

KOHTI TULEVAISUUDEN KIELIKOULUTUSTA
Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti

KOHTI TULEVAISUUDEN KIELIKOULUTUSTA
Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti

Toimittaneet
Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka

Jyväskylän yliopisto
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylä 2007

KOHTI TULEVAISUUDEN KIELIKOULUTUSTA
Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti

Soveltavan kielentutkimuksen keskus
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
<http://www.jyu.fi/solki>
solki-info@jyu.fi

© kirjoittajat ja Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus

ISBN 978-951-39-2796-7 (nid.)
ISBN 978-951-39-3304-3 (PDF)

Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 2007

SISÄLTÖ

● Lähtökohdat

| | |
|---|----|
| <i>Kari Sajavaara, Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen</i> Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita | 13 |
|---|----|

● Kielikoulutuksen jatkumo varhaiskasvatuksesta työelämään

| | |
|--|----|
| <i>Karita Mård-Miettinen & Siv Björklund</i> Kielikasvatus ja kielikoulutus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: alku elinikäiselle kielenoppimiselle | 45 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Leena Hämäläinen, Tuula Väisänen & Sirku Latomaa</i> Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? | 57 |
|---|----|

| | |
|---|-----|
| <i>Riitta Pyykkö, Ulla-Kristiina Tuomi, Taina Juurakko-Paavola & Ullamaija Fiilin</i> Uutta yhteistyötä ja profiilien terävöittämistä: korkeakoulujen kielikoulutus | 123 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Peppi Taalas & Eija Aalto</i> Opettajuus.nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita | 153 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Kaj Sjöholm ja Anna-Lena Østern</i> Perspektiv på språkläroarbildning för svenskspråkiga i Finland | 197 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Pirkko Sartoneva</i> Aikuiskoulutuksen tarjoamista kieltenopiskelumahdollisuuksista | 221 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Anu Sajavaara & Mailis Salo</i> Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus | 233 |
|--|-----|

● Alkuperäiskansojen sekä kieli- ja kulttuurivähemmistöjen kielikoulutus

| | |
|--|-----|
| <i>Ellen Näkkäläjärvi & Rauna Rahko</i> Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asema ja merkitys | 253 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Anne-Mari Mäki</i> Romanit ja romanikieli – heikko asema perustuslaista huolimatta | 275 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Kaisa Alanne</i> Viittomakieliset ja viittomakielet | 293 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| <i>Sirku Latomaa</i> Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään | 317 |
|---|-----|

● Kielen opetuksen, oppimisen ja käytön haasteet

Mirja Tarnanen, Ari Huhta & Kalevi Pohjala

Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana 381

Peppi Taalas

Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat 413

Pirjo Hiidenmaa

Ei vain luonnonlahjoilla: ohjailua, opetusta, apuneuvoja kielenkäytön tueksi 431

● Kielikoulutuksen tulevaisuus

Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen

Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset 453

● Liitteet

| | | |
|----------|---|-----|
| Liite 1 | Kielikoulutuspoliittisen projektin jäsenet | 483 |
| Liite 2 | Suurimmat Suomessa puhutut kielet 31.12.2006 | 484 |
| Liite 3 | Kieliohjelmavaihtoehtoja | 485 |
| Liite 4 | Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys | 490 |
| Liite 5 | Kielitaidon tasojen kuvausasteikko perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa..... | 493 |
| Liite 6 | Perusopetuksen tuntijako..... | 504 |
| Liite 7 | Lukion tuntijako..... | 505 |
| Liite 8 | Ammatillisten perustutkintojen kieliopinnojen laajuus | 506 |
| Liite 9 | Perusopetuksen kielivalinnat vuonna 2005..... | 507 |
| Liite 10 | Lukion kielivalinnat vuonna 2006..... | 510 |
| Liite 11 | Hyvän osaamisen tavoitetasot kieliopinnoissa perusopetuksen ja toisen asteen päättövaiheessa..... | 512 |
| Liite 12 | Yleisten kielitutkintojen taitotasoasteikko | 514 |
| Liite 13 | Valtionhallinnon kielitutkinnot..... | 515 |
| Liite 14 | Kieliaineiden hakijamäärät / sisäänottokiintiö vuonna 2006..... | 516 |
| Liite 15 | Keskeisiä käsitteitä..... | 518 |

ESIPUHE

Suomessa on kielikoulutukseen perinteisesti panostettu huomattavia voimavaroja, ja kielikoulutus on tärkeä osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Suomea pidetäänkin yhtenä kielikoulutuksen kehittämisen kärkimaista. Mutta kohtaavatko kielikoulutuksen määrä ja laatu tulevaisuuden kielitaitotarpeet? Mikä on suomalaisen kielikoulutuksen nykytila, mitkä ovat sen vahvuudet, entä kehittämiskohteet? Miten koulutuksessa otetaan huomioon elinikäinen oppiminen? Miten varmistetaan koulutuksen jatkuvuus ja yhdenvertaisuus? Miten erilaisten kieli- ja kulttuuriryhmien kielikoulutus on järjestetty? Muun muassa näihin kysymyksiin vastataan tässä Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportissa.

Kielikoulutuspoliittinen projekti (KIEPO) käynnistyi joulukuussa 2005. Projektin käynnisti emeritusprofessori **Kari Saja-vaara**, ja sitä koordinoi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielen tutkimuksen keskus. Projektia on rahoittanut opetusministeriö ja Jyväskylän yliopisto. Projektia varten koottiin yli 20-henkinen asiantuntijaryhmä (ks. liite 1), jonka tavoitteena oli selvittää Suomen kielikoulutuksen nykytilaa ja hahmotella sen tulevaisuuden suuntaviivoja varhaiskasvatuksesta aikuisten ja työelämän kielikoulutukseen saakka.

Koska projektin tavoite oli hyvin laaja, projektin asiantuntijaryhmä jakautui kutakin aluetta tarkemmin selvittäviin työryhmiin. Projektin työryhmissä on luotu katsaus aiempiin alueen tutkimuksiin ja tehty nykytilan analyyseja ja selvityksiä. Työryhmät ovat järjestäneet myös teemaseminaareja kuullakseen alan asiantuntijoita. Seminaarisarja aloitettiin työelämän kielitaitotarpeista ja kielikoulutuksesta. Toisessa teemaseminaarissa pohdittiin perusopetuksen ja toisen asteen kielivalintoja ja kolmannessa opettajankoulutuksen sisällöllisiä ja rakenteellisia kysymyksiä.

Teemaseminaarien lisäksi projekti järjesti 5.–7.10.2006 EU-puheenjohtajuuskauteen liittyvän työkonferenssin (*Current Issues in Language Education in Europe – A Working Conference under the Auspices of the Finnish EU Presidency*), johon osallistui kielikoulutuksen asiantuntijoita miltei kaikista Euroopan unionin jäsenvaltioista. Kansallisessa loppuseminaarissa 25.1.2007 projektiryhmä esitti työnsä tuloksia: näkemyksiä ja vaihtoehtoja Suomen kielikoulutuksen kehittämiseksi. Kaikkiaan projektin seminaareihin osallistui noin 400 henkilöä.

Tässä loppuraportissa esitetään suosituksia siitä, miten maamme kielikoulutusta tulisi uudistaa vastaamaan nykypäivän ja tulevaisuuden tarpeita ja tavoitteita. Osa suosituksista on rakenteellisia ja hallinnollisia, osa sisällöllisiä, osa taas liittyy erityisesti alan suunnittelun ja tutkimuksen kehittämiseen. Raportti koostuu lähes kahdestakymmenestä itsenäisestä artikkelista, joissa tarkastellaan Suomen kielikoulutuksen nykytilaa ja tulevaisuuden haasteita kielikoulutuksen eri alueilla. Artikkeleissa esitetyt näkemykset, suositukset ja toimenpide-ehdotukset ovat projektin asiantuntijaryhmän yhteisesti jakamia ja kehittelemiä, vaikka artikkelit ovat työryhmien jäsenten kirjoittamia.

Koska kielikoulutuksen kenttä on kovin laaja, loppuraportin vastuukirjoittajina on myös projektin ulkopuolisia asiantuntijoita: **Karita Mård-Miettinen** ja **Siv Björklund** (VY), **Eija Aalto** (JY) ja **Anna-Lena Østern** (Åbo Akademi, Vaasa). Loppuraporttiin ovat niin ikään kirjoittaneet puheenvuoroja seuraavat henkilöt: **Ellen Näkkäläjärvi** ja **Rauna Rahko** (Saamelaiskäräjät), **Anne-Mari Mäki** (Romaniasiaain neuvottelukunta), **Kaisa Alanne** (Kuurojen Liitto ry) sekä **Yousri Yousef** (Suomen kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opettajien yhdistys ry.). Kiitämme kaikkia kirjoittajia hyvästä yhteistyöstä ja projektin näkökulmien täydentämisestä.

Kiitämme lämpimästi kaikkia projektiryhmän jäseniä antaumuksellisesta ja väsymättömästä yhteistyöstä sekä asiantuntemuksensa pyyteettömästä jakamisesta. Oman panoksensa projektiryhmän ajatteluun ovat antaneet myös ne sadat henkilöt, jotka ovat osallistuneet järjestämiimme seminaareihin tai muutoin esittäneet

näkemyksiään projektin varrella. Haluamme erityisesti kiittää **Sauli Takalaa** asiantuntevasta palautteesta ja **Paula Sajavaaraa** kannustuksesta ja artikkelien käsikirjoitusten kommentoinnista.

Suurkiitokset kuuluvat myös projektin sihteereinä ja tutkimusapuna toimineille **Mailis Salolle**, **Teija Kyllöselle**, **Anna Keräselle** ja **Juho Paavolalle**. Erityisen lämpimästi kiitämme **Sinikka Lampista** julkaisun graafisesta suunnittelusta ja taitosta sekä **Teija Kyllöstä** ripeästä ja huolellisesta työstä toimitussihteerinä.

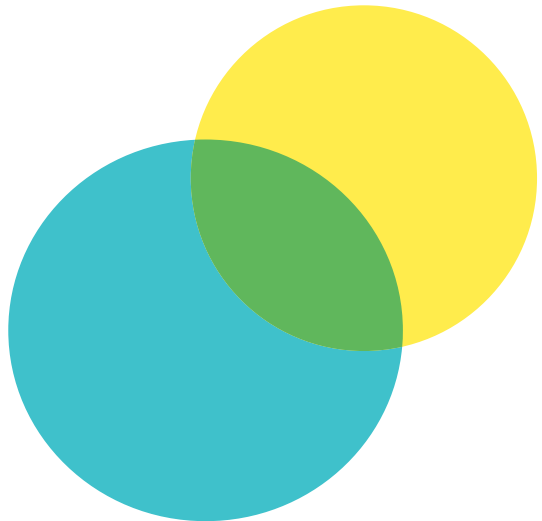
Toivomme, että projektin esittämät suositukset ja toimenpideehdotukset ottavat tuulta purjeisiinsa. Kielikoulutuksen suunnittelu ja kehittäminen on kansallinen tehtävä.

Projektin aikana emeritusprofessori Kari Sajavaara menehtyi vaikeaan sairauteen. Tämä kirja on omistettu hänen elämäntyölleen Suomen kielikoulutuksen hyväksi.

Jyväskylässä 6.4.2007

Sari Pöyhönen ja Minna-Riitta Luukka

Lähtökohdat



KIELIKOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA: LÄHTÖKOHTIA, ONGELMIA JA TULEVAISUUDEN HAASTEITA

Kari Sajavaara, Minna-Riitta Luukka ja Sari Pöyhönen¹



1 KIELIKOULUTUSPOLIITTISEN PROJEKTIN TAUSTA JA TAVOITTEET

Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa käynnistyi joulukuussa 2005 valtakunnallinen projekti (KIEPO), joka selvittää Suomen kielikoulutuspolitiikan perusteita ja tavoitteita. Projekti tarkastelee kieltä mahdollisimman laaja-alaisesti, ja sen tavoitteena on vaikuttaa sekä kielenopetuksen sisältöihin että organisointiin kielikoulutuksen jatkuvuuden ja elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Tarkastelussa ovat mukana kaikki ne kielet, jotka Suomessa asuvan kielenkäyttäjän kannalta voivat olla merkityksellisiä: äidinkielet ja muut kielet. Työelämän asettamat vaatimukset kielikoulutukselle ovat projektissa keskeisesti esillä.

Projektin taustalla ja lähtökohtana on useita yhteiskunnallisia muutoksia, jotka vaikuttavat kielikoulutukseen. Näitä ovat muun muassa globalisaatio ja kansainvälistyminen, kaupungistuminen, palvelualojen merkityksen lisääntyminen, teknologian ja tietoyhteiskunnan kehitys, kielten aseman muutokset ja Suomen monikulttuuristuminen. Myös koulutusjärjestelmässä on tapahtunut yleisen tason muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet kielikoulutuk-

¹ Kiitämme KIEPO-projektin jäseniä artikkelin kommentoinnista ja osallistumisesta jaetun näkemyksen hahmotteluun. Erityisesti haluamme kiittää dosentti Sauli Takalaa arvokkaasta palautteesta.

seen. Näitä ovat esimerkiksi mahdollisuus aloittaa vieraan kielen opiskelu perusopetuksen ensimmäisellä luokalla (joillakin alueilla myös varhaiskasvatuksessa), kotimaisten kielten kielikylypöpetuksen ja vieraskielisen (CLIL) opetuksen lisääntyminen, äidinkielen oppiaineen muutos äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeksi, ylioppilaskokeessa tapahtuneet uudistukset sekä Bolognan prosessin seurauksena korkeakouluissa toteutettu tutkintorakenneuudistus. Myös kielitaidon arvioinnin alueella on tapahtunut useita uudistuksia, jotka ovat puolestaan vankentaneet toiminnallisen kielitaitokäsityksen ja kielikoulutuksen jatkuvuuden periaatteiden asemaa kielikoulutuksessa (ks. Tarnanen ym. tässä julkaisussa). Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK 2003) on tästä hyvä esimerkki.

Monikielinen Suomi

Suomea pidetään edelleenkin kielellisesti ja kulttuurisesti homogeenisena maana, vaikka kansalliskielten lisäksi Suomessa käytetään alkuperäiskieliä ja useita vähemmistökieliä ja vaikka maahanmuuton myötä Suomi on monikielistynyt. Käsitys homogeenisuudesta perustuu muun muassa siihen, että Suomen kielelliset vähemmistöt ovat esimerkiksi Euroopan maihin verrattuna sekä suhteellisesti että absoluuttisesti pieniä. Myös suuri osa Suomen kunnista on suomenkielisiä, mikä osaltaan ruokkii käsitystä Suomen homogeenisuudesta. (Latomaa 2002; Latomaa 2003; Latomaa & Nuolijärvi 2002; Pohjanpää ym. 2003; Latomaa 2005; Nuolijärvi 2005; Tarnanen & Suni 2005.)

Suomen kielitaitovaranto on kasvanut tasaisesti 1980-luvulta. Suomessa käytetään kansalliskielten suomen ja ruotsin lisäksi kolmea saamen kieltä, romania sekä suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä. Kansallisia vähemmistöjä ovat lisäksi vanhavenäläiset ja tataarit. Muita kuin kansalliskieliä, alkuperäiskieliä ja vähemmistökieliä äidinkielenään puhuvien määrä on noin kymmenen viime vuoden aikana kaksinkertaistunut. Vuonna 1995 muiden kielen puhujia oli väestöstä 1,3 prosenttia (65 649) ja

vuonna 2005 jo 2,7 prosenttia (144 334). Tuhannen puhujamäärän ylittäviä kieliryhmiä oli vuonna 2006 yli kaksikymmentä (ks. liite 2).

Kielisuunnittelua, kielipolitiikkaa vai kielikoulutuspolitiikkaa?

Suomen kielikoulutuspolitiikkaa tarkasteltaessa on otettava huomioon kielisuunnittelun, kielipolitiikan ja kielikoulutuspolitiikan väliset käsitteelliset erot, vaikka usein näitä käsitteitä käytetäänkin rinnakkain ja synonyymeina. Tämä on ymmärrettävää, sillä esimerkiksi kielipolitiikan ja kielisuunnittelun välinen yhteys ei ole selvä. *Kielisuunnittelulla* tarkoitetaan tavallisesti kielen käyttöön, asemaan, rakenteeseen, sanastoon tai opetukseen vaikuttamista. Kielisuunnittelu on siten tietoista pyrkimystä muuttaa kieltä tai sen toimintoja yhteiskunnassa. Kielisuunnittelua voivat tehdä esimerkiksi viranomaiset, ammatilliset ryhmät, yksityiset järjestöt tai yksilöt.

Kielipolitiikalla puolestaan tarkoitetaan yhteiskunnan suhdetta eri kieliin ja kieliä puhuviin ihmisryhmiin sekä kielentutkimuksen ja kielenhuollon tietoisia toimenpiteitä tämän suhteen hoitamisessa. Kielisuunnittelun ja kielipolitiikan välinen yhteys saatetaan ymmärtää hierarkkisesti siten, että kielisuunnittelussa toteutetaan kielipolitiikkaa. Kielikoulutuspoliittinen projekti lähtee kuitenkin siitä näkemyksestä, että kielipolitiikan ja kielisuunnittelun välinen yhteys on **kaksisuuntainen**: kielisuunnittelu johtaa kielipolitiikan määrittelemiseen tai vastaavasti kielipolitiikka ohjaa kielisuunnittelua. Kielipolitiikan olemassaolo antaa myös perusteita kielisuunnittelun kriittiseen arviointiin. (Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara 2000; Kaplan & Baldauf 1997; Johansson & Pyykkö 2005.)

Kielikoulutuspolitiikka sijoittuu koulutuspolitiikan ja kielipolitiikan väliin. Sen lähtökohdat pohjautuvat yleisiin koulutuspoliittisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin. Kielikoulutuspolitiikka ei siis yksin tukeudu kielisuunnittelun lähtökohtiin ja kielipoliittisiin linjauksiin, vaikka sen tavoitteiden asettelun tuleekin vastata kieliyhteisössä ja yhteiskunnassa todettuihin tarpeisiin. Takalan, K.

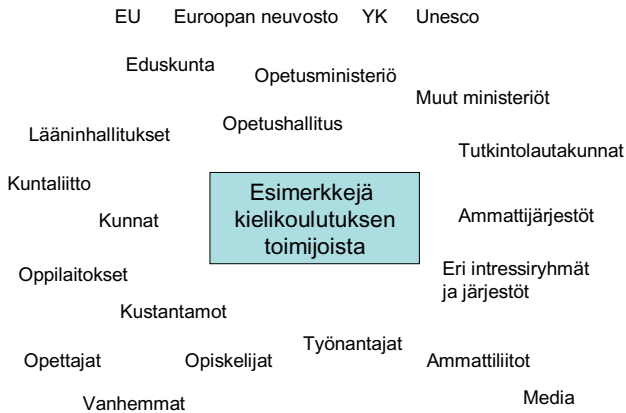
Sajavaaran ja P. Sajavaaran (2000: 249) mukaan *”kielikoulutuspolitiikka osoittaa, miten kielipolitiikan ihanteet, tavoitteet ja sisällöt voidaan toteuttaa koulutuksessa siltä osin kuin kielipolitiikka koskee koulutusta”* (korostus KS, MRL, SP).

Kielikoulutuspoliittiset linjaukset pitävät sisällään esitykset siitä, mitä kieliä koulutus koskee, mitä taitoja ja asenteita kielikoulutuksessa kehitetään, millainen taitotaso tulee saavuttaa eri koulutusasteilla ja miten oppimateriaalien tarve ja opettajankoulutuksen tarve saadaan tyydytettyä. Kielikoulutuspolitiikkaan kietoutuu myös kysymys kielellisistä oikeuksista niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta. Suunniteltaessa on niin ikään otettava huomioon taloudelliset realiteetit. (Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara 2000.)

Kielikoulutuksen suunnittelun kulmakiviä ovat systemaattisuus, johdonmukaisuus ja ammattimaisuus. Suunnittelu on haastavaa kielikoulutuksen laajuuden vuoksi. Kielikoulutuspolitiikan ratkaistavaksi jäävät kysymykset siitä, miten kielikoulutusta tulisi kehittää silloinkin, kun muun muassa etniset, kielelliset, maantieteelliset, sosiaaliset, poliittiset ja taloudelliset tekijät ovat vaakakupissa. Kielikoulutus – jopa yksittäinen kieli – voidaan nähdä joko oikeutena, ongelmana tai voimavarana, ja lähestymistavat saattavat vaihdella huomattavastikin kielikoulutuspolitiikan eri toimijoiden kesken. (Takala, K. Sajavaara & P. Sajavaara 2000.)

Kielikoulutuksen toimijat ja päätöksenteon paikat – saarekkeista verkostoksi?

Kielikoulutuksen kenttä on hyvin laaja. Jo yksin kokonaiskuvan hahmottaminen – puhumattakaan kielikoulutuksen vaikuttavuudesta – on vaativa tehtävä. Kuviossa 1 havainnollistetaan kielikoulutuksen eri toimijoita ruohonjuuritason vaikuttajista kansallisiin ja kansainvälisiin kielikoulutuksesta päättäviin tahoihin:



KUVIO 1. Kielikoulutuksen toimijoita.

Kielikoulutuksen kenttä ja päätöksenteko on hyvin sirpaleista, sillä ratkaisuja tehdään useassa paikassa ja eri tasoilla. Myös vastuuta päätöksistä ja suunnitelmien toteutuksesta jakaantuu usealle taholle. Lisäksi monet muutokset ketjuuntuvat: muutos yhdessä kohdassa johtaa väistämättä muutoksiin ketjun seuraavissa kohdissa. Tämä on ongelmallista erityisesti kielikoulutuksen jatkuvuuden kannalta (Takala 2005).

Kun järjestelmän yksittäisistä osista tehdään erillisiä päätöksiä, ei päätösten vaikutuksia koko järjestelmän kannalta aina oteta riittävästi huomioon. Esimerkiksi lukiossa tapahtuvan kielten opiskelun kaventuminen vaikuttaa merkittävästi jo nyt korkeakoulujen kieliopintojen tarjontaan ja kysyntään erityisesti niillä aloilla, joissa korkeakoulututkinnoissa vaaditaan kahden vieraan kielen hallintaa (ks. Pyykkö ym. tässä julkaisussa). Lisäksi ruotsin kielen opiskelun väheneminen ja taitotason madaltuminen näkyy korkeakoulutasoisessa kielenopetuksessa. Jos ruotsin opiskeluun panostaminen opetuksessa ja opiskelussa edelleen vähenee toisella asteella, ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opiskelijat voivat joutua vaikeuksiin julkisen sektorin tehtävien edellyttämien kie-

litaitovaatimusten suorittamisessa. Kielten opiskelun kaventuminen yleissivistävässä koulutuksessa näkyy selvästi myös kielten ainelaitosten arjessa opiskelijoiden kielitaidon lähtötason madaltumisena. Ongelma koskee erityisesti muita kuin englannin kieltä. Korkeakoululaitos ei näe mielekkäänä edellisten koulutusasteiden jättämien aukkojen paikkaamista, eikä se pysty selviytymään nykytilanteesta ilman huomattavia resurssilisäyksiä.

Kielikoulutuksen päätöksenteon desentralisoituessa sen pohjana olevat arvot ja tavoitteet saattavat eriytyä. Vaikka keskitetty päätöksenteko ja ohjaus haluttaisiinkin pitää vähäisenä, tarvitaan seurantaa, julkista keskustelua ja koordinoitua, jotta arvoista ja koulutuksen tavoitteista oltaisiin tietoisia ja jotta eri toimijat ymmärtäisivät oman toimintansa merkityksen kokonaisuuden näkökulmasta. (Piri 2001.) Yksi tapa koordinoita keskeisten toimijoiden näkökulmia kielikoulutuksesta on luoda keskustelufoorumeja. Soveltavan kielentutkimuksen keskus on järjestänyt kielikoulutuksen valtakunnallisen (pyöreän pöydän) seminaarin vuosina 2004 ja 2007. Ensimmäisen seminaarin tavoitteena oli koota yhteen kielikoulutuksen toimijoita, jakaa tutkimustietoa eri toimijoiden kesken, verkostoitua ja visioida tulevaisuuden kielikoulutuksen haasteita (Takala 2005). Toisessa seminaarissa esiteltiin Kielikoulutuspoliittisen projektin taustaa ja tavoitteita sekä näkemyksiä siitä, miten kielikoulutusta tulisi maassamme kehittää. Näiden lisäksi Soveltavan kielentutkimuksen keskus järjesti syksyllä 2006 Suomen EU-puheenjohtajuuskauteen ajoittuneen kansainvälisen työseminaarin eurooppalaisille kielikoulutuksen asiantuntijoille.² Seminaarit ovat osoittaneet, että yhteiset foorumit ovat tarpeellisia.

Kielikoulutukseen liittyy myös runsaasti ideologioita, asenteita ja tunteita. Kielet herättävät monenlaisia mielikuvia ja eturistiriitoja. Esimerkiksi perusopetuksen ja toisen asteen kieliohjelmiä pohdittaessa halutaan kehittää malleja, joissa kielivalinnat pohjautuisivat vapaaehtoisuuteen. Tämän mallin pohjana on näkemys vapaaehtoisuuden ja valinnaisuuden eduista motivaation ja

2 www.jyu.fi/kielo/currentissues

oppimisen parantumisen kautta. Toisaalta jo nyt näkyy selvästi, että tämä johtaa useissa kunnissa kielivalintojen supistumiseen ja entistä vaikeampaan suunnittelu- ja ennakointityöhön.

Arvot, tavoitteet ja toimenpiteet ovat usein ristiriidassa keskenään: Laajan kielivalikoiman tarjoaminen on tärkeää, mutta samalla on otettava huomioon sekä taloudellisten että yksilöllisten resurssien rajallisuus. Kansalliskielten osaaminen on niin ikään tärkeää, mutta toisaalta mielletään myös, että ruotsin kielen (ja *finskan*) opiskelu vie tilaa valinnaisten vieraiden kielten opiskelulta. Englannin kielen valta-asemaa kielikoulutuksessa pidetään ongelmallisena, mutta toisaalta tiedetään, että englannin osaaminen on olennaista yhä useammalle niin työssä kuin vapaa-ajallakin. Lisäksi on myös muutamia uusia erityiskysymyksiä, jotka liittyvät Suomen kielellisiin vähemmistöihin. Kielikoulutuksen arvoja ja tavoitteita asetettaessa joudutaan esimerkiksi puntaroimaan, missä määrin on mahdollista taata maahanmuuttajille oikeus oman äidinkielen säilyttämiseen ja kehittämiseen yhteiskunnan voimavarojen ja missä määrin heiltä tulee edellyttää esimerkiksi suomen ja ruotsin kielen taitoa.

