyvän prototyypin kehitettyä, että se tuodaan yleiseen käyttöön ja tämmöseen massakäyttöön, mitä nyt joku ylioppilastutkintokin on, niin kyllä siihen tarvittais ihan kunnan resurssit, nyt ylioppilastutkinnon kehittäminen näyttää olevan pikkusen sellanen, digitaalisuus oli kovasti aallon harjalla, siitä puhuttiin paljon ja siihen satsattiinkin, tosin ei välttämättä mitenkään avokätisesti, mutta se juuri saatiin maaliin jotenkuten, mutta nyt sitten vaikuttaa jopa siltä niinku ylioppilastutkinto ois jätetty vähän, et nyt ku se on digitalisoitu, niin siellähän se pyörii nyt sitten omillaan seuraavat 10 vuotta. Se voi olla, et se pyörii, mutta ei se kehity, eli että kaikki nää kehitysajatukset, niin ja just tämä suullisen kielitaidon kokeenkin, joka esimerkiks sai edelliseltä hallitukselta (Sipilän) ihan selkeesti vihreetä valoo, niin ois kyllä kiva, jos se sais sitä nytkin ja myös tämä valo konkretisoituisi ihan resursseihin (arvioinnin asiantuntija E, haastattelu)

Myös kokelasmäärät aiheuttavat haasteita kokeiden järjestämiseen. Esimerkiksi englantia kirjoittaa vuosittain 40 000 kokelasta.

jos nyt ajatellaan jotain englannin pitkän oppimäärän koetta, missä saattaa olla 40 000 langalla yhtä aikaa pahimmillaan, parhaimmillaan, niin kyllähän sieltä et tosiaan niinkun sanoin, vaikka ne

ei puhuis ku 5 minuuttia, niin siitä voi aika lyhyelläkin matkalla laskee, kuinka monta viikkoo siinä menee kuunnella ne edes kerran, saati että sensorin pitää kuunnella useemman kerran, jotta pystyy tekemään perustellun ja luotettavan arvion. Kyllä se tähän palautuu varmaankin, et se ei vaan ole ihan yhtä näppärää. [- -] no nyt okei, ylppäreitähän on myös nyt kaks kertaa vuodessa, tää onkin paras tai hyvä ajankohta nyt tästä puhua, koska juuri nyt meillä on sensorointi meneillään eli se on käytännössä lokakuu syksyllä ja huhtikuu keväällä on sellasta aikaa, jona kielten sensorit ei kyllä sitten paljon, jos nyt nukkuvat ja syövät, mutta eivät paljon muuta, että se on jo ihan siis pelkän näitten kirjallisten suoritusten kanssa, niin se on hyvin tiukka se aikataulu ja sitten, jos siihen vielä pitäis sitten kuunnella kymmeniä tunteja näitä puheita, niin sehän ei siihen aikatauluun mahdu millään, et se on ollu tämä syy (arvioinnin asiantuntija E, haastattelu)

Suullisen kielitaidon arvioinnista on jo kertynyt pitkälle vietyä tieteellistä tietoa myös Suomessa, ja aihe kiinnostaa tutkijoita edelleen. Asian edistämiseksi ylioppilastutkinnossa tarvitaan kuitenkin selkeästi nykyistä enemmän resursseja. Tehtävien ammattitaitoinen laadinta ja kehittäminen muun työn ohessa ei tuota parasta mahdollista tulosta. Haastattelussa nostetaan esiin myös rakenteellinen muutos; kehittämistä voitaisiin tehdä arvioinnin asiantuntijoiden voimin päätoimisesti. Keskustelua suullisen kielitaidon arvioinnin kehittämisestä ylioppilastutkinnossa on käyty pitkään ja on todennäköistä, että keskustelu jatkuu. Toivoa haastateltavamme eivät kuitenkaan ole menettäneet:

pitkähän siin on se tie, tää on ollu toiveissa jo ja vähän työnkin alla jo sen viis, kuus, seittemän vuotta, mutta mun mielestä se rahotus puuttuu yhä ja noin vuos sitten kuulin optimistisen arvion, et tää voisi olla vuonna 22 totta. Tällä hetkellä se näyttää siltä, ettei missään nimessä voi olla vuonna 22 vielä totta, et ku se koko rakennelma siitä puuttuu. [- -] Mut something is happening. Ei ihan toivoa olla menetetty vielä. (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

3.5 Korkea-asteen kieli- ja viestintäopinnot



Yliopistot ja ammattikorkeakoulut lisäävät kielten ylioppilaskokeiden huomioimista opiskelijavalinnassa. Tämä tarkoittaa myös muita kieliä kuin suomea/ruotsia ja englantia. (Pyykkö 2017.)

Tämä alaluku keskittyy korkea-asteen kieli- ja viestintäopintoihin. Aineistoina on käytetty korkeakouluille suunnattuja kyselyitä, asiantuntijahaastatteluja, toimijoiden verkkosivuja ja aiempia selvityksiä.



3.5.1 Korkeakoulujen suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus edistyneille oppijoille

” Korkeakoulut lisäävät suomen/ruotsin toisena kielenä opetukseen syventäviä kursseja.

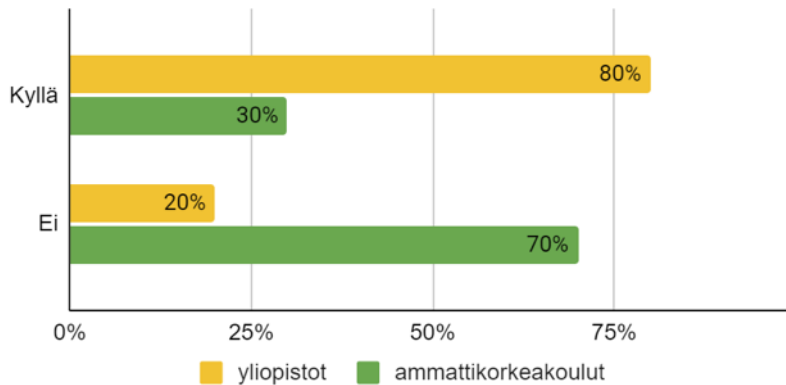
Maahanmuuttajien ohjaamisessa korkeakoulutukseen hyödynnetään vastuukorkeakoulutoiminnasta vuosina 2017 - 2020 saatuja kokemuksia. Syntyneet hyvät käytänteet sekä ohjauksesta että yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa vakiinnutetaan osaksi oppilaitosten ja TE-toimistojen toimintaa. (Pyykkö 2017.)

”

Yksi Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017, 126) suositus oli, että korkeakoulut lisääisivät suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen edistyneille oppijoille suunnattuja kursseja. Kielikeskusten ja vastaavien toimijoiden suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen kiinnitettiin huomiota jo vuonna 2016 julkaistussa Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille -selvityksessä (Saarinen, Vaarala, Haapakangas & Kyckling 2016, 56). Siinä todetaan, että suomen kielen kursseja tarjotaan eniten alkeistasolle ja että kursseja on lisätty pääasiassa tasoille A2 ja B1. Kehittämistarvetta olisi etenkin ylemmän tason kursseille, kuten B2- ja C-tasoille. Tuolloin ensisijainen sisällöllinen kehittämiskohde oli teknologian hyödyntäminen opetuksessa. (Saarinen ym. 2016, 61.)

Kysyimme korkeakouluilta, onko yksiköissä lisätty suomi toisena kielenä/ruotsi toisena kielenä -opetuksen kursseja edistyneille opiskelijoille vuodesta 2017 lähtien. Kuvioista 3 käy ilmi, että noin 30 %:ssa (N=11) ammattikorkeakouluista näitä kursseja on lisätty, mutta lopuissa ei. Kuvion perusteella näyttää siltä, että yliopistoissa kursseja on lisätty enemmän, mutta aineiston pienuuden vuoksi päätelmä ei ole kattava: yliopistoista vastauksia saatiin vain viisi ja ammattikorkeakouluista kolmekymmentäkolme. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tilanteiden vertailu ei siis ole mielekästä tässä tapauksessa. Kuitenkin molemmissa edistyneille S2/R2-oppijoille suunnattuja kursseja olisi syytä lisätä.

Edistyneille oppijoille tarkoitettujen S2/R2-kurssien lisääminen



KUVIO 3. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kieli- ja viestintäopinnoista vastaavien tahojen (N=38, joista amk: 33; yo: 5) vastaukset kysymykseen “Onko edistyneille S2/R2-oppijoille lisätty kursseja?”

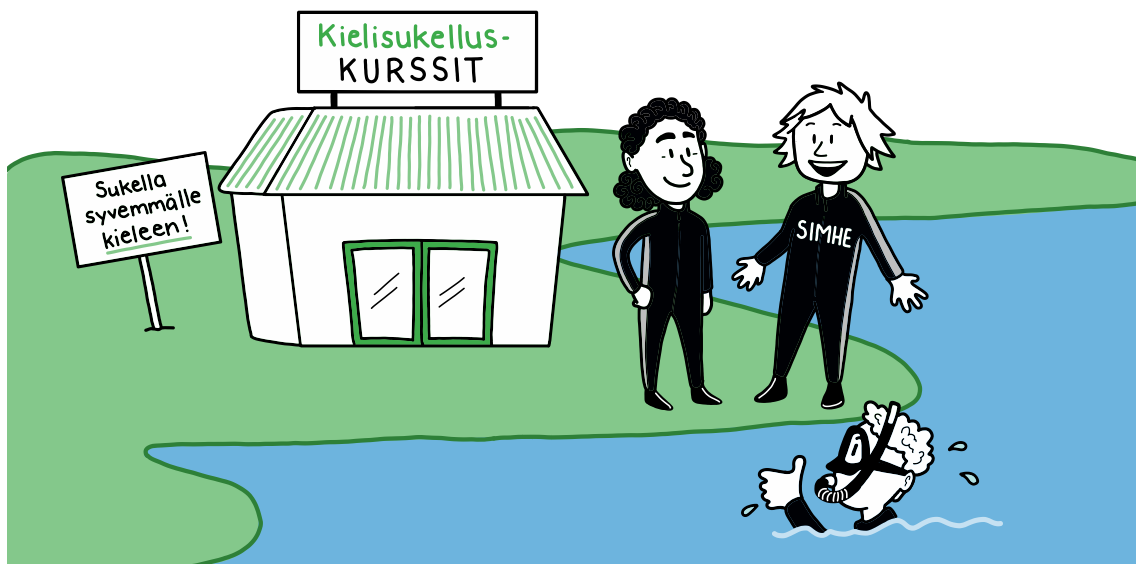
Ammattikorkeakouluissa opiskelevat sairaanhoitajat ovat selkeä kohderyhmä, jonka suomen kielen tarve on tunnistettu. Sairaanhoitajien englanninkielisiin, ammatillisiin opintoihin on liitetty kielellisiä osuuksia, näin esimerkiksi Clinical care -kurssilla. Kurssien lisäämisen syinä tuodaan esiin myös se, että opiskelijat pärjäisivät paremmin työharjoittelussa ja että heidän työhönsijoittumisensa helpottuisi. Vapaasti valinnaisina kursseina tarjotaan esimerkiksi ”Finnish at Work”, 3 op ja ”Learn Finnish at Work Place”, 3 op, joilla valmistaudutaan työelämän kielellisiin tilanteisiin ja tuetaan kielen oppimista työelämässä.

Kolmen viime vuoden aikana tietyissä vastuammattikorkeakouluissa ja -yliopistoissa on tarjottu korkeakouluopintoihin valmentavia opintoja opetus- ja kulttuuriministeriön tukemana SIMHE (Supporting Immigrants in Higher Education in Finland) -toimintana (OPH: Korkeakoulujen SIMHE-palvelut). Nämä vastaavat myös lisääntyneeseen suomen/ruotsin kielen oppimisen tarpeeseen ja usein SIMHE-opintojen 15 opintopisteen kokonaisuuteen on upotettu edistyneemmän tason kielenopintoja. Ammattikorkeakoulujen mukaan *monet opiskelijat haluavat jatkaa opintojaan korkeakouluissa suomen kielellä ja haluavat työllistyä Suomeen*. Nähdään myös työvoiman tarve alueilla. Eräs ammattikorkeakoulu ilmoittaa, että heidän opiskelijoistaan 25 % on ulkomaalaisia.

Yliopistoissa on myös tunnistettu S2-opintojen yhteiskunnallinen tarve. Yliopistojen vastauksista selviää, että C-tasolle edenneet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat putoavat usein S2-tarjonnan ja äidinkielisille suunnatun tekstitaitojen tarjonnan väliin ja heille on syytä räätälöidä omia C-tason tekstitaitojen opintojaksoja. Työelämälähtöinen suomen kielen opetus nousee esiin myös yliopistojen vastauksissa. Samoin yksilölähtöistä tukimallia on kehitetty. Kansainväliselle henkilökunnalle tarjotaan myös räätälöityjä kursseja, onhan joidenkin yliopistojen kielistrategiassa mainittu, että yliopistojen henkilökuntaa rekrytoitaessa on huomioitava myös kansalliskielen osaaminen tai ainakin sille on asetettu

tavoite; esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kansainvälisen henkilökunnan pitäisi kolmen vuoden kuluttua rekrytoinnista hallita kieltä A2-tasoisesti. Tavoitteen toteutumista ei kuitenkaan seurata, joten se on jäänyt pelkäksi paperitiikeriksi.

Viime vuosina, erityisesti 2019 lähtien opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt korkeakouluille erityisavustuksia yhteensä 2,5 miljoonaa euroa korkeakoulutettujen ja korkeakoulutukseen pyrkivien maahanmuuttajien kielikoulutuksen ja ohjauksen järjestämiseen. Näitä ovat saaneet AKVA (Helsingin yliopisto), Integra (Jyväskylän yliopisto), KORKO (Tampereen korkeakouluuyhteisö), KOROKKE (Turun yliopisto) sekä Savonia- ja Karelia ammattikorkeakoulujen SIMHE-malli. (Jokela 2020, 17–21.) Näissä koulutuksissa sekä suomen että englannin oppiminen on tärkeässä roolissa ja myös edistyneempien oppijoiden suomen ja englannin kielen tuki pystytään huomioimaan.



3.5.2 Aasian kielet korkeakouluissa ja KiVAKO-hanke

” Korkeakoulut sopivat Unifin ja Arenen johdolla työnjaosta ja yhteistyöstä Aasian ja Afrikan kielten (esim. somali, kurdi, vietnam, kiina, korea, japani) perusopetuksessa kielikeskuksissa tai vastaavissa. Tarkastelu tehdään rinnan kielten tutkintokoulutuksen kehittämisen kanssa. Yhteistyönä kehitetään myös Aasian ja Afrikan kielten verkko-opetusta maan korkeakoulujen ja aikuiskoulutuksen tarpeisiin.

Yliopistot lisäävät yhteistyötä Pohjoismaiden ja Viron yliopistojen kanssa vähemmän opiskelluissa kielissä hyödyntäen opetuksen digitalisaatiota.

Kielten tutkinto-opiskelu ja tutkimus profiloidaan eri yliopistoissa eri tavoin, ja tarpeisiin vastaamista arvioidaan yliopistojen yhteistyönä kansallisen kielivarannon näkökulmasta. Samalla huolehditaan siitä, että kielten aineenopettajakoulutusta tarjoavissa yliopistoissa on tarjolla riittävän laaja kieliaineiden kirjo. Laajin kielivalikoima on Helsingin yliopistossa, mutta esimerkiksi yksittäisiä Aasian kieliä opetetaan myös muissa yliopistoissa. Kiinan kielen opetusta lisätään eniten. (Pyykkö 2017.)



Kysyimme korkeakoulujen kielikeskuksilta tai vastaavilta toimijoilta, millaista kontakti- tai verkko-opetusta on tällä hetkellä Aasian ja Afrikan kielissä yksiköiden opetustarjonnassa. Lisäksi kysyimme, onko suunnitteilla lisätä opetusta näissä kielissä. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä suositetaan työnjaosta ja yhteistyöstä sopimista näiden kielten (esim. somali, kurdi, vietnam, kiina, korea, japani) osalta. Selvityksessä kiinnitettiin huomiota myös tutkintokoulutuksen kehittämiseen näissä kielissä. Lisäksi toivottiin kehitettäväksi verkko-opetusta. (Pyykkö 2017, 126.)

Ammattikorkeakoulujen vastauksissa näkyi selvästi, ettei näitä kieliä tarjota omana opetuksena suurimmassa osassa vastanneista oppilaitoksista (27/33). Vastaukset voidaan ryhmitellä seuraavasti: 1) näitä kieliä on opetettu aikaisemmin 2) näitä kieliä ei opeteta tällä hetkellä eikä suunnitellakaan opetettavaksi 3) näitä kieliä opetetaan omassa oppilaitoksessa 4) näitä kieliä opetetaan jonkun yhteistyötahon kanssa.

Vastausten perusteella joissakin ammattikorkeakouluissa on opetettu Aasian kieliä joskus:

Pari vuotta sitten oli mandariinikiinan alkeet.

Muutama vuosi sitten meillä oli kurssitarjonnassa kiina ja japani. Säästösyistä kaikki valinnaiskielet lopetettiin ja tarjolla on enää alkeissaksa. Myös englannin ja ruotsin opintojaksoja vähennettiin. Näköpiirissä ei ole laajennusta Aasian tai Afrikan kieliin(kään).

Meillä niin sanotut harvinaiset kielet on lakkautettu 2010-luvulla, jolloin aasialaisten kielten opetusta lakkautettiin. Uutta opetusta näissä kielissä ei ole suunnitteilla.

Japanin alkeiskurssi oli aiemmin, mutta se poistettiin 4–5 vuotta sitten tarjonnasta.

Jokunen vuosi sitten oli japanin kurssi tarjonnassa.

(Kaikki vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Pääosassa vastauksia kerrottiin, ettei näitä kieliä opeteta nyt eikä suunnitellakaan opetettavaksi:

ei mitään, ei.

Ei minkäänlaista.

ei ole lainkaan, tuskin tulee

Ei lainkaan.

Ei ole tarjonnassa eikä suunnittelussa.

Ei, ei.

(Kaikki vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Joissakin ammattikorkeakouluissa opetetaan kaikesta huolimatta aasialaisia kieliä, erityisesti kiinan tai japanin alkeita:

Kiinaa voi opiskella alkeista.

Japaniin opiskelijavaihtoon lähtijöille on valmennuskurssi, jossa hiukan japanin kielen alkeita.

kiinan opetusta intensiivopetuksena kulttuurikurssilla aina, kun saamme vaihto-opettajan Kiinasta.

Chinese 1, 2 ja 3 (= 15 op) lähiopetuksena, opetuskieli englanti. Japani 1 ja 2 (=10 op), japanin tavumerkit (1 op), japanin kanjit 1 (1 op) ja japanin kanjit 2 (1 op). Japanin kurssit lähiopetuksena, opetuskieli suomi.

Japanin kielen perusteet 6 op oman amk:n valinnaisten kielten tarjonnassa

(Kaikki vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Aasian kieliä opetetaan ammattikorkeakouluissa yhteistyöhankkeina muiden oppilaitosten kanssa:

KiVAKO-hankkeen pilottikurssit (Aasian kieliä), joihin muutamia opiskelijoita voi osallistua tällä hetkellä.

KiVAKO-projektin pilottikurssien kautta kiinan, japanin ja korean alkeisopetusta verkkokursseina.

Lisäksi KiVAKO-hankkeen valtakunnallisessa tarjonnassa KiVAKO-japani 1 3 op, KiVAKO-japani 2 3 op sekä KiVAKO-korea 1 3 op. Japanin kielessä on harkinnassa lisätä tarjontaa B2-tasolle saakka valtakunnallisessa tarjonnassa.

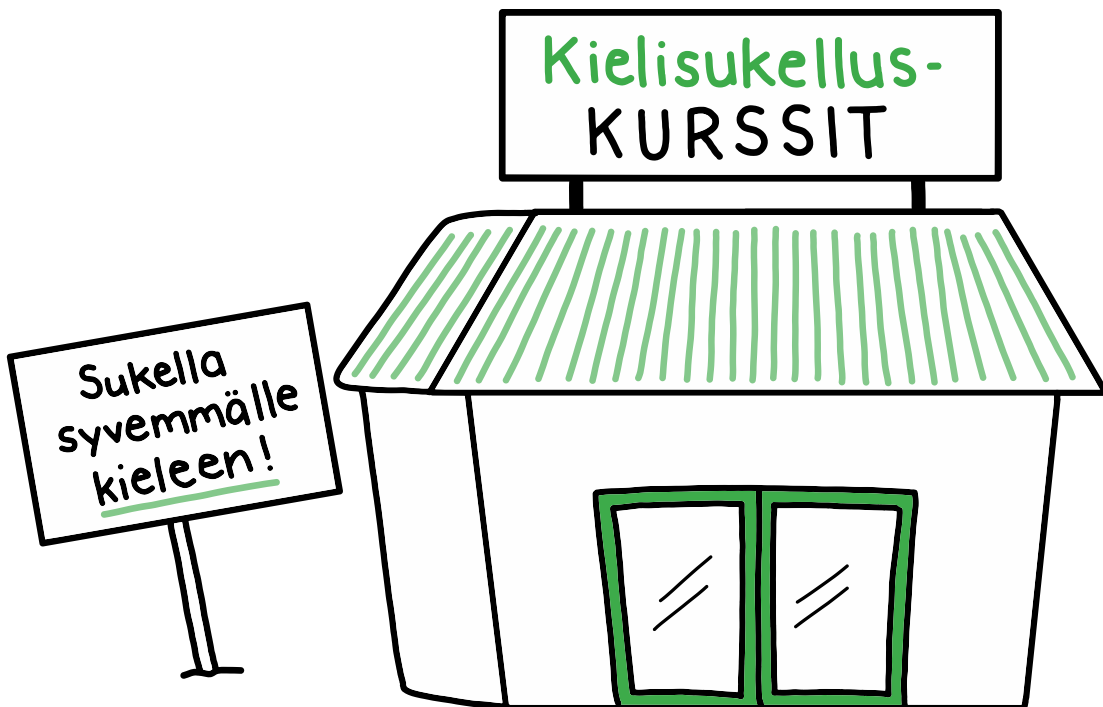
Emme itse tarjoa, mutta teemme yhteistyötä toisen suomalaisen korkeakoulun kielikeskuksen kanssa, jonne ohjaamme opiskelijoita opiskelemaan mm. kiinaa ja japania. Opiskelijamäärät omassa korkeakoulussamme niin pieniä, että ei kannattavaa itse tarjota.

Iltalukiassa voivat opiskella toki, ja CampusOnline.fi -sivustolla voi olla tarjontaa. KiVAKO-hanke ei vielä tarjoa laajasti kieliopintoja, mutta toivottavasti sieltä saamme kursseja.

Kansalaisopistossa voi opiskella omalla kustannuksella aasialaisia kieliä.

(Kaikki vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Ammattikorkeakoulujen opiskelijat voivat siis opiskella Aasian kieliä ainakin KiVAKO-hankkeen pilottikursseilla, iltalukiassa, kansalaisopistossa, jonkun toisen korkeakoulun kielikeskuksessa ja CampusOnline.fi-sivustolla. Vastauksissa tuodaan erityisesti esiin KiVAKO-hanketta (Kielitarjonnan vahvistaminen korkeakouluissa). KiVAKO on vielä pilottivaiheessa, mutta Aasian kielistä siinä voi opiskella kiinaa, koreaa ja japania, kaikkia A1–A2-tasoilla.



vKiVAKO-hanke on 25 korkeakoulun yhteistyöhanke, jonka tavoitteena on rakentaa korkeakouluihin vieraiden kielten verkko-opintopolkuja A1-tasolta C1-tasolle aivan niin kuin Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä esitetäänkin. Hankkeen myötä syntyy valtakunnallisesti kattava, pedagogiikkaa kehittävä ja kielivarantoa kartuttava verkosto ja luodaan valtakunnallinen verkko-opintotarjonta vähemmän opiskeluissa vieraissa kielissä. KiVAKO-hanke sijoittuu vuosille 2018–2021 ja se on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kehittämishanke (3,3 miljoonaa euroa). (KiVAKO-hanke, Varttala & Puranen 2020.)

Yliopistojen kielikeskuksista saatujen vastausten perusteella Aasian kielistä eniten tarjottiin kiinan opintoja, yleensä alkeita, mutta myös jopa 15 opintopisteen kokonaisuuksia, spesifejä kulttuurisisältöisiä kursseja ja keskusteluryhmiä. Kiinaa voi myös opiskella kokonaan verkossa. Joissakin yliopistoissa tarjotaan myös japania ja koreaa, koska opiskelijat ovat toivoneet näiden kielten opetusta. Jostakin syystä yliopistojen vastauksissa ei mainittu KiVAKO-hanketta, vaikka monet yliopistot ovat sen osatoteuttajia. Kyselyvastauksissa käsiteltiin kiinan, japanin ja korean kieliä, muita Aasian kieliä ei mainittu. Myös Afrikan kielet jäivät maininnatta.

Haastattelussa tulivat esiin myös JOO-sopimukset eli joustavan opiskeluoikeuden sopimukset. Ne mahdollistavat opintojen suorittamisen muiden kuin kotiyliopiston opintotarjonnasta. Opiskelija, jolla on tutkinnonsuoritusoikeus sopimusyliopistossa, voi hakea määräraikaista oikeutta tutkintoon liitettäviin opintoihin toisessa sopimusyliopistossa. Sopimus joustavasta opinto-oikeudesta (JOO) kaikkien Suomen yliopistojen kesken astui voimaan 1.8.2004, joten kyseessä ei ole joustavoittaminen, mikä olisi tapahtunut aivan viime aikoina. JOO-opinnot kuitenkin mainittiin haastattelussa:

mut tuota mä näkisin kielikeskustoimijat tässä ratkasevana ja se ois ihan ok, eli tuota jos se pystyis tarjoamaan kenties yhteistyös jonku kans, nii meiltä opettajaopiskelija, tullu vaikka enkun aineenopettajakoulutukseen, se haluaa toisen opetettavan aineen, niin se vois sen opiskella vaikka sen arabian aineopintoihin saakka siellä kielikeskuksessa tai sen kautta ja JOO-sopimuksella. (opettajankoulutuksen asiantuntija D, haastattelu)

Tutkintoperustaisesti kiinaa, japania ja koreaa voi opiskella Helsingin yliopistossa. Kiinan opetus sivuaineena on alkanut Turun yliopistossa syksyllä 2020 ja syksyllä 2021 ensimmäiset pääaineopiskelijat voivat aloittaa opintonsa. Japanin opetukselle olisi suurempikin tarve:

nää on kans sit loppuviimeiks ainaki vielä sellasia aika pieniä yksiköitä paitsi niinku Helsingissä japanin tilanne oli ihan naurettava, et siellä oli opiskelijoita vaik kuin paljon [- -] ja meiltäkin JOO-sopimuksella sinne on menny (opettajankoulutuksen asiantuntija D, haastattelu)

Kiinan, japanin ja korean opintoja voi siis suorittaa ainakin jonkin verran korkeakouluissa, mutta useimmiten keskitytään lähinnä vain kielten alkeiden opiskeluun. Peruskoulussa ja lukiossa kiinan ja japanin kielen opiskelu on viime vuosina lisääntynyt. Haasteena on kuitenkin opetuksen vakiinnuttaminen alkuinnostuksen jälkeen ja jossakin määrin myös pula opettajista. Erityisesti kiinan opintoja on peruskouluissa ja lukioissa edistetty ja pyritty vakiinnuttamaan erilaisissa hankkeissa, joiden jatkamiseen ei aina ole saatu tukea. Hankkeissa kuitenkin saattaa syntyä toimintamalleja, joissa opintoja voidaan jatkaa. Haastattelemamme kuntatoimija on kuitenkin huolissaan pelkkään verkko-opetukseen nojaavasta kiinan kielen opetuksesta:

on pohdittu niitä kysymyksiä, että miten se, kun joku tommonen kiinakin nii, että miten se nuori saa siinä tukea, kun se yrittää niitä merkkejä piirtää ja muuta niin ehkä siinä tullu vähän semmosta kokemusta, jota sit voidaan hyödyntää myöskin myöhemmin (kunnan koulutuksen asiantuntija E, haastattelu)

Ilmeisen pullonkaulan ja motivaatiohaasteen Aasian kielten tavoitteellisempaan ja syvällisempään oppimiseen muodostaa se, että vaikka lukiossa voikin opiskella kiinaa ja japania, ylioppilastutkinnoissa niitä ei kuitenkaan voi suorittaa ja korkeakouluissa palataan taas kielten alkeisopetukseen.

3.5.3 Joustavat opiskelun mallit ja oppilaitosten yhteistyö

” Muutetaan asetusta yliopistojen tutkinnoista niin, että opiskelijalta edellytetään vähintään kahden vieraan kielen taidon osoittamista. Osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen kehitetään joustavia malleja yliopistojen, lukioiden ja vapaan sivistystyön yhteistyönä.

Yliopistot uudistavat kielten aineenopettajakoulutusta ja opettajankoulutukseen kohdistuvaa tutkimusta kielten ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten yhteistyönä. Erityisesti vahvistetaan oppijälähtöisyyteen, monikulttuurisuuteen ja joustaviin suoritustapoihin sekä digitaalisissa ympäristöissä toimimiseen kohdistuvaa tutkimusta ja osaamista. (Pyykkö 2017.) ”

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä yksi toimenpide-ehdotuksista oli, että osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen kehitetään joustavia malleja yliopistojen, lukioiden ja vapaan sivistystyön yhteistyönä (Pyykkö 2017, 125–126). Kysyimmekin korkeakoulujen kielikeskuksilta tai vastaavilta toimijoilta, onko yksikössänne kehitetty kieliin liittyvän osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen joustavia malleja.

Vastausten perusteella enemmistössä korkeakoulujen kielikeskuksista tai vastaavista toimijoista näin on toimittu. Erityisesti yliopistoissa on kehitetty/lisätty osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen joustavia malleja (83 %; N=5). Ammattikorkeakouluista 56 % (N=17) ilmoitti joustavien mallien kehittämistä. Kysyimme edelleen, onko tällaista

kehittämistyötä tehty yhdessä jonkun muun oppilaitoksen (lukiot, yliopistot, ammattikorkeat, vapaa sivistystyö) kanssa? Ammattikorkeakouluvastaajista 37 % (N=12) ja yliopistovastaajista vain yksi ilmoitti tehneensä tällaista kehittämistyötä yhdessä jonkun muun oppilaitoksen kanssa. Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakoulut näyttävät kehittäneen joustavia malleja yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa.

Kysymykseen, jossa pyysimme vastaajia kuvailemaan lyhyesti joko itsenäisesti tai yhteistyössä kehittämiään (joustavia) malleja ja/tai laittamaan linkin toimintaan, saimme vastauksia 19 ammattikorkeakoululta ja neljä vastausta yliopistojen kielikeskuksista. Vastauksissa nousivat esiin erilaiset näyttöihin perustuvat joustot, hanketoiminta, yhteistyöoppilaitosten kanssa tehty kehittäminen sekä opiskelijan itsenäinen työ.

Ammattikorkeakoulujen vastauksissa korostuivat erilaiset näyttöihin perustuvat joustot:

Aiemmin hankitun osaamisen näytöt ja hyväksiluku.

Kielten osaamista on mahdollista osoittaa näytöllä. Näytöllä voi osoittaa osaamisen kielissä, joita meillä opetetaan. Näytön antamiselle on yleisluontoinen ohjeistus, jota opettaja voi täsmentää.

Olemme kehittäneet aikaisemmin hankitun osaamisen näyttöön Englannin (A)HOT osaamisen näyttönä näytöt sekä suulliseen että kirjalliseen osaamiseen. Työstämme tänä syksynä vastaavan ruotsin sekä suomen kieleen. Englanti tasolla B2, ruotsi B ja suomi tulee tasolle A2.

Kielten ja viestinnän näyttöpäivässä voi osoittaa osaamisensa kielissä, joita AMKissa tarjolla.

Näytöt suullisina ja kirjallisina tentteinä. Myös työssä laaditut ammattitekstit.

(Kaikki vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Yliopistotoimijoiden vastauksissa mainittiin myös näytöt, mutta vain satunnaisesti:

Syksyllä 2020 tulivat voimaan uudet AHOT-ohjeet, uudet käytännöt vasta pilotointivaiheessa.

Esimerkiksi ruotsin kielessä on jatkotasolla opintojakso, joka linkittyy opiskelijan työssä tai harrastuksessa opittuun / opittavaan kielitaitoon ja ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille on kehitetty kurssiassistentti-konsepti.

(Molemmat vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, yo)

Yhteistyö ja joustavuus näkyvät myös hanketoiminnassa, joista mainittiin DiVed-hanke (Diversity in Education), Digijoujou (2017–2019, Digipedagogiikka, joustavat opintopolut ja valtakunnallinen yhteistyö) ja KiVAKO-hanke. Hankkeiden haaste on se, että rahoitus ja sen myötä toiminta loppuvat ennen kuin toiminta on saatu vakiinnutettua korkeakoulun rakenteisiin. Toisaalta hankkeiden avulla on myös saatu alkuun uusia innovaatioita, jotka muuten olisivat jääneet aloittamatta.

Kieltenopiskeluun löydettiin joustavuutta myös yhteistyöstä muiden oppilaitosten kanssa. Tällainen toiminta korostui ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksessa, jossa kerrottiin tehtävän yhteistyötä yliopiston, kansalaisopistojen, ammatillisten oppilaitosten, lukioiden, iltalukioiden ja vapaan sivistystyön kanssa.

yhteistyö yliopiston kanssa tarjonnan monipuolistamiseksi

yhteistyössä toisen asteen ja yliopiston kanssa kehitetty korkeakoulukieli- ja viestintäopintojen kurkistuskurssia ja sitä myös toteutettu

Kansalaisopistossa voi omalla kustannuksella opiskella alkeiskieliä, joita amk ei tarjoa. Näitä saa hyväksiluettua vapaasti valittaviin opintoihin.

Ammattikoulun kanssa on ollut mahdollista tehdä heillä valmistava ru tai en jo ennen kuin on hakenut kouluun. Itsestä se tuntuu hullulle - pitäisi niitä kieliä olla ammattikoulussa enemmän!! Aivan yksittäinen opiskelija on osallistunut niihin. Ei montaa.

Iltalukion kielikurssit ovat avoimia. Toki ne ovat lukion oppimäärää, ei työelämälähtöistä, ammattialaan sidottua kielten opetusta.

(Kaikki vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Joustavuuden lisääminen itsenäisen opiskelijatyön kautta sai vain yhden maininnan:

verkkomateriaalipankkeja, itsenäisen opiskelun paketteja (Korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Lukion uusi opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2019) tuo mukanaan lukioiden ja korkeakoulujen välisen yhteistyön. Yhteistyö ei määrällisesti ole vielä kovin laajaa, mutta hyviä aloituksia on nähtävissä. Lukiolaissa velvoitetaan yhteistyöhön korkeakoulujen kanssa, mutta yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen laeissa ei tällaista velvoitetta ole. Nykyisin molemminpuoliset hyödyt nähdään, etenkin aloilla, joihin ei ole kovaa hakupainetta. Kunnan koulutuksen asiantuntija F kuvasi yhteistyön vahvistumista lukion ja korkeakoulun kanssa seuraavasti:

yksi asia, mikä on tukenut kielivarantoa on se, että [lukiossa] voidaan osittain hyödyntää myöskin kielikeskuksen kursseja. Ja sitä kautta sitten teoriassa ainakin voidaan joillekin opiskelijoille tarjota jotain, oliko siellä nyt sitten japania, vai mitä nyt olikaan tai sitten venäjä on yks iso kysymys meillä, kun sitä pitäis tukea (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Oppilaitosten välinen joustava ja nykyistä säännöllisempi yhteistyö vahvistaa Suomen kielivarantoa.

3.5.4 Kieltenopetuksen tilanne ammattikorkeakouluissa

” Ammatillisessa koulutuksessa lisätään muilla kuin kotimaisilla kielillä annettavaa tutkintokoulutusta ja vahvistetaan kieliopintojen roolia kaikessa koulutuksessa (Pyykkö 2017).

Ammattikorkeakoulujen kieltenopetus näyttäytyi kyselyvastausten perusteella varsin suppeana, vaikka poikkeuksiakin löytyi. Kun ammattikorkeakoulujen vastaajat pääsivät kertoamaan omin sanoin, mitä mieltä he ovat oppilaitostensa kielten opetuksesta, siitä syntyi varsin karu vaikutelma. Kielten tarjontaa pidettiin liian kapeana, jopa surkeana. Myös kielten arvostus vaikuttaa vähentyneen entisestään ja uskotaan siihen, että englannilla pärjää. Kun pakollisia kieliä opetetaan, ryhmät ovat tehokkaaseen kielenoppimiseen aivan liian suuria, jopa 80 hengen ryhmiä. Kielten ja viestinnän opettajat ovat ilman yhteistä hallintoa, joissakin korkeakouluissa ei ole edes kielten opettajien yhteisiä tapaamisia ja näin ollen kehitys- ja koulutushankkeita ei järjesty.

liian kapea tarjonta kielissä

Ammattikorkeakoulumme kielitarjonta on todella surkeaa ja tarjontaamme vain supistetaan koko ajan.

Kielten arvostus on tippunut, ainakin johdon silmissä. Uudet opiskelijat ihmettelevät.

Vieraita kieliä on liian vähän. Yleisusko - englannilla pärjää - on voimakas.

Kielten tilanne huono ammattikorkeakoulussamme. Tarjolla enää pakolliset kielten kurssit ja niitäkin opetetaan 40–80 hengen ryhmissä hyvin pienellä resurssilla.

Yksikössäni kielten opetus on ajettu alas siinä mielessä, että ns. pakolliset ruotsin ja englannin kielen kurssit pidetään minimissä. Mitään lisäkursseja ei tarjota. Minkäänlaisia muita vieraan kielen kursseja ei tarjota myöskään lainkaan.

Tulos on aika tyly.