Suomen kielikoulutuspolitiikka ei ole pelkästään kansallinen asia. Monet kansainväliset sopimukset, asiakirjat, viitekehykset, suunnitelmat ja strategiat vaikuttavat siihen, millä tavalla Suomenkin kielikoulutusta tulisi suunnitella ja toteuttaa. Oman vahvan vaikutuksensa suomalaiseen kielikoulutuspolitiikkaan on tuonut Suomen liittyminen Euroopan unionin jäseneksi vuonna 1995. Esimerkiksi Euroopan unionin koulutusta käsittelevästä valkoisesta kirjassa *Teaching and learning – Towards the learning society* (EU 1995) on annettu kielten osaamiselle tärkeä asema avoimen ja joustavan koulutusjärjestelmän luomisessa. Komission toimintaohjelmassa (EU 2003) vuosille 2004–2006 taas on asetettu tavoitteita unionin jäsenmaiden kieliohjelmille. Euroopan unioni on myös virallisesti tunnustanut kielikoulutuksen ja kielipolitiikan merkityksen nimitämällä komissaarin, jonka vastuualueeseen kuuluu monikielisyys ja kulttuurien välinen vuoropuhelu. Komissio on ennen monikielisyyskomissaarin nimittämistä laatinut monikielisyyden puitestra-

tegian (EU 2005a), jonka tavoitteena on muun muassa vauhdittaa kieltenoppimista ja kielellistä monimuotoisuutta yhteiskunnassa ja edistää monikielistä taloutta. Tähän on syytäkin, sillä tuoreimman raportin (CILT 2006) mukaan vuosittain tuhannet eurooppalaiset yritykset menettävät liiketoimiaan vähäisen kielitaidon takia.

Myös Euroopan neuvostossa on tehty pitkään ansiokasta työtä kielikoulutuksen tukemiseksi. Konkreettisia tuloksia tästä työstä ovat Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK) ja Eurooppalainen kielisalkku (EKS), jotka on Suomessa omaksuttu erityisesti vieraiden kielten opetuksen käyttöön. Hyvän perustan nykypäivän kielikoulutuksen suunnittelulle antaa Viitekehukseen sisältyvä määritelmä kielenkäyttäjän monikielisydestä eli *plurilingvaalisuudesta*. Sen mukaan ihmisellä on sosiaalisena toimijana vaihtelevantasoinen kielitaito useissa kielissä ja kokemusta useista kulttuureista. Kielitaito voi olla hyvin erilainen eri kielissä ja kielenkäytön eri alueilla, esimerkiksi suullisesti ja kirjallisesti. Euroopan neuvosto on tuottanut myös perusteita kansallisten kielikoulutuspoliittisten ohjelmien laadintaan (EN 2003, 2007). Näissä perusteissa lähtökohtana on sekä **yksilön** monikielisyys eli *plurilingvaalisuuden* että **yhteisön** monikielisyys eli *multilingvaalisuuden* edistäminen, syrjäytymisen ehkäiseminen ja sosiaalisen osallisuuden parantaminen kielikoulutuksen avulla.

Myös Pohjoismaiden ministerineuvosto on ottanut kantaa kielikoulutukseen tuoreessa kielipoliittisessa ohjelmassaan (PMN 2006). Sen mukaan pohjoismaisen kielipoliitiikan tavoitteena on, että a) jokainen pohjoismaalainen osaa lukea ja kirjoittaa sitä kieltä tai niitä kieliä, jotka hänen asuinalueellaan ylläpitävät yhteiskunnan toimintaa, b) kaikki pohjoismaalaiset voivat kommunikoida keskenään ensisijaisesti jollakin skandinaavisella kielellä, c) kaikilla pohjoismaalaisilla on perustiedot kielellisistä oikeuksistaan ja Pohjoismaiden kielellisestä tilanteesta, d) kaikilla pohjoismaalaisilla on erittäin hyvät tiedot vähintään yhdessä kansainvälisesti merkittävässä kielessä ja hyvät tiedot jossakin muussa vieraassa kielessä ja e) kaikilla pohjoismaalaisilla on yleistietoa kielestä ja

kielenkäytöstä. Kielelliset oikeudet sekä suvaitsevainen suhtautuminen kielelliseen vaihteluun ja kielten moninaisuuteen ovat lähtökohtana niin Pohjoismaiden ministerineuvoston ohjelmassa kuin myös Euroopan unionin ja Euroopan neuvoston ohjelmissa ja strategioissa.

Lisäksi useat kansainväliset organisaatiot ja yhteistyöelimet esittävät vetoamuksia eri maiden hallituksille. Esimerkiksi Euroopan kansallisten kielentutkimuslaitosten yhteistyöelin *European Federation of National Institutions for Language* (EFNIL) on vedonnut Euroopan unionin jäsenmaiden hallituksiin, jotta nämä vahvistaisivat ja parantaisivat eurooppalaisten kielten opetusta kunkin maan kansalliskiel(t)en opetuksen rinnalla. EFNIL pitää sekä eurooppalaisten että kansallisten kielten opetusta olennaisena osana yhteiseurooppalaista identiteettiä. EFNIL esittää myös, että kaikilla kansalaisilla tulee olla oikeus saada kielitaidostaan virallinen kielitaitotodistus. Tällä todistuksella kansalainen voi osoittaa kaikissa jäsenvaltioissa pätevyytensä ja ansionsa esimerkiksi työpaikkaa hakiessaan. (Stickel 2006.)

Kielikoulutukseen liittyviä valintoja voidaan säädellä ulkopuolisella päätöksenteolla, mutta lopulta valitsijana on kuitenkin yksilö itse. Yksilö tekee tietoisesti tai tiedostamattaan ratkaisut kielen *markkina-arvon* (Bourdieu 1985) perusteella. Vaikka siis kielikoulutus olisi suunniteltu ammattimaisesti ja se tavoittelisi kielivalintojen monipuolistumista, se ei vielä yksin riitä nostamaan vaikkapa venäjän oppijoiden määrää. Venäjää on vuosikymmenet markkinoitu tulevaisuuden kielenä, jota osaavat henkilöt löytävät tiensä vaativille työmarkkinoille erityisesti kaupan alalle. Tämä näkökulma on toki rationaalinen, mutta se ei houkuttele lapsia ja nuoria – eikä riittävästi heidän vanhempiaan – valitsemaan venäjää, mikäli se ylipäättään on kunnan kielivalikoimassa.

Maan kielitaitovarantoa ja sen kannalta välttämätöntä kieltenopetusta on syytä tarkastella kokonaisuutena, ennen kuin järjestelmän yksityiskohdista voidaan tehdä päätöksiä. Aikaisempaan kielisuunnitteluun verrattuna ja sen antamien virikkeiden pohjalta kielikoulutuksen suunnittelussa on syytä lähteä siitä,

että suunnittelu koskee kaikkia kieliä, äidinkieli mukaan luettuna, kaikilla koulutustasoilla ja että se kattaa elinikäisen koulutuksen. Suunnittelulla tulisi pyrkiä etsimään maamme kielitarpeisiin ja kieliongelmien erilaisia ratkaisuja, joiden avulla voidaan tehokkaasti organisoida ja kehittää maamme kieliresursseja lähitulevaisuudessa ja myös pidemmällä aikavälillä.

2 SUOMEN LAINSÄÄDÄNTÖ JA KIELIKOULUTUS

Kielikoulutuspoliittinen projekti KIEPO on ottanut lähtökohdaksi perustuslaissa (731/1999) ja kielilaissa (423/2003) esitetyt määritelmät kielistä ja kielenpuhujista. Kansalliskielillä tarkoitetaan suomea ja ruotsia. Suomenkielisellä tarkoitetaan sellaista henkilöä, jonka äidinkieleksi on väestörekisterijärjestelmään ilmoitettu suomi, ja ruotsinkielisellä sellaista henkilöä, jonka äidinkieleksi on rekisteröity ruotsi. Saamen kielet ovat alkuperäiskansan kieliä ja alueellisia vähemmistökieliä, romani ja viittomakieli ovat vähemmistökieliä. Omalla kielellä ja äidinkielellä tarkoitetaan henkilön väestörekisterijärjestelmään ilmoitettua äidinkieltä. Suomen väestörekisterijärjestelmässä ei tilastoida kaksi- ja monikielisyttä, mikä on erityisesti kielellisten vähemmistöjen näkökulmasta ongelmallista mutta Suomen kielitaitovarannon arvioinnin kannalta valitettavaa (ks. esim. Näkkäljärvi & Rahko sekä Alanne tässä julkaisussa).

KIEPO-projektissa on ollut tarvetta täsmentää eräitä muita kieliin ja kielenpuhujiin liittyviä käsitteitä sekä laajentaa näkökulmaa Suomen virallisesta kaksikielisyydestä ja vanhoista vähemmistökielistä maahanmuuttajakieliin, yhteisökieliin sekä luonnolliseen kaksikielisyteen. *Maahanmuuttajakielillä* tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden puhumia kieliä. *Yhteisökielistä (community languages)* puhutaan viitattaessa kaikkiin muihin kuin maiden virallisiin kieliin. Käsite kattaa alueelliset ja ei-alueelliset kielet, vähemmistökielet, maahanmuuttajakielet ja viittomakielet. (Latomaa 2006; Extra & Gorter 2001; Extra & Yağmur 2004.) *Luon-*

nollisesti kaksikielisellä henkilöllä tarkoitetaan kielenpuhujaa, joka on ympäristössä omaksunut kaksi äidinkieltä ja on toiminnallisesti kaksikielinen (esimerkiksi suomi-ruotsi, suomi-venäjä tai dari-turkmeeni).

Monikielisyys ilmenee myös Suomen lainsäädännössä. Perustuslain (731/1999) 17 §:n mukaan Suomella on kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi. Sekä suomen- että ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista on perustuslain mukaan huolehdittava samanlaisten perusteiden mukaan. Perustuslain mukaan saamelaisilla, romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamen kieli on kansainvälisten sopimusten tarkoittama alkuperäiskansan kieli ja Euroopan neuvoston alueellisia tai vähemmistökieliä koskevan peruskirjan (SopS23/1998) mukaan alueellinen vähemmistökieli. Saamen kieli on myös Suomen kotimainen kieli, ja sitä huolletaan Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa.

Saamelaisilla on alkuperäiskansana kulttuurinen itsehallinto. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisten kanssa on säädetty saamen kielilailalla (1086/2003) ja sitä täydentävällä asetuksella (108/2004). Laki koskee kaikkia Suomessa puhuttavia saamen kieliä: pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. Viittomakielisten kielelliset oikeudet perustuvat niin ikään perustuslakiin, ja viittomakielille turvataan oikeus tulkitsemis- ja käännösapuun. Romaneilla on myös perustuslain turvaama oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Tämä oikeus koskee kaikkia ryhmiä: perinteisten alkuperäiskansojen ja vähemmistöjen lisäksi myös Suomessa asuvia maahanmuuttajia (OM 2006: 31).

Suomi on sitoutunut kansainvälisten ihmisoikeussopimusten mukaisiin kielellisten ja kulttuuristen vähemmistöjen suojeluun (Sajavaara 2005, 285). Suomi on hyväksynyt muun muassa Euroopan neuvoston puiteyleissopimuksen kansallisten vähemmistöjen suojelusta (EN 1998a) sekä Euroopan neuvoston alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan Eurooppalaisen peruskirjan (EN 1998b; SopS 23/1998).

Suomen kansalliskieliä koskeva kielilaki (423/2003) täsmentää perustuslaissa säädettyjä kielellisiä oikeuksia viranomaisten kanssa asioitaessa. Kielilaki velvoittaa koko hallintoa (muun muassa valtion ja kuntien viranomaisia, tuomioistuimia, julkisoikeudellisia laitoksia), ja viranomaisen velvollisuus on valvoa lain noudattamista omalla toimialallaan. Kielilaki ei koske Ahvenanmaan maakuntaa, joka on lain mukaan yksikielisesti ruotsinkielinen. (OM 2006.)

Kielilakiin liittyvät myös laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003) ja valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003). Esimerkiksi korkeakoulututkintoa edellyttävissä valtion viroissa viranomaiselta edellytetään kaksikielisellä alueella väestön enemmistön kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä toisen kielen tyydyttävää suullista ja kirjallista taitoa. Yksikielisellä alueella edellytetään viranomaisen kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä toisen kielen tyydyttävää ymmärtämisen taitoa. Lain tarkoituksena on varmistaa, että viranomaiset suoriutuvat kielilain ja erityislainsäädännön mukaisista velvollisuuksistaan. Kielilain mukaan julkisia tehtäviä hoitavilla henkilöillä tulee olla viran tai tehtävän edellyttämä riittävä kielitaito, jolla tarkoitetaan tehtäväkohtaisesti suomen, ruotsin ja muiden kielten taitoa. Asetuksessa säädetään yksityiskohtaisemmin kielitutkinnoista ja eri tavoista osoittaa kielitaito (OM 2006; ks. myös Jukkala 2005).

Kielilaki velvoittaa palvelun tarjoajaa eli organisaatiota. Palvelun tarjoajan on huolehdittava siitä, että kaikki asiakkaan tarvitsemat dokumentit ja asiakirjat ovat saatavissa kansalliskielillä ja että palvelun tarjoaja pystyy osoittamaan organisaatiostaan henkilön, joka osaa palvella asiakasta hänen omalla äidinkielellään. Omakieliselle palvelulle on siis taattava luontevat edellytykset. Kielilaki ei sen sijaan edellytä, että kaikki työntekijät selviytyisivät työtehtävistään molemmilla kielillä. Hyvässä palvelussa onkin kysymys tehtävien tarkoituksenmukaisesta järjestämisestä ja siitä, että yksilön kielelliset oikeudet toteutuvat. (VM 2004; Sajavaara

2005: 288.) Asiointi omalla kielellä – erityisesti ruotsiksi – kuitenkin kangertelee sekä alueellisesti että toimialueittain, vaikka tilanne onkin parantunut vuodesta 2003 vuoteen 2006 (VM 2004; OM 2006).

Mitä Suomen kaksikielisyys merkitsee koulutukselle?

Suomen kielilainsäädännöstä seuraa ruotsin kielen osaamiselle tarpeita, jotka vaihtelevat sekä alueittain että ammattiryhmittäin. Ruotsin kielen taidon tarve on suurin rannikkoalueen ruotsinkielisissä ja kaksikielisissä kunnissa pääkaupunkiseutu mukaan luettuna. Ruotsin kieltä tarvitaan erityisesti hallinnossa, yrityksissä, teollisuudessa sekä hoito- ja palvelualoilla.

Kunta, jossa on sekä suomen- että ruotsinkielisiä asukkaita, on perusopetuslain (628/1998) mukaan velvollinen järjestämään esiopetusta ja perusopetusta kumpaakin kieliryhmää varten. Kuntalain (365/1995) mukaan kaksikielisessä kunnassa asetetaan opetustoimen hallintoon erillinen toimielin kumpaakin kieliryhmää varten tai yhteinen toimielin, joka jakautuu kieliryhmiä varten jaostoihin. Opetushallituksen organisaatioon kuuluu suomenkielisen koulutuksen kanssa tasa-arvoinen ruotsinkielinen koulutus, joka huolehtii tarkemmin ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen, esi- ja perusopetukseen, lukio- ja ammatillisen koulutukseen sekä aikuiskoulutukseen liittyvistä asioista.

Eri oppilaitosten opetuskielistä säädetään niitä koskevissa laeissa. Perusopetuksessa, lukio-opetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulutuksessa opetuskielenä on suomi tai ruotsi. Ammattikorkeakouluja lukuun ottamatta opetuskieli voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi opetusta voidaan antaa oppilaan omalla kielellä. Ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulutuksessa kaksikielisten oppilaitosten opetuskielienä ovat suomi ja ruotsi. Yliopistojen opetus- ja tutkintokieli voi olla suomi (esim. Tampereen yliopisto), ruotsi (Åbo Akademi ja Svenska handelshögskolan) tai molemmat (esim. Helsingin yliopisto, Vaasan yliopisto, Sibelius-Akatemia).

1970-luvulla toteutetun peruskoulu-uudistuksen yhteydessä kaikille yhteisiksi oppiaineiksi tuli kaksi oppilaille vierasta kieltä, joista toisen tuli olla toinen kotimainen kieli (Kielilakikomitea 2000). Perusopetuksessa suomenkieliset oppilaat opiskelevat toisena kotimaisena kielenä ruotsia ja ruotsinkieliset oppilaat suomea. Suomenkielisissä kouluissa ruotsin opiskelu aloitetaan viimeistään 7. luokalla kaikille yhteisenä B-kielenä³, joka jatkuu lukiossa. Ruotsin kielen opiskelu on mahdollista aloittaa myös A1- tai A2-kielenä. Ruotsinkielisissä kouluissa kaikille yhteinen B-kieli on suomi, ellei oppilas ole aloittanut suomea A-kielenään jo perusopetuksen alaluokilla. Suurin osa ruotsinkielisten koulujen oppilaista valitsee suomen A1-kielenä. (Ks. myös liite 9.)

Lukion päätteeksi suoritettavan ylioppilastutkinnon kieliä koskeva rakenneuudistus tuli voimaan vuoden 2005 alussa. Uudistuksessa toisen kotimaisen kielen kokeen suorittaminen muutettiin vapaaehtoiseksi. Lukiolain (629/1998) mukaan ylioppilaskokeeseen kuuluu nykyisin vähintään neljä koetta, joista yksi on kaikille yhteinen äidinkielen ja kirjallisuuden koe. Muut kolme koetta voi valita ryhmästä toinen kotimainen kieli, vieras kieli, matematiikka ja reaaliaineet. Näiden lisäksi voi suorittaa yhden tai useamman ylimääräisen kokeen. Reaalikoe on myös muutettu ns. ainereaalikokeeksi. Kokelas voi yhdellä tutkintokerralla suorittaa kokeen kahdessa reaaliaineessa.

Suomenkielisessä ammatillisessa peruskoulutuksessa ruotsia opiskellaan kaikille koulutusohjelmille yhteisinä opintoina yhden opintoviikon verran. Ruotsinkielisille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa opiskellaan suomea perusopetuksen A- tai B-oppimäärän pohjalta kahden opintoviikon verran.

Korkeakoulutuksessa ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijat opiskelevat kaikille yhteisinä kieliopintoina toista kotimaista kieltä sekä vähintään yhtä vierasta kieltä. Kieliopintojen laajuudet vaihtelevat tutkinnon, koulutusohjelman ja oppilaitoksen mukaan. Opiskelijan on lisäksi mahdollista sisällyttää tutkintoonsa vapaaehtoisia toisen kotimaisen kielen opintoja. Yliopistojen ja

3 Kielten koodit ja muu kielikoulutuksen terminologia on selitetty liitteessä 15.

ammattikorkeakoulujen tutkinnon suorittaneiden tulee saavuttaa valtioneuvoston asetuksessa yliopiston tutkinnoista (794/2004) ja valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003) säädetty kielitaito (ks. edellä).

Jokainen Suomessa asuva henkilö on kosketuksissa ruotsin kielen kanssa, mistä on osoituksena esimerkiksi se, että neljännes Suomen väestöstä asuu kaksikielisellä paikkakunnalla. Kielikoulutuksessa on paljon suurempi haaste suomenkielisten koulujen ruotsin kielen opetuksessa kuin päinvastoin. Suurin haaste on saada ruotsin kieli merkityksellisemmäksi suomenkielisten oppijoiden käsityksissä, arvoissa ja tavoitteissa. Ruotsin oppimisen tulisi kehittää yksilön monikielistä identiteettiä ja pohjautua sisäiseen, omaehtoiseen motivaatioon opiskella kieltä. Ruotsin kieli ei saisi tulla huomatuksi vain kielellisten oikeuksien kielenä, ruotsinkielisten palvelukielenä tai lasten ja nuorten melko etäisinä pitämien pohjoismaisten kontaktien kielenä. Kielitaitovarannon kannalta ruotsiin liittyvät asenteet ja tunteet – puolesta ja vastaan – eivät tee oikeutta kansalliskielellemme. Vastakkaiset asetelmat ja kielten tiukka karsinointi luovat kumpikin mielikuvan ruotsista hukkaan heitettynä panostuksena kielikoulutukseen. Tämä mielikuva ei palvele kieltä eikä kielenkäyttäjiä.

3 SUOMEN KIELIKOULUTUKSEN NYKYTILA JA TULEVAISUUDEN HAASTEET

Suomen kielikoulutus on kolmenkymmenen viime vuoden aikana kehittynyt huomattavasti: kielikoulutukseen panostetaan kaikilla koulutusasteilla, kielenopetuksen alkua on varhennettu, kielenopetuksen metodit ovat kehittyneet ja monipuolistuneet, kotimaisten kielten kielikylpyopetusta ja vieraalla kielellä opettamista on kehitetty ja kielitaidon arviointitietämys on maassamme lisääntynyt. Kansainvälisissä opinto-ohjelmissa opiskelee yhä enemmän suomalaisia ja Suomen kielitaitovaranto on kasvanut

muun muassa maahanmuuton myötä. Kielitaitoa arvostetaan ja kielikoulutukseen suhtaudutaan pääosin myönteisesti.

Euroopan unionin toimintaohjelmissa sekä Euroopan neuvoston tavoitelauselmassa jokaisen kansalaisen tulee osata äidinkieltä lisäksi kahta vierasta kieltä. Uusimmassa Eurobarometrissa (EU 2005c) tavoitteeseen pääsi 28 prosenttia noin 30 000 vastaajasta. Suomessa tätä eurooppalaista tavoitetta on koko ikäluokan osalta toteutettu peruskoulun perustamisesta lähtien. Kielikoulutuksella erityisesti perusopetuksessa onkin keskeinen merkitys kielitaidon kehittämisessä. Suomessa on siis vanhastaan ymmärretty kielikoulutuspolitiikan ja kielitaidon merkitys niin yhteiskunnan kuin yksilön kannalta.

Peruskysymys yhteiskunnan näkökulmasta on se, käyttäkö Suomi järkevästi ne resurssit, joita se kielikoulutukseen sijoittaa. Millainen tulos kielikoulutuksella saavutetaan suhteessa siihen käytettyihin voimavaroihin? Saadaanko henkisillä ja taloudellisilla resursseilla paras mahdollinen tulos? Miten mahdollistetaan ja kannustetaan kuntakohtaisiin ratkaisuihin? Missä määrin Suomessa asuvat ihmiset osaavat äidinkieltään (äidinkieliään) ja muita kieliä?

Kielikoulutuksen vaikuttavuus – vaikean yhtälön äärellä

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu toistaiseksi hyvin vähän, koska sen selvittäminen on osoittautunut erittäin hankalaksi (Sajavaara ym. 1997; Takala & Sajavaara 1998; Sajavaara & Takala 2000; Takala, A. Sajavaara & K. Sajavaara 2000; Takala 2005). Kielikoulutuksen vaikuttavuuden arviointia vaikeuttaa erityisesti se, että vastuu resurssien käytöstä ja päätöksenteosta on jakaantunut monelle sektorille. Kielikoulutuksen kustannuksia pystytään kohtalaisen luotettavasti arvioimaan ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa sekä ammattikorkeakoulutuksessa. Sen sijaan yliopistojen laskentamallit eivät anna kokonaiskuvaa panos-tuotos-suhteesta. Aikuiskoulutus on hyvin monimuotoista myös kieli-

koulutuksen näkökulmasta, ja osittain kaupallista, mikä vaikeuttaa vaikuttavuuden arviointia. (Sajavaara & Takala 2000.)

Ehkäpä suurin kompastuskivi kielikoulutuksen vaikuttavuushankkeissa on ollut arvioida perusopetuksen ja yleissivistävän toisen asteen kielikoulutuksen kustannuksia. Tämä on ollut ongelmallista myös Kielikoulutuspoliittisen projektin työskentelyssä. Esimerkiksi nykyisen kieliohjelman ja vaihtoehtojen kustannuksia projektissa ei ole voitu luotettavasti arvioida, sillä eri toimijatahojen (mm. Kuntaliiton, Opetushallituksen, kuntien opetusviranomaisten) laskentaperusteet vaihtelevat, ja kielikoulutukseen käytettyjen taloudellisten voimavarojen erittely on puutteellista. Edes yksittäiset kunnat eivät ole kyenneet laskemaan kielikoulutuksen kustannuksia. Kielikoulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta on kuitenkin kyetty arvioimaan joillakin alueilla, kuten esimerkiksi valtionhallinnossa (Sinkkonen 1997; Sajavaara 2000).

Kari Sajavaara ja Sauli Takala arvioivat (Takala, A. Sajavaara & K. Sajavaara 2000; Takala 2005) vuonna 2000, että vieraiden kielten opetukseen (ml. suomenkielisille oppijoille ruotsi) ja siihen liittyviin kotitöihin oli käytetty viimeisten viidenkymmenen vuoden aikana yli miljardi tuntia. Kustannuksiltaan tämä tarkoittaa noin 180:tä miljardia markkaa, (noin 30:tä miljardia euroa), mikä on noin 35 000 markkaa (noin 5 900 euroa) jokaista suomalaista kohti. Tuntimäärää pidetään merkittävänä, mutta kun sitä verrataan muiden maiden tuntimääriin, havaitaan, että Suomen tuntimäärät ovat hyvää keskitasoa. Ne eivät merkittävästi poikkea muiden maiden tuntimääristä (Huhta 1996; EU 2005b). Entä onko rahallinen panostus ollut merkittävä? Tähän ei voi tyhjentävästi vastata, sillä vertailukelpoisia lukuja ei ole löydettävissä (Takala, A. Sajavaara, K. Sajavaara 2000). Tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että kielikoulutuksen tuloksellisuus ja vaikuttavuus vaihtelevat alasta ja koulutusasteesta toiseen. Lisäksi on vielä harmaita alueita, joiden kielikoulutuksen vaikuttavuudesta ei ole tutkittua tietoa. Tällaisia alueita on muun muassa yksityisten kielikoulujen tarjoama kielikoulutus.

Kielikoulutuksen vaikuttavuutta voidaan tarkastella myös käänteisesti: Millaiset kustannukset yhteiskunnalle koituu siitä, että kansalaiset eivät osaa kieliä? Kuinka paljon joudutaan lisäämään käänös- ja tulkkauksipalveluja? Entä mitä maksaa se, jos yksilö syrjäytyy työelämästä puutteellisen kielitaidon vuoksi? Kielikoulutuksen vaikuttavuutta yksilöiden koettuun elämänhallintaan ja -laatuun on varsin vaikea arvioida.

Haasteena kieliohjelman monipuolistaminen ja joustavuus

Kielikoulutuspoliittista suunnittelutyötä on tehty Suomessa lähinnä vieraiden kielten opetuksen edistämiseksi jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan. Tämäkin projekti ponnistaa kieliohjelmakomitean (KM 1978; ks. myös Takala 1979) näkemyksistä Suomen kielikoulutuksen kehittämiseksi. Kieliohjelmakomiteassa kielikoulutusta tarkasteltiin ensi kertaa kokonaisuutena. Komitean mukaan (KM 1978: 147) *”valtakunnallisen kieltenopetuksen ensisijaisena tehtävänä on tuottaa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti maan tarvetta vastaava kielitaito”*. Komitean näkemyksen mukaan kieltenopetuksen valtakunnallisen suunnittelun tulee lähteä kielitaidon tarpeesta eli kielitaitovarannosta sekä yleisistä yhteiskunnallisista ja koulutuspoliittisista tavoitteista ottaen huomioon kieltenopetuksen ja -oppimisen erityispiirteet. Kielenopetuksen muutokset eivät kuitenkaan saa vaarantaa esimerkiksi peruskoulun muiden tavoitteiden toteutumista. Kieliohjelmakomitean tavoitteet olivat kansainvälisestikin vertailtuna kaukonäköisiä (Numminen & Piri 1998; ks. tarkemmin kieliohjelmakomitean tavoitteista ja seurauksista Piri 2001.)