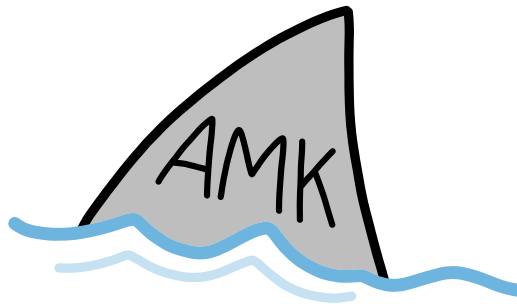
Meidän korkeakoulussamme kielten ja viestinnän opettajat ovat täysin ilman mitään yhteistä hallintoa. Kehitys- ja koulutushankkeita ei ole ei myöskään yhteisiä tapaamisia.

(Kaikki vastaukset korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Toisenlaistakin toimintaa ammattikorkeakouluissa oli havaittavissa:

Ammattikorkeakoulumme toiminta-alue on kaksikielinen, ja perinteet kansainväliseen toimintaan ovat alueen elinkeinoelämässä vahvat. Siksi kielten ja viestinnän opetustarjonta on ammattikorkeakoulussa ollut koko amk:n historian ajan vahva. Tarjoamme valinnaisina kielinä vuosittain venäjää, ranskaa, espanjaa, japania sekä saksaa. Liiketalouden koulutuksessa kaikkien opiskelijoitten on opetussuunnitelman mukaan opiskeltava vähintään 6 op vieraita kieliä. Toteutukset ovat jo pitkään olleet verkkopainotteisia, mutta myös hybridi- ja luokkaopetusta toteutetaan näissä kielissä. (korkeakoulujen kielikeskuskysely, amk)

Ammattikorkeakoulujen kielten vastuupettajilla ja eri kielten omilla viestinnän ja kielten asiantuntijatiimeillä on paljon tehtävää.



3.6 Kielten opettajankoulutuksen ja kielenopettajien osaamisen kehittäminen

Tässä aluvussa keskitytään kielten opettajankoulutuksen ja jo työelämässä olevien kielenopettajien osaamisen kehittämiseen. Aluvut pohjautuvat keskenään hieman eri aiheisiin: kaksi ensimmäistä alukua pohjautuvat kyselyihin aineenopettajakouluttajille, yliopistojen kielten laitoksille sekä korkeakoulujen täydennyskoulutuksen tahoille. Tämän lisäksi ääneen pääsevät haastatellut asiantuntijat. Viimeisessä aluvussa sen sijaan kuullaan kielenopettajien, varhaiskasvattajien, rehtoreiden ja kuntien edustajien näkökulmia liittyen täydennyskoulutukseen ja sen tähänhetkisiin haasteisiin.

Tässä selvityksessä tarkoitamme jatkuvalla oppimisella (ks. OKM: Jatkuva oppiminen) mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen ja täydennyskoulutuksella suppeampaa koulutusta, esimerkiksi 1–60 opintopistettä käsittäviä koulutuksia tai lyhyempiä koulutushetkiä. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen uudistuksessa yksi tavoite on lisätä täydennyskoulutuksia työelämässä toimiville. Jatkovaa oppimista voidaan esimerkiksi tukea erilaisilla täydennyskoulutuksilla. Käsitteiden ero ei aina ole selvä, koska niitä käytetään myös päällekkäisinä. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) käytetty käsite on täydennyskoulutus, eikä siinä esiinny jatkuva oppiminen -käsitettä. Tähän voi kuitenkin olla syynä myös se, että jatkuva oppiminen on käsitteenä yleistynyt vasta viime vuosina.

3.6.1 Opettajankoulutuksen kehittäminen



Yliopistot kehittävät uudenlaisia, kieliaineita ja muuta substanssia yhdistäviä tutkinto-ohjelmia.

Kielten aineenopettajakoulutuksessa vahvistetaan kieli- ja kulttuuritietoisuuden kasvatuksen roolia. Selvitetään mahdollisuus erikoistua pedagogisissa opinnoissa, esimerkiksi opetusharjoittelussa, nykyistä vahvemmin aikuiskoulutukseen.

Yliopistot jatkavat yhdessä työelämän toimijoiden kanssa erikoistumiskoulutusten kehittämistä opettajille aiheina esim. kielitietoisuus, monikielisyys, kaksikielinen pedagogiikka ja monikulttuurisissa yhteisöissä toimiminen.

Yliopistot vahvistavat kielitietoisuuteen ja lasten kielellisen kehityksen tukemiseen perehdyttäviä sisältöjä lastentarhanopettajakoulutuksessa. (Pyykkö 2017.)



Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) suositellaan, että yliopistot kehittäisivät opettajankoulutusta sekä opettajien erikoistumiskoulutuksia liittyen kielellisen kehityksen tukemiseen ja kielitietoisuuteen. Tämän voi ajatella koskevan niin varhaiskasvatuksen-,

luokan- kuin aineenopettajiakin. Tämän selvityksen aineisto ei kuitenkaan vastaa siihen, onko tällaisia sisältöjä kehitetty varhaiskasvatuksenopettajakoulutuksessa, mikä johtuu varhaiskasvatuksenopettajakoulutukseen kohdistamamme kyselyn vähäiseksi jääneestä vastaajamäärästä.

Pyykkö (2017, 126) ehdottaa, että kielten aineenopettajakoulutuksessa vahvistettaisiin kieli- ja kulttuuritietoisien kasvatuksen roolia. Aineenopettajakouluttajille suunnatun kyselyn vastaajien (N= 2) mukaan aineenopettajakoulutuksessa käsitellään kielitietoisuutta, ja vaikuttaa siltä, että kielitietoisuuden osuus on lisääntynyt viime vuosina niin aineenopettajakoulutuksessa kuin muussakin opettajankoulutuksessa, esimerkiksi luokanopettajien ja erityisopettajien koulutuksessa. Kyselyvastaajat kertovat, että kielitietoisuus tulee esiin eri opintojaksojen sisällöissä toistuvasti esimerkiksi siten, että opetussuunnitelmaan on lisätty valinnainen opintojakso, jossa käsitellään kulttuurisesti moninaista, kielitietoista koulua. Kielitietoisuus näkyy myös kurssien osaamistavoitteissa, joissa korostuvat moninaisuuden, monikulttuurisuuden ja monikielisuuden hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Aineenopettajakoulutuksessa tulisi kuitenkin edelleen lisätä kielitietoisuutta käsitteleviä sisältöjä.

Lahti, Harju-Autti ja Yli-Jokipii (2020) ovat tarkastelleet aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta. Matemaattisten aineiden opettajaopiskelijat korostivat kyselyvastauksissaan oman aineensa terminologiaa, kun taas tulevat kieltenopettajat näkivät kielitietoisuuden liittyvän eri kieliin ja kulttuureihin. Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijoiden käsitykset kielitietoisuudesta jäivät epätarkoiksi, joten aineenopettajaksi opiskelevien opinnoissa kielitietoisuuden osuutta on vahvistettava. (Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii 2020.) Jotta tulevat opettajat ehtisivät sisäistää kielitietoisien opettamisen periaatteita, Harju-Autin, Aineen, Rähän ja Sinkkosen (2018) mukaan aineenopettajaksi suuntautuvien kielitietoisuutta olisi luontevaa vahvistaa jo pääaineen opintojen yhteydessä ennen varsinaisia pedagogisia opintoja. Myös Aallon (2020) mukaan opettajankoulutuksessa tulisi valmentaa tulevia opettajia monikielisten oppijoiden tukemiseen sekä sisältöjen että kielen oppimisessa. Jotta voitaisiin kehittää kielitietoisien pedagogiikan kulttuuria, tarvitaan myös opettajien oppiainerajat ylittävää yhteistyötä.

Harju-Autin, Aineen, Rähän ja Sinkkosen (2018) mukaan perusopetuslaki edellyttää opettajien tukevan oppilaitaan riittävästi, mutta opettajilla ei ole vielä riittävästi osaamista tukea esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaita kielellisesti. Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) on yleisopetukseen integroitu kielellisen tuen toimintamalli, jossa on kielipedagoginen painotus ja jolla tuetaan yläkouluikäisiä maahanmuuttajaoppilaita (Harju-Autti ym. 2018).

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) ehdotettiin kuitenkin, että kielitietoista opettajankoulutusta edistettäisiin kehittämällä uudenlaisia erikoistumiskoulutuksia, joissa yhdistyy pedagogiikka ja kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen. Tällaisia ei selvitysaineistomme mukaan ole vielä juurikaan kehitetty. Kuitenkin yhdeksi esimerkiksi voidaan nostaa Jyväskylän yliopistossa kehitetty ja vuonna 2018 aloitettu Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevan pedagogiikan opettajankoulutus eli KiMo. KiMoon

sisältyy sekä kandidaatti- että maisteriohjelma, ja siinä yhdistellään uudella tavalla kielten aineenopettajien, luokanopettajien ja varhaiskasvattajien opintoja ja osaamista (Jyväskylän yliopisto 2020a).

KiMo-koulutus toteutetaan kasvatustieteiden laitoksen varhaiskasvatuksen oppiaineen, opettajankoulutuslaitoksen sekä kieli- ja viestintätieteiden laitoksen yhteistyönä. Kukin yksikkö tarjoaa kokonaisuuteen opintoja, joita suunnitellaan ja toteutetaan osittain yhdessä yksikköjen välillä. Opiskelijat ovat tulevia varhaiskasvatuksen opettajia, luokanopettajia tai kieltenopettajia. Aineenopettajat saavat koulutusohjelmassa kaksoiskelpoisuuden myös luokanopettajaksi, ja luokanopettajaopiskelijoille ja varhaiskasvatuksenopiskelijoille kyse on enemmänkin suuntautumisesta monikielisyyspedagogiikkaan. Sisäänotto koulutukseen on kuitenkin varsin pieni. KiMossa monikielisyys ymmärretään resurssina, jota on tuettava kaikilla koulutusasteilla oppijoiden osallistumisen ja osallisuuden mahdollistamiseksi. Koulutuksen keskeisiä sisältöjä ovat kielitietoisuus, monikielisyys sekä monikulttuurisuus. Opettajankoulutuksessa on edelleen vaikutettava tulevien opettajien asenteisiin ja toimintaan ja lisättävä heidän ymmärrystään kielestä ja monikielisyudesta sekä tarjottava valmiuksia ja konkreettisia työkaluja monikielisyyspedagogiikkaan. (Skinnari & Mård-Miettinen 2020, 34–39.)

Opettajaopiskelijoiden ja jo ammatissa toimivien opettajien yhteen tuomiseen on myös kiinnitetty huomiota. Näin mm. Jyväskylän yliopistossa, jossa kehitetään temaattisia moduuleja (ks. Jyväskylän yliopisto 2020b). Näiden katsotaan vastaavan Marinin hallitusohjelman (Valtioneuvosto 2019) ja opetus- ja kulttuuriministeriön jatkuvan oppimisen uudistushankkeen linjauksiin ja lisäksi vahvistavan yliopiston roolia täydennyskoulutuksen tarjoajana. Tavoitteena olisi myös myydä moduuleja täydennyskoulutuksina jo työelämässä oleville (kielten) opettajille. Temaattiset moduulit rakentuvat tietyn teeman ympärille. Ne ovat vähintään 15 opintopisteen laajuisia kokonaisuuksia, jotka ovat suoritettavissa osana laajempaa opintokokonaisuutta tai omana kokonaisuutenaan. Näin mahdollistetaan osaltaan myös työelämässä toimivan aikuisväestön jatkuva oppiminen ja pääsy tarvitsemaansa koulutukseen työn ohessa ja sen aikana. Temaattisia moduuleja ei ole vielä toistaiseksi avattu Jyväskylän yliopiston ulkopuolisille opiskelijoille. (Jyväskylän yliopisto 2020b.)

3.6.2 Opettajien täydennyskoulutuksen järjestäminen

”*Yliopistot ja ammattikorkeakoulut suunnittelevat ja järjestävät yhteistyönä lyhytkestoisempaa täydennyskoulutusta ja erikoistumiskoulutusohjelman kielitietoisesta opetuksesta lastentarhanopettajille.*

Koulujen kielitietoista toimintaa vahvistetaan täydennyskoulutuksella siten, että jokaisella opetuksen järjestäjällä on riittävä määrä kielitietoisien opetuksen asiantuntijoita. (Pyykkö 2017.)”

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) korostuu kieltenopettajien täydennyskoulutuksen merkitys, ja siinä annetaan täydennyskoulutuksesta useita toimenpide-ehdotuksia. Näitä ovat koulujen kielitietoisien toiminnan vahvistaminen, erikoistumiskoulutuksen järjestäminen kielitietoisesta opetuksesta niin varhaiskasvattajille kuin opettajille, sekä siitä huolehtiminen, että kieltenopettajat pystyvät säilyttämään kontaktin kielialueeseen ja kulttuuriin. (Pyykkö 2017.)

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) todetaan, että neljä viidestä opettajasta osallistuu vuosittain täydennyskoulutukseen, lukion opettajat ahkerimmin, perusopetuksessa ahkerimmin luokanopettajat. Oppiainekohtaista tietoa täydennyskoulutukseen osallistumisesta ei ole saatavilla. Kielispesifiä tarjontaa on lähinnä suomi toisena kielenä -opetuksessa. (Pyykkö 2017, 116.)

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) julkaisemisen jälkeen on myös jatkuvan oppimisen alueella tapahtunut paljon. Opetus- ja kulttuuriministeriössä on tekeillä jatkuvan oppimisen uudistus (ks. OKM: Jatkuva oppiminen). Sillä on tarkoituksena vastata läpi elämän jatkuvaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa yksilön osaamista. Hankkeen toimikausi on 21.8.2019–31.12.2020. Tätä kirjoittaessa hanke on siis loppuvaiheessa. Parlamentaarisen ryhmän jatkuvan oppimisen linjaukset ja tiekartta ovat tulossa vuoden 2020 loppuun mennessä. Jatkuvalla oppimisella tarkoitetaan kaikkien suomalaisten mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen kaikilla aloilla. Opettajien täydennyskoulutus ja etenkin vielä rajatummin kielten opettajien täydennyskoulutus on vain osa tätä isoa kokonaisuutta. Hanke liittyy kuitenkin myös kielten opetukseen, koska muun muassa maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten osaamistason parantamiseen ja osallistamiseen kiinnitetään huomiota ja opettajien osaamisen rooli tässä on keskeinen. Hanke jakoi 30,9 miljoonaa euroa jatkuvaa oppimista tukeville hankkeille ja kokeiluille vuonna 2020. (OKM: Jatkuva oppiminen.)



Täydennyskoulutus ja jatkuva oppiminen ovat ajankohtaisia teemoja, joista keskustellaan paljon julkisuudessa. Kritiikkiä on kohdistettu siihen, ettei kaikissa korkeakouluissa ole selkeää yksikköä, joka koordinoisi täydennyskoulutusta. Näin koulutuksen tarjonta näyttäytyy pirstaleisena. Koulutuksia kritisoidaan myös kertaluonteisuudesta, niiden aikana ei ehditä kunnolla perehtyä tärkeisiin teemoihin. Täydennyskoulutukseen näyttävät hyvin usein osallistuvan samat henkilöt eikä mukaan saada niitä, jotka kouluyhteisössä erityisesti olisivat kouluttautumisen tarpeessa. Jos koulutuksia toteutettaisiin oppilaitoksissa ja työyhteisöissä, se voisi kannustaa useampia osallistumaan niihin (mm. Savolainen 2019).

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti 2016 Opettajankoulutusfoorumin uudistamaan opettajien perus-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta. Opettajankoulutusfoorumi toimii areenana, jolla opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen toimijat ja yhteistyötahot voivat yhdessä luoda ja jakaa näkemyksiä opettajankoulutuksen ja sitä koskevan tutkimuksen ajankohtaiskysymyksistä ja tulevaisuuden kehittämistarpeista. Foorumin laatimassa Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa linjataan tavoitteet ja toimenpiteet, joilla suomalaisen opettajankoulutuksen taso pystytään säilyttämään. Foorumi toimii nyt toista kautta: ensimmäinen kausi oli 2016–2018 ja toinen vuonna 2018 alkanut kausi päättyy vuoden 2022 lopussa. Ministeriö rahoitti vuosina 2017 ja 2018 monia kehittämishankkeita, joiden joukossa oli useita kieliin, kieltenopettajiin ja yleisemmin kielitietoisuuteen liittyviä monivuotisia ja laajoja hankkeita. Näistä mainittakoon:

- DivED (Diversity in Education),
- ULA (Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perus- ja täydennyskoulutusta siltaamassa),
- IKI (Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi),
- VÄISKI (Suullisen kielitaidon opetuksen kehittämishanke),
- KETTERÄ KORKEAKOULU – Uusia ja vaikuttavampia malleja saamen kielen ja saamenkielisten opettajien koulutukseen,
- Suomalaisen viittomakielen opetuksen kehittämishanke sekä
- Varhennettu kieltenopetus – kieltenopetuksen ja opettajankoulutuksen kehittämishanke Varpunen.

(Ks. OKM: Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta.)

DivED on kieli- ja kulttuuritietoisuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishanke. Hankkeen tavoitteena on kieli- ja kulttuuritietoisuuden toimintakulttuurin ja osaamisen edistäminen sekä opettajankoulutuksessa että perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien parissa. (Ks. lisää DivED.) ULA-hankkeessa kehitetään systemaattiseen ajatteluun ja tutkimusperustaiseen tietoon pohjautuvia toimintamalleja opettajankoulutukseen. Yliopistojen ja koulujen yhteistyönä tuetaan ilmiölähtöistä ja elinikäistä oppimista sekä hyödynnetään hybridejä oppimisympäristöjä ja eri tieteenalojen asiantuntemusta. Keskiössä on oppimista ja opetustyötä läpileikkaavia teemoja, kuten monilukutaito ja kielitietoisuus, tasa-arvoinen koulu, tutkiva työote, oppilaiden motivaatio sekä oppiainerajat ylittävä yhteistyö. (Ks. lisää Uutta luova...; Martin, Kaukonen, Kostiainen, Tarnanen & Toikka 2020.) IKI-hankkeessa rakennetaan ajankohtaiseen tutkimustietoon nojaava

innovatiivinen kielikasvatuksen malli, joka muodostaa yhtenäisen jatkumon varhaiskasvatuksesta yläkouluun ja edistää kielitietoista ja kielenoppimista tukevaa toimintakulttuuria. Mallin pohjana on kartoitus kielenopetuksen pedagogisista innovaatioista. Hankkeessa pilotoidaan toimintatapoja, joissa opettajaopiskelijat, kentällä toimivat opettajat ja opettajankouluttajat tekevät yhteistyötä yli kieli-, oppiaine- ja koulutusrajojen. (Ks. lisää Innovatiivisen... .)



VÄISKI-hanke, jolla katetaan eri kieliä, kehittää tutkimusperustaisia koulutuksen toimintamalleja kotimaisille ja kansainvälisille koulutuskentille. Fokuksessa ovat vuorovaikutus ja ääntäminen suullisen kielitaidon keskeisinä elementteinä. Koulutuksen kohderyhmänä ovat opettajaksi opiskelevat, valmistuneet ja kentällä jo toimivat opettajat kaikilta koulutuksen tasoilta. Hankkeen tavoitteena on laatia koulutuskokonaisuus, joka on käytettävissä sellaisenaan tai soveltuvin osin missä tahansa koulutuskontekstissa suullisen kielitaidon työstämiseen. (Ks. lisää Suullisen kielitaidon opetuksen...) KETTERÄ KORKEAKOULU-hankkeessa tavoitteena on kouluttaa 20 pohjoissaamenkielistä opettajaa ja 10 koltan- ja inarinsaamenkielistä opettajaa. (Ks. lisää Ketterä korkeakoulu.)

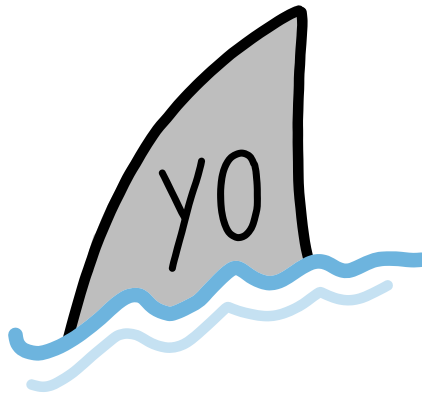
Suomalaisen viittomakielen opetuksen kehittämishankkeen tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa viittomakielen opettajien täydennyskoulutus sekä opettajankoulutuksen saaneille että kentällä toimiville viittomakielisille opettajille, joilta puuttuu viittomakielen lingvistinen ja/tai pedagoginen koulutus. Samalla kehitetään digitaalista opetusmateriaalia. (Ks. lisää Suomalaisen viittomakielen...) Varhennettu kieltenopetus -hankkeessa kehitetään pedagogisia malleja varhennettuun kieltenopetukseen yhteistyössä aineenopettajakoulutuksen, harjoittelukoulujen, täydennyskoulutuksen, perusopetusta antavien koulujen ja kuntien sekä muiden sidosryhmien kanssa. Hankkeen tavoitteena on kehittää kieltenopettajien osaamisen kokonaissuunnitelma ja mahdollistaa kieltenopettajia ja -opiskelijoita luomaan uusia toimintamalleja tutkimusperustaisesti, oppilaslähtöisesti ja yhteisöllisesti varhennettuun kieltenopetukseen. (Ks. lisää Varhennettu kieltenopetus.)

Opetushallitus on koordinoanut ja järjestänyt kielten tutoropettajatoimintaa ja siihen liittyvää täydennyskoulutusta tavoitteenaan varmistaa se, että opettajat olisivat valmiina toteuttamaan A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 vuodesta 2020 lähtien. Näitä koulutuksia toteutetaan vielä tätä selvitystä kirjoitettaessa. Tavoitteena on kehittää kieltenopetukseen liittyvää pedagogista ja ammatillista osaamista, vahvistaa luokanopettajien ja kieltenopettajien yhteistyötä ja tähdätä myös siihen, että vuosiluokilla 3–6 toteutetaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista kielipedagogiikkaa. Yksi tavoite on myös vahvistaa esi- ja perusopetuksen järjestäjien yhteistyötä monipuolisten kielivalintojen tukemiseksi. Tutoropettaja toimii kouluttajana ja vertaistukena omalla alueellaan. (OPH: Kielten tutoropettajatoiminta.)

Kohdensimme korkeakoulujen täydennyskoulutusta järjestäville tahoille kyselyn, johon saimme kolme vastausta, yhden ammattikorkeakoulusta ja kaksi yliopistoista. Kyselyvastauksen perusteella ei voi tehdä kattavia päätelmiä aiheesta, mutta koska täydennyskoulutuksen tarjonta on hajallaan eri puolilla korkeakouluja ja vain joissakin yliopistoissa jatkuvaan oppimiseen tai täydennyskoulutukseen keskittyvät toimijat ovat yhdessä paikassa, vastauksia voidaan pitää suuntaa antavina. Täydennyskoulutuksesta saatiin kuitenkin tietoa myös rehtori-, opettaja- ja kuntakyselyistä. Lisäksi täydennyskoulutuksesta puhuttaessa hyödynnetään myös haastatteluja sekä muutamia lähteitä, joissa aihetta on käsitelty. Korkeakouluille suunnatusta täydennyskoulutuskyselystä selvisi, että sekä kyselyyn vastanneessa ammattikorkeakoulussa että yliopistoissa tarjotaan täydennyskoulutusta kielitietoisuuteen, monikielisyys- ja kulttuurisesti moninaisissa yhteisöissä toimimiseen. Sen sijaan vain yhdessä yliopistossa on tarjottu mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen

kaksikielisessä pedagogiikassa. Yliopistot ilmoittivat järjestäneensä kielikoulutukseen liittyvää täydennyskoulutusta yhteistyössä työelämän toimijoiden kanssa, mitä taas ammatikorkeakoulun vastaaja ei nostanut esiin.

Erityisesti Turun yliopistossa on järjestetty viime aikoina runsaasti kieliin liittyvää täydennyskoulutusta – tämä on painottunut eri tavoin maahanmuuttajia opettavien opettajien taitojen lisäämiseen. Tarjolla on ollut, ja on edelleen, laajoja kokonaisuuksia opettajan pedagogisia opintoja niin suomi toisena kielenä -suuntautuneille opettajille kuin maahanmuuttajataustaisillekin, molemmille 30–40 opintopisteen kokonaisuudet (Turun yliopisto: Brahea-keskus). Kyselyyn vastanneen Opetushallituksen asiantuntija A:n mukaan täydennyskoulutusta kielitietoisuudesta pitäisi lisätä kaikilla alueilla Suomessa pois lukien Varsinais-Suomi. Varsinais-Suomi ts. Turun yliopisto onkin viime vuosina hakenut ja saanut runsaasti rahoitusta kielialan täydennyskoulutuksen järjestämiseen. Turun yliopistossa on myös vakiintuneet rakenteet rahoituksen hakemiseen ja koulutuksen järjestämiseen erityisessä Brahea-keskuksessa (Turun yliopisto: Brahea-keskus).



Korkeakoulujen täydennyskoulutuskyselyyn saatujen vastausten perusteella kielenopetuksen varhentaminen aiheutti myös täydennyskoulutustarpeen, johon monissa yliopistoissa vastattiin melko pitkäkestoisella koulutuksella. Näiden lisäksi on järjestetty erilaisia 1–5 opintopisteen kokonaisuuksia kielitietoisuuteen, monikielisyteen, kulttuurienväliseen viestintään ja taidelähtöisiin lähestymistapoihin liittyen. Ammattikorkeakouluissa jatkuvan oppimisen kurssitarjonta näyttää seuraavan jossakin määrin samoilla linjoilla: kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämiseen on ollut ja on edelleen tarjolla kursseja. Näissä kuitenkin liikutaan yleisemmällä tasolla tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen opetuksen ja ohjauksen kehikossa. Ei puhuta niinkään maahanmuuttajien opettamisesta tai maahanmuuttajaopettajista vaan yleisemmin moninaisuustietoisuudesta.

Edellisen kyselyn lisäksi myös Opetushallituksen kyselyssä (asiantuntija A) ja opetushallinnon asiantuntija B:n haastattelussa tuotiin esille jatkuvaan oppimiseen liittyviä seikkoja. Tiedustelimme Opetushallituksen kyselyssä vastaajien kantaa täydennyskoulutukseen liittyviin toimenpide-ehdotuksiin. Kysyimme, millaisia kielitietoisuuteen liittyviä täydennyskoulutushankkeita Opetushallitus tai opetus- ja kulttuuriministeriö on viime aikoina rahoittanut.

Opetushallituksen asiantuntija A nimesi täydennyskoulutuksen yhdeksi kolmesta tärkeänä pitämästään kuntien ja Opetushallituksen yhteistyöalueesta. Hän toi esiin ns. KUMO II -hankkeet, joilla tarkoitetaan kulttuurisen moninaisuuden hankkeita. Näitä ovat esimerkiksi USKALLUS-, KUPERA-, O.LIKA-, KuTiMat-, PELIMO-hankkeet sekä ”Minästä kiinni ja kielestä koppi” -hanke. Kaikissa näissä hankkeissa kehitettiin eri tavoin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä asioita, kuten opettajuutta, opettajankoulutusta ja arviointia. Kaikkia mainittuja hankkeita yhdistää kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän oppimateriaalin laadinta. Lisäksi Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus (KUPERA) -hankkeessa on kehitetty avoin Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen opetus (5 op) -verkkokurssi, jota voidaan hyödyntää opettajien ja kasvatustieteiden toimijoiden täydennyskoulutuksena (ks. Viinikainen & Putkonen 2020).

Opetushallituksen asiantuntija A:n mukaan olisi hyvä järjestää paikallista koulutusta kielitietoisuudesta ja sen pitäisi koskea ja hyödyttää koko työyhteisöä. Koulutusta olisi suunnattava yläkouluun, lukioon, ammatilliselle toiselle asteelle sekä korkea-asteelle. Hänen mielestään kielitietoisuuden opetuksen kehittäminen ja vahvistaminen aineenopettajien keskuudessa on keskeistä. Myös korkea-asteella kielitietoisuuteen pitäisi viimeinkin havaita. Varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa ei hänen mukaansa ole tarvetta kielitietoista pedagogiikkaa koskevalle täydennyskoulutukselle.

Myös opetushallinnon asiantuntija B oli sitä mieltä, että kielitietoisuutta käsittelevässä opettajien täydennyskoulutuksessa on alueellisia tai alakohtaisia eroja. Hänen näkemyksensä mukaan suomi toisena kielenä -ala ja ylipäätään maahanmuuttajakoulutuksen kanssa tekemisissä olevat alat ovat tässä asiassa ”valovuoden päässä” muista. Myös tapa käsitellä kielitietoisuus ja kansainvälisyys on erilaista eri puolilla Suomea, mutta myös eri puolilla pääkaupunkiseutua.

Haastattelussa kiinnitettiin huomiota myös siihen tapaan, jolla kielitietoisuuden ajattelun saisi opettajakunnassa parhaimmalla tavalla läpi. Viesti olisi tärkeää fokusoida niin, että esimerkiksi matematiikan opettajille päästäisiin puhumaan heidän omalla kielellään ja omista tarpeistaan käsin. Valitettavana pidetään sitä, että hankkeista saadut hyvät käytännöt eivät leviä, vaan jäävät liian paikallisiksi ja mahdollisesti jopa loppuvat hankkeen päättyessä. Kansallinen kielitietoisuuden voimavaraverkosto olisi hyvä, mutta tähän ei hänen mukaansa ole valtakunnan tasolla riittävästi kohdennettua rahoitusta.

jos me vaan lypsetään rahaa tonne, niin miten pitkälle se on sitte hyödyksi, et se on aina se, et niit pitäs päästä niitä käytänteitä levittämään ja se on meil tosi tosi huonolla tolalla ihan oikeesti se on huonolla tolalla. Et semmonen yhteinen näkemys niistä onnistumisista puuttuu, et ne jää kauheen paikalliseks sitten ne, ne hyvät käytänteet, valitettavasti näin on. (opetushallinnon asiantuntija B, haastattelu)

Kysyimme yliopistojen kieli- ja viestintätieteiden laitoksilta, järjestävätkö ne kieliin liittyvää täydennyskoulutusta yksin tai yhdessä jonkin toisen organisaation kanssa. Kaikissa

kolmessa saamassamme vastauksessa ilmoitettiin, että laitokset järjestävät tällaista täydennyskoulutusta.

Haastattelemamme yliopiston kielten laitoksella työskentelevä opettajankoulutuksen asiantuntija D toi esiin useita näkökulmia täydennyskoulutukseen. Opettajien jatkokouluttautuminen pitäisi saada nykyistä paremmin osaksi opettajan työtä sen sijaan, että sitä tarjotaan irrallisina koulutuspäivinä. Vuoden 2020 koronapandemia on tuonut mukanaan digiloikan, jota olisi hyvä hyödyntää myös opettajien täydennyskoulutuksessa. Verkossa voitaisiin järjestää kieliin liittyviä webinaareja, joissa opettajat voisivat työskennellä vuorovaikutuksessa keskenään ja kouluttajien kanssa. Näiden lisäksi opettajat työskentelisivät pienempiin ryhmiin jaettuina jonkin tarkemman teeman ympärillä. Matkustamista voitaisiin näin vähentää. Tärkeää olisi myös se, että opettajat voisivat osallistua näihin koulutuksiin työaikanaan, esimerkiksi kerran pari kuussa vaikkapa iltapäivisin.

sehän vois oikein hyvin olla joku vaikka kahest neljään joku tämmönen ja sit se olis vaikka kerran kuussa tai kerran kahessa viikossa, villejä ajatuksia, mut semmonen niinku koordinoidumpaa, et nyt se on semmosta ad hoc räpellystä ollu viimeiset 20 vuotta (opettajankoulutuksen asiantuntija D, haastattelu)

Hänen mukaansa olisi myös hyvä, että opettajien täydennyskoulutusta koordinoitaisiin valtakunnallisesta keskuksesta jatkuvien lyhyiden hankkeiden sijaan. Keskuksessa tehtäisiin pitkällä tähtäyksellä suunnitelmia lukuvuodeksi, ja mukana voisi olla sekä koulutuksia kasvatusten että webinaareja. Toiminnan lyhytnäköisyys ja poukkoilevuus on harmillista.

että se ois semmosta niinku johdonmukasta ja hallittavaa, nyt se on semmosta, että eksyt johonki sähköpostiin, että ai tuollakin on tommosta, huomaa Opettaja-lehdestä jotai tommosta, ne tulee aivan ad hoc, vaikka sitä tyrkyllä on hirveesti, mut se on niin sirpaleista. (opettajankoulutuksen asiantuntija D, haastattelu)

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) julkaisemisen jälkeen kieltenopettajien täydennyskoulutusta on pyritty voimakkaasti kehittämään erityisesti OKM:n rahoittamissa hankkeissa. Tarvetta opettajien osaamisen kehittämiseen näyttää vielä olevan, ainakin sen pohjalta, mitä kieltenopettajat ja opettajakouluttajat ovat kyselyssämme ja haastatteluissa tuoneet ilmi. Eräs asiantuntijamme kiteyttää:

Mut valmius (järjestää täydennyskoulutusta) olis, ku ois sitä päätäkää (opettajankoulutuksen asiantuntija D, haastattelu)

3.6.3 Kieltenopettajien, varhaiskasvattajien, rehtoreiden ja kuntien näkökulmia täydennyskoulutukseen



Koulutuksen järjestäjät takaavat opettajille mahdollisuudet täydennyskoulutukseen, joka tukee kontaktin säilyttämistä kielialueeseen ja kulttuuriympäristöön (Pyykkö 2017).

Opettajien jatkuvaa oppimista pohdittiin myös rehtoreiden, kuntien edustajien ja kieltenopettajien antamissa kyselyvastauksissa. Kaikki kyselyyn vastanneet rehtorit (N=15) ja kuntien edustajat (N=32) olivat sitä mieltä, että kielten opettajilla on mahdollisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen opettavan kielen ja kulttuurin asioista.

Sen sijaan kieltenopettajien kokemus täydennyskoulutuksen riittävydestä oli erilainen: kieltenopettajien kyselyyn vastanneista (N=322) 53 % (167 opettajaa) oli sitä mieltä, että heillä on riittävästi mahdollisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen, kun taas 47 % (149 opettajaa) sanoi, että mahdollisuuksia ei ole riittävästi. Vastaukset jakautuvat siis suhteellisen tasaisesti puoliksi. Voi tietysti olla kyse myös siitä, että kyselyjen vastaajat, rehtorit, kunnat ja kieltenopettajat, tulkitsevat kaikki eri tavalla mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen. Avovastauksista käy ilmi opettajien kokevan, että alakoulun ja lukion opettajille teemoiltaan sopivia koulutuksia on tarjolla enemmän, kun taas suoraan yläkoulun tai ammatillisen toisen asteen kieltenopettajille suunnattuja koulutuksia on vähemmän. Osittain tätä selittänee se, että viime vuosina A1-kielen varhentamiseen suunnattuja täydennyskoulutuksia on ollut paljon tarjolla, ja lukion kieltenopetuksen kehittämishanke LUKKI (ks. Lukion kieltenopetuksen...) on kouluttanut opettajia näkyvästi.

Kieltenopettajilta kysyttiin, millaista täydennyskoulutusta heille on tarjottu, ja mistä aiheista he kokivat vielä tarvitsevansa täydennyskoulutusta. Vastauksista käy ilmi, että usein työnantajan puolesta kieltenopetukseen liittyvää koulutusta ei tarjota, vaan omaan oppiaineeseen liittyvää koulutusta sai hakea eri tahoilta. Työnantaja ja kunnat ovat järjestäneet koulutuksia kuitenkin yleisesti pedagogiikasta ja esimerkiksi digitaalisuudesta. Lisäksi kieltenopettajat saattavat kouluttaa toisiaan; yhtenä esimerkkinä tästä onkin kielitutorit, jotka kouluttavat opettajia A1-kielen varhentamisesta (ks. OPH: Kielten tutoropettajatoiminta).

Kieltenopettajille koulutuksia järjestävät muun muassa:

- Opetushallitus, Aluehallintovirasto, Ylioppilastutkintolautakunta YTL
- Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry, eri kielten opettajajärjestöt, paikalliset opettajajyhdistykset, pedagogiset järjestöt, SvenskaNu
- kesäyliopistot, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutukset
- kunnat, maakuntaverkostot, kielitutoreiden paikalliset koulutukset, paikalliset opettajatiimit
- erilaiset hankkeet, esim. OPH:n rahoittamat, Erasmus+, IKI-hanke, Turun kielivirta, LUKKI-hanke, LUKILOKI, Tampereen OSAKE-hanke

Seuraavaan kuvioon 4 on koostettu yleisimpiä kieltenopettajien mainitsemia täydennyskoulutuksen aiheita ja järjestäjiä.



KUVIO 4. Sanapilvi kieltenopettajien (N=322) kyselyvastauksista kysymykseen “Millaista täydennyskoulutusta sinulle on tarjottu?”. Sanapilvessä sana on sitä isommalla, mitä useammin se mainittiin kyselyvastauksissa. Väreillä ei ole kuviossa erillistä merkitystä.

Täydennyskoulutuksia on moneen lähtöön: osa on lyhyitä, muutaman tunnin tai päivän mittaisia, osa taas pidempiä kokonaisuuksia, joista saa opintopisteitä. Kieltenopettajien kyselystä käy ilmi, että kieltenopettajat ovat kouluttautuneet monien erilaisten teemojen parissa. Täydennyskoulutusta on saatu mm. seuraavista aiheista:

- varhennettu kieltenopetus, tutoropettaja-koulutus
- toiminnallinen kieltenopetus, digitaalis-taktiilinen metodi, pelillistäminen
- kielisuihkutus
- kielitietoisuus
- suomi toisena kielenä
- ääntäminen, suullisen kielitaidon opettaminen
- digilaitteet, digitaaliset oppimateriaalit ja ympäristöt, verkkopedagogiikka
- arviointi
- erilaiset oppijat, erityisten oppilaiden tuki, oppimis- ja lukivaikeudet
- positiivinen pedagogiikka
- uudet opetussuunnitelmat (esim. LOPS 2019), sähköistyvät ylioppilaskokeet, Abitti

Vuoden 2020 alusta voimaan astunut A1-kielen varhentaminen on aiheuttanut koulutusbuumin, ja varhentamiseen onkin tarjottu koulutusta laajasti viime vuosina, esimerkiksi Opetushallituksen rahoittamina täydennyskoulutushankkeina (ks. OPH: A1-kielen

opetus luokilla 1–2). Kielikoulutuksesta ja sen kehittamisestä on puhuttu viime vuosina paljon pääministeri Juha Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -kärkihankkeen (2016–2018) mahdollistamien kielikokeilujen ja niiden pohjalta edistyneen A1-kielen varhentamisen ansiosta (OPH: Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen; OKM: A1-kielen varhentaminen; OKM: Uusi peruskoulu -kärkihanke; ks. myös luku 3.3.1).