Kieliohjelmakomitean jälkeen työtä jatkoi Euroopan ulkopuolisten kielten ja kulttuurien toimikunta (KM 1986). Toimikunnan näkemyksen mukaan eurooppalaisten kielten lisäksi tulisi kiinnittää erityistä huomiota muun muassa Kaukoidän kieliin (kiinaan, japaniin ja koreaan), arabiaan, Latinalaisen Amerikan kieliin sekä Afrikan kieliin. Näiden kielten tutkimus päädyttiin keskittämään Helsingin yliopistoon (Numminen & Piri 1998).

Opetusministeriö nimitti 1980-luvun lopulla toimikunnan selvittämään Euroopassa puhuttuja kieliä koskevan opetuksen ja tutkimuksen nykytilaa ja tarvetta lukuun ottamatta kotimaisia kieliä, englantia, ranskaa, saksaa ja venäjää (KM 1991). Ministeriössä haluttiin varmistaa, että suurten maailmankielten ja koulussa opetettujen kielten taitajien lisäksi olisi muiden eurooppalaisten kielten osaajia (Numminen & Piri 1998).

Edellä mainittujen opetusministeriön mietintöjen tavoitteena on ollut monipuolinen kielinopetus. Tähän tavoitteeseen on tähdätty myös opetusministeriön Kieltenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelmassa (OPM 1997). Kielinopetuksen monipuolistamista ovat tavoitelleet myös vuosina 1996–2001 toteutettu Opetushallituksen KIMMOKE-hanke (Nyman 1999; OPH 2001) ja sen jatko, vuosina 2002–2004 toteutettu kieliverkkohanke (OPH 2004).

Opetusministeriön uusimmassa raportissa *Kansainvälisyyskasvatus 2010* luodaan niin ikään tavoitteita kielikoulutukselle. Raportin mukaan kieltenopetusta tulee varhentaa, monipuolistaa, edistää ja kehittää. Monikielisyydellä nähdään olevan myönteisiä vaikutuksia syrjäytymisen ehkäisemiseksi. (OPM 2007.) Kielinoppiminen on elinikäinen prosessi kaikilla koulutusasteilla, aikuis-koulutuksessa ja työelämässä. Syrjäytymisen ehkäisy ja elinikäinen oppiminen nousevat keskeisiksi arvoiksi ja koulutuksen tavoitteiksi myös valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (OPM 2006).

Merkille pantavaa on, että edellä esitetyissä opetusministeriön ja Opetushallituksen mietinnöissä ja hankkeissa ei juuri ole tarkasteltu äidinkielen merkitystä osana yksilön monikielisyyttä. Työelämän kielitaitotarpeet sekä kielitaidon arvioinnin kysymykset ovat niin ikään jääneet vähäiselle huomiolle (ks. Sajavaara & Salo tässä julkaisussa). Myös maahanmuuttajien kielikoulutuksen kokonaisvaltainen suunnittelu on ollut olematonta – mikä osin toki selittyy Suomen yhteiskunnallisesta tilanteesta (ks. Latomaa tässä julkaisussa).

Kielenopetuksen monipuolistamispyrkimykset ovat kuitenkin johtaneet jokseenkin rajallisiin tuloksiin (ks. Nyman 2005; Sajavaara 2006). Soveltavan kielitutkimuksen keskuksen tekemästä ministeriöiden virkamiesten kielitaitoa koskevasta selvityksestä (Sajavaara 2000) paljastuu pienoiskoossa koulutettujen suomalaisten kielitaidon kokonaiskuva. Kielitaito on syventynyt, mutta samalla se on kaventunut. Englantia osataan kohtalaisen hyvin, mutta ruotsin taito on selvästi heikentynyt. Saksaa, ranskaa ja venäjää osataan vähän. Erityisen merkittävä on havainto, että se, mitä kieliä osataan, vaikuttaa suoraan myös suhtautumiseen muiden maiden edustajiin ja siihen, kenen asioita hoidetaan. Tähän asiaan kiinnitti huomiota jo 1970-luvun kieliohjelmakomitea.

Kielitaitovaranto on vaarassa supistua, sillä kielivalinnat ovat yksipuolistuneet kaikilla koulutusasteilla. Millainen on sitten 2000-luvun Suomi, jos kielivalinnat edelleen kaventuvat? Miten saksan ja ranskan kielen taitajien vähäisyys näkyy esimerkiksi Suomen asemassa Euroopassa? Miten ruotsin kielen heikko osaaminen näkyy kulttuurisissa ja taloudellisissa suhteissa Pohjoismaihin?

Entä miten Suomi pystyy lunastamaan lupauksensa Venäjä-osaamisesta, jos vain joka 50. suomalainen osaa venäjän kieltä ja kouluissa venäjän asema on pohjalukemissa (Mustajoki 2007)? Millainen on Suomen kilpailukyky globalisaatiossa, jos maasta ei löydy riittävästi espanjan, kiinan, japanin ja arabian osaajia? Millaiseen monikielisyYTEEN Suomi on valmis sitoutumaan? Miltä kielikoulutus näyttää suunnitelmissa ja ohjelmissa, ja miten sitä käytännössä toteutetaan?

Kohti toiminnallista kielitaitoa

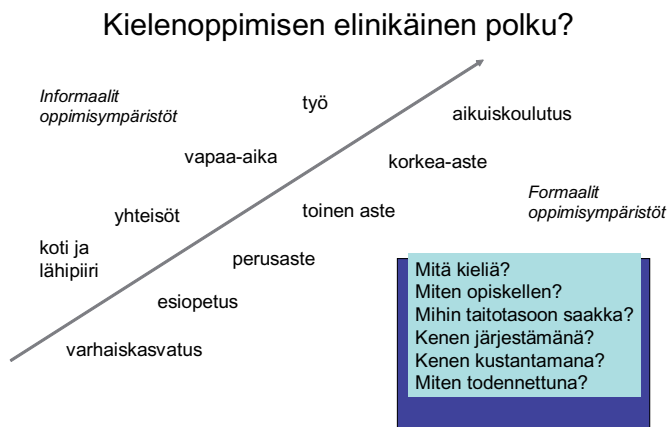
Kielenoppimisen ja -opetuksen tutkimus on kehittynyt voimakkaasti 1970-luvulta lähtien. Kielikoulutusta ei enää tarvitse perustaa pelkästään kokemusperäisen tiedon ja arkitiedon varaan, vaan käytettävissä on mittavasti myös tutkimuspohjaista tietoa. Toistaiseksi se on kuitenkin välittynyt vain osaksi hyödyttämään käytännön kielikoulutusta. Tärkeitä tulevaisuuden haasteita on-

kin kielikoulutuspolitiikan ja -suunnittelun ja tutkimustoiminnan välisten kytkentöjen tiivistäminen.

Vaikka kielikoulutuksen laajentamisella koko ikäluokkaan on saavutettu hyviä tuloksia kielen perusteiden osaamisessa, on kielikoulutusjärjestelmässä todettavissa selviä puutteita. Kielikoulutuksen haasteena on varmistaa jatkumon toteutuminen varhaiskasvatuksesta työelämään sekä äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen entistä tiiviimpi yhteys. Opetussuunnitelmat, opetuksen toteutus ja kielitaidon arviointi eivät myöskään muodosta kyllin hyvää jatkumoa koulutusasteelta toiselle eivätkä kielestä toiseen. Niin ikään kielikoulutuksen yhdenvertaisuuden ja alueellisen tasa-arvon toteuttaminen on haasteellista. Myös kielikoulutuksen resursseja ja monimediaisia ja joustavia opiskelumuotoja tulisi hyödyntää entistä tehokkaammin (ks. Taalas tässä julkaisussa). Opettajien ja muiden kieliäsiintuntijoiden koulutusta tulisi kehittää, jotta se vastaisi riittävästi tulevaisuuden haasteisiin (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tutkimukseen tulisi panostaa ja uusinta tutkimustietoa tulisi hyödyntää systemaattisesti (ks. Tarnanen ym. tässä julkaisussa). Pirstaleista ja osin näköalatontakin kielikoulutuspoliittista suunnittelua ja päätöksentekoa tulisi kehittää.

Kielikoulutusta ajatellaan arkielämässä helposti yksi vaihe kerrallaan, kieli kerrallaan ja oppitunti kerrallaan. Kielikoulutusta tulisi kuitenkin tarkastella taitopohjaisesti ja elinikäisen oppimisen periaatetta kunnioittaen (kuvio 2). Mihin kielitaidon tasoon asti missäkin elämänvaiheessa tulisi päästä? Millä tavalla polku kieleen sosiaalistumisessa – äidinkieliässä ja muissa kielissä – voitaisiin mahdollistaa? Mihin taitotasoon saakka kutakin kieltä on tarkoituksenmukaista opiskella? Kenen järjestämää, miten pedagogisesti suunniteltua, kenen kustantamaa ja miten toteutettua opiskelu on järkevää ja mahdollista järjestää? Miten tunnustetaan aiemmin opittu tai muualla kuin formaaleissa oppimisympäristöissä hankittu kielitaito? Miten ottaa vakavasti plurilingvaalisuuden ajatus siitä, että yksilön kielitaidon ei tarvitsisi kaikissa kielissä olla samanlainen?

Keskeinen kysymys onkin se, mikä on kunkin koulutusasteen perustavoite ja tehtävä yksilön monikielisyyden kehittämisessä. Millä tavalla saataisiin esimerkiksi varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa luotua mahdollisimman hyvä pohja myöhemmälle kielenopetukselle ja elinikäiselle kielinopimmiselle? Kielinopiskelun alkaessa on tärkeää kehittää yleistä kielitietoisuutta, antaa oppijoille kielinopimmisesta ja kielten käyttämisestä myönteisiä kokemuksia, joiden pohjalle myöhempää opiskelua on helpompi rakentaa. Kielinopetuksen suuria haasteita tämän vuoksi on, miten kehitetään lasten ja nuorten motivoitumista sekä heidän taitojaan ja itseluottamustaan opiskella kieliä koulussa ja koulun ulkopuolella. Entä miten nämä tavoitteet ja toimenpiteet kantavat hedelmää läpi elämän, myös aikuisopiskelijan opinpolulla?



KUVIO 2. Kielinopimmisen polku: äidinkielen ja muiden kielten taito elinikäisenä prosessina.

Käsitykset kielitaidosta ja kielitaidon merkityksestä ovat viime vuosikymmeninä voimakkaasti muuttuneet. Kielen opiskelua ei enää nähdä älyn harjoituksena joitakin korkeampia tavoitteita varten, kuten aiemmin paljolti ajateltiin (ks. Laihiala-Kankainen 1993). Kielitaito ei enää myöskään ole yksinomaan välikappale

yhteiskunnan muutosprosessissa kohti suurempaa tasa-arvoa. Nykyisin kielitaitoa tarkastellaan yksittäisen ihmisen välineenä päästä osalliseksi erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin tai hänen mahdollisuutenaan rakentaa sellaista osaamisen kokonaisuutta, jolle voi perustaa täysipainoisen tulevaisuuden. Kielitaito – äidinkielen tai muiden kielten hallinta – on nähtävä osana sitä sosiaalistumis- ja kulttuuristumisprosessia, jonka kautta ihminen kasvaa ottamaan vastuuta omasta elämästään ja erilaisista tehtävistä yhteiskunnassa.

Kieltä ja muuta kompetenssia ei voida irrottaa toisistaan: ne ovat saman kokonaisuuden toisiinsa kiinteästi kytköksissä olevia osia, eikä pelkkä kielellinen kompetenssi sellaisenaan riitä kommunikointiin. Ihmisen kielellinen kompetenssi nähdään siis kokonaisuutena siten, että äidinkielen viestintätaidot ovat vieraiden kielten käyttötaitojen yhtenä perustana.

Yhteiskunnan muuttuessa käsitys yksilöltä edellytettävästä kielitaidosta niin ikään muuttuu. Toisaalta on selvästi havaittavissa, että käytännössä kieltenopetusta ohjaa edelleen varsin perinteinen käsitys kielestä ja kielitaidosta. Se ei välttämättä tee oikeutta kielitaidon monipuolisuudelle, kuten suulliselle kielitaidolle, erilaisille kielitaitoprofiileille ja strategisille taidoille. Vaikka toiminnallinen kielitaitokäsitys ja monipuolinen taitoharjoittelu ovat jo opetussuunnitelmien lähtökohtana, niistä on kuitenkin vielä pitkä matka pedagogisten käytänteiden ja arvostusten muuttumiseen.

Koska kielitaidon omaksumisessa on kyse elinikäisestä oppimisesta, yhä tärkeämpää on, että myös opetus ja arviointi tukevat itseohjautuvuutta ja omaehtoista tavoitteiden asettamista kielitaidon kehittämisessä (ks. Tarnanen ym. tässä julkaisussa). Näitä elinikäisen kielenoppimisen tukirakenteita tulee kehittää konkreetein keinoin jo varhaiskasvatuksesta alkaen, ja erilaiset oppimisen taidot tulisi rakentaa osaksi kieltenopetuksen ja opettajankoulutuksen ydinainesta (ks. Taalas tässä julkaisussa).

Etenkin arviointi on tärkeä osa uudistuvien käytänteiden muuttumista, sillä arviointi määrittelee sitä, mitä pidämme osaami-

sena ja miten taito kehittyy. Arvioinnin olisi tarkoituksenmukaista muodostaa saumaton jatkumo varhaiskasvatuksesta työelämään. Arvioinnin avulla jaetaan yhdenmukainen käsitys äidinkielen ja vieraiden kielten taidon tasosta ja riittävydestä koulutuksen eri vaiheissa sekä työelämässä. Yhdenmukainen käsitys antaisi myös perustan arvioida kansallisen kielitaitovarannon tarpeita ja tavoitteita.

Yksilöllisen näkökulman lisäksi kielikoulutuksen suunnittelussa on otettava huomioon myös laajempi, yhteiskunnallinen näkökulma. Yhteiskunnan kannalta ydinkysymyksenä on tarkastella kielitaitovaratonta kokonaisuutena. Kuinka esimerkiksi maahanmuuttajien kielitaito otetaan huomioon? Miten Suomeen muuttavien omat äidinkielet saataisiin hyödynnettyä? Monet työyhteisöt ovat monikielisiä. Miten luonnostaan syntyviä, informaalaisia, oppimisympäristöjä voitaisiin hyödyntää nykyistä paremmin? Miten niissä saavutettu kielitaito voitaisiin osoittaa ja todentaa?

Mikäli tavoitteena on, että Suomen kielikoulutus vastaa yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeisiin ja on toteutettu taloudellisesti ja tasa-arvoisesti, on kielikoulutusta tarkasteltava kokonaisuutena. Näin taataan kielikoulutuksen jatkuvuus ja mahdollistetaan oppimistulosten ja kielikoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Koordinoitu kielikoulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko edesauttavat maan kielitaitovarannon nykytilan ja tulevaisuuden tarpeiden arviointia. Pelkkä hallinnollinen koordinointi ei kuitenkaan riitä, sillä on ensiarvoisen tärkeää, että kielikoulutuksen suunnittelu ja kielikoulutuspoliittiset päätökset pohjautuvat vankkaan tutkimustietoon. Kielikoulutuspoliittinen projekti on kielikoulutuksen kriittisen arvioinnin tueksi esittänyt kuusi kysymystä:

1. Millaisia käytännön ratkaisuja on olemassa, jos painotetaan erilaisia arvovalintoja, esimerkiksi kansallisen kulttuurin merkitystä, yksilön tarpeita, tehokkuutta ja taloudellisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa?
2. Millaisia vaihtoehtoja on kielikoulutuksen organisoimisessa ja koordinoimisessa elinikäisen koulutuksen periaatteen mukaisesti?

3. Miten kieliopintojen määrään ja laatuun voidaan vaikuttaa?
4. Miten erilaisia joustavia opiskelumuotoja ja oppimisympäristöjä tulisi kehittää?
5. Miten kielitaidon taso voidaan osoittaa luotettavasti?
6. Miten kielikoulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko tulisi organisoida?

Kielikoulutuspoliittinen projekti on määritelty kysymysten pohjalta vision kansallisesta kielikoulutuspolitiikasta. Projektin esittämien toimenpide-ehdotusten tavoitteena on valjastaa visio toiminnaksi ja kielikoulutuksen kehittämisen ohjenuoraksi.

Kielikoulutus rakentuu elinikäisen oppimisen, koulutuksen jatkuvuuden, joustavien oppimismuotojen ja yhdenvertaisuuden periaatteiden varaan. Kielikoulutus nojautuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan kielitaito nähdään kykynä toimia tilanteessa kielellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kielikoulutus on kokonaisuus, jossa otetaan huomioon äidinkielet, vieraat kielet ja vähemmistökielet niitä vastakkain asettamatta. Se edistää sekä yksilön että yhteiskunnan monikielisyyttä. Se tukee sosiaalista ja yhteiskunnallista voimaantumista.

Suomen kielikoulutuspoliittinen päätöksenteko ja kehittäminen on koordinoitua ja ammattimaista ja pohjautuu tulevaisuuden kielitaitotarpeiden ennakkointiin ja alan tutkimukseen. Oppimistuloksia ja kielikoulutuksen vaikuttavuutta ja kustannuksia arvioidaan systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kielikoulutuspolitiikassa analysoidaan Suomen nykyistä kielitaitovaroa ja ennakoitaan potentiaalisia kielitaitotarpeita muun muassa työelämän näkökulmasta.

KIRJALLISUUS

- Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Suomentanut J. P. Roos. Tampere: Vastapaino.
- CILT 2006. *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: The National Centre for Languages.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf [viitattu 15.3.2007]
- EN 2003. *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Main version (draft). Council of Europe: Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf [viitattu 13.3.2007]
- EN 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Main Version. Council of Europe: Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc [viitattu 13.3.2007]
- EU 1995. *White paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society*. COM (95) 590. European Commission.
<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf> [viitattu 12.3.2007]
- EU 2003. *Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle sekä alueiden komitealle. Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistäminen. Toimintaohjelma 2004–2006*. KOM(2003) 449. Euroopan yhteisöjen komissio.
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang-fi.pdf [viitattu 11.10.2006]
- EU 2005a. *Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle sekä alueiden komitealle. Uusi monikielisyyden puittestrategia*. KOM(2005) 596. Euroopan yhteisöjen komissio.
<http://europa.eu/languages/servlets/Doc?id=1034> [viitattu 11.10.2006]
- EU 2005b. *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049EN.pdf [viitattu 10.4.2007]
- EU 2005c. *Europeans and languages*. Eurobarometer 63.4. European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf [viitattu 10.4.2007]
- EVK 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Extra, G. & D. Gorter (toim.) 2001. *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic, and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. & K. Yağmur (toim.) 2004. *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Huhta, A. 1996. Profile of language education in Finland. Teoksessa P. Dickson & A. Cumming (toim.) *Profiles of language education in 25 countries*. Slough: National Foundation for Educational Research, 30–35.

- Johansson, M. & R. Pyykkö 2005. Johdanto: monikielisyys ja kielipolitiikka. Teoksessa M. Johansson & R. Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus, 9–26.
- Jukkala, T. 2005. Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän uudistaminen. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 297–310.
- Kaplan, R. B. & R. C. Baldauf 1997. *Language planning. From theory to practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kielilakikomitea 2000. *Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiologinen tausta*. Kielilakikomitea. Työryhmämuistio.
<http://www.om.fi/uploads/zye6d9qcom5.pdf> [viitattu 2.8.2006]
- KM 1978. *Kieliohjelmakomitean mietintö*. Komiteanmietintö 1978:60. Helsinki: Opetusministeriö.
- KM 1986. *Euroopan ulkopuolisten kulttuurien ja kielten toimikunnan mietintö*. Komiteanmietintö 1986:1. Helsinki: Opetusministeriö.
- KM 1991. *Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunnan mietintö*. Komiteanmietintö 1991:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99.
- Latomaa, S. 2002. Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet. Teoksessa A. Mauranen & L. Tiittula (toim.) *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFinLAN vuosikirja 2002. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAN julkaisuja 60, 61–81.
- Latomaa, S. 2003. Monikielinen Eurooppa. *Virittäjä* 4, 608–617.
- Latomaa, S. 2005. Multilingualism in Finland: Past and present. Teoksessa X. P. Rodríguez-Yáñez, A. M. Lorenzo Suárez & F. Ramallo (toim.) *Bilingualism and Education: From the Family to the School*. München: Lincom Europe, 91–106.
- Latomaa, S. 2006. Mitä kieliä Euroopan kouluissa puhutaan? Teoksessa A. Pajunen & H. Tommola (toim.) *XXXII Kielitieteen päivät Tampereella 19.–20.5.2005*. Tampere University Press. Tampere Studies in Language, Translation and Culture, Series B 2, 398–411.
- Latomaa, S. & P. Nuolijärvi 2002. The Language Situation in Finland. *Current Issues in Language Planning* 3 (2), 95–202.
- Mustajoki, A. 2007. *Yliopistojen Venäjä-yhteistyön ja Venäjä-osaamisen kehittäminen*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:11. Helsinki: Opetusministeriö.
- Numminen, J. & R. Piri 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 7–21.
- Nuolijärvi, P. 2005. Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. Teoksessa M. Johansson & R. Pyykkö (toim.) *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus, 283–299.
- Nyman, T. 1999. *KIMMOKE. Seuranta- ja arvointitutkimuksen loppuraportti. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2000*. Moniste 28/1999. Helsinki: Opetushallitus.

- Nyman, T. 2005. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämisprojekti KIMMOKE. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 269–281.
- OM 2006. *Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006*. Helsinki: Oikeusministeriö.
<http://www.om.fi/uploads/vimir.pdf> [viitattu 9.4.2007]
- OPH 2001. *Kieltenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämisohjelma 1996–2001*. KIMMOKE. Loppuraportti 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004. *Kieltenopetuksen kehittämisohjelman 2002–2004 liittyneiden kuntien arviot hankkeen toiminnasta ja vaikuttavuudesta*. Moniste 10/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 1997. *Suomi kansainvälistyy – kielenopetus vastaa haasteeseen*. Kielenopetuksen ja koulutuksen kansainvälistymisen strategiaohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 41. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2006. *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle*. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24. Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm24.pdf?lang=fi> [viitattu 31.12.2006]
- OPM 2007. *Kansainvälisyyskasvatus 2010*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi> [viitattu 30.3.2007]
- Piri, R. 2001. *Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- PMN 2006. *Ministerineuvoston ehdotus pohjoismaiseksi kielipoliittiseksi julistukseksi*. Pohjoismaiden ministerineuvosto B245/kultur.
http://www.norden.org/sagsarkiv/docs/B245Sprak_fi.pdf [viitattu 13.3.2006]
- Pohjanpää, K., Paananen, S. & M. Nieminen 2003. *Maahanmuuttajien elinolot. Venäläisten, virolaisten, somalialaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002*. Elinolot 2003:1. Helsinki: Tilastokeskus.
- Sajavaara, A. 2000. *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, K. 2005. Suomen uusi kielilaki. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 283–295.
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielen opiskelu. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 223–254.
- Sajavaara, K., Huhta, A., Kärkkäinen, K., Sinkkonen, M. & S. Takala 1997. *Näkökulmia kielikoulutuksen vaikuttavuuden tutkimukseen*. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Suomen Akademia, 190–214.
- Sajavaara, K. & S. Takala 2000. *Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa*. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan*

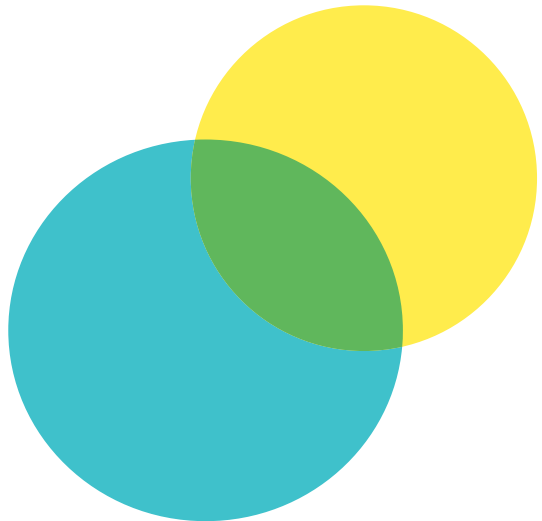
- kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 155–230.
- Sinkkonen, M. 1997. *Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä*. Kielikoulutuksen vaikuttavuus -tutkimusprojektin osahanke. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Stickel, G. (toim.) 2006. *Brussels Declaration on Language Learning in Europe – in the 20 Official Languages of the European Union*. Mannheim: IDS.
- Takala, S. 1979. *Kielisuunnittelun kysymyksiä*. Selosteita ja tiedotteita 129. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Takala, S. 2005. Reflections on the development and impact of language education in Finland. Teoksessa J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen & R. de Cillia (toim.) *Multicultural communities, multicultural practice*. Turku: Annales Universitatis Turkuensis, 285–296.
- Takala, S. & K. Sajavaara 1998. Kielikoulutuksen tuloksellisuuskeskustelun vaiheita. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 187–193.
- Takala, S., Sajavaara, A. & K. Sajavaara 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Suomen Akatemia, 195–230.
- Takala, S. Sajavaara, K. & P. Sajavaara 2000. Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3, 231–271.
- Tarnanen, M. & M. Suni 2005. Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Teoksessa S. Paananen (toim.) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 9–21.
- VM 2004. *Asiointi omalla kielellä. Uuden kielilain täytäntöönpanon tukihankkeen loppuraportti*. Työryhmämuistioita 15a/2004. Helsinki: Valtiovarainministeriö.

Lait, asetukset ja sopimukset

- Asetus alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan voimaansaattamisesta (SopS 23/1998).
<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1998/19980023> [viitattu 8.4.2007]
- EN 1998. Kansallisten vähemmistöjen suojelua koskeva puiteyleissopimus. Euroopan neuvosto.
<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1998/19980002> [viitattu 13.3.2007]
- EN 1998b. Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja. Euroopan neuvosto.
http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1998/19980023/19980023_2 [viitattu 13.3.2007]

Kielilaki (423/2003)
Kuntalaki (365/1995)
Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003)
Lukiolaki (629/1998)
Perusopetuslaki (628/1998)
Saamen kielilaki (1086/2003)
Suomen perustuslaki (731/1999)
Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003)
Valtioneuvoston asetus saamen kielilain täytäntöönpanosta (108/2004)
Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003)
Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004)

**Kielikoulutuksen jatkumo
varhaiskasvatuksesta
työelämään**



KIELIKASVATUS JA KIELIKOULUTUS VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA – ALKU ELINIKÄISELLE KIELENOPPIMISELLE

Karita Mård-Miettinen & Siv Björklund

•

1 KIELIKASVATUS JA KIELIKOULUTUS ALAN OHJAUSASIAKIRJOISSA

Varhaiskasvatus on yhteiskunnan lapsille järjestämää suunnitelmallista ja tavoitteellista hoitoa, kasvatusta ja opetusta, jonka vallitsevin toimintaympäristö ovat päivähoidon eri muodot. Varhaiskasvatuspalveluita tuottavat kunnat, seurakunnat, järjestöt sekä yksityiset tahot. Kunnan sosiaalilautakunta valvoo oman kunnan yksityistä päivähoitoa. Vuonna 2005 alle 3-vuotiaista 22,9 % ja yli 3-vuotiasta 63,1 % oli kunnan järjestämässä päivähoitossa¹. Samana vuonna 3,8 % alle kouluikäisistä oli yksityisessä päivähoitossa (Stakes 2006). Myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta kuuluu varhaiskasvatuksen piiriin.