Lukiotasolla uuden opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) jalkauttaminen on vienyt viime vuosina aikaa kunnilta ja opettajilta. Kunnissa on koulutettu opettajia ja tehty paikallisia opetussuunnitelmia. Haastattelemamme kunnan hallinnon edustaja kuvasi, miten heillä paikallisesti on tällä opetussuunnitelmakierroksella tehty hieman eri tavalla kuin aiemmin:

aikasemmin opetussuunnitelmatyö on ollut paljonki nimenomaan sitä, että kirjoitetaan opetussuunnitelmaa, mutta nyt se on meillä nimenomaan ollut sitä osaamisen varmistamista ja kehittämistä ja sitten toisaalta sitä johtamista ja johtoryhmien roolin vahvistamista. (kunnan koulutuksen asiantuntija E, haastattelu)

Kieltenopettajien kyselyssä (N=322) tuli paljon ilmi myös tarpeita ja teemoja, joista kieltenopettajat kaipaivat täydennyskoulutusta. Tällaisia teemoja mainittiin muun muassa (listan asiat ovat satunnaisessa järjestyksessä):

- digitaalisuus ja teknologian hyödyntäminen, etäopetus, verkkopedagogiikka
- kulttuuritietoa esim. kulttuurieroista, nykykulttuurista, vähemmistöistä, alakulttuureista ja yhteiskunnallisista asioista opetettavan kielen kohdemaissa
- oppilaiden, opiskelijoiden ja luokan kielitietoisuuden lisääminen, monikielisten ja taidoiltaan heterogeenisten ryhmien opetus, monikielisyys hyödyntäminen
- toiminnallisuus, draaman käyttö
- varhennettu kieltenopetus, kielisuihkutus
- eTwinning-koulutus, kansainvälinen yhteistyö
- hyvät käytänteet, materiaalityöpajat, konkreettiset vinkit opetukseen
- oppiainerajoja ylittävä opetus, samanaikaisopetuksen hyödyntäminen
- suullisen kielitaidon opettaminen ja arviointi, suulliset kokeet
- arviointi, arvioinnin päättökriteerien uudistus, Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) käyttö, arviointi tehostetun ja erityisen tuen osalta
- opettajien oman kielitaidon kehittäminen ja ylläpitäminen, koulutukset kohdemaissa, lisäpätevyyden hankkiminen uudessa opetettavassa kielessä
- oppilaiden ja opiskelijoiden innostaminen kielivalintoihin ja motivointi kieltenoppimiseen:

Motivointikampanjoita pitäisi pystyä järjestämään ja siihen olisi hyvä luoda joku yhteinen konsepti, jottei kaikkien tarvitsi yksin pähkäillä. (kieltenopettajien kysely)

- erityispedagogiikka ja eriyttäminen ylös ja alas, erityisen paljon oppimisen haasteita kohtaavien oppilaiden (s2-oppijat, erityisen tuen oppilaat, englantia opiskelemattomat) opettaminen integroituna yleisopetukseen
- oppimisvaikeuksien huomioiminen (esim. lukivaikeus, kielenoppimisvaikeudet) ja oppimaan oppimisen taitojen tukeminen (opiskelustrategiat)
- oppimisen tuki kielissä alakoulussa:

tarvitaan oma "kielten erityisopetus" -opintokokonaisuus, koska erityisopettajakoulutuksessa kielet sivuutetaan täysin, vaikka se on äidinkielen ja matematiikan ohella tärkein oppimisen tuen aihe) (kieltenopettajien kysely)

- lukion uusi opetussuunnitelma LOPS 2019, lukiodien ja korkeakoulujen yhteistyö, ylioppilastutkinto, opetuksessa eritasoisten ryhmien opettaminen yhdessä lukiodien kielten ryhmiä yhdistettäessä
- ammatillinen kielenopetus ja työelämäyhteydet
- koulutus perustuen uusimpaan tutkimukseen ja ajankohtaisiin trendeihin

Keväällä 2020 puhjennut koronapandemia lisäsi opettajien tarvetta sähköisiin materiaaleihin ja teknologian pedagogiseen käyttöön, kun koulut suljettiin ja opetus tapahtui etäyhteyksin. Kieltenopettajien vastauksista nousee monenlaisia tarpeita. Useissa kyselyvastauksissa nostettiin esille se, että koulutusten tulisi olla kohdennettuja hyvin joko tietylle kouluasteelle tai kieleen, jotta niistä saisi juuri omaan työhön riittävästi antia. Kieltenopettajien kyselyvastauksista käy ilmi, että monet kokevat koulutusta tarjottavan tällä hetkellä vain A1-kielen varhentamiseen ja lukion kielenopetukseen liittyen. Alakoulun 3.–6. luokkien, yläkoulun ja ammatillisen toisen asteen kielenopetuksen koettiin jäävän koulutuksissa huomiotta tällä hetkellä.

Kieltenopettajat nostivat kyselyvastauksissaan laajasti esille myös esteitä ja haasteita, jotka vaikeuttavat täydennyskoulutukseen osallistumista. Yleisimpänä syynä mainittiin kunnan tiukka taloustilanne, mikä vaikuttaa siihen, että

- opettajalle ei korvata koulutuksen maksua tai matka- ja majoituskuluja,
- opettajalle ei voida palkata sijaista täydennyskoulutuksen ajaksi tai
- opettajan vaadittiin osallistuvan vain ilmaisiin koulutuksiin.

Lomautukset kurittavat kuntia ja oppilaitoksia, joten rahaa ei riitä täydennyskoulutuksiin. Osa kielenopettajien kyselyvastaajista mainitsi, että kuntien ja rehtoreiden asenteet opettajien kouluttautumista kohtaan ovat negatiivisia, jolloin täydennyskoulutus voi olla ensimmäinen kohde, josta säästetään kunnassa.

Ongelmia on kielenopettajien mukaan myös koulutustarjonnassa. Koulutukset ovat monesti hyvin kalliita ja kaukana. Koulutuksia tarjotaan eri tavalla eri puolilla Suomea: kyselyvastauksista ilmeni, että monesti koulutukset saattavat olla tarjolla vain Etelä-Suomessa

tai isoissa kaupungeissa, jolloin osallistuminen kauempaa ei ole mahdollista. Koulutuksissa muut kielet kuin englanti ja ruotsi saattavat jäädä jalkoihin.

Monet kieltenopettajista vastasivatkin osallistuvansa erilaisiin koulutuksiin omalla ajallaan, kuten iltaisin, viikonloppuisin ja lomilla sekä omalla kustannuksellaan. Koska työnantaja ei kannusta tai tarjoa koulutusta, opettajan pitää oma-aloitteisesti etsiä häntä kiinnostavat koulutukset ja osallistua niihin omien mahdollisuuksien mukaan. Osa kieltenopettajista myös vastasi, että heillä ei ole jaksamista tai resursseja kouluttautua omalla vapaa-ajallaan, kun opettajan työarki on jo valmiiksi niin kuormittavaa ja kiireistä. Esimerkiksi ammatillisella toisella asteella vuosityöaikauudistus on lisännyt työmäärää, eikä aikaa tai jaksamista riitä itsensä kehittämiseen. Haasteena on myös se, että opettajien veso-päivät varataan yhteiseen suunnitteluun tai ennalta määrättyyn teemaan liittyviksi:

Vesoiksi ei hyväksytä kuin koulun tarjoamat yhteiset vesot. (kieltenopettajien kysely)

Usein täydennyskoulutusta ei lueta työajaksi vaan tehdään kaiken muun päälle (osallistutaan samoihin ys-kokouksiin ja veso-päiviin koko koulun opettajien kanssa) (kieltenopettajien kysely)

Kieltenopettajien täydennyskoulutuksiin osallistumisessa vaikuttaa kuitenkin olevan paljon kuntakohtaisia eroja. Kyselyvastauksista käy nimittäin myös ilmi, että joissakin kunnissa opettajien kouluttautumiseen kannustettiin ja sitä tuettiin myös taloudellisesti. Yleisempi linja oli kuitenkin se, että kunnissa kouluttautuminen jäi täysin yksittäisen opettajan vastuulle, niin taloudellisesti kuin motivaation ja ajankin näkökulmasta. Kuntien väliset erot aiheuttavat opettajien näkökulmasta eriarvoistavan tilanteen, kun osan kouluttautumisesta tuetaan, osan ei.

Eriarvoistava tilanne saattaa aiheuttaa sen, että täydennyskoulutus ja erilaiset jatkuvan oppimisen mahdollisuudet kasautuvat niille, joilla on intoa, aikaa ja jaksamista, kun taas osa opettajista ei ehkä koskaan ehdi, jaksa, pysty tai ole motivoitunut osallistumaan koulutuksiin. Opettajien ammatillisen kehittymisen ja opetuksen kehittämisen ei tulisi kuitenkaan olla vapaa-ajalla tapahtuvaa ja omaehtoista, vaan kiinteä osa koulun toimintakulttuurin ja opetuksen kehittämistä eli työajalla tapahtuvaa kehittämistä (Kyckling ym. 2019).

Koronatilanne vuonna 2020 on omalta osaltaan pistänyt kapuloita kieltenopettajien täydennyskouluttautumisen rattaisiin. Kouluttautumiseen ei ole välttämättä ollut sitäkään vähää rahaa, jaksamista tai mahdollisuuksia, minkä lisäksi kasvokkaisia kontakteja on pyritty välttämään. Kieltenopettajien kyselyyn vastanneilla oli pelkoa myös siitä, että maksuttoman toisen asteen kehittäminen ja oppivelvollisuuden laajentamisuudistus saattavat vähentää täydennyskoulutukselle suunnattuja varoja.

Kieltenopettajien kyselyvastauksista kävi myös ilmi, että kieltenopetukseen ja kielitietoisuuteen liittyvään koulutukseen on tarve yleisemminkin: kieltenopettajat toivoivat, että

muiden aineiden kuin kielten opettajia sekä rehtoreita ja päättäjiä voitaisiin kouluttaa näihin teemoihin liittyen:

Kielitietoisuus koulutusta pitää antaa muille kuin kieltenopeille, se on ongelma, että sitä tarjotaan kieltenopeille. (kieltenopettajien kysely)

kielivalintojen tärkeydestä tulisi valistaa esim. koulun valinnaisainevalinnoista päättäviä tahoja ja kannustaa esim. muodostamaan ryhmiä pienemmälläkin osanottajajoukolla. (kieltenopettajien kysely)

Ei siis riitä, että kieltenopettajat ovat kielitietoisia ja kannustavat kieltenoppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan jokainen opettaja ja aikuinen onkin kielenopettaja ja kielellinen esimerkki. Kieltenopettajat toivoivat koulutusta myös monikielisyysarvostamiseen liittyen:

Uusia keinoja tehdä monipuolista kielimaailmaa näkyväksi ja ennen kaikkea tehokkaita työkaluja "englanti on paras ja riittävä" -ilmapiirin rikkomiseen. (kieltenopettajien kysely)

Kieltenopiskeluun innostamiseksi tarvitaan kielitaidon puolesta puhuvia positiivisia esimerkkejä ja asenteita.

Täydennyskoulutusta käsiteltiin myös varhaiskasvattajille suunnatussa kyselyssä. Kaikista vastaajista (N=96) noin puolet (n. 46 %; N=44) kertoi, ettei heille ole tarjottu minkäänlaista täydennyskoulutusta. Varhaiskasvattajien vastauksissa näkyy sama ongelma kuin kieltenopettajien vastauksissa: kouluttautuminen jää helposti yksilön harteille:

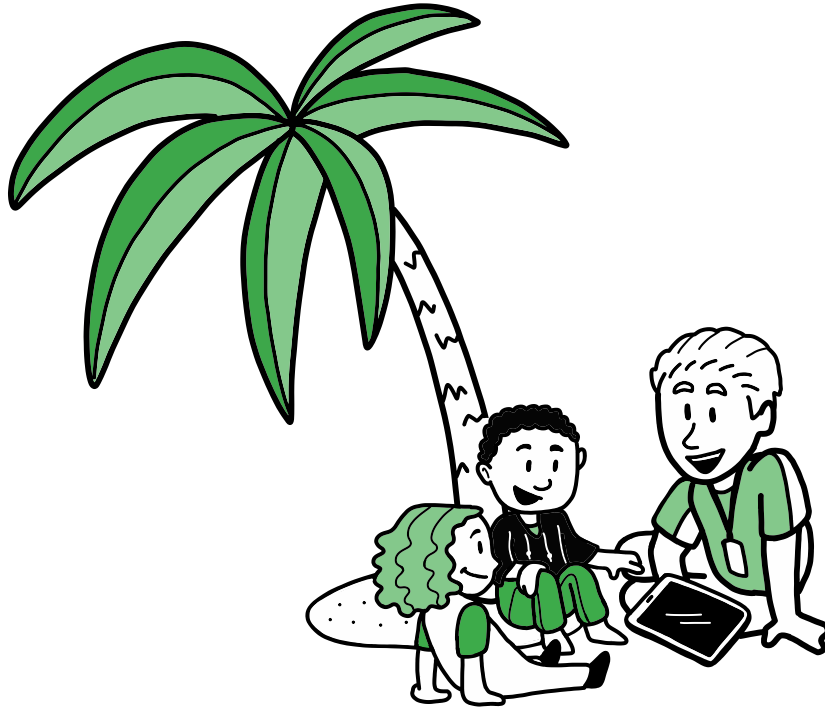
Olen itsenäisesti käynyt useita kieleen liittyviä koulutuksia, työnantaja panostaa liikuntaan. (varhaiskasvattajien kysely)

Itse on pitänyt miltei onkia asiat tietoon ja kehittää itseään koko ajan. (varhaiskasvattajien kysely)

Toisaalta vastaajissa oli hyvinkin aktiivisia täydennyskouluttautujia:

Olen koko työurani ajan ollut itse hyvin aktiivinen kouluttautuja. Laajin kielitietoisuuteen liittyvä koulutus on ollut Taitavaksi oppijaksi [- -]. Lisäksi luentotyyppejä tilaisuuksia (esim. Hyvä Alku, [- -] alkukasvatuksen opinnot, erityisopettajakoulutuksen sisällöt yms). (varhaiskasvattajien kysely)

Olen saanut vuosien varrella koulutusta sadutuksesta, maahanmuuttajalapsen äidinkielen tärkeydestä, s2-materiaaleja ym. (varhaiskasvattajien kysely)



Varhaiskasvattajien kyselyn mukaan koulutusta on saatu muun muassa seuraavista aiheista: sadutus, toiminnallisuus, lukivaikeuksien tunnistaminen ja ehkäiseminen, kielenkehityksen häiriöt, suomi toisena kielenä, tukiviittomat ja kiusaamisen ehkäisy.

Kuten kielenopettajienkin kohdalla, myös varhaiskasvattajien täydennyskouluttautuminen vaikuttaa olevan kyselyvastausten perusteella omasta aktiivisuudesta kiinni. Moni olisi kuitenkin valmis kouluttautumaan lisää, jos työnantaja sen mahdollistaisi ja siihen kannustaisi. Siihen, millaista kieleen liittyvää täydennyskoulutusta varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivoisivat, saimme useita samantyyppisiä vastauksia:

Kaikkea mahdollista, kun vaan työaika riittäisi. (varhaiskasvattajien kysely)

Kaikki olisi hyväksi ja S2 olisi myös mielenkiintoinen asia, koska sitä päiväkodissa on tosi vähän, eikä siihen ole täällä panostettu. (varhaiskasvattajien kysely)

Varhaiskasvattajien eniten toivomia täydennyskoulutuksen aiheita havainnollistaa kuvio 5:



KUVIO 5. Sanapilvi varhaiskasvattajien (N=96) kyselyvastauksista kysymykseen “Millaista kieleen liittyvää täydennyskoulutusta tarvitsisit?”. Sanapilvessä sana on sitä isommalla, mitä useammin se mainittiin kyselyvastauksissa. Väreillä ei ole kuviossa erillistä merkitystä.

Moni varhaiskasvattaja kaipasi täydennyskoulutukselta perusasioita, kuten konkreettisia menetelmiä ja materiaaleja, perusteita kielitietoisuuden toteuttamiseen arjessa sekä digitaalitoja ja oppia sovellusten käyttöön. Toivottu teema oli myös monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen.

Myös kuntien sivistystoimenjohtajilta ja rehtoreilta kysyttiin opettajien mahdollisuuksista täydennyskouluttautua. Rehtorikyselyn vastaajista (N=15) yksikään ei vastannut kysymykseen, jossa kysyttiin, miten opettajien mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen voisi vielä parantaa ja millaisia esteitä täydennyskoulutukselle on.

Kuntakyselyn vastaajilla (N=32) sen sijaan oli sanottavaa aiheesta. Kuntien vastauksista kävi ilmi, että täydennyskoulutukselle on esteitä ja että mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen osallistumiseen tulisi parantaa. Suurimpia esteitä täydennyskoulutukselle olivat taloudelliset syyt, kuten edelläkin kävi ilmi. Täydennyskoulutuksia pidettiin liian kalliina tai sijaisten palkkaamisesta aiheutuviin kustannuksiin ei ollut tarpeeksi varaa. Myös vuoden 2020 koronavirusepidemian sekä pitkien välimatkojen koettiin aiheuttavan esteitä täydennyskouluttautumiselle.

Muutamissa kuntakyselyn vastauksissa myös ilmeni, että koulutusten tarjonnassa ja niistä tiedottamisessa on järjestäjien taholta puutteita. Etäyhteyksin järjestetyt täydennyskoulutukset saivat kuntien edustajilta kiitosta, ja niille koettiin olevan tarvetta myös jatkossa,

sillä ne lisäävät täydennyskoulutusten saavutettavuutta. Lisäksi toivottiin, että tietoa koulutuksista tulisi enemmän ja tarpeeksi ajoissa, esimerkiksi heti lukuvuoden alussa.