Esiopetus on se varhaiskasvatuksen osa, jota tarjotaan lapselle vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista joko päiväkodissa tai koulussa. Lähes kaikki kuusivuotiaat ovat esiopetuksen piirissä, vuonna 2004 osallistumisprosentti oli 95 % (Kumpulainen 2005: 25).

1 Muu kuin esiopetus.

Maassamme tarjottavan varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista ohjaavat Stakesin vuonna 2003 laatimat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet² (Vasu 2005). Vasun tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Kuntien erilaisuuden vuoksi jokaista kuntaa kehoitetaan laatimaan kuntakohtainen Vasu, jossa konkretisoidaan kunnan varhaiskasvatuksen sisällöt ja toimintatavat (Vasu 2005: 8). Syksyllä 2005 tehdyn päivähoidon ja esiopetuksen valtakunnallisen selvityksen mukaan kuntakohtainen Vasu oli tehty 25,4 % kyselyyn vastanneista kunnista ja tekeillä 65,9 % kunnista (Färkkilä, Kahiluoto & Kivistö 2006: 51). Lisäksi kukin toimintayksikkö laatii yksikkökohtaisen Vasun ja yhdessä vanhempien kanssa lapsen oman Vasun ja esiopetuksen suunnitelman. Syksyn 2005 valtakunnalliseen selvitykseen vastanneista kunnista noin puolet ilmoitti, että jokaiselle tai lähes jokaiselle lapselle on laadittu oma Vasu. Toisaalta 21 % kunnista omaa Vasua ei oltu laadittu kenellekään lapselle. (Färkkilä ym. 2006: 51–52.)

Varhaiskasvatuksen osana toteutettava esiopetus on perusopetuslain säätlemää ja sen perustaksi on laadittu Opetushallituksen vuonna 2000 vahvistamat valtakunnalliset Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet³ (Esiops 2000). Valtakunnalliset perusteet on normi, jota tarkennetaan paikallisissa opetussuunnitelmissa. Opetuksen järjestäjä päättää onko paikallinen opetussuunnitelma kuntakohtainen, alueittainen tai päiväkotitai koulukohtainen (Esiops 2000: 20–21). Paikallisen esiopetussuunnitelman tulee muodostaa kuntakohtaisen Vasun kanssa selkeä jatkumo (Vasu 2005). Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee ottaa huomioon kunnan omaleimaisuus ja siitä tulee ilmetä muun muassa esiopetuksen mahdolliset painotukset sekä täsmennetyt tavoitteet ja opetuksen pedagoginen toteuttaminen. Lisäksi paikallisesta ope-

2 Vastaava ruotsinkielinen dokumentti on *Grunderna för läroplanen för småbarnsfostran* 2005.

3 Vastaava ruotsinkielinen dokumentti, *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* 2000.

tussuunnitelmasta tulee ilmetä muun muassa lapsen esiopetuksen suunnitelman laatimisen periaatteet sekä lapsen kehittymisen ja oppimisen seuranta ja arviointi. (Esiops 2000: 21–22.)

Varhaiskasvatus ja esiopetus koostuvat oppiaineiden sijaan orientaatioista ja sisältöalueista. Varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt muodostuvat kuudesta *orientaatiosta*: matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Varhaiskasvatuksessa ei opiskella tai suoriteta sisältöjä tavoitteellisesti vaan orientaatioiden avulla aloitetaan välineiden ja valmiuksien hankkiminen myöhempää oppimista varten. Vasun orientaatiot muodostavat jatkumon esiopetuksen keskeisiin *sisältöalueisiin*: kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Vasussa kieli ei ole erillinen orientaatio vaan kommunikaation ja vuorovaikutuksen väline kaikkien orientaatioiden alueilla. Kasvattajia veloitetaan käyttämään kaikissa varhaiskasvatuksen hoito-, kasvat- ja opetustilanteissa mahdollisimman hyvää ja tarkkaa kieltä sekä avaamaan uusia käsitteitä lapsille.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kieli ja vuorovaikutus ovat yksi sen keskeisiä sisältöalueita. Sen taustalla ovat lähinnä Vasun historiallis-yhteiskunnallinen ja esteettinen orientaatio, mutta myös eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio (Vasu 2005: 31). Esiopsin (2000: 10) mukaan *”esiopetuksen tulee tukea lapsen ajattelun, sosiaalisuuden, tunteiden ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja oppimisprosessia erityisesti kielen avulla”*. Esiopsissa luetaan toimintoja (esimerkiksi satujen kertominen), joiden kautta lapselle voi tarjota erilaisia kielen harjoittamisen mahdollisuuksia ja kokemuksia sekä puhutusta että kirjoitetusta kielestä. Tärkeänä pidetään pohjan luomista lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle tukemalla kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Esiops korostaa avointa oppimisympäristöä ja lapsilähtöistä esiopetusta eikä siis ota kantaa kielen ja kielellisen tietoisuuden systemaattisen kehittämisen tarpeeseen.

Vasun ja Esiopsin luvussa 6 tuodaan esiin opetussuunnitelmien kieli- ja kulttuurinäkökohtia. Niissä käsitellään eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia eli saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajia⁴ sekä kielikylpyä ja vieraskielistä varhaiskasvatusta.

Vasu käsittelee kotimaisten kielten kielikylpyä ja vieraskielistä varhaiskasvatusta erikseen kun taas Esiops käsittelee niitä yhdessä. Kielikylvyn osalta Vasussa painotetaan varhaiskasvatustajien roolia äidinkielen kehittämisessä yhdessä lapsen perheen kanssa. Kielikylpykielen oppimisesta mainitaan lähinnä kaksikielisen ympäristön hyödyntäminen oppimisen tukena ja jatkumon takaaminen perusopetukseen. Vasu käsittelee vieraskielistä varhaiskasvatusta vain lyhyesti mainitsemalla, että vanhemmat ovat vastuussa lapsen äidinkielen kehittämisestä. Esiopsissa mainitaan, että opetuskielellä (lapsen äidinkieli) ja vieraalla kielellä (pitää sisällään myös kielikylpykielen) annettavan esiopetuksen tulee muodostaa kokonaisuus. Toisin kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004: 270–273) Esiopsissa ei eritellä sisältöjä, jotka tulee käsitellä opetuskielellä eli lapsen äidinkiellellä. Esiopsissa painotetaan kuitenkin, että toiminnalla tulee olla sekä yleistavoitteet että kieleen liittyvät erityistavoitteet. Erityistavoitteista mainitaan suppea vaihtoehto eli *”herättää lapsen mielenkiinto kieltä kohtaan”* sekä laajin vaihtoehto eli luoda *”lapselle valmiuksia toimia kaksikielisessä ympäristössä ja oppia opetuskielen lisäksi myös muulla kielellä”*. Esiopsissa tuodaan esille, että laaja muunkielinen esiopetus asettaa suurempia vaatimuksia oppimisympäristölle. Vaatimusten laadusta ei kuitenkaan mainita Esiopsissa vaan nämä yksityiskohtaiset tavoitteet tulee opetuksen järjestäjän eritellä paikallisessa opetussuunnitelmassa.

4 Katso alkuperäiskansojen ja kieli- ja kulttuurivähemmistöjen kielikoulutusta käsittelevät artikkelit tässä julkaisussa.

2 KESKEISIÄ HAASTEITA

2.1 Muuttuva yhteiskunta

Monikielisyys ja monikulttuurisuus ovat osa tämän päivän yhteiskuntaa. Tämä näkyy myös yhä enenevässä määrin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Vaikka kaksi- ja monikielisissä perheissä kasvaneista lapsista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ei ole olemassa tilastotietoa, ilmenee perusopetuksen tilastoista, että vuonna 1998–99 noin 35 % ruotsinkielisen perusopetuksen oppilaista (luokat 1–6) oli joko täysin suomenkielisiä tai suomi-ruotsi kaksikielisiä (Oker-Blom, Geber & Backman 2001)⁵. Vastaavaa tietoa ei ole suomenkielisestä perusopetuksesta. Myös maahanmuuttajaoppilaiden määrä suomen- ja ruotsinkielisessä perusopetuksessa on lisääntynyt huomattavasti viime vuosina⁶. Vaikka varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta ei ole saatavissa vastaavaa tietoa, voidaan olettaa, että suuri osa näistä oppilaista osallistuu myös suomen- tai ruotsinkieliseen varhaiskasvatukseen tai ainakin esiopetukseen (esiopetuksen osallistumisprosentti on 95 % ikäluokasta).

Yllä todetusta huolimatta maamme varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa dokumenteissa lähtökohtana on kuitenkin edelleen yksikielinen lapsi ja näkökulma on yksikielisyysnäkökulma sekä yhteiskunnan että yksilön tasolla. Kaksi- ja monikielisyys sekä monikulttuurisuus mainitaan epäsuorasti varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa dokumenteissa silloin, kun puhutaan alkuperäiskansoista ja kielellisistä vähemmistöistä (saamelaiset, romanit, viittomakieliset, maahanmuuttajat) sekä kielikylypöpetukseen ja vieraskieliseen opetukseen osallistuvien lasten varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Kieli- ja kulttuuritietous, kaksi- ja monikielisyys ja monikulttuurisuus tulevat täten korostetusti esiin vain tietyille lapsille tai lapsiryhmille kuuluvana asiana, vaikka ne

5 Katso myös Sjöholm & Østern tässä julkaisussa.

6 Katso Latomaa tässä julkaisussa.

ovat yhtä tärkeitä kaikille varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuville lapsille, myös yksikielisille.

Maamme tulevaisuudelle on tärkeää, etteivät vain maahanmuuttajaoppilaat omaa kansainvälisesti merkittävien kielten taitoa. Myös lähtökohdiltaan suomen/ruotsinkielisille lapsille tulee tarjota mahdollisuus oppia laajamittaisesti muita kieliä kuin omaa äidinkieltä ja englantia. Englannin kielen tuntemus on esimerkiksi kansainvälisillä työmarkkinoilla jo niin laajaa, että sen osaamisen katsotaan olevan nykyisin perusedellytys eikä keskeinen kielellinen etu (ks. myös Sajavaara & Salo tässä julkaisussa).

2.2 Kielikasvatuksen jatkumo

Varhaiskasvatus on osa elinikäistä oppimista, joten kielitietoisuuden kasvattaminen tulee aloittaa jo varhaiskasvatuksessa. Euroopalaisten viitekehyksen (2003) plurilingvaalinen lähestymistapa painottaa sitä, että yksilön kokemus kielestä laajenee kotikielestä/kotikielistä ympäröivän yhteiskunnan kieleen/kieliin ja sen jälkeen muiden kielten kieliin. Tämän tyyppinen kielitaidon jatkumoajatelu ei toteudu täysin maassamme. Vaikka varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen ei opetussuunnitelmadokumenttien mukaan kuulu perusopetuksen tavoin sisältöjen tavoitteellinen suorittaminen, sen ei pitäisi sulkea pois orientaatioiden ja sisältöjen toteuttamista systemaattisesti. Tämä lähestymistapaero perusopetukseen verrattuna on osaltaan johtanut siihen, että koulun kielikoulutus lähtee ajatuksesta, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ei olisi tietoisesti luotu pohjaa kielikoulutukselle.

Toisaalta voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa käytetään vielä vähän yksikkökohtaisia ja lapsikohtaisia opetussuunnitelmia, jolloin lasten kieli- ja kulttuuriprofiilien dokumentointi sekä kielellisen ja kulttuurisen tietoisuuden kehittymisen järjestelmällinen seuranta toteutuvat harvoin. Orientaatioiden ja sisältöjen systemaattinen toteuttaminen auttaisi tiedostamaan toiminnan sisällön ja käytettyjen työskentelymenetelmien merkityksen lapsen kielikasvatukselle. Suomessa ja muissa maissa onkin

kehitetty ja tutkittu kielikasvatukseen tarkoitettuja ohjelmia, joiden avulla kieltä ja kielellistä tietoisuutta voidaan systemaattisesti kehittää (Valkonen & Vilska 2002).

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on 1980-luvun lopulta lähtien toteutettu kotimaisten kielten kielikylypyopetusta ja eri laajuista vieraskielistä varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Näillä on pyritty vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin varhaisen uuteen kieleen tutustumisen mahdollistamiseksi. Kotimaisten kielten kielikylyyn osalta jatkumoajattelu varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä toteutuu hyvin ainakin rakenteellisesti ja kohtalaisesti myös sisällöllisesti (opetussuunnitelmissa on jatkumo, jota korostetaan myös Vasussa). Vieraskielinen varhaiskasvatusta ja esiopetus eivät aina muodosta edes rakenteellista jatkumoa perusopetuksen kanssa. Yhtenä syynä tähän on vieraskielisen varhaiskasvatuksen pirstaleisuus sekä painottuminen yksityisiin yksiköihin, joiden valvonta ei ole samanlaista kuin kunnallisella puolella. Toisena syynä on se, että erilaajuisesti toteutetun vieraskielisen opetuksen pedagogiikka ei ole voitu kehittää järjestelmällisesti, koska siihen liittyvä seuranta tutkimus on maassamme vähäistä (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa).

3 KESKEISIÄ KEHITTÄMISKOHTEITA JA TOIMENPITEITÄ

3.1 Varhainen aloittaminen: Kielellinen tietoisuus ja monikielisyyskasvatusta

Maamme kielivarannon kannalta on keskeistä, että yksilön kielikasvatusta ja kielikoulutusta on kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kaksi- ja monikielisuuden kanssa. On olennaista, että monikielisyys ja monikulttuurisuus näkyvät kaikkien lasten/oppilaiden kielipolussa jo varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta lähtien. Nyt vallitseva vastakkainasettelu äidinkieli-vieraat kielet

ei tue kasvattajien ja eri opettajien yhteisvastuuta yksilön kieliprofiilista. Äidinkieli ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen tulee nähdä osana yksilön monikielistä kieliprofiilia. Siksi lapsen kielellistä kehitystä tulee seurata ja dokumentoida järjestelmällisesti luonnollisena osana varhaiskasvatusta ja esiopetusta.

Kielille, kielenoppimiselle ja kulttuureille myönteisen asenteen luominen on olennaista aloittaa jo varhaiskasvatuksessa. Lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia kohdata monikielisyys ja monikulttuurisuus. Varhainen kosketus monikielisyteen ja monikulttuurisuuteen johtaa luonnollisiin kohtaamisiin, jolloin syntyy aito kommunikaatiotarve ja aitoa kulttuurinvälitystä. Näin kehitetään yksilön motivaatiota, taitoja ja itseluottamusta kielenoppijana ja autetaan häntä käyttämään rohkeasti hyväkseen tilaisuuksia kohdata toisia kieliä myös formaalisen opetuksen ulkopuolella. Tätä painottaa myös Eurooppalainen viitekehys (CEF 2001: 134; EVK 2003: 23–24). Monien kielten ja kulttuurien tuntemus auttaa myös rakentamaan vahvaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiä, jolla päästään etnosentrisestä ja vertailevasta suhtautumisesta omaan ja toisten kieliin ja kulttuureihin. Varhain aloitetulla monikielisyyskoulutuksella on tutkitusti motivaatiota edistävä vaikutus ja usko omiin taitoihin ja mahdollisuuksiin kasvaa.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tarjoajia tulee kannustaa kielen ja sisällön integrointiin (kotimaisten kielten kielikylypy, laajamittainen vieraskielinen opetus, suppeampi vieraskielinen opetus). Alle kouluikäiset lapset suhtautuvat tällaiseen toimintaan niin luontevasti, etteivät he koe olevansa kielikoulutuksessa. Varhaiskasvatuksessa aloitetun kielikoulutuksena etuna on erityisesti se, etteivät lapset osaa vielä lukea. Tällöin toiminnassa on lähdetettävä aidosta kommunikaatiosta. Varhain aloitetussa kielikoulutuksessa kieli ja kognitio kehittyvät rinnakkain.

Myös kielipolkujen lähtökohdassa on tärkeä hyväksyä, että kielikoulutus voidaan aloittaa jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa⁷. Perusopetuksessa on siis otettava huomioon jo päiväkodissa aloitettu kielikasvatus. Nykyisin A-kielen opetus alkaa

7 Katso kieliohjelmavaihtoehtoja liitteestä 3.

alakoulussa tavallisesti alkeista. Tämä on epämieliekäs tilanne varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa aloitetun kielikoulutuksen kannalta.

3.2 Tutkimuksellisuus: Arviointi, seuranta ja opettajankoulutus

Kielikoulutukseen olennaisesti liittyvä toisen kielen omaksumisen ja opettamisen tutkimus on tieteenalana suhteellisen uusi, mutta se on kehittynyt voimakkaasti 1990-luvulta lähtien. Tieteenalan uutuus on johtanut lyhyessä ajassa tietotulvaan ja tutkimustulokset ovat vanhentuneet ripeästi. Tätä tulosten vanhentumista ei ole aina välttämättä tiedostettu tieteenalan ulkopuolella (ks. myös Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Alalle ominaista ovat myös jokaisen omakohtaiset kokemukset sekä kielen omaksumisesta että kieltenopetuksesta, jotka osaltaan vaikuttavat siihen miten sekä kielikasvatuksessa että kieltenopetuksessa lähdetään liikkeelle.

Uusien kielikasvatuksen ohjelmien ja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kielikoulutusavauksien tuleekin perustua alan ajankohtaisiin tieteellisiin tuloksiin. Ohjelmiin ja muihin kielikoulutuksen avauksiin on olennaista liittää myös aina itsestään selvänä osana sekä seurantatutkimusta että opettajankoulutusta. Seurantatutkimuksen tekeminen takaa sen, että ohjelmia kehitetään jatkuvasti uusien tutkimustulosten myötä, jolloin opettajien täydennyskoulutuksenkin tarve on luonnollinen ja jatkuva. Uusimpia tutkimustuloksia tulee välittää aktiivisesti paitsi opettajien täydennyskoulutuksen myös opettajien peruskoulutuksen kautta (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kielikoulutusohjelmien kehittämisessä tulee erityisesti huomioida, että kehittäminen tehdään järjestelmällisesti yhdessä perusopetuksen kanssa.

-
- Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tarjoajat veloitetaan laatimaan jokaiselle lapselle henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka sisältää lapsen kieli- ja kulttuuriprofiilin. Seuranta ja arviointia varten otetaan käyttöön Eurooppalainen kielisalkku jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.
 - Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen sisällytetään systemaattinen tutustuminen lapsen omaan kieli- ja kulttuuriympäristöön.
 - Integroidaan kieli sisältöihin jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.
 - Varhainen vieraiden kielten oppiminen mahdollistetaan ja kannustetaan kuntakohtaisiin ratkaisuihin eikä valtakunnallisiin (rajoitaviin ja yksipuolisiin) suosituksiin.
 - Varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien jatkumo varmistetaan nykyistä kiinteämmällä suunnitteluyhteistyöllä.
 - Kieliohjelmassa annetaan status kielelle, johon on tutustuttu jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (kotimaisten kielten kielikyppy, laajamittainen vieraskielinen opetus, suppeampi vieraskielinen opetus).
 - Otetaan suomi (ruotsi) toisena kielenä -oppimäärä käyttöön muille kuin luonnollisesti kaksikielisille oppilaille ja paluumuuttajille. Laaditaan vieraskielisen opetuksen tarpeita varten vastaavat toisen kielen oppimäärät (esimerkiksi englanti/saksa toisena kielenä).
 - Lisätään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kielikasvatustutkimusta.
 - Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opettajien peruskoulutukseen sisällytetään kielellisen tietoisuuden, kielikasvatuksen ja monikulttuurisuuden opintoja ja huolehditaan opettajien täydennyskoulutuksesta.

KIRJALLISUUS

- CEF 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esiops 2000. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Helsinki: Opetushallitus.
- EVK 2003. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Färkkilä, N., Kahiluoto, T. & M. Kivistö 2006. *Lasten päivähoidon tilannekatsaus. Syyskuu 2005*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2000. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för planen för småbarnsfostran 2005. En korrigerad upplaga (version II). Handböcker 61. Helsinki: Stakes.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2005. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oker-Blom, G., Geber, E. & H. Backman 2001. *Språklig mångfald i skolan. Språkbakgrund och muntlig kompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Stakes 2006. Lapsen kunnan järjestämässä päivähoitossa 2002–2005. <http://varttua.stakes.fi/FI/Varhaiskasvatuspalvelut/tilastoja/Lapset+kunnan+paiva-hoidossa.htm> [viitattu 23.3.2007]
- Valkonen, P. & P. Vilksa 2002. Esikoululainen kielen käyttäjänä ja tutkijana. Teoksessa A. Niikko (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 17–29.
- Vasu 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005*. Toinen tarkistettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

PERUS- JA TOISEN ASTEEN KIELIKOULUTUS: PERUSKIELITAIIDOSTA MONIKIELISYYTEEN?

Leena Hämäläinen, Tuula Väisänen ja Sirkku Latomaa¹

•

Tässä artikkelissa käsitellään perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen toisen asteen kielikoulutusta. Pääpaino on vieraissa kielissä, mutta mukana on myös muutamia näkökulmia äidinkielen opetukseen. Artikkelin ensimmäisessä luvussa tarkastellaan perus- ja toisen asteen kielikoulutuksen nykytilaa ja sen haasteita. Mitä kieliä kouluissa valitaan eri asteilla? Mitä kieliä koulutuksen järjestäjät toisaalta tarjoavat? Miten kieltenopiskelu on muuttunut viime vuosina? Muutosten taustoja pohditaan ja havaittuihin ongelmiin esitetään toimenpiteitä, jotka kohdistuvat eri opetusasteiden keskeisiin kysymyksiin. Artikkelin toisessa luvussa käsitellään joitakin ratkaisumahdollisuuksia, joilla voitaisiin puuttua kielten opiskelun selkeään yksipuolistumiseen. Ensin esitetään tukitoimia, joilla voitaisiin kehittää nykyistä kieliohjelmaa, ja sen jälkeen kuvataan viisi vaihtoehtoa nykyiselle kieliohjelmalle. Lisäksi käsitellään kaksikielisten opetusohjelmien kieliohjelmaa, luonnollisesti kaksikielisten oppilaiden kielikoulutuksellista tilannetta sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielivalintoihin liittyviä kysymyksiä. Artikkelin päättää luku, jossa tarkastellaan tulevaisuuden kielenopetusta, sen haasteita ja mahdollisuuksia.

1 Kiitämme Minna-Riitta Luukkaa, Siv Björklundia, Karita Märd-Miettistä ja Kim Haatajaa tärkeistä lisäyksistä tekstiimme.

1 PERUSKIELITAITOJA KAIKILLE

1.1 Perusaste

Peruskoulun toimintaa säätelee perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetusasetus (852/1998). Valtioneuvosto päättää perusopetuksen ja lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta eli opetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen sekä opinto-ohjaukseen. Valtioneuvoston asetuksessa (1435/2001) määritellään keskeiset perusopetusta ohjaavat tavoitteet sekä perusopetuksen tuntijaot. Tuntijako yhtenäistettiin yhdeksänvuotista perusopetusta varten. Uutuutena se sisältää nivelkohdat, jotka sijoittuvat eri oppiaineissa eri vuosiluokille. Tuntijaossa lisättiin äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan sekä historian ja yhteiskuntaopin opetustunteja perusopetuksessa.

Kaikille yhteisen vieraan kielen (A1-kieli) opiskelu on aloitettava viimeistään 3. vuosiluokalla. A1-kielen viikkotuntimäärä on uudessa tuntijaossa säilynyt ennallaan 16 vuosiviikkotunnissa². Paikallisella päätöksellä vieraan kielen opinnot voidaan aloittaa jo 1. tai 2. vuosiluokalla. Kolmatta luokkaa aiempi kielenopetuksen aloitus on hieman yleistynyt viime vuosina. Vuonna 2005³ oppilaisista 8,5 % aloitti A1-kielen opiskelun jo ensimmäisellä luokalla. Toisella luokalla A1-kielen aloittaneiden osuus oli 14,7 %. (Ks. liite 9.)

Oppilaitoksen ylläpitäjän päätöksellä voidaan tarjota **vapaehtoisen vieraan kielen** (A2-kieli) opetusta, joka alkaa viimeistään 5. luokalla. A2-kielen vuosiviikkotuntimäärä kasvoi uudessa tuntijaossa kahdella tunnilla 12 vuosiviikkotuntiin: kuusi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 3–6 ja kuusi vuosiluokilla 7–9. A2-kielissä tunteja perusopetuksessa on yhteensä noin 480 tuntia. Tuntimäärän lisäys on johtanut siihen, että usein A2-kielen opinnot aloitetaan jo 4. vuosiluokalla.

² Ks. vuosiviikkotunnin käsite liitteestä 15.

³ Vuoden 2005 tilastot pohjautuvat Opetushallituksen julkaisuun Kumpulainen & Saari (toim.) 2006, *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006*.

Lainsäädännössä todetaan, että toisena kotimaisena kielenä opiskeltava ruotsin tai suomen kieli on oppilaalle pakollinen oppiaine. **Kaikille yhteinen B-kieli** (B1-kieli) on toinen kotimainen kieli, ellei oppilas opiskele sitä jo A-kielenä. B1-kielen opiskelu alkaa 7. luokalta. Sen vähimmäistuntimäärä on kuusi vuosiviikkotuntia, yhteensä 240 tuntia luokilla 7–9. **Valinnaisen B-kielen** (B2-kieli) opiskelu alkaa tavallisesti 8. luokalta. Valinnaiset kielet sisältyvät valinnaisaineiden tuntimäärään, joka väheni uudessa tuntijaossa 20 tunnista 13 vuosiviikkotuntiin. Valinnaisen kielen viikkotuntimäärä on neljä vuosiviikkotuntia. Perusopetuksessa oppilaan on siis mahdollista opiskella äidinkieltä ja toisen kotimaisen kielen lisäksi enimmillään kolmea muuta kieltä ja vähimmillään yhtä muuta kieltä.

Mitä kieliä oppilaat valitsevat?

Suomenkielisessä perusopetuksessa englanti on lähes poikkeuksetta oppilaiden ensimmäinen vieras kieli ja muita kieliä opiskellaan pääasiassa vapaaehtoisina (ruotsinkielisten perusopetuksen tilanteesta ks. Sjöholm & Østern tässä julkaisussa). Esimerkiksi vuonna 2005 englantia A1-kielenä opiskeli 89,5 %, saksaa 1,4 %, ruotsia 1,1 %, ranskaa 0,8 % ja venäjää 0,2 % ikäluokasta (ks. liite 9). Saksan opinnot ensimmäisenä vieraana kielenä aloittaa vuosittain noin tuhat ja ranskan 500–600 oppilasta. Venäjän opinnot aloittaa ensimmäisenä vieraana kielenä vuosittain noin 100 oppilasta.

Viimeistään viidenneltä luokalta alkavaa vapaaehtoista A2-kieltä opiskelee enää vain vajaa 30 % perusopetuksen oppilaista. Tämän kielen lisäämisestä koulujen ohjelmaan hyötyi aluksi erityisesti saksa, jota enimmillään 1990-luvun puolivälissä opiskeli 16 % ikäluokan oppilaista (Sajavaara 2006). Saksa on yhä suosituin valinnainen kieli, mutta sen opiskelu on nyt supistunut puoleen. Kahdeksannelta vuosiluokalta alkavan B2-kielen valinnat ovat vähentyneet, koska oppilaat ovat useasti aloittaneet kielenopiskelun jo A2-kielenä. B2-kielen opiskelu on vähentynyt 30 prosentista 14 prosenttiin vuodesta 1998 vuoteen 2005. (Ks. liite 9.)

Vuoden 2005 kielivalintatilastojen mukaan eripituisia venäjän oppimääriä perusopetuksessa opiskeli yhteensä 2 669 oppilasta, kun taas saksaa opiskeli 47 794 ja ranskaa 21 104 oppilasta. Vapaaehtoisen A-kielen oppimäärän lisääminen tuntijakoon on lisännyt jonkin verran pitkän saksan, ruotsin ja ranskan opiskelua, mutta ei juurikaan venäjän, koska kouluissa ei saada kootuksi riittävän suuria venäjän ryhmiä. Venäjää äidinkielenään opiskeli perusopetuksessa noin 3 000 oppilasta. Venäjän opiskelijoiden määrä ei riitä tyydyttämään tulevaisuudessa venäjän kieltä osaavien ammattilaisten tarvetta. Tarve olisi todennäköisesti kymmenkertainen (Mustajoki 2007). Saksan kieli on englannin jälkeen suosituin, mutta sen valinnat ovat kuitenkin vähentyneet rajusti. Ranskan kielen opiskelu on niin ikään vähentymässä.

Edellä mainituista tilastoista käy ilmi, että lähes kaikki oppilaat opiskelevat englannin kieltä perusopetuksessa, valtaosa heistä ensimmäisenä vieraana kielenä. Nykymaailmassa englannin kielen taitoa pidetään itsestäänselvyytenä, jota ilman ei käytännössä tule toimeen. Se on myös nuorisokulttuurin kieli ja vahvasti läsnä nuoren jokapäiväisessä elämässä. Englannin opiskelun ylivoimaisuus on johtanut siihen, että muita kieliä opiskellaan yhä vähemmän: ranskan-, saksan- ja venäjänkielisten maiden kulttuurin tuntemus jää vähälle, ja tämä yksipuolistaa koko monikulttuurisuuden tavoitetta.

Mitä uutta kieltenopetuksessa?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2004. Opetussuunnitelmien perusteissa määritellään entistä täsmällisemmin oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä annetaan ohjeet arvioinnista. Tavoitteita määriteltäessä keskeistä on ollut yhtenäinen perusopetus eli jatkumo. Oppilaitokset vastaavat koulukohtaisista suunnitelmista ja opetuksen toteutuksesta. Perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön kaikilla luokka-asteilla viimeistään syksyllä 2006.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004) mukaan vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielissä viestintätilanteissa, totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. Oppilas oppii, että kielen opiskelu edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Kaikille yhteisen A-kielen opetuksessa olennaista onkin hyvien kielen opiskelutottumusten omaksuminen.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma (OPH 2004) korostaa kielenkäytön sosiaalista luonnetta ja erilaisten tekstien hallinnan tärkeyttä. Tekstitaidot ovat saaneet suunnitelmassa entistä näkyvämmän aseman. Niitä pidetään avaimina aktiiviseen kansalaisuuteen ja kulttuuriin. Kahden ensimmäisen vuosiluokan tavoitteena on lähinnä luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. Myöhemmin vuosina tutustutaan erityyppisten tekstien käyttöön ja kielen rakenteisiin. Yläkoulun opetussuunnitelma sitoutuu muita suunnitelmia vankemmin yhteisölliseen kieli- ja tekstikäsitteeseen ja painottaa – ainakin yleisissä tavoitteissaan – yhteiskunnallista ja voimaannuttavaa näkökulmaa. Tarkemmat sisältökuvaukset ja hyvän osaamisen kriteerit paljastavat kuitenkin selvästi, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat eivät muodosta eheää jatkumoa, sillä eri vuosiluokkien suunnitelmat perustuvat erilaiseen kieli- ja tekstinäkemykseen. Erityisesti alakoulun suunnitelmien taustalla näkyy varsin perinteinen näkemys kielestä ensisijaisesti rakenteina ja muotoina, kirjoittamisesta itseilmaisuna ja lukemisesta kognitiivisena toimintana. Lisäksi opiskelun kohteena ovat pääosin vain koulun omat tekstit, joten opetuksen yhteiskunnallinen voimaantuminen ja esimerkiksi monimediaisten tekstimaailmojen hallinta jää käytännössä sivurooliin. (Luukka 2003; Luukka & Leiwo 2004.)

Vieraiden kielten opetussuunnitelmat perustuvat pitkälti taitotasojatteluun. Kielitaidon osa-alueille on laadittu nivelvaiheisiin 6. ja 9. luokan loppuun hyvän osaamisen kuvaukset (arvosana 8), jotka kertovat arvioinnin pohjan. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty tavoitteet kielitaidolle, oppimaan oppimiselle ja

kulttuuritaidoille samoissa nivelvaiheissa. Paitsi kielitaitoa tulee siis arvioida myös opiskelustrategioiden ja kulttuuritaitojen omaksumista. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelma ei perustu taitotasoajatteluun lainkaan. Nivelvaiheiden hyvän osaamisen kuvaukset korostavat enemmänkin tietojen hallintaa ja sisältöjä kuin kielenkäyttötaitoja. Kriteerien perusteella on myös vaikea havaita, miten äidinkielen taidon on ajateltu karttuvan ja rakentuvan aiemman päälle vuosiluokalta toiselle siirryttäessä. Kun vieraiden kielten ja äidinkielen opetussuunnitelmat ovat lähtökohdiltaan varsin erilaiset, jäävät myös kielet ja niiden oppiminen helposti irralleen toisistaan.

Vieraat kielet näkyvät koulussa muillakin kuin kielten tunneilla. Oppiaineita opetetaan tavallisesti koulun opetuskielellä (suomi tai ruotsi). Perusopetuslain ja opetussuunnitelmien perusteiden mukaan oppiaineiden opetusta voidaan antaa myös muulla kielellä. Yleensä tällöin puhutaan vieraskielisestä opetuksesta tai kotimaisten kielten kielikylyopetuksesta. Keskeinen tavoite on, että oppilaat voivat saada vahvemman kielitaidon kuin tavallisessa opetuksessa kielten opetukseen varatuilla tunneilla. Eri oppiaineiden sisältöjä opiskellaan vieraalla kielellä tai kielikylykielellä; äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään koulun opetuskieltä. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty keskeiset sisällöt ja tavoitteet vieraalle kielelle tai kielikylykielelle vuosiluokille 1–9. (OPH 2004: 270–273.)

Kansainvälinen toiminta on tullut osaksi koulun arkea. Opin-
tomatkojen ja leirikoulujen, kansainvälisten projektien, ystävyys-
koulutoiminnan, opettaja- ja oppilasvaihdon myötä oppilailla on
mahdollisuus tutustua kohdemaan kulttuuriin ja käyttää kieltä
aidossa vuorovaikutustilanteessa. Kansainvälisiin hankkeisiin
on saatavissa EU:n rahoitusta, ja toimintaa on tuettu myös Ope-
tushallituksen kansainvälistämisrahoilla. Koulujen kansainväli-
nen vuorovaikutus on lisääntynyt, mutta sen vaikutusta vieraan
kielen oppimistuloksiin ja oppimismotivaatioon pitäisi selvittää
ja se pitäisi selvemmin integroida vieraiden kielten opetukseen.
Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys on yksi perusopetuksen

keskeinen painoalue, aihekokonaisuus, jota toteutetaan opetuksessa yli oppiainerajojen.

Tietokoneet ovat tulleet jäädäkseen, ja vaikkakin **uuden teknologian käyttö** on yleistynyt koulujen kielenopetuksessa, sitä ei hyödynnetä opetuksen osana niin tehokkaasti kuin olisi mahdollista. Se koetaan edelleenkin joksikin ylimääräiseksi (ks. myös Taalas tässä julkaisussa). Opettajien taidot ovat kasvaneet, laitteet ja ohjelmat ovat kehittyneet. On perustettu kansallisia ja kansainvälisiä verkostoja. Kieltenopettajat ovat olleet tässä toiminnassa erittäin aktiivisia. Haasteena opetukselle on kuitenkin monimediaisen maailman haltuunotto ja mediakasvatus. Olemme jäämässä jälkeen, ellemme pysty koulussa vastaamaan teknologian nopeaan kehitykseen. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden uusimmassa opetussuunnitelmassa (OPH 2004) uusmedian tekstit mainitaan ohimennen, mutta sisältökuvauksissa ne ovat täysin taka-alalla. Mediakasvatuksen sisällöt sekä opetussuunnitelmissa että oppikirjoissa keskittyvät lähinnä vain sanomalehtiin ja muihin painettuihin medioihin.

Teknologialla näyttää olevan vähäinen osuus myös opettamisen arjessa. Vain pieni osa opettajista on edelläkävijöitä; suuri osa tulee jälkijunassa. Uuden teknologian hyödyntäminen opetuksessa mielletään vielä usein kapeasti tietokoneavusteiseksi opetuksiksi ja verkkokurssien ohjaamiseksi. Oppilaat sitä vastoin suhtautuvat uuteen teknologiaan ennakkoluulottomammin, sillä he ovat syntyneet sen maailmaan. Tätä vahvuutta tulisi hyödyntää. Tarvitaan *monimediaista pedagogiikkaa*, joka voisi olla yksi lähtökohta kaikelle kielenopetukselle. Tästä seuraa tarve päivittää ohjaus-, arviointi- ja palautekäytänteitä (ks. Taalas tässä julkaisussa).

Suomalaiset kielenopettajat ovat olleet innokkaita kokeilemaan **Eurooppalaista kielisalkkua** opetuksessa. Kokemukset salakun toiminnasta ovat olleet hyviä. On osallistuttu kansainväliseen kokeiluprojektiin 1998–2001 ja järjestetty hankkeita (mm. Kohonen 2003a, 2005). Toistaiseksi kielisalkkua ei ole Suomessa validoitu, vaikka suomalaiset ovat olleet aktiivisesti mukana kehittämässä sitä kielenopetuksen työvälineeksi.

Kielisalkku on kielenopetuksen pedagoginen ja hallinnollinen työväline. Se koostuu kolmesta osasta: *kielipassista*, joka sisältää muun muassa tiedot opiskelijan kielitaidosta eri kielissä itsearviointeina; *kielenoppimiskertomuksesta*, jossa opiskelija jäsentää oppimisprosessiaan ja pohtii itselleen tärkeitä kielenoppimisen kokemuksiaan; *työkansioista*, jossa opiskelija esittää kielitodistuksensa ja dokumentoi kielitaitojaan autenttisin tekstinäyttein. Kohosen (2003b) mukaan kielisalkku tukee monikielisen ja monikulttuurisen kompetenssin kehittymistä ohjaamalla kielenoppijaa kirjaamaan ja raportoimaan kaikkien osaamiensa kielten taitojaan riippumatta siitä, missä ja millä tavoin hän on taitonsa hankkinut. Se ohjaa häntä myös pohtimaan eri kielten oppimiseen liittyviä kulttuurien välisen kohtaamisen kokemuksiaan ja siten tiedostamaan kulttuurien erilaisuutta. Eri kielten taitojen itsearviointi samojen tasokuvausten perusteella auttaa kielenkäyttäjää näkemään erilaisia osaamisen piirteitään ja vahvuuksiaan, tunnistamaan kehittämisen kohteita ja hankkimaan apua tarpeen mukaan.

Kieltenopetuksen ajankohtaisia haasteita perusopetuksessa

Nykyinen lainsäädäntö antaa periaatteessa mahdollisuudet monipuolisen kielivalikoiman tarjontaan, mutta käytännössä monipuolisuus ei toteudu ja tavoite kielitaidon monipuolistamisesta on romahtanut. Muiden kielten kuin englannin taito on selvästi taantumassa. **Kielivalinnat ovat yksipuolistuneet**, ja erityisesti ranskan, saksan ja venäjän opiskelu on edelleen vähenemässä. Valinnaisia kieliä opiskellaan huomattavasti vähemmän kuin aikaisemmin. Osaltaan kielivalintojen yksipuolistumiseen ovat vaikuttaneet hallinnolliset päätökset kuten tuntijakoratkaisut sekä kuntien heikko taloudellinen tilanne. Nämä eivät kuitenkaan yksin ratkaise kielivalintoja. Kyse on myös muun muassa siitä, missä määrin oppilaat kokevat kielenopiskelun mielekkääksi, miten kieliä koulussa opitaan ja opetetaan sekä mitä hyötyä oppilaat tai heidän vanhempansa näkevät kielenopiskelussa. Yleiset asenteet kieltä ja kulttuuria kohtaan ohjaavat niin ikään valintoja. Mikäli

kielen status on matala, tarvitaan sen valitsemiseksi jokin erityinen kannustin, esimerkiksi opintoretket kohdemaahan. On selvää, että nykyinen kieliohjelma ei kykene vastaamaan kielikoulutuksen monipuolistamisen tavoitteisiin ilman huomattavia rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia.

- Vanhemmat, kaikki opettajat, opinto-ohjaajat, rehtorit ja koulutuksen järjestäjät tarvitsevat ajantasaista tietoa kielitaidon tarpeellisuudesta ja kielen oppimisen luonteesta. Tästä syystä tämän tavan tiedon tulisi olla osa opettaja-, opinto-ohjaaja- ja rehtorikoulutusta. Tiedon keräämiseksi ja levittämiseksi tulee perustaa valtakunnallinen kieltenopetuksen, vieraskielisen opetuksen ja kotimaisten kielten kielikoulutuksen kehittämissuunnitelma. Tiedon välittämisestä kunnissa ja kouluissa vastaavat puolestaan alan asiantuntijat eli kieltenopettajat.
- Kasvatetaan koko kouluyhteisön – oppilaiden ja kaikkien opettajien – kielitietoisuutta ja kielimyönteisyyttä. Lisätään ymmärrystä kielten ja viestinnän merkityksestä ja siitä, että kaikki koulussa annettava opetus on kielen opetusta.

Alueellinen tasa-arvo ei toteudu kielivalinnoissa. A-ranskan, -saksan ja -venäjän opiskelu on mahdollista vain suurissa kaupungeissa (Väisänen 2003). Suomessa on paljon pieniä kuntia ja pieniä alle 50 oppilaan kouluja, joissa on vain vuosiluokat 1–6. Laajan kieliohjelman järjestäminen ei ole näissä kunnissa ja kouluissa yksinkertaista eikä taloudellista. Kuntien säästötoimien vuoksi ryhmien aloituskokoa on suurennettu. Tämä on johtanut siihen, että kieliryhmiä ei synny ja yhä useampi oppilas opiskelee alaluokilla vain englantia. (90 % kunnista tarjoaa A1-kielenä vain englantia.) Kunnat ovat yhä useammin myös luopuneet vapaaehtoisesta A-kielen tarjoamisesta. Alle puolet kunnista järjestää enää A2-kielen opetusta, kun vuonna 1999 määrä oli 61,2 %. (Saarinen 2005b.)

On huomattava, että kielivalintojen kaventuminen ei ole aina kiinni kunnan koosta tai taloudellisesta tilanteesta. Ratkaisevaa

on, millainen on päätöksiä tekevien virkamiesten tahtotila ja ymmärrys kieltenopiskelusta. Joissakin tapauksissa esimerkiksi rajoitettu tarjonta on osoittautunut hyväksi alueelliseksi ratkaisuksi: ns. Kotkan-mallissa A2-kielenä tarjotaan ainoastaan venäjää, mikä varmistaa ryhmien muodostumisen ja siten vastaa selkeästi paremmin alueelliseen tarpeeseen.

- Lisätään pienten kuntien ja koulujen kielitarjontaa kehittämällä alueellisesti motivoituja ratkaisuja, monimuotoisia verkko- ja etäopiskelumahdollisuuksia sekä koulujen välistä yhteistyötä.

A2-kielen opiskelu päättyy monesti joko keskeytykseen tai muuttuu B-kielen tasoiseksi lukiossa. Vaikka viikkotuntimäärää lisättiin uudessa tuntijaossa, A2-kielen osaamisen taso⁴ on sellainen, että opiskelijat eivät usein jatka lukiossa opintoja A-kielen tasoisena eivätkä kirjoita kieltä pitkänä. Esimerkiksi A2-ranskassa ja -venäjässä ja B1-ruotsissa oppimistulosten keskimääräinen taso ei ole tyydyttävä. Englantia taas opitaan paljon luokan ulkopuolellakin. Todennäköistä onkin, että oppimistulosten taso ei laskisi ratkaisevasti, vaikka englannin tuntimäärää vähennettäisiin. Vapaaehtoisen A-kielen opiskelussa voi lisäksi olla lukujärjestyksellisiä ongelmia, jotka haittaavat opiskelua (Väisänen 2003). Tunnit saatetaan sijoittaa kaksoistunneiksi muun koulupäivän päätteeksi. Rehtori on tässä avainasemassa, ja jos hän kokee työlääksi rakentaa kielivalintoihin perustuvia erilaisia ratkaisuja, se saattaa vaikuttaa kieltenopiskeluun kohdistuviin asenteisiin koulussa.

4 Opetushallituksen selvityksen (Väisänen 2003) mukaan A2-ranskaa ja A2-venäjää opiskelevien oppimistulokset olivat selvästi heikkomat kuin A1-ranskan ja A1-venäjän. Vapaaehtoista kieltä opiskelevat eivät yltäneet perusopetuksen päättövaiheen tavoitteisiin. Saksan kielessä erot A1- ja A2-oppimäärien välillä eivät olleet merkittäviä.

-
- Seurataan ja selvitetään kieliopintonsa keskeyttäneiden määrää ja ryhdytään tarvittaviin toimenpiteisiin. Opetushallitus laatii suosituksia, joilla ohjataan esimerkiksi opetusjärjestelyjä siten, että ratkaisut eivät toimi kielivalintoja vastaan (esim. tuntien sijoittelu reunatunneiksi, kaksoistunneiksi jne.)

Uusi tuntijako on vaikuttanut siten, että vapaaehtoisten ja valinnaisten kielten opiskelu on vähentynyt. Samoin A-kielten lisäkurseja valitaan vähemmän. Vapaaehtoinen A2-kieli on vähentänyt erittäin voimakkaasti valinnaisen B-kielen opiskelua. Lisäksi valinnaisten aineiden tunteja vuosiluokilla 7–9 on ohjelmassa vähemmän kuin ennen. Tällä on vaikutusta taito- ja taideaineiden valintoihin, ja se on kaventanut kieliohjelmaa. Tuntijakopäätökset ovat merkinneet 20 viime vuoden aikana myös toisen kotimaisen kielen opetuksen vähenemistä suomenkielisissä peruskouluissa, mikä on otettu huomioon opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Päätökset ovat siten heijastuneet myös oppimistuloksiin niin perusopetuksessa kuin lukion päättövaiheessakin.

-
- Koulutuksen järjestäjä tarjoaa harkintansa mukaan mahdollisimman realistisen valikoiman eri kielten kurseja ja oppimääriä. Laaja tarjonta voi aiheuttaa valintojen hajaantumisen, jolloin oppilaiden valintoja ei voida toteuttaa.

Yläluokkien oppilaat eivät innostu kieliopinnoista. SUKOLin selvityksen (Saarinen 2005a) mukaan mitä varhemmin kieltenopiskelu aloitetaan, sitä useammat pojat valitsevat vapaaehtoisen kielen. Toisen kotimaisen kielen aloitus ja 8. luokalta alkavan valinnaisen kielen valinta osuvat 7. luokalle, murrosiän pahimpaan vaiheeseen. Oppimistulosten arviointien taustaselvityksissä

(Väisänen 2003) opettajat raportoivat pitkäjänteisyyden pulasta, läksyjen tekemättömyydestä, motivaation puutteesta ja yleisestä välinpitämättömyydestä koulutyötä kohtaan yläluokilla. Miten sitten saada yläluokkien oppilaat sitoutumaan kieliopintoihin, jotka vaativat pitkäjänteistä työntekoa? Missä iässä kielivalinnat tulisi tehdä?

Alhainen opiskelumotivaatio vaikuttaa heikentävästi oppimistuloksiin. Maailmassa on tuhansia kieliä. Halu tietyn kielen opiskeluun syntyy, jos oppilas kokee sen kielen puhujat, heidän kulttuurinsa ja maansa kiinnostaviksi ja tutustumisen arvoisiksi. Tällöin kielellä on hänelle relevanssia. Heikoista oppimistuloksista niin perusopetuksessa kuin lukiossakin voidaan päätellä, että varsinkin pojilla ja tietyissä osissa maata on erityisesti **ruotsin opiskelussa motivaatio-ongelmia** (Tuokko 2002). Toiseksi suullisen kielitaidon harjoittelua, puheen ymmärtämistä ja arkielämän tilanteiden huomioon ottamista tulisi korostaa opetuksessa ja arvioinnissa entistä enemmän. Oppilaille tulisi siksi luoda tilanteita, joissa he voivat käyttää kieltä luonnollisissa tilanteissa ja joissa he voivat saada positiivisia kokemuksia ruotsin kielen käyttämisestä. Tällaisia olisivat muun muassa yhteydet suomenkielisten ja suomenruotsalaisten koulujen välillä ja myös pohjoismaisten, ensisijaisesti ruotsalaisten koulujen välillä.

Pojat valitsevat vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä huomattavasti harvemmin kuin tytöt. Tämä näkyy ennen kaikkea B2-kielen opiskelussa: esimerkiksi vuonna 2004 B2-ranskan opiskelijoista poikien osuus oli vain 22,9 %, B2-saksassa 39,5 % ja B2-venäjässä 33,1 % (Saarinen 2005a). Oppimistulosten arvioinnit vahvistavat sen, että tytöt asennoituvat kieltenopiskeluun myönteisemmin ja kokevat kielenoppimisesta saadun hyödyn suurempana kuin pojat. Asenteisiin vaikutti enemmän sukupuoli kuin se, opiskellaanko kieltä pakollisena vai vapaaehtoisena. Tytöt myös yltyivät poikia parempiin tuloksiin kielten opinnoissa; poikkeuksena on englannin kieli. Tyttöjen paremmuus näkyy selvimmin kirjoittamisen taidoissa. (Tuokko 2000; Väisänen 2003.)

Äidinkielessä oppimistulosten arviointien tulokset ovat samansuuntaiset (Lappalainen 2001, 2004, 2006). Pojat ovat rohkeampia puhumaan ja näyttävät osaamistaan mielellään suullisissa viestintätilanteissa. Vaikka sekä tyttöjen että poikien lukutaito arvioitiin esimerkiksi kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa erittäin hyväksi, perusasteen päättävien oppilaiden kirjoitustaidoissa ja kielitiedon hallinnassa on erittäin selviä puutteita erityisesti pojilla. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tekstitaitojen opetus painottaa kertovien ja kuvailevien tekstien hallintaa, ja se näkyy myös oppimistuloksissa. Pohdiskelevien ja kantaa ottavien tekstien lukemis- ja kirjoittamistaidoissa on puutteita. Kriittisen lukemisen, mediakasvatuksen ja voimaannuttavien tekstitaitojen opetuksessa on vielä kosolti haastetta. Oma ongelmansa on sekin, että pojat näyttävät suhtautuvan äidinkielen opiskeluun selvästi vähemmän myönteisesti kuin tytöt. Tämä suuntaus näkyy huolestuttavasti jo kolmannen luokan oppilaiden keskuudessa (Huisman 2006). Oppilaiden – sekä tyttöjen että poikien – on vaikea mieltää äidinkielen taitojen tarpeellisuus tulevan elämänsä kannalta.

Opettajalähtöiset opetusmenetelmät ja -materiaalit eivät toimi. Opetuksessa tarvitaan aiempaa toiminnallisempia menetelmiä ja oppimateriaaleihin lisää aihepiirejä, jotka kiinnostavat mahdollisimman monia ja toisaalta myös erilaisia oppilaita. Tekniikasta kiinnostuneita oppilaita voisi motivoida tietotekniikan laajempi hyödyntäminen kielenopetuksessa. Myös erilaisia oppimisvaikeuksia tunnistetaan nykyään paremmin, ja kielenopetuksessakin on kiinnitetty paljon huomiota menetelmiin, joilla voidaan tukea erilaisten oppilaiden oppimista (Moilanen 2002). Myös oppimateriaaleja on uusittu uusien opetussuunnitelmien pohjalta. Niin kutsuttujen harvinaisten kielten oppimateriaalitalanne on kuitenkin huomattavasti heikompi kuin suurilevikkisten. Esimerkiksi venäjän oppimateriaali pyritään tekemään sopivaksi laajalle kohderyhmälle: sekä B2- ja B3-kielen lukijoille että aikuisopiskelijoille. Tällaisena se ei palvele tarkoituksenmukaisella tavalla mitään kohderyhmistä. Opetushallitus tukee ja julkaisee vähälevikkisten kielten materiaalia esimerkiksi pitkään venäjään ja ranskaan.

-
- Opetuksen sisältöjä ja menetelmiä kehitetään siihen suuntaan, että ne motivoivat kaikkia oppilaita. Oppimateriaalien aihepiireihin kiinnitetään huomiota ja hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessa aiempaa enemmän ja myös muissa kielissä kuin englannissa.
 - Harjoitetaan kielitaidon kaikkia osa-alueita ja kehitetään erityisesti suullisen kielitaidon opettamista ja systemaattista arviointia.
 - Innostetaan kieltenopiskeluun eri tavoin: leikinomaisten, jo päiväkodissa saatujen kokemusten avulla, kielisuihkuin, autenttisen ja ajankohdittaisen aineiston avulla, osallistavin projektein, kansainvälisyysviikoin, natiiviopettajien ja muiden ulkomaalaisten vieraiden avulla, erilaisin kilpailuin ja tunnustuksin (esimerkiksi palkintona matka maahan, jossa kieltä puhutaan).
 - Koulut hyödyntävät nykyistä paremmin koulun ulkopuolisia kielenoppimismahdollisuuksia (media, tietoverkot, opintomatkat, leirikoulut, kansainväliset projektit ym.). Suoritusten dokumentoinnissa hyödynnetään soveltuvin osin Eurooppalaista kielisalkkua.