Haastattelemamme kunnan koulutuksen asiantuntija F kuvasi, miten yksi ratkaisu täydennyskoulutuksen kehittämiseen voisi olla asiantuntijuuden jakaminen kunnan opettajien kesken, ja tätä tehdäänkin jo:

aika paljon me puhutaan siitä, että meidän pitäis enemmän ja enemmän lukioiden kesken jakaa myöskin osaamista, se on ehkä pienes mitassa nyt onnistunu ja nyt me ollaan saatu [- -] opettajia viel enemmän yhteen ja silläkin tavalla pystytään kehittämään opettajienki osaamista ja valmiuksia, [- -] varmasti tulee aikoja, jolloin joudutaan esimerkiksi ulkopuolisiin koulutuksiin menoa katsomaan tarkemmin (kunnan koulutuksen asiantuntija F, haastattelu)

Täydennyskoulutusten järjestämiseen tarvittaisiin kokonaiskuvaa ja pitkäjänteistä kehittämistä. Myös kieltenopettajien kyselyvastauksista saatiin ehdotuksia siihen, miten opettajien kouluttautumista voisi kehittää:

- Koulutukset voisivat olla työaikana arkipäivinä viikonloppujen sijaan, kuten muillakin aloilla. (Ks. myös Kyckling ym. 2019, 48; Pöyhönen ym. 2010.)
- Työantajien toivottiin tukevan koulutuksiin osallistumista tai korvaavan kaikki koulutuskustannukset, jotta kaikilla opettajilla olisi mahdollisuus osallistua koulutuksiin samalla tavalla.
- Koulutuksen tulisi olla säännöllistä, alueellista ja ilmaista. Ilmaisia, esimerkiksi Opetushallituksen kustantamia koulutuksia voisi olla enemmän, sillä nyt ne ovat toisinaan hyvinkin kalliita.

Joskus Oph on järjestänyt jonkun päivän kieltenopettajille Helsingissä, mutta ne ovat käsittämättömän kalliita ja yleensä niin teoreettisia, ettei niistä hyödy mitään. Olen opsit lukenut, en tarvitse luennointia niistä vaan ideoita opsin tulokintaan ja käytännön toteutukseen. (kieltenopettajien kysely)

- Koulutusta voisi olla vesopäivänä tai lukukauden alussa ja lopussa. Vesopäiviä voisi järjestää oppiaineittain, jolloin koulutus olisi kohdennettua. Koulutusta voisi olla myös opettajien yhteissuunnittelu- eli YS-ajalla.
- Koulutusten järjestämisessä on taattava valtakunnallinen, alueellinen tasa-arvoisuus; koulutusta ei tulisi järjestää vain isoissa kaupungeissa tai Etelä-Suomessa. Koulutusta voisi järjestää enemmän etänä, jotta se olisi paremmin saavutettavaa.

- Osa koulutuksesta esim. uuteen teknologiaan liittyen voisi olla lyhyiden, helpposti omaksuttavien ja saavutettavien videoiden muodossa. Videot voisivat olla kieltenopettajille ilmaisessa ja avoimessa materiaalipankissa tai pienellä summalla lunastettavissa esimerkiksi mobiililaitteiden sovelluskaupoista.

Ideavideoita, jotka ei veisi aikaa, mutta antaisi vastauksen pieniin digipulmiin tai tuntuun suunnitelmapulmiin. [- -] Niillä olisi hyvät kuvaavat nimet esim. Näin teet Grammar-videon tai näin teet kuuntelukokeen Formsilla tai näin saat oppilaat keskustelemaan englanniksi. (kieltenopettajien kysely)

- Tiedon täydennyskoulutuksista tulisi olla koottua, sillä tällä hetkellä tieto on hajallaan ympäri internetiä. Tiedotuksen on hyvä olla ajantasaista ja oikea-aikaista. Tieto ei tällä hetkellä välttämättä saavuta kouluja ja opettajia, joten siihen on syytä panostaa.

Täydennyskoulutuksista tiedottaminen on hajanaista - mistä löytyisi foorumi, jossa eri toimijoiden järjestämät koulutukset olisivat kootusti tutkittavissa? (kieltenopettajien kysely)

- Opettajien koulutuksen tulisi olla paremmin heille kohdennettua.

Toivoisin, että koulutuksia järjestettäisiin kieltenopettajien tarpeiden ja ruohonjuuritason työn pohjalta eikä katsota asioita vain ylemmältä tasolta ja laadita niitä sen perusteella. (kieltenopettajien kysely)

- Kunnat tarvitsisivat tukea ja asiantuntijoiden apua erilaisten apurahahakemusten täyttämiseen, esimerkiksi kansainvälisiin hankkeisiin.

4 PÄÄTÄNTÖ

Tässä selvityksessä on tarkasteltu Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) toimenpide-ehdotuksia ja niiden mahdollista edistämistä viimeisen kolmen vuoden aikana. Olemme kaiken kaikkiaan tarkastelleet 29 toimenpide-ehdotusta alkuperäisistä 37 toimenpide-ehdotuksesta. Selvityksessä on tarkasteltu kielikasvatuksen ja kielikoulutuksen kehittämistä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta korkea-asteelle, opettajankoulutukseen ja opettajien täydennyskoulutukseen saakka. Lähes koko koulutuksen kenttä on siis käyty läpi. Selvitystyössä on hyödynnetty useiden kyselyjen ja fokushaastattelujen tuottamaa aineistoa sekä uusinta suomalaista tutkimuskirjallisuutta.

Selvityksen perusteella voidaan sanoa, että kielikoulutuksen eteen tehdään paljon monella eri tasolla: valtionhallinnossa, kunnissa ja opetuksen arjessa. Lisäksi jokainen yksilö ja yhteisö voi esimerkillään ja asenteillaan olla vaikuttamassa kielivarantoon, siihen, miten monikielisyyteen yhteiskunnassa suhtaudutaan ja siihen, miltä Suomen kielivarannon tulevaisuus näyttää. Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) todetaan näin:

Perinteisesti eri kielet on pidetty niin opetuksessa kuin yleisessä keskustelussakin kovin erillään toisistaan, erityisesti äidinkieli ja muut kielet. Maailman monikielistyessä ja monikulttuuristuessa todellisuus on kuitenkin toinen. Käytämme kieliä rinnakkain ja limittäin, mikä tarjoaa myös suuria mahdollisuuksia niiden hyödyntämiseen toisen kielen oppimisen tukena, väylänä muihin kieliin. (Pyykkö 2017, 13.)

Arjen monikielisyys onkin usein limittäiskielisyyttä: sellaista, jossa kielet eivät ole erillisinä, vaan päällekkäin ja sekaisin. Tämä selvitys on jaettu melko perinteiseen tapaan kielten ja koulutusasteiden mukaan – ”vieraiden” kielten, omien äidinkielten ja suomi toisena kielenä -opetus on pidetty erillään. Olemme pitäytyneet tässä jaossa, sillä eri kielten opetus mielletään edelleenkin suomalaisen kielikoulutuksen arjessa erillisenä, minkä lisäksi eri kielten opetukseen liittyy erilaisia haasteita esimerkiksi kielikoulutuksen saavutettavuuteen liittyen (ks. Kyckling ym. 2019). Jako johtuu myös osittain Pyykön (2017)

selvityksen toimenpide-ehdotusten muotoilusta – osa niistä on spesifisti tiettyihin kieliin tai koulutusasteisiin kohdistettuja. Toisaalta koko Monikielisyys vahvuudeksi -selvitys (2017) ja sen toimenpide-ehdotukset pyrkivät siihen, että Suomen kielivaranto nähtäisiin kokonaisena ja monipuolisena tulevaisuudessakin. Näin ollen myös tämän selvityksen punaisena lankana ja kantavina ajatuksina kulkevat monikielisyys ja kielitietoisuus.

Kielitietoisuuden käsite on toiminut tässä selvityksessä linssinä, jonka läpi olemme tarkastelleet suomalaisen kielikoulutuksen ja kielikoulutuspolitiikan tuoreimpia muutoksia. Kielitietoisuudella käsitämme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 28) mukaisesti kieliin liittyvää tietoa, ymmärrystä ja halua toimia vuorovaikutuksessa vastuullisesti. Kielitietoinen ote kasvatuksessa ja opetuksessa hyödyttää kaikkia, ei pelkästään monikielisiä oppilaita. Edelleen voidaan sanoa, että monikielisyssä yhteiskunnassa kielitietoisuus koskettaa jokaista yksilöä. Kielitietoisella ajattelutavalla teemme näkyviksi ja tasavertaisiksi kaikki kielet yhteiskunnassamme. Tämä on tärkeä tavoite myös kansallisen kielivarannon näkökulmasta.

Kielitietoisuuden jalkauttamisessa kaikille koulutusasteille on vielä töitä tulevinakin vuosina. Työ on alkanut jo perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden vauhdittamana, mutta kielitietoisuus-ajattelu kaipaa vielä pontta varhaiskasvatuksessa, ammatillisella toisella asteella ja korkea-asteella. Lisäksi opettajat ihan kaikilla asteilla tarvitsevat tukea monikielisuuden parempaan tunnistamiseen, tunnustamiseen ja hyödyntämiseen niin, että kaikki kouluissa osatut kielet nähdään oppimisen kohteina ja välineinä. Panostetaan niin tutkimukseen kuin koulutukseen!

Selvityksemme mukaan lasten monikielisuuden ja kielenkehityksen tukeminen sekä kielitietoinen toiminta ovat vielä hajanaisia varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jo monikielistyneessä yhteiskunnassa kielten näkökulman tuominen aktiivisesti varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen on entistä tärkeämpää. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa henkilöstö tarvitsee selkeitä tukirakenteita, jotta kielenäkökulmien edistäminen ei jää satunnaiseksi tai yksittäisten varhaiskasvattajien vastuulle. Henkilöstöä voidaan tukea esimerkiksi lisäämällä kiertäviä kieli- ja kulttuuriopettajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia sekä kohdistamalla kieliin liittyvää täydennyskoulutusta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstölle.

A1-kielen valtakunnallinen varhentaminen on ollut yksi laajimmista muutoksista suomalaisessa kielikoulutuksessa sitten Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) julkaisun. Aineistomme pohjalta ei kuitenkaan voi sanoa, että selvityksen varhentamista koskevat toimenpide-ehdotukset (ks. luku 3.3.1) olisivat toteutuneet. Pyykön suosittamaa varhennusjärjestystä ei ole useimmissa kunnissa toteutettu – englanti aloitetaan lähes aina ensin ja vasta A2-kielenä on mahdollisuus valita muuta (ks. esim. Turun kaupunki: Kielten opiskelu). Voidaankin sanoa, että A1-kielen varhentaminen oli tervetullut, valtakunnallisesti koulutuksellista tasa-arvoa lisäävä päätös, joka ei kuitenkaan käytännössä muuttanut kielten välistä dynamiikkaa – nyt englanti aloitetaan vain hieman aiemmin.

Englannin kieli on kaiken kaikkiaan mielenkiintoinen tarkasteltava Suomen kielivaranon kannalta, sillä sen asema suomalaisessa kielikoulutuspolitiikassa on jo pitkään ollut aivan erityinen. Englantia ei pidetä enää niinkään vieraana kielenä vaan kansalaistaitona, jota kaikkien tulisi osata. Englanti aiheuttaa ristiriitaisia tunteita kielikouluttajissa – toisaalta sen osaaminen on entistä tärkeämpää yhteiskunnassa, ja sen opetukseen tulisi panostaa. Toisaalta taas monet kokevat, että lapset oppivat englantia kuin itsestään heitä ympäröivän englanninkielisen median kautta, ja siksi muihin kieliin panostaminen koulussa on tärkeämpää (ks. luvut 3.3.1, 3.3.5). Englannin lisäksi myös ruotsin, toisen kotimaisen kielimme, opetuksen toteuttamisessa on vielä paljon parannettavaa valtakunnallisesti.

Kieltenopettajien mukaan ruotsin kielen opetuksen tilanne on huolestuttava. B1-ruotsi varhennettiin alkamaan 6. vuosiluokalta vuonna 2016, mutta tuntijakoon ei vuonna 2012 (ks. OKM 2012a) lisätty tunteja toisin kuin nyt A1-kielen kohdalla. Tilanne on oppilaita eriarvoistava, sillä kunnissa tehdään erilaisia ratkaisuja siitä, miten jo entuudestaan vähäiset tunnit ruotsia jaetaan neljälle vuosiluokalle. Jotta voidaan varmistaa, että Suomessa on riittävästi ruotsin osaajia tulevaisuudessakin, B1-ruotsin opetukseen olisi tärkeä panostaa selvittämällä kattavasti tehtyjen kielikoulutuspoliittisten päätösten seurauksia, kuntien tilannetta ja ratkaisuja. Lisäksi tarvitaan tietoa siitä, millaisin kielitaidon tasoin perusopetuksesta lähdetään toiselle asteelle. Osataanko ruotsia riittävästi, jotta nuoret pärjäävät toisen asteen opinnoissa, saati korkea-asteella ja työelämässä? Mitä tilanteelle voidaan tehdä valtakunnallisesti?

Selvityksemme perusteella voidaan sanoa, että etenkin kielenopettajat ovat huolissaan kielenopiskelun tulevaisuudesta. Valinnaisia kieliä opiskellaan vähäisesti alakoulusta toisen asteen koulutukseen asti, ja kehitys on ollut jo pitkään tällainen. Kuntia voitaisiin tukea tai kenties jopa velvoittaa valtakunnallisesti monipuolistamaan valinnaisten kielten tarjontaa (ks. myös Kyckling 2019, 62–63), minkä lisäksi esimerkiksi ryhmäkokovaa-timuksia olisi syytä tarkastella. Lukiokoulutuksessa tarvitaan vähintään korkeakoulujen todistusvalinnan muokkaamista kielenopiskelulle suotuisampaan suuntaan, jotta lukion kielillä on edes mahdollisuuksia selviytyä.

Yksi ratkaisu kielenopetuksen monipuolistamiseksi on sekä alueellisen yhteistyön että kielten etäopetuksen kehittäminen, jotta ryhmiä voidaan muodostaa kokoamalla kielinoppijat yhteen eri alueilta. Alueellisen yhteistyön ja verkko-opetuksen kehittämistä kannattaa harkita niin ”vieraiden” kielten kuin omien äidinkieltenkin opetuksen osalta. Alueellisen yhteistyön ja etäopetuksen kehittämisessä voitaisiin varmasti oppia toisilta opetuksenjärjestäjiltä. Tässä voidaan hyödyntää kielenopetusta tukevia valtakunnallisia verkostoja, jotta hyviä käytänteitä päästään jakamaan.

Oman äidinkielen opetuksen tilanne ja opettajien aseman kohentaminen ovat selkeitä kehittämisen paikkoja, jotta koulutuksesta voidaan tehdä monella tavalla saavutettavampaa ja tasa-arvoisempaa. Omat äidinkielet näkyväksi tekemällä Suomen kielivaranto näyttäytyy aivan erilaisena kuin silloin, jos puhutaan vain kansalliskielistä ja virallisista kielistä. Lisäksi on oleellista varmistaa, että Suomessa on tulevaisuudessakin eri kielten osaajia – myös niitä, jotka koulutautuvat kielenopettajiksi. Jos kielenopiskelu kiinnostaa vasta

aikuisena ja siirtyä tulevaisuudessa yhä enemmän vasta korkea-asteen opintoihin tai vaapaaseen sivistystyöhön, miten varmistetaan, että kielitaito esimerkiksi tulevilla opettajilla ehtii kehittyä riittävän syväksi?

Yhtä lailla ammatillisen toisen asteen sekä korkea-asteen kieli- ja viestintäopintoja on tarkasteltava kriittisesti: tarjoaako ammatillinen koulutus riittävät valmiudet alakohdattaiseen ammatilliseen kielitaitoon? Onko ammatillisten aineiden opettajilla osaamista yhdistää sisältöjen ja kielen oppiminen kielitietoiseksi kokonaisuudeksi? Onko heille tarjolla riittävästi kouluttautumismahdollisuuksia kielitietoisuuden opetuksen ja ohjaamisen kehittämiseksi? Onko meillä jatkossakin monikielisiä ammattilaisia eri aloilla, ja missä tätä kielitaitoa kehitetään?

Lukiokoulutuksen uudistamiseksi on laadittu uudet lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2019), jotka otetaan käyttöön syksyllä 2021. LOPS 2019 tuo mukanaan toimintamalleja, jotka saattavat muokata lukion kieltenopetusta paljonkin. Näitä on esimerkiksi kieliprofilin hyödyntäminen aiempaa laajemmin kehittyvän kielitaidon osoittamisessa. On mahdollista, että kieliprofilimallin vaikutukset yhdessä suullisen kielitaidon arvioinnista saatavan tutkimustiedon kanssa johtavat vihdoin jonkinlaiseen kompromissiin suullisen kielitaidon arvioimiseksi ylioppilastutkinnoissa. Opetushallinnon ja arvioinnin asiantuntijoilla, opettajilla ja opiskelijoilla näyttää olevan tämän asian kehittämiseksi sama suunta – ainoastaan resurssit puuttuvat.

Korkeakoulujen kieltenopetukseen toivottiin Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksessä (2017) monia parannuksia: huomio kiinnittyi esimerkiksi suomi toisena kielenä/ruotsi toisena kielenä -kurssien tarjoamiseen kielitaidoltaan jo edistyneille oppijoille sekä Aasian kielten opetuksen, erityisesti kiinan, japanin ja korean, lisäämiseen korkea-asteella. Kielten opetuksen ja opiskelun kehittäminen on hidasta, mutta edistystäkin on jo tapahtunut. Eri korkeakouluissa toimivat SIMHE-hankkeet tukevat maahanmuuttajataustaisten korkeakouluopiskelijoiden kielenoppimista selvästi, ja samalla ne tekevät korkeakoulutuksesta tasa-arvoisempaa ja saavutettavampaa moninlaiselle opiskelijajoukolle. Monet hankkeista ovat vielä kesken, mutta ne kurottavat jo kohti koulutuspoliittisen selonteon 2021–2014 rahoitusmallia (ks. OKM 2020).

Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) käyntiin avittama, monen korkeakoulun yhteinen hanke KiVAKO on tuonut eri korkeakoulujen kieltenopettajat yhteen suunnittelemaan vähemmän opettujen kielten, esimerkiksi juuri kiinan, japanin ja korean itsenäisesti suoritettavia verkkokursseja. Monissa ammattikorkeakouluissa kieltenopetuksen kehittämiseksi on kuitenkin vielä paljon tehtävää – kehittämisorientoituneita opettajia onneksi riittää.

Selvityksessämme nousevat selkeästi esille varhaiskasvattajien ja kieltenopettajien täydennuskoulutuksen haasteet. Erityisesti A1-kielen varhentamiseen ja lukion kieltenopetuksen kehittämiseen on viime vuosina panostettu paljon. Lukuisiin hankkeisiin on käytetty miljoonia ja tarjottu sille opettajille mahdollisuuksia valmistautua uudistuksiin. Kun katsotaan Opettajankoulutusfoorumin synnyttämiä lukuisia kieltenopetuksen kehittämiseen liittyviä

hankkeita ja verrataan niitä varhaiskasvattajien ja kieltenopettajien kyselyaineistoihin, havaitaan kohtaanto-ongelma. Täydennyskoulutusta näyttäisi olevan tarjolla, rehtorit ja kunnan edustajat ovat sitä mieltä, että kieltenopettajilla on hyvät mahdollisuudet kouluttautua, mutta sekä varhaiskasvattajat että kieltenopettajat kokevat toisin. Etenkin kieltenopettajat pitävät täydennyskoulutusta pirstaleisena, alueellisesti epätasa-arvoisena ja huonosti tiedotettuna. Kieltenopettajilta vaaditaan innokkuutta ja aktiivista tiedonetsintää, mutta myös oman vapaa-ajan ja varojen uhraamista. Varhaiskasvattajien ja kieltenopettajien jatkuva oppiminen ja kielitietoinen asenne turvaavat kuitenkin lasten ja nuorten kieltenoppimisen polkua, joten kouluttautumismahdollisuuksien takaaminen on olennaista. Vuoden 2020 koronapandemian myötä myös täydennyskoulutus on olosuhteiden pakosta joutunut ottamaan digiloikan. Hyvin suunniteltu ja vuorovaikutteinen digitaalinen täydennyskoulutus lisää sen saavutettavuutta, joten loikka on ollut varsin tarpeellinen.