Integrointia kieliaineiden välillä tarvittaisiin⁵, sillä monet kirjoittamiseen, lukemiseen, tekstien tulkintaan ja kielen rakenteisiin liittyvät asiat ovat yhteisiä äidinkielen ja muiden kielten opiskelussa. Yleiset viestintätaidot ja teksti- ja kielitietoisuus eivät siis ole kielikohtaisia. Tästä syystä olisi toivottavaa, että eri kielten opetuksessa hyödynnettäisiin nykyistä paremmin tätä yhteistä pohjaa ja opetus rakennettaisiin jatkumoksi myös kieliaineesta toiseen. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien välillä tarvittaisiin enemmän yhteistyötä; tällä hetkellä yhteistyö on vähäistä. Myöskään opetussuunnitelmien tasolla ei ole toistaiseksi tehty sisällöllistä yhteissuunnittelua. Koulun kielikasvatus on osa myös muiden kuin nk. kieliaineiden opetusta. Ainerajat ylittävän kielikasvatuksellisen yhteistyön tulisi ulottua myös näihin aineisiin.

5 Euroopan neuvoston valmisteilla olevassa viittekehyksessä *Languages of School Education* on painopistealueina huomioitu juuri muun muassa kieliaineiden välinen yhteistyö ja ainerajat ylittävä kielikasvatus (ml. vieraskielinen opetus) (Council of Europe 2007).

-
- Opetussuunnitelmien sisältöjä päivitetään siten, että niissä on yhtenäinen kieli- ja kielitaitokäsitys sekä kuvaus siitä, miten kieltä opitaan sekä miten opitaan oppimaan. Kieltenopetusta koskevat osiot suunnitellaan kokonaisvaltaisesti eikä enää kehitetä erikseen kieli- tai oppimääräkohtaisissa työryhmissä. Yhteistyöhön otetaan mukaan myös äidinkieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä. Pyritään siis kohti kielten universaalia opetussuunnitelmaa. Kieliaineiden yhteistyötä (eri vieraat kielet keskenään; vieraat kielet ja äidinkieli) lisätään kouluissa entisestään.

Vieraskielistä opetusta annetaan edelleen kovin vähän muilla kuin englannin kielellä. Tuoreen kartoituksen (Lehti ym. 2006) mukaan näyttää siltä, että alkuinnostus vieraskieliseen opetukseen on laskemassa. Erityisesti on vähentynyt englannin kielellä annettava vieraskielinen opetus. Vaikka määrä onkin laskenut, on samaan aikaan havaittavissa, että opetuksen laatu on selkeästi parantunut alkuaikoihin verrattuna ja että ala on vähitellen vakiintunut osaksi suomalaista kielikoulutusjärjestelmää. Vieraalla kielellä opiskeleminen ja kielen käyttäminen välineenä koulussa varsinaisen kielenopetuksen ulkopuolella soveltuu monenlaisille oppijoille, ja se koetaan tavallisesti erittäin mielekkääksi, hyödylliseksi ja motivoivaksi osaksi kielenoppimista.

-
- Kieltenopetuksen järjestelyissä edistetään ratkaisuja, jotka tukevat vieraiden kielten ja muiden oppiaineiden integrointia. Suppeasti toteutettuna vieraskielinen aineenopetus antaa mahdollisuuden useille erilaisille oppiaine-kieli -yhdistelmille: esimerkiksi matematiikkaa voisi opiskella saksaksi ja historiaa ranskaksi. Tämänkaltaiset, muun muassa Eurooppa-kouluille ominaiset profiloinnit ja integrointiratkaisut edistävät todistetusti monipuolisen kielitaidon kehittymistä sekä opetuksen laatua ja oppimistuloksia myös muissa kuin kieliaineissa.

Opetushallituksen tuoreen selvityksen⁶ (Kuusela 2006) mukaan **oppilasarvioinnissa on koulukohtaisia eroja**. Oppilaiden arvosanat eivät aina vastaa heidän osaamisensa tasoa, ja vaihtelua on valtakunnallisesti jopa kahden arvosanan verran. Esimerkiksi tytöiltä odotetaan enemmän äidinkielessä ja kirjallisuudessa, pojilta puolestaan vaaditaan enemmän matematiikassa. Suurimmat erot ovat B-ruotsin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden arvosanoissa. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään, mitä oppilaan tulisi osata kussakin oppiaineessa, jotta hän saisi arvosanan 8. Arvosanat suhteutetaan⁷ kuitenkin pikemmin oman koulun yleistasoon kuin valtakunnallisiin ohjeisiin.

Eurooppalainen viitekehys (EVK 2003) ja sen sisältämät taitotasosteikot ovat verraton työkalu vieraiden kielten opetukselle. **Taitotasoa ei kuitenkaan osata hyödyntää vielä** täysimittaisesti koko opetuksen kentällä (ks. myös Tarnanen ym. tässä julkaisussa). Tarvittaisiin lisää täydennyskoulutusta ja kehittämistyötä (oppimateriaaleja, testejä, harjoitusmateriaaleja arviointiin), jotta taitotasoa pystyttäisiin soveltamaan opetustyössä. Olisi myös pohdittava todistuksen arvosanojen ja taitotasosteikon kriteerien vastaavuutta. Todistuksen arvosanaan vaikuttavat muun muassa tuntiosaaminen ja -aktiivisuus ja kotitehtävien suorittaminen; lisäksi arvioinnin kohteena on esimerkiksi oppimaan oppiminen. Oppilaan saama arvosana on kokonaisarviointi siitä, miten hyvin opetussuunnitelman perusteissa mainitut tavoitteet on saavutettu. Koulun todistusarvioinnilla on oma tehtävänsä, mutta sen rinnalla oppilaan olisi hyödyllistä saada tietoa omasta kielitaitoprofiilistaan ts. siitä, mitä hän osaa tehdä vieraalla kielellä.

6 Selvityksessä olivat mukana A-englannin, ruotsin kielen, A-kielenä opetetavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten arvioinnit.

7 A2-kieltä opiskelevat, saman arvosanan saaneet menestyivät kokeessa heikomminkin kuin A1-kieltä opiskelevat, joilta siis vaadittiin enemmän samaan arvosanaan (Väisänen 2003).

-
- Siirretään taitotasojattelu käytäntöön: opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Otetaan käyttöön kielitaidon profiilin arviointi, eli annetaan arvosana myös kielitaidon osa-alueittain esimerkiksi koulutuksen nivelvaiheissa.

Opetushallituksen määräyksen (2002) mukaan A2- ja B2-kielten numeroarvosana voidaan jättää pois päättötodistuksesta ja korvata hyväksyty-merkinnällä. Määräys sisältyy perusopetuksen uusiin opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2004). Määräyksen taustalla on ajatus, että siten A2-kielen keskeyttäneiden määrä vähenisi, sillä valinnainen kieli ei vaikuta keskiarvoon toiselle asteelle pyrittäessä. Määräyksestä on seurannut, että oppilaat vaihtavat A1- ja A2-oppimääriä, jotta päättötodistuksessa voitaisiin jättää heikompi niistä arvioimatta. SUKOL selvitti annettujen hyväksyty-merkintöjen määriä lukuvuonna 2003–2004 (Saarinen 2005c). Selvityksen mukaan 68 % kouluista antoi vähintään yhden hyväksyty-merkinnän A2-kielessä. Kaikkiaan merkintöjä annettiin 844 kappaletta, keskimäärin seitsemän merkintää koulua kohti. B2-kielessä 67 % kouluista antoi vähintään yhden merkinnän, yhteensä 718 merkintää, eli viisi koulua kohden. Vaihtoja on tehty etenkin, jos A2-kielenä on ollut englanti. Ongelmaksi muodostuu **oppiaineen arvostus**: minkä arvoista on ollut 5–7 vuoden opiskelu, ellei siitä oteta edes numeroarvosanaa päättötodistukseen?

-
- Opetushallituksen määräystä muutetaan siten, että vastaisuudessa oppilas ja hänen huoltajansa voivat määrätä, otetaanko vapaaehtoisten A2- ja B2-kielten arvosanat yhteisvalinnassa huomioon vai ei. Hakutilanteessa kieltenopiskelusta pitäisi palkita eikä rangaista.

1.2 Toinen aste

1.2.1 Lukio

Toisen asteen koulutus on perinteisesti jaettu kahteen osaan: lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen. Lukio-opinnot aloittavien määrä on hieman laskenut 2000-luvulla pienenevien ikäluokkien vuoksi. Toisaalta ammatillinen toinen aste on hieman kasvattanut suosiotaan. Kaikista lukiolaisista 60 % on tyttöjä. Myös pienten koulujen (alle 100 opiskelijaa) osuus on kasvanut kahdestatoista prosentista seitsemääntoista vuosina 2000–2005 (Lappalainen 2006).

Sekä perusopetus että lukiokoulutus kävivät läpi suuria muutoksia jo 1990-luvulla, jolloin muutokset olivat pitkälti rahoitukseen ja hallintoon liittyviä (mm. rahoituslaki sekä uudet koululait vuodelta 1998). Muiden yhteiskunnallisten muutosten lisäksi kielilain uudistaminen, Eurooppalainen viitekehys taitotasoineen, maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen sekä uudistunut ylioppilastutkintorakenne ja äidinkielen uusiutunut ylioppilaskoe (tekstitaitojen koe) edellyttivät opetussuunnitelmien perusteiden uusimista. Vuonna 2005 oppilaitoksissa otettiin käyttöön koulutuksen järjestäjien laatimat ja hyväksymät opetussuunnitelmat. Hiljattain työnsä sai valmiiksi myös suullisen kielitaidon arviointia pohtinut työryhmä (OPM 2006). Kaikilla näillä uudistuksilla on ollut selkeä yhteys kielten opetukseen, opiskeluun ja osaamisen arviointiin sekä arvostukseen.

Nykyinen tuntijakopäätös (955/2002) määrittelee lukion oppimäärään kuuluvien pakollisten ja syventävien kurssien määrät ja opetussuunnitelman perusteet niiden sisällöt ja tavoitteet (ks. liite 7). Koulutuksen järjestäjä päättää koulun kielivalikoimasta, soveltavista kursseista ja esimerkiksi etä- ja verkko-opetuksen tarjonnasta ja toteutuksesta. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan vieraina kielinä voidaan opiskella englannin, latinan, ranskan, saamen, saksan, venäjän, italian, espanjan ja portugalalin kieltä. Myös muun kielen opiskelu on mahdollista, jos koulutuk-

sen järjestäjä niin päättää. Joissakin lukioissa on tähän mahdollisuuden tartuttu ja tarjottu muun muassa kiinan, viron ja japanin kursseja.

Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty eri kielille ja eri oppimäärille sekä kielitaidon osa-alueille hyvän osaamisen taso Eurooppalaisen viitekehyksen mukaisesti. On huomattava, että myös puhumiselle määritellään hyvän osaamisen taso (ks. OPH 2003 ja liite 11).

Mitä kieliä opiskelijat valitsevat?

Lukion kielivalinnat ovat kytköksissä perusasteen kielivalintoihin, joten ne noudattavat samaa linjaa. Uusimpien Tilastokeskuksen tilastojen⁸ mukaan vuonna 2006 suomenkielisen lukiokoulutuksen päättäneistä englantia on opiskellut A-kielenä 99,3 % opiskelijoista, saksaa 8,9 %, ruotsia 7,7 %, suomea 6,3 %, ranskaa 2,3 % ja venäjää 0,65 %. Vain kolme opiskelijaa on suorittanut A-kielen oppimäärän espanjassa ja yksi lukiolainen italiassa. Valinnaisia B2- ja B3-kieliä vähintään kuusi kurssia suorittaneita on yhteensä reilu kolmannes, mutta ero tyttöjen ja poikien välillä on selkeä: tytöistä lähes joka toinen (45 %) mutta pojista vain joka viides (20 %) on opiskellut valinnaisia kieliä. Alle kuusi kurssia valinnaisia kieliopintoja suorittaneita oli seuraavasti: pojista joka neljäs aloitti valinnaisten kielten opinnot ja tytöistä 40 prosenttia. Tilastot eivät kerro, kuinka monta kurssia nämä opiskelijat suorittivat, mutta kieliopintojen minimoiminen ja keskeyttäminen lukioissa on selvästi yleistynyt ja siten osaamisen taso on heikentynyt, mikä aiheuttaa jatko-opintojen kielikoulutukselle suuren haasteen.

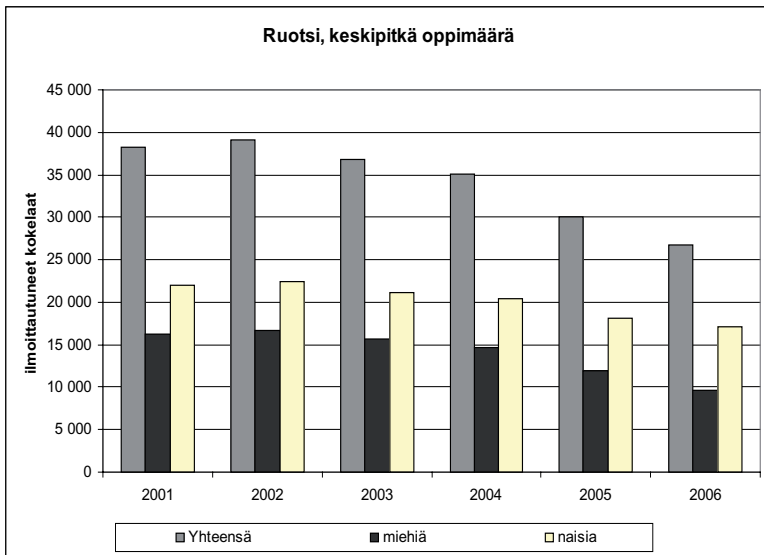
Valinnaiskielten valikoima ja jakauma näytti vuoden 2006 lukiokoulutuksen päättäneiden tilastossa hyvin perinteiseltä. Valinnaisena kielenä saksa ja ranska ovat ehdottomasti suosituimmat. Espanja on viime vuosien aikana kirinyt selvästi kolmanneksi kasvattaen joka vuosi suosiotaan. Kieliopinnot aloittaneista opis-

⁸ Tilastokeskus, koulutustilastot http://www.stat.fi/til/ava/2006/ava_2006_2006-12-12_tie_001.html

kelijoista vähintään kuusi kurssia suoritettiin seuraavasti: ranska 51 %, espanja 40 %, venäjä 35 %, italia 23 %, saksa 20 % ja latina 15 %. (Tilastokeskus, koulutustilastot 2006.)

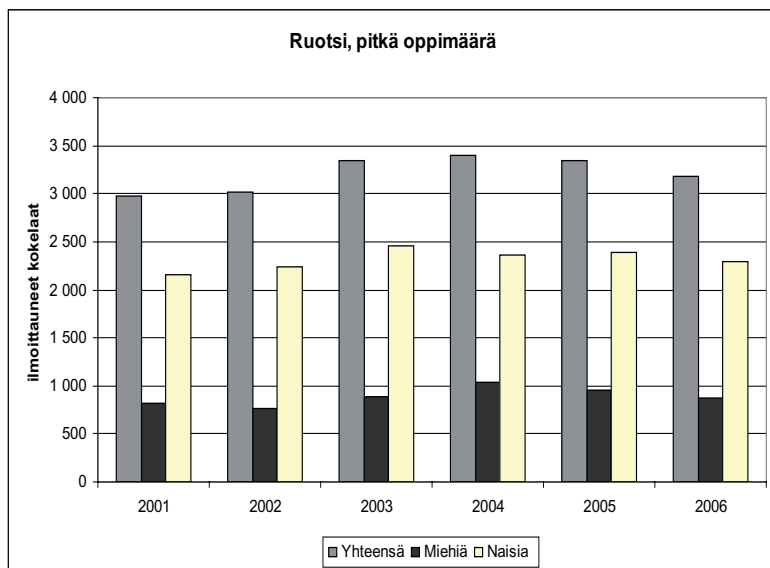
Lukion kielivalinnat ja suoritettut kurssit kertovat omalta osaltaan siitä, miten nuoret arvostavat kielitaitoa. Se, että yhä harvemmat lukiolaiset suorittavat kielten kokeita ylioppilastutkinnossa, voi kertoa toisaalta oppilaiden yleisestä sitoutumisesta opintoihin tai erityisesti kieliopintoihin, lukiolaisen opinto-ohjelman vaativuudesta tai laajasta tarjonnasta. Suurin yksittäinen lukiolaisen opintoja ohjaava tekijä lienee kuitenkin ylioppilastutkinnon rakenne.

Ylioppilastutkinnon rakenneuudistus vuodelta 2004, jolloin vain äidinkielen koe säilytti pakollisuutensa, ei vaikuttanut ainoastaan toisen kotimaisen kielen tilanteeseen. Tässä vaiheessa, muutama vuosi uudistuksen jälkeen, uudistuksen vaikutus näkyy selkeimmin keskipitkän ruotsin kielen kirjoittajien määrässä⁹ (kuvio 1).



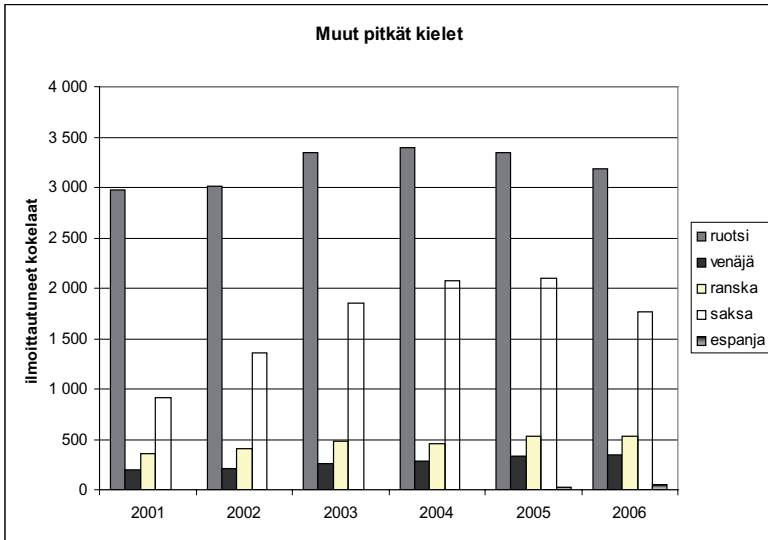
9 Ylioppilastutkintolautakunnan tilastot ilmoittautuneista vuosina 2001–2006.

KUVIO 1. Ruotsin keskipitkän oppimäärän kokeeseen ilmoittautuneet. Erityisesti pojat jättävät ruotsin pois tutkinnostaan. Muutos ei ole yhtä selkeä, jos kokelas on suorittanut pitkän oppimäärän kokeen (kuvio 2).

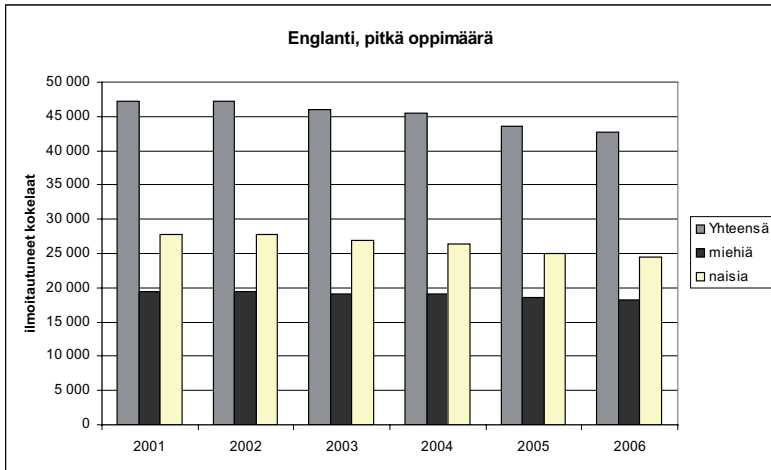


KUVIO 2. Ruotsin pitkän oppimäärän kokeeseen ilmoittautuneet.

Tutkinno uudistuksen vaikutus näkyy myös muissa pitkissä kielissä. Myöskään pitkän kielen koe ei ole kokelaalle pakollinen, jos hänen tutkintoonsa kuuluu jokin laaja koe, käytännössä matematiikka. Näyttää siltä, että kielten kokeisiin ilmoittautuneiden määrä laskee, mitä ei selitä ikäluokan koon muutos tai lukion opiskelijapaikkojen väheneminen. Lasku on selkeätä, tosin vähäistä, lukuun ottamatta muutamaa ns. harvinaista kieltä, joiden suorittajia on kuitenkin määrällisesti niin vähän, että huoli kielitaitovarannon kapenemisesta on todellinen. Nähtäväksi jää, miten uusi reaalikoe vaikuttaa kielten kirjoittajiin. Pitkien kielten kokeisiin ilmoittautuneiden määrät näkyvät kuvioissa 3 ja 4.

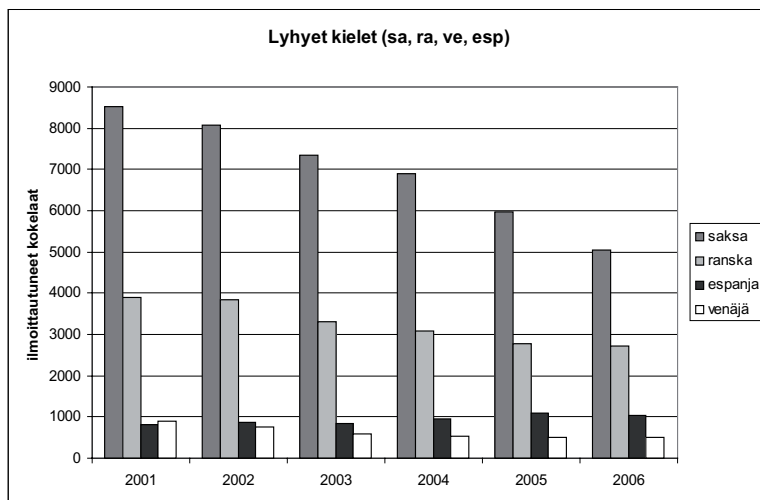


KUVIO 3. Pitkä oppimäärä, muut kielet kuin englanti, ilmoittautuneet.



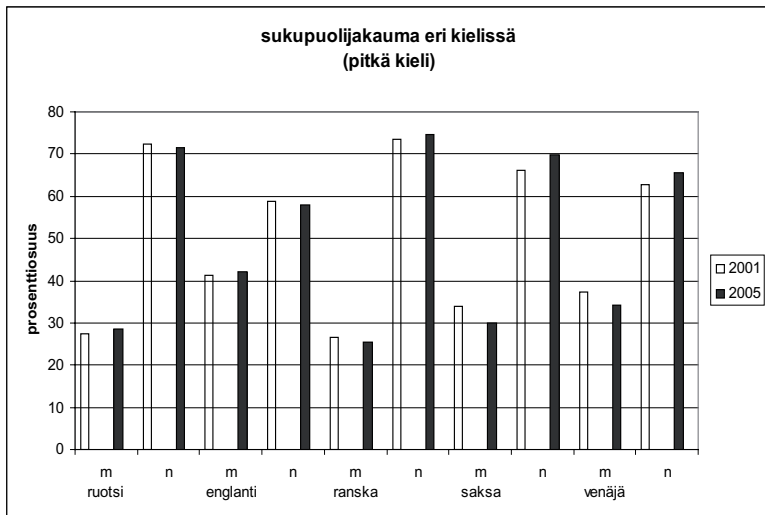
KUVIO 4. Pitkä oppimäärä, englanti, ilmoittautuneet.

Lyhyiden kielten kirjoittajien määrän lasku on selkein saksan kielessä, jossa määrä on pudonnut vuosien 1997–2006 aikana reilusta kahdestatoista tuhannesta viiteen tuhanteen. Vastaavana aikana espanjan kielen suosio on noussut selvästi: kokelaiden määrä on noussut 70 prosentilla vuodesta 1997 (kuvio 5).

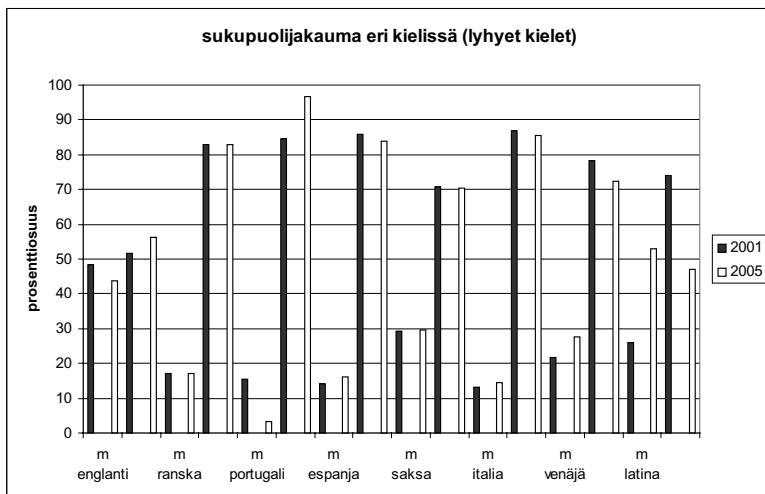


KUVIO 5. Lyhyen oppimäärän kokeeseen ilmoittautuneet (saksa, ranska, venäjä, espanja).

Ylioppilastutkintolautakunnan tilastot vuosilta 1997–2006 osoittavat, että myös lukiossa kieliopinnot ovat ”tyttöjen juttu”: kaikissa kielissä tyttöjen osuus on suurempi kuin lukiolaisten sukupuolijakauma antaisi olettaa. Italia, espanja, portugali ja ranska ovat ne kielet, joiden kirjoittajista vain joka viides on poika. Jos jätetään englantia tarkastelun ulkopuolelle, ainoa kieli, jossa poikien ja tyttöjen osuudet ovat lähimpänä toisiaan, on latina (kuviot 6 ja 7). Tilanne on huolestuttava: näyttää melko ilmeiseltä, että erot miesten ja naisten kieli- ja viestintätaidoissa voivat heikentää tasa-arvoisuutta työmarkkinoilla, ellei suuntausta saada muuttumaan.



KUVIO 6. Sukupuolijakauma kielittäin (pitkä oppimäärä).



KUVIO 7. Sukupuolijakauma kielittäin (lyhyt oppimäärä).

Suullisen kielitaidon arviointi

Suullinen kielitaito on olennainen osa kielitaitoa, ja sen tärkeys on viime vuosien aikana korostunut. Myös suullisen taidon arviointi on ollut sekä tutkimuksen kohteena että täydennyskoulutuksen aiheena. Suomessa ei kuitenkaan ole ollut lukion päättövaiheessa kaikille yhteistä, pakollista suullisen kielitaidon koetta, ja siten Suomi on yksi harvoista Euroopan maista, jossa vieraan kielen suullista taitoa ei ole testattu valtakunnallisella päättökokeella.

Opetushallitus on laatinut jo pitkään arviointimateriaalia vapaaehtoisen suullisen kokeen järjestämistä varten. Materiaalia on laadittu toiseen kotimaiseen kieleen, englantiin, espanjaan, italiaan, ranskaan, saksaan ja venäjään. Koulut ovat tilanneet kokeet halutessaan, ja opiskelijoille arviointiin osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Arvioinnista on vastannut koulussa opettaja, ja hän on antanut osallistuneille suorituksesta erillisen todistuksen. Kaikki oppilaitokset eivät kuitenkaan ole suullista kielikoetta järjestäneet.