Jatkuvan oppimisen näkökulmasta on erityisen tärkeää nostaa esille vielä varhaiskasvattajien tilanne. Varhaiskasvattajat jäävät usein paitsioon, kun puhutaan kielikasvatukseen ja kieliin liittyvästä täydennyskoulutuksesta. Osasyyn tähän saattaa olla se, että kieltenopetuksen ajatellaan varsinaisesti alkavan vasta perusopetuksessa, vaikka on selvää, että kielet ja monikielisyys ovat läsnä vahvasti jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kielenoppimisen herkkyyksikaudet, kielenkehityksen tukeminen ja monikielisyys koskevat jokaista lasta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Olemme erityisen iloisia siitä, että sekä kieltenopettajat (N=322) että varhaiskasvattajat (N=96) vastasivat kyselyyn niin sankoin joukoin. Näiden ryhmien vastauksissa on paljon yhteistä. Molempien ryhmien kyselyvastauksista voidaan lukea, että kielikasvatukseen ja kieltenopetuksen tukemiseksi tarvitaan valtion, kuntien ja rehtoreiden asenteellista, rakenteellista ja taloudellista tukea. Kielitietoisuus, kieliin innostaminen, kielivalintojen mainostaminen, täydennyskouluttautuminen ja laajempi toiminnan kehittäminen jäävät helposti yksittäisten opettajien innon ja jaksamisen varaan. Tämä aiheuttaa sen, että kielikasvatuksen tai kieltenopetuksen kehittäminen voi olla satunnaista, vaikka tärkeämpää olisi muodostaa pitkäjänteinen strategia ja näkemys kunnassa siitä, mihin suuntaan kielikoulutusta viedään ja millaisella rahoituksella. Kuntien ja rehtoreiden asenteet kieltenopetusta kohtaan ovat keskeisessä asemassa siinä, miten kielikoulutusta kunnassa kehitetään ja tuetaan, mikä taas aiheuttaa alueellisia eroja valtakunnan tasolla.

Kielikasvatuksen ja -koulutuksen kehittämistä tehdään monella eri tavalla ja tasolla: valtakunnallisen opetussuunnitelmatyön ja (kieli)koulutuspoliittisten päätösten kautta, hankkeilla, verkostoissa, täydennyskouluttamalla ja kehittämällä opettajankoulutusta. Kehittäminen vaatii kentän vankkaa tuntemusta tiiviissä yhteistyössä kertyvän tutkimustiedon kanssa, minkä takia on ymmärrettävää, että kehitys on hidasta ja kielikoulutuksen laiva kääntyy hitaasti. Osa tässäkin selvityksessä esitetyistä asioista tuntuu olevan ikuisuuskyymyksiä, joihin ei löydetä tyydyttävää ratkaisua.

Yksi ainainen haaste on kielikoulutuksen kentän kehittäminen pääasiassa hankerahoituksella. Hankkeita on rahoitettu paljon viime vuosina, mikä itsessään on hyvä asia. On kuitenkin seurattava aiempaa paremmin, miten pitkälle hankkeiden vaikutukset kantavat

ja jääkö kielikasvatuksen ja -koulutuksen kehittäminen vain hankkeiden varaan. Tämän lisäksi hankerahoituksen jakautuminen tasa-arvoisesti ympäri Suomea on tärkeää. Hankerahoituksen ohella on tärkeää tehdä pitkäjänteistä, horisontaalista ja valtakunnallisesti kattavaa kehittämistyötä esimerkiksi erilaisissa verkostoissa, jotta hyvät käytänteet eivät jää paikallisiksi.

Työtä kieliasioiden parissa jatkaa muun muassa valtioneuvoston valmisteleva luonnos koulutuspoliittiseksi selonteoksi, joka on lähtenyt lausunnoille tätä selvitystä viimeistellessä, joulukuussa 2020. Siinä esitetään kohti 2040-lukua ulottuva koulutuksen ja tutkimuksen visio ja keinot, millä niihin vastataan. Selonteossa on nostettu omaksi luvukseen ruotsinkielisen koulutuksen tilanne, tavoitteet ja toimenpiteet, mutta sen tavoitteena on edistää myös maahanmuuttajataustaisten henkilöiden oppimista ja oppimispolkuja varhaiskasvatuksesta aina korkeakouluopintoihin saakka. Luonnoksen mukaan käynnistetään suomi/ruotsi toisena kielenä (S2/R2) -opetuksen kehittämisohjelma vuosille 2021–2023. Ohjelman pohjalta vakiinnutetaan laadukas S2/R2-opintopolku koulutusjärjestelmän kaikille asteille. Opetushenkilöstön kieli- ja kulttuuritietoisen opetuksen osaamista vahvistetaan. (Luonnos valtioneuvoston koulutuspoliittiseksi selonteoksi.) Ruotsi ja suomi ovat siis luonnoksessa vahvan huomion kohteena, sen sijaan “vieraat” kielet jäävät vähemmälle huomiolle. Tähän asiaan kielenopettajajärjestöjen, muiden kielialan toimijoiden ja elinkeinoelämän on syytä tarttua lausunnoissaan.

Kielikoulutuksen kentällä tehdään kehitystyötä jatkuvasti. Tälläkin selvityksellä on rajoitteensa, sillä on paljon kielikoulutuksen ja kielikoulutuspolitiikan osa-alueita, joita tämä selvitys ei luonnollisestikaan pystynyt kattamaan. Esimerkiksi kansalliskielten, suomen ja ruotsin, opetus äidinkielenä, ruotsinkielisen koulutuksen tilanne, kaksikielinen toiminta ja opetus, kielikylypöpetus ja vähemmistökielten opetus ovat jääneet tässä selvityksessä sivuun. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö näilläkin koulutuksen alueilla olisi tapahtunut viime vuosina paljon. Ruotsinkielisen koulutuksen tilasta on tulossa oma selvityksensä (ks. OKM 2019). Kaksikielisen toiminnan ja opetuksen sekä kielikylyvyn tilanteesta on pari vuotta sitten julkaistu kaksi selvitystä (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg 2018; Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018). Saamen kielten, suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen ja romanikielen (ks. Vuolasranta & Schwartz 2020) tilanteista tarvitaan tulevaisuudessa lisää tutkimusta, jotta näiden vähemmistökielten opetus nousee vielä selvemmin esiin osana kansallisen kielivarannon kehittämistä.

Vähemmistökielten ohella myös kansalliskielten opetus ja oppiminen tuntuvat toisinaan jäävän kielivaranto-keskustelussa sivuun. Ehkä suomen ja ruotsin äidinkielisen osaamisen ja sen opetuksen ajatellaan olevan kaikille taattua ja saavutettavaa, koska se on määrätty pakolliseksi oppiaineeksi (Kyckling ym. 2019, 23). Suomea ja ruotsia äidinkielenään puhuvien osalta Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi on vastikään julkaissut oppimistulosarvioinnit koskien perusopetuksen päättävien taitoja (ks. Kauppinen & Marjanen 2020; Hellgren & Marjanen 2020). Suomessa on viime vuosina herätty siihen, että lasten ja nuorten lukutaito ja lukuinto heikkenevät ja eriarvoistuvat (ks. esim. Lukukeskus 2020). Lukutaidon ja lukemiseen innostamisen eteen on viime vuosina tehty paljon töitä. Kansallisen Lukutaitofoorumien, Lukuliikkeen ja Lukukeskuksen sekä useiden hankkeiden

tekemä lukutaitotyö on korvaamatonta, jotta lapset ja nuoret osaavat tulevaisuudessa viestiä, vaikuttaa, innostua ja tutkailla maailmaa kriittisesti myös omalla äidinkielellään.

Osittain kyse on kenties siitä, että äidinkieli ja kirjallisuus nähdään oppiaineena hyvin erillään toisen kielen, toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksesta, vaikka näiden aineiden opettajilla olisi varmasti paljon opittavaa toisiltaan. Toivottavasti tulevaisuudessa näemme enemmän yhteistyöavauksia, joissa yhdistetään suomen ja ruotsin äidinkielenä ja toisena kielenä, toisen kotimaisen, vieraiden kielten ja myös oman äidinkielen opettajien osaamista, jotta kielten välisiä raja-aitoja ja hierarkioita voidaan purkaa (ks. myös Kyckling ym. 2019, 23, 64–65).

Äidinkielen osaaminen on perustavanlaatuinen osa kansallista kielivarantoa. Viime vuosina on kuitenkin kuultu huolestuneita äänenpainoja myös kansalliskielten puolesta etenkin suhteessa globaaliin lingua francaan, englantiin. Esimerkiksi Kotimaisten kielten keskus Kotuksen suomen kielen lautakunta julkaisi vuonna 2018 kannanoton, jossa nostettiin esiin kansalliskielten käyttöalan kaventuminen ja vaadittiin kansallisen kielipoliittisen ohjelman laatimista (Kotus 2018). Oikeusministeriössä valmistellaankin tällä hetkellä uudistettua kansalliskielistrategiaa, joka sisältyy pääministeri Marinin hallitusohjelmaan (Valtioneuvosto 2019) ja jonka tavoitteena on turvata kaikkien oikeus saada palvelua kansalliskielillä ja parantaa kieli-ilmapiiriä. Kansalliskielistrategia vastaa Kotimaisten kielten keskuksen huoleen koskien kansalliskielten muuttuvaa asemaa monikielistyneessä yhteiskunnassa. (OM: Kansalliskielistrategia.) Samaan aikaan Oikeusministeriössä selvitetään usean kielen merkitsemistä väestötietojärjestelmään (ks. Tammenmaa 2020). Oikeusministeriö käsittelee asiaan saadut lausunnot vuonna 2021 ja mahdollisesti äidinkielen/äidinkielten merkintään saadaan muutos, joka vastaisi eri kielten todellista asemaa yksilön kielirepertoaarissa.

Olemme tässä selvityksessä luoneet varsin kattavan ja kokoavan tilannekuvan suomalaisen kielikoulutuksen tilasta vuonna 2020. On kuitenkin myönnettävä, että Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) toimenpide-ehdotukset ovat niin moninaisia, laajoja ja vuosien kehittämistyötä eri tasoilla vaativia, että on mahdotonta yhdessä selvityksessä kartoittaa tyhjentävästi, mitkä niistä ovat toteutuneet ja miten. Osaa toimenpide-ehdotuksista on edistetty selkeästi, osaa ei ole edistetty lähes yhtään ja osaa on saatettu edistää, mutta työ jää näkymättömiin. Voi myös olla, että tehty työ ei näy vielä näin kolme vuotta selvityksen jälkeen. Toimenpide-ehdotuksista osan toteuttamiseen tarvitaan koulutuspoliittisia päätöksiä, osa taas on ruohonjuuritasolla tehtävää työtä arjessa ja asenteissa. Voi myös olla niin, että kaikkia toimenpide-ehdotuksia ei pyritä edistämään tai halutakaan edistää – kielikoulutuspolitiikka muuttuu ja yhteinen ymmärryksemme lisääntyy tutkimuksen myötä jatkuvasti.

Kielikoulutus ei ole vain kielikoulutuksen asiantuntijoiden asia, vaan koskee jokaista Suomessa asuvaa. Selvitystyömme osoittaa, että kielikoulutuspoliittinen kehittäminen on ennen kaikkea laadullista työtä, johon tarvitaan monenlaisia toimijoita, prosesseja ja vuorovaikutusta: politiikkaa, valtionhallinnon koulutuspoliittista ohjausta, kuntien päätöksentekijöitä ja virkahenkilöitä, varhaiskasvattajien ja opettajien työtä ja

täydennyskoulutusta, oppilaita ja opettajienkoulutuksen kehittämistä. Kielikoulutuspolitiikka on monipaikkainen, jatkuvasti muutostilassa oleva kehä, jossa kaikki toimijat vaikuttavat toisiinsa (ks. Saarinen, Nuolijärvi, Pöyhönen & Kangasvieri 2019).



LÄHTEET

- Aalto, E. (2020). Aineenopettajaopiskelijat rakentamassa pedagogista kielitietoa kollaboratiivisesti. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2020/aineenopettajaopiskelijat-rakentamassa-pedagogista-kielitietoa-kollaboratiivisesti>
- Ahola, S. (2020). Tutkimuskoordinaattori. Yleiset kielitutkinnot, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. Henkilökohtainen sähköpostikeskustelu, marraskuu 2020.
- Alisaari, J. & Harju-Autti, R. (2020). Kielellisesti vastuullinen kieltenopetus. *Tempus*, 55(1), 20–21.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Kekki, N. & Kivipelto, S. (2020). #kielitietoisuus #kielellisestivastuullinenopetus #kielellisestivastuullistavaopetus – twiittejä käsiteviidakosta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/kielitietoisuus-kielellisestivastuullinenopetus-kielellisestivastuullistavaopetus-twiitteja-kasiteviidakosta>
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisen opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 395–408.
- Alisaari, J., Kouri, E. & Lehtinen, E. (2020). Monikielistä pedagogiikkaa digitaalisin keinoin. *Suomenopettajat*, 11(2), 38–41.
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa?>
- Arola, T. & Seppä, M. (2019). Kielitietoisella ohjauksella vauhtia ammattikielen oppimiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielitietoisella-ohjauksella-vauhtia-ammattikielen-oppimiseen>
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. *Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 44–60. Saatavilla: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikakauskirja-1.20.-C-Arvola-et-al.pdf>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. Cambridge University Press. doi: 10.1017/S026719051300007X
- Dejanova, T. & Seppä, M. (2020). Tavoitteena kielitietoinen ammatillinen koulutus ja työelämä. *Suomenopettajat*, 11(1), 9–13.
- Dejanova, T., Seppä, M., Arola, T., Pakkanen, R., Pesola, H. & Siirilä, J. (2020). Kielitietoisuusvalmennukset ammatillisessa koulutuksessa – KIELO-hankkeen kokemuksia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kielitietoisuusvalmennukset-ammattillisessa-koulutuksessa-kielo-hankkeen-kokemuksia>
- Digijoujou-hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://digijoujou.aalto.fi/> [luettu 16.12.2020]
- DigiTala-hanke. Toisen kielen puhumisen harjoittelun ja arvioinnin digitaalinen tukeminen. Helsingin yliopiston, Aalto-yliopiston ja Jyväskylän yliopiston välinen tutkimushanke

- suullisen kielitaidon digitaalisen arviointityökalun kehittämiseen. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/toisen-kielen-puhumisen-harjoittelun-ja-arvioinnin-digitaalinen-tukeminen> [luettu 15.12.2020]
- DivED – Diversity in Education -hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://dived.fi/> [luettu 14.12.2020]
- Finlex (2018). Lukiolaki 714/2018. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714> [luettu 15.12.2020]
- From, T. & Sahlström, F. (2019). Rinnakkaisia tiloja – ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*, s. 199–228. Tampere: Vastapaino.
- García, O. & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. Teoksessa *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (s. 46–62). Palgrave Macmillan, London.
- Hahl, K., Savijärvi, M. & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa Hilden, R. & Hahl, K. (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. (s. 77–103). <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Háhn, J. (2018). Virtual exchange – not only for language learning. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/virtual-exchange-not-only-for-language-learning>
- Hakola, O. (2017). Kelpoinen ja/vai pätevä? Aineenopettajat ja luokanopettajat alkavan B1-ruotsin opettajina. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/kelpoinen-ja-vai-pateva-aineenopettajat-ja-luokanopettajat-alkavan-b1-ruotsin-opettajina>
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P. & Sinkkonen, H.-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201909093202>
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni M. & Vettenranta, J. (2014). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5752-0>
- Heilimo, T. (2020). Luokanopettajat varhennetun kielen opettajina. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69704>
- Hellgren, J. & Marjanen, J. (2020). Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9. Resultat av en utvärdering av lärresultat våren 2019. Publikationer 18:2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2020/10/KARVI_1820.pdf
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Varhaista monikielisyttä tukemassa – Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kieliä rinnakkain – koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/kielia-rinnakkain-koulun-monikielisyys-nakyviin-kielia-vertailemalla>
- Honko, M. & Skinnari, K. (2020). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/>

- opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta
- Huhta, A. & Hildén, R. (2016). Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa* (s. 3–26). AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 9. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Saatavilla: <http://journal.fi/afinla/article/view/60844>
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. (2019). A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018. Julkaisut 13:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_1319.pdf
- Inha, K. & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny* (s. 77–100). AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 77. Jyväskylä. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79340>
- Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi IKI-hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.ikihanke.fi/> [luettu 1.12.2020]
- Itä-Helsingin uudet suomen kielet -hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://blogs.helsinki.fi/uudetsuomet/> [luettu 12.12.2020]
- Jaspers, J. & Madsen, L. M. (2016). Sociolinguistics in a languagised world: Introduction. *Applied Linguistics Review*, 7(3), 235–258.
- Jokela, H. (2020). OKM-rahoitteisia hankkeita maahanmuuttajien korkeakoulutukseen ja työelämään hakeutumisen tukena. *Suomenopettajat* 3/2020.
- Junttila, N., Rehn, C., Costiander, K., Kahiluoto, T. & Alila, K. (2020). Turvapaikkaa hakevat ja paperittomat lapset sekä S2/R2 -opetus varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 2020:24. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/turvapaikkaa_hakevat_ja_paperittomat_lapset_seka_s2_r2_opetus_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Jyväskylän yliopisto (2020a). KIMO Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukeva opettajankoulutus, kandidaatti- ja maisteriohjelma. Verkkosivu, päivitetty 11.11.2020. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/hae/kimo> [luettu 15.12.2020]
- Jyväskylän yliopisto (2020b). Temaattiset moduulit. Verkkosivu, päivitetty 9.3.2020. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/fi/koulutus/ops-2019-2020/temaattiset-moduulit> [luettu 14.12.2020]
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176.
- Jänis, K. (2019). Kieltä ja viestintää opiskellaan yhä enemmän verkossa ammatillisella toisella asteella. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielta-ja-viestintaa-opiskellaan-yha-enemman-verkossa-ammattillisella-toisella-asteella>
- Kaikkonen, P. (2020). Reflections on my journey towards culture-bound and intercultural education. Teoksessa Ropo, E. & Jaatinen, R (toim.). *Subject Teacher Education in Transition : Educating Teachers for the Future*, 111–136. Tampere: Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/120725>
- Kajander, J. (2019). Vanhemmuutta tukemalla lapsen mieli vahvistuu. *Mieli: Suomen mielenterveys ry.* Saatavilla: <https://mieli.fi/fi/vanhemmuutta-tukemalla-lapsen-mieli-vahvistuu> [luettu 3.12.2020]
- Kangasvieri, T. & Moate, J. (2018). Varhemmin helposti – luokanopettajien käytännön ideoita