Uudet opetussuunnitelman perusteet määrittelevät nykyisin myös suulliselle kielitaidolle hyvän osaamisen tason. Siksi opetusministeriö asetti *Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointi* -työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää, kuinka suullisen kielitaidon arviointi on järjestettävissä yhteismitallisesti ja luotettavasti, mitä kieliä ja mitä oppimääriä arviointi koskisi sekä kuinka paljon suullisen kielitaidon arviointi maksaisi. Opetusministeriön työryhmä esitti, että suullisen kielitaidon arviointi sisällytetään osaksi lukion opetussuunnitelmaa siten, että alkuvaiheessa yksi valtakunnallisista syventävistä kursseista muutetaan suullisen kielitaidon kurssiksi. Tämä koskee vain A- ja B1-oppimääriä. Työryhmä esitti muistiossaan myös, että opetussuunnitelman perusteita seuraavan kerran muutettaessa yksi pakollisista kursseista muutettaisiin suullisen kielitaidon kurssiksi 1.8.2009 alkaen. Työryhmän esityksessä ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, miten opetussuunnitelmien muutokset tulee ottaa huomioon esimerkiksi ylioppilastutkinnon kielikokeita laadittaessa. Työryhmä ei myöskään ohjeista koulu-

tuksen järjestäjiä suullisen kurssin järjestämiseen liittyvissä kysymyksissä. Onkin mielenkiintoista nähdä, millaisilla ryhmäkoko- ja lukujärjestysteknisillä ratkaisuilla kurssia lähdetään toteuttamaan. Samoin nähtäväksi jää, miten suullisen kielitaidon kurssilla oleva alkuvaiheen valinnaisstatus vaikuttaa opiskelijan valintoihin ja kaikkien kielitaidon osa-alueiden osaamisen tasoon. Kiinnostavaa on myös, sujuuko puhe vieraalla kielellä sujuvammin yhden kurssin suorittamisen jälkeen. Vai saavutettaisiinko sama osaaminen esimerkiksi arvioimalla suullinen kielitaito erillisellä arvosanalla muiden kurssien aikana? (OPM 2006.)

Kieltenopetuksen ajankohtaisia haasteita lukiokoulutuksessa

Nykyinen lainsäädäntö antaa opiskelijalle mahdollisuuden opiskella kahta A-kieltä perusopetuksessa. Kahden pitkän kielen opintojen mahdolluttaminen opinto-ohjelmaan ja lukiolaisen lukujärjestykseen on kuitenkin käytännössä osoittautunut varsin ongelmalliseksi. A-kielten sijoittaminen samanaikaisesti lukujärjestykseen ja uudenmuotoinen reaalikoe ovat tehneet opinto-ohjelmasta kielikielteen. A-kielen opiskelijoita ohjataan esimerkiksi B2-, käytännössä B3-kielen ryhmään, mikä aiheuttaa kaikille opiskelijoille motivaatio-ongelmia. Käytännössä opiskelijat useimmiten jatkavat englantia A-kielenään ja joko lopettavat muun A-kielen opinnot tai siirtyvät valinnaiskielten ryhmiin.

Perusopetuksessa B2-kielen valinnut joutuu lukio-opintoja suunnitellessaan varsin arveluttavaan asemaan: B2-kielen omaa ryhmää ei ole, joten jatkaako siis B3-kielen ryhmässä ja missä vaiheessa? Alkavien kielten ensimmäiset kurssit ovat melko suosittuja, ja sen vuoksi ryhmäkoko kasvaa ja opettajan mahdollisuus antaa henkilökohtaista ohjausta heikkenee. Lyhytkin, jakson tai parin mittainen tauko voi tehdä kielten opintojen keskeyttämisen liian helpoksi. Toisaalta oppiminen heterogeenisessä ryhmässä, jossa on mukana sekä B2- ja B3-kielen opiskelijoita, A-kielen opiskelijoista puhumattakaan, syö aina jonkin ryhmän motivaatiota.

-
- Tehostetaan kahden pitkän kielen suorittamisen mahdollisuutta tekemällä sellaisia ryhmäko- ja opetusjärjestelyratkaisuja, että suorittaminen on oikeasti mahdollista.
 - Opiskelijalle tulee taata mahdollisuus jatkaa yläkoulussa aloittamiaan kieltenopintoja oikeantasoisessa ryhmässä.

Edellä mainittuihin haasteisiin on mahdollista vastata esimerkiksi erilaisilla joustavilla ja monimediaisilla verkostoratkaisuilla tai kielipainotteisilla lukioilla. Näin voidaan voi taata myös harvinaisempien kielten laajat opinnot.

-
- On huolehdittava siitä, verkkoratkaisut ovat pedagogisesti järkeviä ja että opiskelijat saavat riittävästi opettajan henkilökohtaista ohjausta kurssin aikana. Erityisesti alkavan kielen opinnoissa se on tärkeää.

B1-ruotsin osaamisen taso perusopetuksen päättövaiheessa on osoittautunut haasteelliseksi erityisesti siirryttäessä lukio-opintoihin. Sen vuoksi lukiot ovat järjestäneet jo pitkään esimerkiksi erilaisia niveltäviä kursseja. Tämä järjestely kaventaa perusopetuksen päättövaiheen ja lukion aloitusvaiheen osaamiskuilua. Toisaalta järjestely samalla kuluttaa voimavaroja, jotka tulisi voida käyttää esimerkiksi muiden soveltavien kurssien järjestämiseen. Ruotsin osaamisen taso myös lukion päättövaiheessa on asia, joka nousee keskustelun kohteeksi yhä useammin. Tuntuu siltä, että perusopetuksen aikana alkanut kielteinen suhtautuminen ruotsin opiskeluun, perusopetuksen vuosiviikkotuntimäärät ja lukion kurssimäärät¹⁰ sekä toisen kotimaisen kielen rooli ylioppilastutkin-

10 B1-ruotsin laajuus perusopetuksessa on kuusi vuosiviikkotuntia. Lukio-opinnoissa pakollisten ja syventävien kurssien määrä on kahdeksan. Yksi kurssi on 38 tuntia.


nossa ovat saaneet aikaan tilanteen, joka ei vastaa yhteiskunnan tarpeita (ks. Pyykkö ym. sekä Sajavaara & Salo tässä julkaisussa). Erityisen herkäksi tilanteen tekee myös se, että ruotsin osaaminen tai osaamattomuus on vaarassa kasvattaa sukupuolten välistä epätasa-arvoa työmarkkinoilla. Nähtäväksi jää, miten Opetushallituksen toimenpideohjelmalla ruotsin kielen opetuksen kehittämiseksi voidaan vastata myös tähän haasteeseen.


-
- Ruotsin kielen valintoja ja opiskelijoiden menestystä ylioppilaskirjoituksissa tulee seurata tarkasti. On myös seurattava ylioppilastutkinnosta ruotsin poisjättäneiden tilannetta: millaisiin oppimistuloksiin päästään pakollisten kurssien avulla? Mitä pitäisi tehdä, jotta oppimistulokset paranisivat?

Valinnaiskielet näyttävän kiinnostavan lukiolaisia, ainakin opintojen aluksi. Opintojen keskeyttäminen tuntuu kuitenkin yleistyvän monestakin syystä. Toisaalta valinnaiskielten aloittaminen opintojen myöhemmässä vaiheessa ei aina onnistukaan lukujärjestysteknisistä syistä.

-
- Kannustetaan opiskelemaan pieniäkin määriä kieltä, sillä kaiken opiskelun ei tarvitse tähdätä ylioppilaskirjoituksiin.
 - Ryhmien aikaan saamiseksi kannustetaan opiskelijoita valitsemaan alkavia kieliä myös toisena ja kolmantena lukivuotena ja mahdollistetaan valintojen toteutuminen.
 - Tarjotaan myös osakielitaitoon tähtäävää kielenopetusta esimerkiksi soveltavana kurssina (esimerkiksi tanskan tekstinymmärtämisen kurssi, kiinan kielen alkeet).

Koko koulujärjestelmän sisällään pitämä valinnaisuus on yksi niistä ominaispiirteistä, joilla opiskelija voi asettaa tavoitteensa omat vahvuutensa ja heikkoutensa huomioon ottaen. Valinnaisuus lisää vastuuta ja siten myös sitoutumista opintoihin. Toisaalta opiskelijat tarvitsevat hyvin paljon tietoa ja ohjausta valintojensa tueksi. Tieto- ja viestintäteknikka on osaltaan helpottanut valintaprosesseja. Lukiolainen voi laatia oman henkilökohtaisen lukusuunnitelmansa kirjautumalla oppilaitoksensa oppilashallinto-ohjelmaan ja valitsemalla kurssinsa oman oppilaitoksen tai alueellisesta tarjonnasta. Valinnat voi siis tehdä joustavasti useimmiten ajasta ja paikasta riippumatta. Myös valintojen muuttaminen tapahtuu yhtä helposti kenties lainkaan keskustelematta esimerkiksi opinto-ohjaajan kanssa. Väärien valintojen ja poisvalintojen minimoimiseksi opiskelija kaipaa kuitenkin yhä enemmän henkilökohtaista ohjausta.

- 
- Lisätään henkilökohtaista ohjausta kielivalintoihin, jotta kieltenopiskelua ei aloiteta eikä keskeytetä liian helposti. Ohjausta tulee antaa myös opintojen kuluessa.
 - Tehdään ajantasainen selvitys siitä, miten eri korkeakoulut ja koulutusalat antavat pisteitä kielten (vieraat kielet, äidinkieli, suomi toisena kielenä) opiskelusta hakutilanteessa, jotta opinto-ohjauksessa voidaan antaa opiskelijalle tietoa päätöksenteon tueksi.
 - Opiskelijoita tulee palkita suoritetuista kieliopinnoista ja hankitusta osaamisesta lisäpisteillä jatko-opintoihin pyrittäessä. Vähintäänkin kieliammatteihin johtavissa koulutuksissa pitäisi pisteitä antaa kaikista opiskeluista kielistä, sillä tehdyt kielivalinnat ja kieliopinnoissa menestyminen ovat merkki orientaatiosta ja motivaatiosta.



Lukio-opintoja aloittavalla saattaa olla edessään äidinkielen, toisen kotimaisen, A-kielen ja valinnaiskiel(t)en opinnot samanaikaisesti. Näiden kieli- ja viestintäaineiden opetussuunnitelmissa ei ole kuitenkaan huomioitu mahdollisia päällekkäisyyksiä tai ristiveitoja, samankaltaisia aihepiirejä ja samanlaista tekemistä, mikä voi puolestaan aiheuttaa motivaatio-ongelmia.

Myös lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmat ovat uudistuneet, mutta varsin eri pohjalta kuin perusopetuksen opetussuunnitelmat, jotka nostivat esiin kielenkäytön ja tekstitaitojen yhteisöllisen ja voimaannuttavan luonteen. Lukion opetussuunnitelmat korostavat selvästi enemmän kirjallisuuden hallintaa ja kaunokirjallisten tekstien tulkintataitoja. Kirjoittamisessa korostuvat esseiden ja muiden koulumaailman tekstien hallinta, mediakasvatus ja uusmedian tekstit ovat, jos mahdollista, vieläkin vähäisemmässä asemassa. Näin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmat eivät muodosta toimivaa jatkumoa. Yksi koko äidinkielen opetuksen ongelmista on ns. spiraaliperiaatteen noudattaminen: monet, erityisesti kielitietoon liittyvät asiat toistuvat opetuksessa jo perusasteen ensimmäisiltä luokilta alkaen varsin samankaltaisina. Lukion opetussuunnitelma korostaa kulttuurin ymmärryksen sekä oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentumista, mutta käytännössä opetussuunnitelmien ja oppikirjojen sisällöt ovat varsin yksi- ja korkeakulttuurisia.

Äidinkielen ja kirjallisuuden uusi ylioppilaskoe on ollut käytössä vasta vähän aikaa, ja kokemukset sen toimivuudesta ovat tästä syystä vielä vähäisiä. Huomion arvoista on kuitenkin se, että uuden tekstitaidon kokeen suunnittelua ohjasi nimenomaan ajatus (kriittisen) lukutaidon ja tekstien käyttötaidon arvioinnista. Tästä huolimatta koe mittaa varsin yksipuolisesti näitä molempia. Myöskään ns. esseekokeen arviointikriteerit ei ole uudistettu, vaan ne noudattelevat perinteistä holistisen arvioinnin tapaa.

-
- Opetussuunnitelman perusteita laadittaessa tulee yhteistyötä eri kielten, myös äidinkielen ja vieraiden kielten, välillä lisätä siten, että kieliopinnot muodostavat jatkumon koulutusasteelta ja koulumuodosta toiseen siirryttäessä. Samoin kieliaineiden tulee muodostaa kokonaisuus, jonka yhteisenä tekijänä on viestintätaitojen kehittyminen.
 - Seurataan ja arvioidaan systemaattisesti tehtyjen uudistusten vaikutuksia osaamiseen: opetussuunnitelmia, opetusta, oppimateriaaleja ja -menetelmiä sekä arviointitapoja kehitetään kokonaisuutena.

Yhtenä lisähaasteena lukiokoulutuksessa ovat erilaiset oppijat: opiskelijoiden valmiudet opiskella ja oppia vaihtelevat, samoin opiskelijoiden kielelliset lähtökohdat ja tavoitteet.

- Kehitetään arviointia ja päättökokeita osakielitaidon arvioimiseksi.

Äidinkielenään jotain muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvia on yhä enemmän. Esimerkiksi yli puolet venäjän pitkän kielen kirjoittajista puhuu äidinkielenään venäjää. Myös arvioinnin läpinäkyvyydestä tule huolehtia.

- Ylioppilastutkinnon kielikokeita ja niiden arviointia tulee kehittää edelleen siten, että kielitaidon formaalissa kouluopetuksessa hankkineet eivät joudu epäedulliseen asemaan.
- Ryhdytään noudattamaan Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa arvioinnissa.

1.2.2. Ammatillinen toinen aste

Nykytilanteen kuvauksen tekee erityisen haasteelliseksi ammatillisen koulutuksen monimuotoisuus. Ensinnäkin tutkintoja on kolmentasoisia (perustutkinto, ammattitutkinto, erikoisammattitutkinto) ja toteuttamismuotoja kaksi (opetussuunnitelmaperusteiset tutkinnot ja näyttötutkinnot). Monimuotoisuutta lisää koulutussektorien kirjo: sektoreita on seitsemän, ja ne jakautuvat satoihin koulutusohjelmiin ja tutkintonimikkeisiin. Lisäksi koulutuksessa on runsaasti koulutuksen järjestäjistä johtuvia eroja. Ammatillisen kielinopetuksen nykytilan tarkka määrällinen ja laadullinen kuvaaminen on vaikeaa myös siksi, että edellinen ja toistaiseksi ainoa arviointi on vuodelta 1998 (Väyrynen 1998) eikä

päivitettyjä tietoja esimerkiksi kielten tarjonnasta, valinnoista, laajuudesta tai oppimistuloksista ole saatavilla.

Tässä kuvauksessa keskitytään opetussuunnitelmaperusteisiin perustutkintoihin lähinnä kaikille yhteisten opintojen näkökulmasta. Valinnaisiin, vapaasti valittaviin tai ammatillisiin opintoihin sisältyvät kieliopinnot vaihtelevat tutkinnoittain, koulutusohjelmittain ja koulutuksen järjestäjän päätöksellä. Ammatillisen toisen asteen kielikoulutuksen nykytila ja tulevaisuus koskettaa kuitenkin suurta opiskelijaryhmää. Vuosittain lähes 40 % perusopetuksen suorittaneista aloittaa perustutkinto-opinnot, ja tutkinnon suorittaneita oli esimerkiksi vuonna 2005 yli 56 000 (Tilastokeskus, koulutustilastot 2006), joten kyse ei ole mistään marginaalisesta koulutuksesta.

Keskiasteen uudistus 1980-luvulla lisäsi kieliopinnot kaikkiin ammatillisiin tutkintoihin. Tutkinnonuudistus 1990-luvulla toi mukanaan valinnaiset opinnot, ja nykyisin voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet sisällytti opintoihin myös vapaasti valittavat opinnot. Viidentoista viime vuoden aikana ns. kaksois-tutkintoja suorittavien opiskelijoiden määrä on tasaisesti kasvanut ja on siten osaltaan kohottanut ammatillisten perustutkintojen suorittaneiden kielitaidon tasoa ja monipuolisuutta. Kolmevuotisen, 120 opintoviikon¹¹ laajuisen tutkinnon suorittaminen antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden.

Ammatillisiin tutkintoihin sisältyvien kieliopintojen laajuudet on määritelty yhtäältä valtioneuvoston päätöksellä tutkintojen rakenteesta ja yhteisistä opinnoista (213/1999) ja toisaalta Opetushallituksen vahvistamissa tutkintokohtaisissa opetussuunnitelman perusteissa. Lainsäädäntö ei määrittele pakollisina opintoina suoritettavien vieraan kielen opintojen tasoa. Opetussuunnitelman perusteet on laadittu A1-kielen ja B2/3-kielen tasoihin opintoihin. Opiskelijan tulee suorittaa jonkin vieraan kielen opintoja 2 opintoviikon laajuisena. Käytännössä kaikki opiskelevat englantia, eivätkä minkään muun vieraan kielen opinnot toteudu pakollisina

11 Opintoviikolla ilmaistaan opintojen laajuutta, 40 tuntia työtä. Lähiopetustuntien määrästä opintoviikkoa kohden päättää koulutuksen järjestäjä.

edes niillä, joilla on A-kielenä ollut perusopetuksessa jokin muu kieli.

Kieliopintoja – äidinkieli, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet – suoritetaan kaikille yhteisinä opintoina (pakollisia ja valinnaisia opintoja) ja tutkinnon ja koulutusohjelman mukaan myös ammatillisina opintoina (pakollisia ja valinnaisia opintoja). Lisäksi kaikilla opiskelijoilla on mahdollisuus sisällyttää kieliä tutkintoonsa vapaasti valittavina opintoina. Kunkin opiskelijan suorittamien kieliopintojen laajuudet vaihtelevat siis tutkinnon, oppilaitoksen tarjonnan ja opiskelijan valintojen mukaan, ja ne ovat minimissään seuraavat: äidinkieli 4 ov, toinen kotimainen kieli 1 ov ja vieras kieli 2 ov.

Koulutuksen järjestäjä päättää valinnaisten ja vapaasti valittavien opintojen tarjonnasta, toteutustavoista ja -edellytyksistä. Opetussuunnitelman perusteissa on myös määritelty periaatteet aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta. Vaikka tilastoja ei olekaan käytössä, on mahdollista melko luotettavasti todeta, että valinnaisina opintoina tarjotaan pääasiassa englannin lisäkursseja, joskus toisen kotimaisen kielen, saksan ja ranskan opintoja. Jotkin koulutuksen järjestäjät tarjoavat kuitenkin myös muiden kielten kursseja: italiaa, espanjaa, kreikkaa, kiinaa jne. Nämä oppilaitokset ovat kuitenkin harvinaisuuksia, ja niiden tarjoamat koulutusalat ovat perinteisesti kansainvälisesti suuntautuneita (matkailu, kauppa).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijalla, jonka äidinkieli on jokin muu kieli kuin suomi tai ruotsi, äidinkieleen ja toiseen kotimaiseen kieleen määritelty opintoviikkomäärä voidaan jakaa opiskelijan oman äidinkielen, suomi (ruotsi) toisena kieleenä ja äidinkielen opintoihin koulutuksen järjestäjän tarjonnan ja opiskelijan valintojen perusteella (OPH 2000).

Kieltenopetuksen ajankohtaisia haasteita ammattillisella toisella asteella

Keskeinen ongelma ammatillisen toisen asteen kielikoulutuksessa on opetuksen vähäinen määrä ja aliarvostettu asema koulutuksen sisällä. Opetuksessa on myös laadullisesti kehittämisen varaa. Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksessa olisi keskityttävä nimenomaan työelämän kielitaidon ja suullisen kielitaidon kehittämiseen. Monilla aloilla valinnaisia kieliopintoja suoritetaan erittäin vähän. Toisen kotimaisen kielen oppimistulokset ovat heikkoja, koska niihin on käytettävissä vain yksi opintoviikko. Myös äidinkielen opetuksen määrä on vähäinen ja taitojen puolella on selvästi kehittämisen varaa. Nykyiset ammatillisen äidinkielenopetuksen opetussuunnitelmat myötäilevät varsin pitkälle lukion opetussuunnitelmia supistetussa muodossaan, ja ammatillisuus näkyy opetuksessa lähinnä vain kosmeettisesti muutamien tekstilajien muodossa. Kriteerit ja tavoitteet ovat tarjolla olevaan tuntimäärään nähden selvästi ylimitoitettuja.

Ammatillisen kielikoulutuksen tärkein tavoite on tietenkin vastata niihin haasteisiin, joita kansainvälistyvä työelämä koulutukselle asettaa. Englannin kielen valta-asema lienee horjumaton, mutta muidenkin kielten osaajia tarvitaan. Mutta minkä kielen tai kielten osaajia tarvitaan? Millaisissa tilanteissa työntekijän tulisi selvittää kielitaidollansa? Mitä tarkoittaa ”riittävän hyvä kielitaito”? Millainen osaamisen taso saavutetaan nykyisillä opintojen laajuuksilla? Miten tunnustetaan, turvataan ja dokumentoidaan opiskelijan koulun ulkopuolella hankkima kielitaito?

-
- Opetusviranomaisten tulee pikaisesti tehdä toisaalta ammatillisen kielikoulutuksen nykytilan arviointi ja yhdessä elinkeinoelämän kanssa osaamistarvekartoitus, jossa selvitetään myös suorittajatasoisen kielitaidon tarpeet. Näiden selvitysten perusteella tulee laatia pitkäjänteinen ja kattava kehittämisohjelma, jotta koulutuksella pystytään paremmin vastaamaan työelämän haasteisiin.

Osaamisen määrällisen ja laadullisen tarveselvityksen ja kehittämisen lisäksi arvioinnissa tulee siirtyä kielitaidon profiilin arviointiin. Kielitaidon osa-alueiden arviointi erillisinä motivoi myös niitä opiskelijoita, joilla on esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeuksia. Samoin ne maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, joilla ei ole aikaisempia opintoja kielissä, voivat keskittyä kehittämään alansa ja henkilökohtaisten tarpeidensa mukaan tärkeitä kielitaidon osa-alueita. Läpinäkyvämpi, selkeisiin arviointikriteereihin perustuva kielitaidon osa-alueiden erillisarviointi edistää toisaalta osaamistarpeiden ja osaajien kohtaamista ja toisaalta selventää ammatillisen lisäkoulutuksen tavoitteita. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet määrittelevät kiitettävän osaamisen ja tyydyttävän osaamisen kriteerit. Opetussuunnitelman perusteet on nykyisellään linkitetty Yleisiin kielitutkintoihin siten, että jos opiskelijalla on saavutettuna kyseinen taso, hänen ei tarvitse suorittaa kieliopintoja osaamisen tunnustamisperiaatteen mukaisesti.

-
- Opetussuunnitelman perusteet tulee päivittää ja linkittää kielitaidon osa-alueittain Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin, jotta turvataan kielikoulutuksen jatkumo perusopetuksesta ja lukiosta.

Opiskelijoiden harrastuneisuus kieliin vaihtelee suuresti, ja erityisosaaminen voi olla huomattavan korkealla. Opiskelijoilla voi olla myös oman taustansa vuoksi muidenkin kuin koulussa opettavien kielten osaamista. Se, että suomalaista kielisalkkua ei ole validoitu, asettaa suomalaiset nuoret eriarvoiseen asemaan kansainvälisillä työmarkkinoilla verrattuna muiden maiden nuoriin (ks. myös Tarnanen ym. tässä julkaisussa).

-
- Kielitaidon dokumentoinnissa on otettava käyttöön kielitaidon hankkimistavasta riippumaton todistus, esimerkiksi Eurooppalainen kieli-salkku ja -passi.

Perustutkinnon suorittaminen antaa jatko-opintokelpoisuuden, ja opetusministeriön kehittämissuunnitelma vuosille 2003–2008 asettaa tavoitteeksi, että 25 % ammatillisen perustutkinnon suorittaneista jatkaisikin opintojaan ammattikorkeakouluissa ja 2–3 % yliopistoissa (OPM 2004). Myös elinkeinoelämä odottaa sellaisia osaajia, joilla olisi peruskoulutuksena ammatillinen perustutkinto. Lukuvuonna 2005–2006 noin 11 800 (amk 11 200, yliopistot 550) ammatillisen perustutkinnon suorittanutta opiskelijaa aloitti korkeakouluopinnot (Kumpulainen & Saari 2006).

Korkeakoulujen kieliopintojen edellyttämän lähtötason ja ammatillisessa koulutuksessa saavutetun osaamisen tason välinen ero on erittäin suuri. Opiskelija on saattanut suorittaa toisella asteella ainoastaan pakolliset opinnot (2 ov vierasta kieltä + 1 ov toista kotimaista kieltä). Ajatus jatko-opinnoista on kypsynyt vasta opintojen loppuvaiheessa, jolloin esimerkiksi valinnaisten ja vapaasti valittavien opintojen suuntaaminen jatko-opintovalmiuksien vahvistamiseksi ei ole enää mahdollista. Tällaisessa tilanteessa korkeakoulujen kieliopinnoissa menestyminen, tai edes selviytyminen niistä, tuntuu utopialta.

-
- Ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden jatko-opintovalmiuksien parantaminen edellyttää lisävoimavaroja joko toiselle asteelle tai korkea-asteelle. Laajemmat kieliopinnot toisella asteella vähentävät tarvetta järjestää perustason opetusta korkeakouluissa, ja näin vapautuvat resurssit voidaan suunnata erikoisosaamisen kehittämiseen.

- Jatko-opintovalmiuksien parantaminen edellyttää myös nykyistä syvällisempää ja henkilökohtaisempaa opinto-ohjausta. Opinto-ohjauksen lisääminen auttaa myös niitä opiskelijoita, joilla on selkeästi oppimisvaikeuksia.
- Opetussuunnitelmien perusteissa tulee selkeämmin ohjeistaa koulutuksen järjestäjiä opetusjärjestelyjen toteuttamisessa. Kieliopintojen sijoittaminen opinpolun alkuvaiheeseen, valinnaisten opintojen tarjonta ja toteutustapa, erityisesti eri tutkintoja suorittavien sijoittaminen samaan ryhmään ja liian tiukat minimiryhmäkokovaatimukset, vesittävät hyvän järjestelmän.