- kieltenopetuksen varhentamiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/varhemmin-helposti-luokanopettajien-kaytannon-ideoita-kieltenopetuksen-varhentamiseen>
- Kangasvieri, T. (2019). L2 motivation in focus: the case of Finnish comprehensive school students. *The Language Learning Journal*, 47:2, 188–203, DOI: 10.1080/09571736.2016.1258719
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. (2011). Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011. Muistiot 2011: 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kanninen, P. (2020). Kielten opiskelu lukioissa kriisissä? *Tempus*, 55(1), 10–11.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? – Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. *Julkaisut 13:2020*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf
- Kauppinen, M. & Tarnanen, M. (2017). Oman äidinkielen opettajat ja oppilaat merkityksellistämässä kieliä ja kielenoppimista. Teoksessa Kallio, M., Juvonen, R. & Kaasinen, A. (toim.) *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu, 12. 267–283. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229862/Ad_tutkimuksia_12_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ketterä korkeakoulu -hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oulu.fi/giellagas/kettera>. [luettu 1.12.2020]
- Kiehelä, A. & Veivo, O. (2020). “En pysty ottamaan valinnaista kieltä vaikka haluaisin” – Valinnaiset kielet vähenevät lukiossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/en-pysty-ottamaan-valinnaista-kielta-vaikka-haluaisin-valinnaiset-kielet-vahenevat-lukiossa>
- KIELO-hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.careeria.fi/careeria/projektit-ja-hankkeet/kehittamishankkeet/opetushallitus/kielo--kielitietoinen-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa-ja-tyoelamassa/> [luettu 16.12.2020]
- KiVAKO-hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <http://www.kivako.fi/> [luettu 4.12.2020]
- Korhonen, M. (2018). Mentorointitoiminnalla tukea ja tietoa maahanmuuttajavanhemmille. Suomen Vanhempainliitto. Saatavilla: <https://vanhempainliitto.fi/artikkelit/mentorointitoiminnalla-tukea-ja-tietoa-maahanmuuttajavanhemmille/>
- Kotus 2018 = Kotimaisten kielten keskus Kotus (2018). Suomi tarvitsee pikaisesti kansallisen kielipoliittisen ohjelman. Suomen kielen lautakunnan kannanotto 26.10.2018. Verkkosivu. Saatavilla: https://www.kotus.fi/ohjeet/suomen_kielen_lautakunnan_suosituksia/kannanotot/suomi_tarvitsee_pikaisesti_kansallisen_kielipoliittisen_ohjelman [luettu 16.12.2020]
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. (2019). Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66348/1/978-951-39-7817-4.pdf>
- Kärjä, E. (2020). Learning materials and methods in early language learning classroom : teachers’ perceptions and experiences. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69027>
- Kääntä, L., Kangasvieri, T. & Ranta-Ylitalo, L. (2020). Kielitietoisen kielenopetuksen äärellä – IKI-hankkeen satoa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto>

fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielitietoisien-kieltenopetuksen-aarella-iki-hankkeen-satoa

- Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. (2020). Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>
- Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä - kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa Hilden, R. & Hahl, K. (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 31–57). <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Laurinolli, H. (2020). Läntinen harhakuva estää näkemästä maahanmuuttajien kielivarantoa. Tampereen yliopisto. Saatavilla: https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/lantinen-harhakuva-estaa-nakemasta-maahanmuuttajien-kielivarantoa?fbclid=IwAR2kWBRvmJM9mee85dR-tBbOejq77q3tc6gfXGF5_mlJjAtxP7JCsfiPQ5k [luettu: 2.12.2020]
- Lehtonen, H. & Rätty, R. (2018). Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>
- Lilja, N., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (2019). Luokkahuone kielipoliittisena ja kielikoulutuspoliittisena tilana. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka – monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. 175–197. Helsinki: Vastapaino.
- LOPS 2019 = Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- LOPS 2015 = Opetushallitus (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015: 48. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- LOPS 1985 = Kouluhallitus (1985). Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lukion kieltenopetuksen valtakunnallinen kehittämishanke LUKKI. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.lukkiverkosto.fi/> [luettu 13.12.2020]
- Lukukeskus (2020). 10 faktaa lukemisesta 2020. Verkkosivu. Saatavilla: <https://lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2020/> [luettu 16.12.2020]
- Luonnon valtioneuvoston koulutuspoliittiseksi selonteoksi. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.lausuntopalvelu.fi/FI/Proposal/Participation?proposalId=20b02103-fcef-4d3a-b761-d2e05523a6b1> [luettu 15.12.2020]
- Martin, A., Kaukonen, V., Kostiainen, E., Tarnanen, M. & Toikka, T. (2020). Uutta luova asiantuntijuus – opettajakoulutusta uudistamassa. Uutta luova asiantuntijuus – opettajien perustutkinto- ja täydennyskoulutusta siltaamassa -hankkeen loppujulkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://opettajankoulutusta-uudistamassa.uuttaluova.fi/wp-content/uploads/2020/03/ULA_loppujulkaisu_FINAL.pdf
- Maunu, N. & Airaksinen, R. (2020). Toiminnallinen kielenoppiminen. Helsinki: Otava.
- Mustonen, S., Puranen, P. & Suni, M. (2020). Maahanmuuttotasaustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen

- osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/maahanmuuttotaustaisten-opiskelijoiden-tasa-arvoisen-osallisuuden-tukeminen-ammattillisessa-koulutuksessa>
- Mård-Miettinen, K & Mattila, P. (toim.) (2018). *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(4), Kieltenopetuksen varhentamisen käytänteitä -teemanumero. Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018>
- Mäkinen, P. 2020. Ekaluokkalaisilla alkoi saksa. *Tempus*, 55(3), 12–13.
- Mäntylä, K., Toomar, J. & Pollari, P. (2020). Monipuolinen kielitaito avaa uusia ovia. *Mielipidekirjoitus* 11.12.2020. Keski-suomalainen. Saatavilla: <https://www.ksml.fi/maakirjoitus-mielipide/3188951> [luettu 13.12.2020]
- OKM 2020 = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). Koulutuspoliittinen selonteko lausunnoille: tavoitteena turvata koulutuksen saavutettavuus, laatu ja tasa-arvo. Tiedote 10.12.2020. Saatavilla: <https://minedu.fi/-/koulutuspoliittinen-selonteko-lausunnoille-tavoitteena-turvata-koulutuksen-saavutettavuus-laatu-ja-tasa-arvo> [luettu 13.12.2020]
- OKM 2019 = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). Selvityshenkilö takaamaan ruotsinkielisen opetuksen tasoa. Tiedote 6.11.2019. Saatavilla: <https://minedu.fi/-/selvityshenkilo-takaamaan-ruotsinkielisen-opetuksen-tasoa> [luettu 13.12.2020]
- OKM 2017 = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Gaudeamus igitur – ylioppilastutkinnon kehittäminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:16. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79746/OKM16_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OKM 2012a = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012a). Perusopetuksen tuntijako uudistuu. Tiedote 27.6.2012. Verkkosivu. Saatavilla: <https://minedu.fi/-/perusopetuksen-tuntijako-uudistuu> [luettu 16.12.2020]
- OKM 2012b = Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012b). Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1>
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. A1-kielen opetuksen varhentaminen. Verkkosivu. Saatavilla: <https://minedu.fi/kielten-opetuksen-varhentaminen> [luettu 24.11.2020]
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. Jatkuva oppiminen. Verkkosivu. Saatavilla: <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen> [luettu 1.12.2020]
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta. Verkkosivu. Saatavilla: <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi> [luettu 1.12.2020]
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. Usein kysyttyjä kysymyksiä korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksesta. Verkkosivu. Saatavilla: <https://minedu.fi/usein-kysyttya-korkeakouluvalinnat> [luettu 13.12.2020]
- OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö. Uusi peruskoulu -kärkihanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://minedu.fi/uusiperuskoulu> [luettu 13.12.2020]
- OM = Oikeusministeriö. Kansalliskielistrategia. Verkkosivu. Saatavilla: <https://oikeusministerio.fi/en/project?tunnus=OM048:00/2020> [luettu 15.12.2020]
- Oman äidinkielen opettajat ry. Verkkosivu. Saatavilla: www.ok-opet.fi. [luettu 13.12.2020]
- OPH 2020 = Opetushallitus (2020). Vuoden 2019 tilastot: Ammatillisen koulutuksen opiskelijat lähtevät entistä harvemmin ulkomaanjaksolle, mutta kokevat jaksonsa hyödyllisiksi. Uutinen

- 19.10.2020. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/vuoden-2019-tilastot-ammattillisen-koulutuksen-opiskelijat-lahtevat-entista-harvemmin> [luettu 15.12.2020]
- OPH 2011 = Opetushallitus (2011). Yleisten kielitutkintojen perusteet 2011. Määräys 24/011/2011. Määräykset ja ohjeet 2011:33. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/yleisten-kielitutkintojen-perusteet-2011.pdf>
- OPH = Opetushallitus. A1-kielen opetus luokilla 1–2. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2> [luettu 24.11.2020]
- OPH = Opetushallitus. Ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden ja henkilöstön kansainvälinen liikkuvuus. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot/ammattillisten-oppilaitosten-opiskelijoiden-ja-henkiloston-kansainvalinen-liikkuvuus> [luettu 15.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Esimerkkejä opetukseen soveltuvista digitaalisista oppimateriaaleista ja aineistoista. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/esimerkkeja-opetukseen-soveltuvista-digitaalisista-oppimateriaaleista-ja-aineistoista> [luettu 15.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Kielten kärkihanke ja kieltenopetuksen kehittäminen. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-karkihanke-ja-kieltenopetuksen-kehittaminen> [luettu 24.11.2020]
- OPH = Opetushallitus. Kielten tutoropettajatoiminta. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-tutoropettajatoiminta> [luettu 24.11.2020]
- OPH = Opetushallitus. Kokeilukeskus. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/kokeilukeskus> [luettu 15.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Korkeakoulujen SIMHE-palvelut. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/korkeakoulujen-simhe-palvelut> [luettu 15.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Loisto – Varhaiskasvatuksen kehittämisverkosto. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/loisto-varhaiskasvatuksen-kehittamisverkosto> [luettu 3.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Luke – Lukioiden kehittämisverkosto. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/luke-lukioiden-kehittamisverkosto> [luettu 15.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Majakka-kehittämiskouluverkosto. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/kehittamiskouluverkosto-majakka> [luettu 15.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Monikielisyys näkyväksi, kielitietoutta kaikille! Itä-Helsingin uudet suomen kielet -hankkeessa kehitettyjä työpajoja. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/opettajille/monikielisyys-nakyvaksi-kielitietoutta-kaikille> [luettu 13.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2019. Tilasto. OPH. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielena-opetetut-kielit-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2019.pdf>
- OPH = Opetushallitus. Poiju – Perusopetuksen kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden kehittämisverkosto. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/loisto-varhaiskasvatuksen-kehittamisverkosto> [luettu 3.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Reimari – varhaiskasvatuksen kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden kehittämisverkosto. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/reimari-varhaiskasvatuksen-kiellellisen-ja-kulttuurisen-moninaisuuden> [luettu 3.12.2020]
- OPH = Opetushallitus. Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen 2019. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/palvelut/valtionavustus-vieraskielisten-seka-saamen-ja-romanikielisten-oppilaiden-ja-opiskelijoiden> [luettu 14.12.2020]

- Opetusministeriö (2006). Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:26. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80105/tr26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OROL-hanke. Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus, muutos OROL. Verkkosivu. Saatavilla: <https://orol.aalto.fi/> [luettu 1.12.2020]
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). Monella kielellä Suomen kunnissa 2017: selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>
- POPS 2014 = Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Piippo, J. (2019). Tavoitteena monikielisyys. *Tempus*, 54(4), 14–15.
- Piippo, J. (2016). *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsinquia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2674-0>
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (toim.) (2019). Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1456-9>
- Pöyhönen, S., & Luukka, M. R. (2007). Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. (2010). Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4102-4>
- Rakkolainen-Sossa, S. (2018). Kurkistus kielitietoisien esikouluryhmän toimintaan. *Suomenopettajat*, 9(2), 13–16.
- Rapatti, K. (toim.) (2020). Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Ruuska, K. (2016). Between ideologies and realities: Multilingual competence in a languagised world. *Applied Linguistics Review*, 7(3), 353–374.
- Saarinen, S. (2020). ”Olemme onnellisia, jos ryhmä saadaan edes yhteen B2-kieleen” – kyselytietoa yläkoulun kielivalinnoista. *SUKOLin blogi* 12.3.2020. Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry. Saatavilla: https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/sukolin_blogi/olemme_onnellisia_jos_ryhma_saadaan_edes_yhteen_b2-kieleen_-_kyselytietoa_ylakoulun_kielivalinnoista.2504.blog [luettu 4.12.2020]
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. (2019). Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T.

- Kangasvieri (toim.), Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja, s. 121–148. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) (2019). Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, T., Vaarala, H., Haapakangas E.-L. & Kyckling, E. (2016). Kotimaisten kielten koulutustarjonta kansainvälisille korkeakouluopiskelijoille. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kotimaistenkieltenkoulutustarjonta>
- Savolainen, J. (2020). Kuinka hyödyntää yliopiston potentiaali täydennyskouluttajana? – Perustaidot haltuun -hankkeen antia. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11(4). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2020/kuinka-hyodyntaa-yliopiston-potentiaali-taydennyskouluttajana-perustaidot-haltuun-hankkeen-antia>
- Shestunova, T. (2019). Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – does it exist? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.), Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny (s. 60–76). AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.78157>
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. (2018). Kielikylpy Suomen kunnissa 2017: selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>
- Skinnari, K. (2018). Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita? Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita>
- Skinnari, K. & Mård-Miettinen, K. (2020). Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevaa opettajankoulutusta kehittämässä – kokemuksia KiMo-koulutuksesta Jyväskylässä. Kielikukko 1/2020.
- Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Pitkänen-Huhta, A. (2020). Vanhemmat kielivalintojen äärellä. Tempus, 55(2), 12–13.
- Suomalaisen viittomakielen täydennyskoulutusohjelma 2019–2020. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/oppiaineet/viittomakieli/opiskelu-2/taydennyskoulutusohjelma-2019-2020> [luettu 1.12.2020]
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2020). Englantia opiskelevien osuus kasvussa peruskoulujen alaluokilla. Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2019. Verkkosivu. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: https://www.stat.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tie_001_fi.html [luettu 4.12.2020]
- Suullisen kielitaidon opetuksen kehittämishanke VÄISKI. Verkkosivu. Saatavilla: <https://blogs.helsinki.fi/vaiski-projekti/> [luettu 14.12.2020]
- Suuriniemi, S.-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa Kok M., H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny (s. 42–59). AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen

- tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tammenmaa, C. (toim.) (2020). Usean kielen merkitseminen väestötietojärjestelmään -selvitys. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2020:8. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162056>
- Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Ylämäki, A. (2017). Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa - näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa Lomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society (s. 278–297). AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. Saatavilla: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Julkaisussa: Tarnanen, M., Kostiainen, E. & Peltomaa, I. (2020). Ilmiömäistä!: Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Tuokko, E. (2009). Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0109.pdf
- Turun kaupunki (2018). Leikeillä ja lauluilla tukea suomen kielen opetteluun. Turun kaupungin verkkojulkaisu 16.4.2018. Saatavilla: https://www.turku.fi/uutinen/2018-04-16_leikeilla-ja-lauluilla-tukea-suomen-kielen-opetteluun
- Turun kaupunki. Kielten opiskelu. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.turku.fi/paivahoito-ja-koulutus/perusopetus/opiskelu-ja-oppiaineet/kielten-opiskelu> [luettu 4.12.2020]
- Turun yliopisto (2020). Kielitietoisuuden pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa. KieliPeda-työväline. Saatavilla: https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_A5_UTU_ilman_leikkuuvaroja_verkkosivulle.pdf
- Turun yliopisto. Brahea-keskus. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/brahea-keskus/maahanmuuttotojo-ja-kulttuurinen-moninaisuus> [luettu 16.12.2020]
- Uutta luova asiantuntijuus (ULA) -hanke. Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.uuttaluova.fi/> [luettu 1.12.2020]
- Valtioneuvosto (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki: Valtioneuvosto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Varhennettu kieltenopetus -hanke (Varpunen). Verkkosivu. Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/varhennettu-kieltenopetus> [luettu 14.12.2020]
- Varttala, T. & Puranen, P. (2020). KiVAKO-hanke: korkeakoulut kielivarantoa kehittämässä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kivako-hanke-kehoakoulut-kielivarantoa-kehittamassa>
- VASU 2018 = Opetushallitus (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

- Viinikainen, T. & Putkonen, N. (2020). Tähtijengi ja Dialogikasvatus.fi – kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus osallisuuden vahvistajana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/tahtijengi-ja-dialogikasvatus-fi-kulttuuri-katsomus-ja-kielitietoisuus-osallisuuden-vahvistajana>
- Vipunen (2020a). Opetushallinnon tilastopalvelu: Perusopetuksen 1–6 luokkien A-kielivalinnat. Saatavilla: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%201-6%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb
- Vipunen (2020b). Opetushallinnon tilastopalvelu: Perusopetuksen 7–9 luokkien A-kielivalinnat. Saatavilla: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20A-kieli%20-%207-9%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb
- Vipunen (2020c). Opetushallinnon tilastopalvelu: Perusopetuksen 7–9 luokkien valinnaisen B2-kielivalinnat. Saatavilla: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20B2-kieli%20-%207-9%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb
- Voipio-Huovinen, S. & Tukiainen, M. 2020. Monikieliset resurssit käytössä Espoossa. *Suomenopettajat*, 11(2), 42–45.
- VOPS 2019 = Opetushallitus (2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Määräykset ja ohjeet 2019: 1a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf
- Vuolasranta, M. & Schwartz, M. (2020). Romanikielen elvyttäminen edellyttää uskoa demokratiaan. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/romanikielen-elvyttaminen-edellyttaa-uskoa-demokratiaan>
- YTL 2020 = Ylioppilastutkintolautakunta (2020). Tilannekatsaus: Suullinen kielitaito ja ylioppilastutkinto. Vastaus sähköpostilla 21.9.2020 tulleeeseen Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen kyselyyn. 8.10.2020. Diaarinro OPH-3911-2020. Julkaisematon, selvityksen tekijöiden hallussa.
- YTL 2019 = Ylioppilastutkintolautakunta (2019). Ylioppilastutkinnon kehittämis- ja toimeenpanosuunnitelma 2019–2022. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. Saatavilla: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Kehittaminen/ylioppilastutkinnon_kehittamis-ja_toimeenpanosuunnitelma_2019-2022.pdf [luettu 13.12.2020]
- YTL 2017 = Ylioppilastutkintolautakunta (2017). Ylioppilastutkintolautakunta etsii lukioita suullisen kielitaidon kokeen toteutuskokeiluun. Tiedote 15.11.2017. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta. Saatavilla: https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ajankohtaista/suullinen_kokeilu_tiedote_fi.pdf [luettu 13.12.2020]