Vuonna 2006 aloittaneilla opiskelijoilla on edessään osana tutkintoaan osaamisen näytöt. Kyseessä on valtakunnallinen päättökoejärjestelmä, jonka tarkoituksena on varmistaa osaamisen taso ja toimia siten eräänlaisena koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmänä. Koulutuksen järjestäjät vastaavat itse näyttöjärjestelyistä. Opetushallitus on tuottanut eri tutkintojen näyttöaineistoja, joita järjestelyissä voidaan hyödyntää (OPH 2007). Tällä hetkellä kielitaidon osoittaminen ei tavallisesti kuulu näytöillä arvioitavaan osaamiseen. Näyttöaineistoissa on myös kuvattu kielitaidon osaamista varsin kirjavasti.

-
- Opetusviranomaisten tulee huolehtia siitä, että kielitaidon osaamiskuvaukset ovat läpinäkyviä ja selkeitä sekä opiskelijoille että arvioijille ja että kuvaukset noudattavat Eurooppalaisen viitekehyksen kuvaamistapoja. Samoin tulee huolehtia siitä, että kielitaitoa arvioi asiantuntija.

Ammatillisten opintojen ja lukio-opintojen suorittaminen ns. kaksois- tai kolmoistutkintona on ottanut perustellusti paikkansa. Ammatillisen perustutkinnon suorittanut saa hyvät kielelliset valmiudet esimerkiksi jatko-opintoja varten. Toisaalta opetussuunnitelman perusteissa määritellyt osaamisen tunnustamisen periaatteet voivat aiheuttaa sen, että opiskelija suorittaa ammatillisen

perustutkinnon ilman, että kielten opinnoissa otetaan huomioon alan työtehtävissä edellytettävää kielitaitoa.

- Opetussuunnitelmien perusteissa tulee korostaa sitä, että kaikilta tutkinnon suorittajilta vaaditaan alan työtehtävien edellyttämä kielitaidon osaaminen ja että se arvioidaan opetussuunnitelman perusteiden kriteerien mukaisesti. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että myös lukioammattikoululaisilla on mahdollisuus suorittaa ammattikielen opintoja.

2 TAVOITTEENA MONIPUOLISEMPI KIELITAITO

Nykyinen kieliohjelma ja kielikoulutuksen käytänteet näyttävät selvästi johtavan kielten opiskelun yksipuolistumiseen. Valtakunnallisista hankkeista saadut kokemukset ja kielivalintojen pitkän aikavälin muutokset osoittavat, että Opetushallituksen toimenpitein on vaikea vaikuttaa kuntien kieliohjelmiin ja opiskelijoiden kielivalintoihin. Ongelmaan voidaan puuttua uudistamalla valtakunnallista kieliohjelmaa ja kehittämällä erityyppisiä tukitoimia.

Koska kieliohjelman uudistamisen vaikutukset ovat hyvin hitaita, on tarpeen pohtia aluksi lyhyen aikavälin toimia. Edellä esitettiin useita ajankohtaisiin haasteisiin liittyviä ratkaisumahdollisuuksia. Seuraavassa kootaan yhteen keskeiset tukitoimet, joilla voidaan kehittää nykyistä kieliohjelmaa.

2.1 Nykyisen kieliohjelman tukitoimet

- Kunnat laativat pitkäjänteisen kieliohjelman, jossa osoitetaan, miten kielikoulutuksen jatkumoajattelu toteutetaan.
- Koulutuksen järjestäjät pienentävät nykyisiä ryhmäkokovaatimuksia ja turvaavat oppilaille mahdollisuuden valita ns. harvinaisempia kieliä

ja jatkaa niiden opiskelua koko perusopetuksen ja toisen asteen ajan. Opetusministeriö määrittelee ryhmäkoon riittävän pieneksi ja oppilaalle subjektiivisen oikeuden ensimmäiseen vieraaseen kieleen koko perusopetuksen ajaksi.

- Kunnat perustavat kiertävien kieltenopettajien virkoja ns. vähemmän opiskeltuihin kieliin. Kielikoulutuksen tarjoajien (esimerkiksi lukion ja aikuiskoulutuksen) välistä alueellista ja seudullista yhteistyötä lisätään.
- Opetushallituksen alaisuuteen perustetaan kotimaisten kielten kieltenopetuksen, vieraskielisen opetuksen ja kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen kehittämiseen erikoistunut yksikkö, joka koordinoi kielikohtaisia resurssikeskuksia (Saksalainen koulu, Ranskalais-suomalainen koulu ja Suomalais-venäläinen koulu). Kielikohtaiset resurssikeskukset toimivat yhteistyössä niiden kuntien koulujen ja verkostojen kanssa, jotka sitoutuvat järjestämään opetusta pienilläkin opetusryhmillä. Opetusministeriö kohdentaa rahoitusta verkostojen luomiseen ja toimintaan.
- Lisätään pienten kuntien ja koulujen kielitarjontaa kehittämällä verkko- ja etäopiskelumahdollisuuksia sekä koulujen välistä yhteistyötä. Opetushallitus ja kielten resurssikeskukset yhdessä verkko-opetuksen asiantuntijoiden kanssa kehittävät ja koordinoivat toimintaa ja pyrkivät luomaan uudenlaisia opetusratkaisuja kielten verkko-opetukseen sekä etäopetukseen mutta myös sitä laajemmin.
- Opetusministeriö tukee useilla eri kielillä tapahtuvaa vieraskielistä opetusta ja kotimaisten kielten kielikylpyopetusta systemaattisesti ja kielikohtaisesti. Kehittämistoimien koordinoinnista vastaa Opetushallitus yhdessä muiden asiantuntijatahojen kanssa.
- Koulutuksen järjestäjien tulee mahdollistaa lukioiden profiloituminen myös kielipainotteisiksi. Lukioissa pitäisi laajan vieraiden kielten valikoiman ohella olla tarjolla myös laajaa äidinkielen opetusta. Laajan äidinkielen opetuksen avulla voidaan suuntautua jo yleisivistävässä koulutuksessa taitoihin, joita esimerkiksi tulevat toimittajat, kääntäjät, tulkit, juristit ja muihin monikielisiin tehtäviin valmistuvat tarvitsevat. Opetusministeriö kohdentaa rahoitusta toimintaan.

2.2 Kieliohjelman uudistaminen

Nykyinen kieliohjelma ei ole turvannut yhteiskunnan kielitaitovarannon monipuolisuutta ja osaamisen syvyyttä. On siis tarpeen

harkita kieliohjelman uudistamista. Uusi järjestelmä ei sinänsä kuitenkaan takaa yhtään sen parempaa tulosta, ellei kielenopetusta suunnitella kokonaisuutena varhaiskasvatuksesta korkea-koulutukseen unohtamatta aikuiskoulutusta. On myös realistista olettaa, että ilman edellä esiteltyjä tukitoimia mikään kieliohjelma ei yksistään riitä takaamaan yhteiskunnan monikielisyttä ja yksilöiden monikielilitaitoisuutta.

Kieliohjelmavaihtoehtoja tulee tarkastella kieliopintojen laajuuden, niiden aloitusajankohdan sekä pakollisuuden ja valinnaisuuden näkökulmasta. Ensimmäinen kysymys on se, voidaanko nykyisiä perusopetuksen ja toisen asteen kokonaisviikkotuntimääriä kasvattaa vai liikutaanko jo lähellä sekä kustannusten että oppilaan kipurajaa. Toisaalta tulee pohtia osaamistavoitetta: mitä osaamista koko ikäluokan perusopetuksella tavoitellaan ja mikä on tavoitteena toisen asteen tai korkea-asteen koulutuksessa? Voidaanko uutta kieliohjelmää pohdittaessa lähtökohdaksi asettaa osaamistavoite ja sen jälkeen luoda sille edellytykset, vai määritelläänkö ensin tuntijako ja sen perusteella saavutettavissa oleva osaaminen? Samoin kysymys tarjottavista kielistä on pohtimisen arvoinen: pitäydytäänkö eurooppalaisiin kieliin vai pitäisikö tarjolla olla myös jo perusopetuksessa esimerkiksi kiinaa, arabiaa ja japania?

Viime aikoina varhennettu kielenopetus, sekä A1- että A2-kielen, on lisääntynyt koulutuksen järjestäjän päätöksillä. Pohtia siis sopii, löytyisikö kieltenopetuksen varhennuksesta toimintamalli, joka olisikin valtakunnallinen. Myös kielikylypöpetuksen kokemukset sekä vieraalla kielellä opettaminen voivat antaa eväitä kielitaitovaranon kasvattamiseksi. Oppilaan äidinkielen taitojen kehittymisestä tulee huolehtia myös siinä tapauksessa, että se on eri kuin koulun opetuskieli. Oman haasteensa kieliohjelmavaihtoehtoja pohdittaessa tuo mukansa myös suomen kieli toisena kielenä. Niin ikään opintojen pakollisuudella ja valinnaisuudella on suuri merkitys: valinnaisuudella on vaikutusta motivaatioon, mutta toisaalta suomalaisen koulutuspolitiikan lähtökohtana on pitkään ollut se, että opetuksen tulee taata kaikille oppilaille perus-

osaaminen ja siten tasavertaiset mahdollisuudet edetä opinnoissa, sijoittua työelämään ja toimia yhteiskunnan jäsenenä.

Kielikoulutuspoliittinen projekti esittää harkittavaksi vaihtoehtoja uudeksi kieliohjelmaksi **asettamatta niitä kuitenkaan paremmuusjärjestykseen**. Vaihtoehdot on suunniteltu **suomenkielistä yksikielistä koulutusta** varten, ja niissä keskitytään vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen yleisiin opetusratkaisuihin. Kunkin mallin pohdinnoissa on pyritty ottamaan huomioon koko opinpolku, sen vaikutukset ja toimintaedellytykset sekä vahvuudet ja heikkoudet. Koska kaikki **pohdinnat perustuvat pääasiassa oletuksiin**, projekti esittää, että eri vaihtoehtoja kokeillaan ja kokeilujen perusteella opetusviranomaiset tekevät päätöksen uudeksi kieliohjelmaksi.

Projekti esittää myös, että nykyistä terminologiaa tarkistetaan. Nykyisin käytössä olevat termit A1-kieli, A2-kieli, B1-kieli jne. viittaavat opintojen laajuuteen, joka on määritelty tuntijakopäätöksissä. Toisaalta opetussuunnitelman perusteissa käytetään osaamisen tason määrittelynä apuna Eurooppalaisen viitekehyksen käsitteitä: A1-taso, A2-taso, B1-taso jne. Projektin esittämässä vaihtoehtoissa on luovuttu nykyisistä opintojen laajuuteen viittaavista nimikkeistä, ja niiden tilalla käytetään nimikkeitä K1-, K2-kieli jne. Numero viittaa siis opintojen aloitusajankohtaan, ei opintojen laajuuteen tai kielten valinnaisuuteen. Samoin kieliohjelmaa uudistettaessa tulisi tarkistaa ylioppilaskirjoitusten kielikokeiden tasoa ilmaisevia nimityksiä (lyhyt kieli, keskipitkä kieli ja pitkä kieli) taitotasosteikkojen terminologian suuntaan.

Kieliohjelmavaihtoehdot

Kieliohjelmavaihtoehdot on esitelty tiivistettynä liitteessä 3.

Kielikasvatus aloitetaan jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lapsen ja alueen kieli- ja kulttuuriympäristöön tutustutaan järjestelmällisesti ja tavoitteellisesti ja lapselle luodaan mahdollisuuksia kohdata monikielisyttä ja monikulttuurisuutta ympäristössään. Kielelliseen tietoisuuteen ja monikielisyyteen

kasvatetaan suunnitelmallisesti osana kunnan kieliohjelmaa siten, että perusopetuksessa otetaan huomioon esimerkiksi kotimaisten kielten kielikylpyopetukseen ja vieraskieliseen varhais- ja esiopetukseen osallistuneiden lasten opinpolut.

Vaihtoehto A

Nykyinen kieliohjelma säilytetään muuten ennallaan, mutta **yhteisten kielten (K1 ja K2) ajankohtaa ja tuntijakoa muutetaan** (ks. liite 6, nykyinen tuntijako). Alakoulussa kaikilla olisi kaksi kieltä, ja niiden opiskelu aloitettaisiin viimeistään vuosiluokilla 3 ja 5. Toinen alakoulun yhteisistä kielistä olisi toinen kotimainen kieli, toisen voisi valita vapaasti opetus suunnitelman perusteissa määritellystä valikoimasta. Yläkoulussa ja toisella asteella olisi lisäksi mahdollisuus opiskella valinnaisia kieliä. Yhteisten kielten tuntimäärä ei lisääntyisi, vaan nykyinen resurssi jaettaisiin uudelleen. K1-kielen tuntimäärä olisi 12 vuosiviikkotuntia ja K2-kielen 10 vvt (vrt. nykyinen tuntijako: A1-kieli 16 vvt + B1-kieli 6 vvt = 22 vvt). Perusopetuksen valinnaiskielen K3 tuntimäärä säilyisi neljänä vuosiviikkotuntina.

Vahvuuksia

Tässä vaihtoehdossa institutionaalinen tuki yhteisten kielten opiskelulle tasoittuisi ja ruotsin kielen oppimistulokset mahdollisesti paranisivat opintojen laajuuden kasvaessa sekä aloitusajankohdan muuttuessa. Projekti katsoo, että ruotsin opetuksen alkaessa varhemmin asenteet ruotsin kieltä kohtaan saattaisivat muuttua. Rohkeus käyttää ruotsin kieltä ja sen myötä kokemukset kielen osaamisesta vahvistuisivat. Maaperä kielitaidon kehittämiseksi ja kehittymiseksi toisella asteella ja korkea-asteella olisi otollinen. Korkeakoulujen ruotsin opetuksessa voitaisiin keskittyä kehittämään kielitaitoa erityisesti työelämän tarpeisiin.

Ruotsin kieli olisi mukana oppilaan opinpolulla pidemmän aikaa, ja siten mahdollisuudet ruotsin kielellä toimimiseen olisivat

nykyistä paremmat. Suomen- ja ruotsinkielisten koulujen yhteistyö ja yhteydet Ruotsiin ja muihin pohjoismaihin voisivat vahvistua. Maan kaksikielisyys olisi luontevammin osana opetusta myös niillä paikkakunnilla, joilla ruotsia ei muuten arjessa juuri ole. Ruotsin kielen merkitys osana suomalaista kulttuuria ja pohjoismaalaisuutta jäsenytyisi selkeämmin. Opittavana ei olisi vain kieli vaan ennemmin ruotsin kieli ja ruotsinkielinen kulttuuri sekä Suomessa että Ruotsissa. Suomenkielisen väestön keskimääräinen ruotsin taito lisääntyisi merkittävästi nykyisestä. Uudistus olisi tuoreen pohjoismaista kielipolitiikkaa koskevan julistuksen mukainen (ks. PMN 2006).

Kun ruotsi olisi jo alakoulun kielivalikoimassa, sen valinta jo A1-kieleksi voisi lisääntyä. Silloin mahdollisuudet saavuttaa vahva osaaminen ruotsin kielessä olisivat vielä paremmat. Englannin kieli toisena A-kielenä ja hieman pienemmällä tuntimäärällä veisi todennäköisesti samaan lopputulokseen, sillä englantia opitaan niin paljon luokahuoneen ulkopuolellakin. Tällaisen valinnan tekneillä oppilailla voisi olla kaksi tasavahvaa kieltä perusopetuksen päättövaiheessa. Oppilaan rohkeus ja halukkuus valita lisää kieliä ohjelmaansa yläkoulussa voisi lisääntyä yläkoulun kielitarjottimen ollessa täysin avoin. Uusi tilanne voisi lisätä venäjän, saksan ja ranskan kielen valintoja jo perusopetuksen puolella eikä vasta toisella asteella. Kieliohjelma voisi monipuolistua myös siten, että oppilas valitsisi englannin ohjelmaansa vasta yläkoulussa valinnaisena kielenä. Yläkoulussa valittu englanti tuottaisi pienemmälläkin tuntimäärällä todennäköisesti korkeamman osaamisen tason kuin nykyinen B1-ruotsi, sillä oppilaiden arjessaan kohtaama vahvasti englantivoittainen mediamaailma tukee oppilaiden kielitaidon kehittymistä luokahuoneen ulkopuolella. Koulujen englantipainotuksen vähetessä englannin opettajat voisivat opettaa nykyistä enemmän myös muita kieliä, mihin heistä on suurimmalla osalla pätevyys, joka nyt jää käyttämättä.

Heikkouksia

Varhennettuun ruotsin kielen opetukseen soveltuvat sisällöt, menetelmät ja materiaalit tulisi kokonaan uudistaa, ja niistä koituisi kustannuksia kieliohjelman muutosvaiheessa. Samoin ruotsin kielen opettajien koulutusta tulisi lisätä ja uudistaa perusteellisesti. Tästä aiheutuisi kustannuksia korkea-asteella sekä ainelaitoksille että opettajankoulutuslaitoksille.

Koulutuksen järjestäjä voisi tässäkin mallissa tarjota vain englantia ja ruotsia yhteisinä kielinä, ja todennäköisesti englanti olisi edelleen lähes aina K1-kieli. Uudistus saattaisi vähentää muiden kielten valintaa pitkäksi kieleksi entisestään. Käytännössä englannin valta-asema ensimmäisenä vieraana kielenä ei siis välttämättä murtuisi ilman samoja tukitoimia kuin mitä ehdotetaan luvussa 2.1. Olisi mahdollista, että alakoulussa opiskeltavat kielet olisivat siis käytännössä englanti ja ruotsi ja niiden lisäksi ei enää juurikaan tarjottaisi tai valittaisi muita kieliä yläkoulussakaan. Yläkoulussa valittuina ranskasta, saksasta ja venäjämästä jäisi vain ”tynkäkieliä”, ja toisen asteen ja korkea-asteen kielikoulutuksen tehtäväksi jäisi muiden kielten alkeisopetuksen järjestäminen. Tämä ei ratkaisisi nykyisten tarvekartoitusten haasteita.

Varhennetusta ruotsin opetuksesta huolimatta on mahdollista, että kielteiset asenteet eivät muuttuisi kaikille pakollisen kielen yhteydessä mihinkään.

Varhennetun opetuksen ja tasaisemman tuntijaon onnistuminen edellyttäisi kaikkien yhteisten kielten opetussuunnitelmien perusteiden uudistamista sekä kaikkien pedagogisten ratkaisujen kriittistä arviointia. Ilman kokonaisvaltaista uudistusta motivaatio-ongelmaan ei päästäisi käsiksi, ja varhennetusta aloituksesta huolimatta oppimistulokset saattaisivat jäädä odotettua huonommiksi.

Vaihtoehto B

Nykyinen kieliohjelma säilytetään muuten ennallaan, mutta **yhteisten kielten (K1 ja K2)** ajankohtaa ja tuntijakoa muutetaan kuten vaihtoehdossa A. Alakoulussa kaikilla olisi kaksi yhteistä kieltä. Lisäksi **lukiokoulutukseen** sisällytettäisiin **kolmas yhteinen kieli**, joka olisi nykyisen B3-kielen laajuinen. Yläkoulussa, lukiossa ja ammatillisella toisella asteella olisi mahdollisuus opiskella myös valinnaisia kieliä.

Vahvuuksia

Vaihtoehto B:tä koskevat samat vahvuudet kuin vaihtoehtoa A, mitä tulee perusopetukseen. Mallien välinen ero näkyisi selkeimmin siis lukiolaisen henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa, joka sisältäisi kolmannen yhteisen kielen. Tämä vaihtoehto kasvattaisi yhteiskunnan kielitaitovarantoa huomattavasti, koska yli puolet ikäluokasta opiskelisi kolmea kieltä. Samoin osaamisen taso nousisi erityisesti K3-kielessä. Se olisi siis yläkoulun valinnainen kieli, josta tulisi yhteinen kieli lukiossa, jolloin korkea-asteella voitaisiin keskittyä erityisosaamisen kehittämiseen. Vieraskielinen opetus muullakin kielellä kuin englanniksi toisen asteen ja korkea-asteen opinnoissa olisi realistisempaa ja samalla nostaisi osaamisen tasoa. Lukioden kielitarjonta voisi olla nykyistä huomattavasti laajempi, koska opiskelijamäärät kasvaisivat nykyisestä huomattavasti. Myös Euroopan ulkopuolisten kielten opetusta voitaisiin toteuttaa helpommin kuin nykyään.

Heikkouksia

Tämän vaihtoehdon vahvuudet ja heikkoudet kulmineituvat kolmannen kielen pakollisuuteen: myrskyäisikö pakkokieli keskustelu edelleen vai saisiko toisaalta varhennettu ja toisaalta myöhennetty opintojen aloitusajankohta aallokon laskemaan? On tärkeää

muistaa myös se, että osalle lukiolaisista kahdenkin kielen opintojen selvittäminen on työlästä. Kolmannen kielen opetuksessa ryhmäkoot olisivat huomattavasti suuremmat kuin nykyisissä valinnaiskielissä, mikä vähentäisi opettajan mahdollisuuksia tukea juuri kieliopiintojen kanssa painiskelevia opiskelijoita. On myös kysyttävä, voidaanko nykyiseen kokonaiskurssimäärään lisätä pakollisia kursseja kajoamatta valinnaisten opintojen määrään.

Kolmannen kielen pakollisuus ei siis koskisi ammatillisen toisen asteen opiskelijoita, mikä on toisaalta järkevää ottaen huomioon opiskelijoiden valmiudet opiskella kieliä. Toisaalta se asettaisi korkeakoulut melko mahdollottoman tehtävän eteen: korkeakoulujen olisi tarjottava sekä alkeiskursseja että hyvinkin pitkälle erikoistuvia kursseja. Ilman takeita korkea-asteen alkeiskursseista ammatillisen perustutkinnon suorittaneet joutuisivat varsin eriarvoiseen asemaan jatko-opinnoissa.

Kolmas pakollinen kieli kasvattaisi luultavasti myös kirjoittajien määrää ja edellyttäisi, tarjonnan mukaan, uusia kielten ylioppilaskokeita, puhumattakaan lisääntyvästä opettaja- ja materiaalitarpeesta.

Vaihtoehto C

Nykyisen kieliohjelman tuntijako säilyisi. Alakoulun yhteinen kieli alkaisi viimeistään 3. luokalla (K1), ja sen voisi valita nykyisestä valikoimasta. Samoin ohjelmaan sisältyisi edelleen valinnainen kieli (K2), joka alkaisi viimeistään 5. luokalta. Seitsemännellä luokalla yhteiseksi kieleksi **(K3) olisi valittava jokin naapurimaan kieli: ruotsi (ellei jo K1 tai K2), venäjä, norja tai viro**. Yläkoulussa ja toisella asteella olisi edelleen mukana valinnaisia kieliä. (Ks. tarkemmin Mustajoki 2007.)

Vahvuuksia

Vaihtoehto toisi lisää erityisesti venäjän kielen taitajia, mikä edistäisi alueellisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioon ottamista. Kun venäjän opiskelu aloitettaisiin riittävän aikaisin, opiskelijat voisivat korkeakouluvaiheessa keskittyä enemmän varsinaisiin ammattiopintoihin. Näin saataisiin paljon kaivattuja venäjäntaitoisia eri alojen asiantuntijoita.

Nykyistä laajempi yläkoulussa aloitettavan yhteisen kielen valinnaisuus vaikuttaisi motivaatioon ja sitä kautta myös asenteisiin ja osaamisen tasoon.

Naapurikielten opiskelu osana koulujen kielivalintoja olisi Euroopan unionin vieraiden kielten politiikkaa koskevien suositusten mukainen. Niiden mukaan jokaisen tulisi osata yhtä naapurikieltä ja yhtä maailmankieltä.

Heikkouksia

Mallissa ruotsin kieli nähtäisiin ainoastaan naapurimaan kielenä, mikä on varsin ristiriitainen ajatus nykyisen perustuslain kannalta.

Vaihtoehto edellyttäisi huomattavaa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen uudelleen resursointia sekä aiheuttaisi suuren oppimateriaalitarpeen. Samoin ylioppilastutkinnon keskipitkien kielten valikoima laajenisi. Viron kielen taitajista ei kuitenkaan olisi kovin suurta kysyntää, ja koska ruotsia voi käyttää kaikkialla pohjoismaissa, ei olisi tarvetta opiskella erikseen norjaa. Käytännössä K1-kielenä olisi edelleen pääasiassa englanti ja K3-kielenä joko ruotsi tai venäjä, sillä norjan ja viron opiskelijat muodostaisivat hyvin marginaaliset ryhmät.

Toisella asteella (sekä lukio että ammatillinen koulutus) ja korkea-asteella tulisi tarjota myös ruotsin alkeisopetusta sekä huomattavasti nykyistä laajempia ruotsin opintoja, ellei tutkintovaatimuksia muutettaisi. Samoin venäjän, viron ja norjan kurseille olisi suurempi kysyntä.

Pakkoleima seuraisi K3-kielen opiskelua valinnaisuuden lisäämisestä huolimatta.

Vaihtoehto D

Kaikissa valinnoissa, sekä yhteisissä että valinnaisissa kielissä, **opiskeltava kieli olisi opiskelijan päätettävissä**. Yhteisinä kielinä olisivat K1 ja K2, joiden opinnot alkaisivat alakoulussa. Yläkoulussa ja toisella asteella olisi mahdollisuus opiskella valinnaisia kieliä. Jokaisella olisi kuitenkin **subjektiivinen oikeus** aloittaa ruotsin opinnot missä opinpolun vaiheessa hyvänsä. Yhteisten kielten laajuudet olisivat 12 vvt ja 10 vvt ja opintojen aloitusajankohta viimeistään 3. ja 5. luokka. Yläkoulussa voisi ottaa valinnaisen K3-kielen, jonka opintoja voisi jatkaa toisella asteella tai aloittaa siellä K4-kielen opinnot. Perusopetuksen valinnaiskielen laajuus olisi nykyiset neljä vuosiviikkotuntia.

Vahvuuksia

Valinnaisuus vaikuttaisi positiivisesti motivaatioon ja laajentaisi kielitaitovaroa. Oppilaan näkökulmasta jokainen kielivalinta olisi aito, omaehtoiseen kiinnostukseen ja motivaatioon perustuva valinta. Oppimistulokset voisivat tässä mielessä olla aiempaa paremmat, kun lähtökohdat kaikkien kielten opiskelulle olisivat yhtäläiset.

Perusopetuksen ja toisen asteen aikana olisi mahdollista saavuttaa kahdessa kielessä lähes samantasoinen osaaminen, mikä mahdollistaisi myös vieraskielisen opetuksen tai tutkinnon suorittamisen muullakin kuin englannin kielellä ainakin jatkoopinnoissa. Ruotsin kielen osaamisen taso mahdollisesti kohoaisi, vaikkakin luultavasti sitä osaavien määrä toisaalta pieneni.

Heikkouksia

Toisen kotimaisen kielen täydellinen valinnaisuus kasaisi paineita nuorelle, jonka olisi kyettävä tekemään kauaskantoisia ratkaisuja opintojensa varhaisessa vaiheessa. Harkitsemattomat valinnat saattaisivat tuottaa hankaluuksia myöhemmin työelämään sijoittumisessa. Vaihtoehto edellyttäisi resurssien lisäästä korkea-asteen opinnoissa, erityisesti ruotsin alkeisopetuksen järjestämiseksi, ellei korkeakoulujen tutkintovaatimuksia muuteta. Samoin aikuiskoulutuksessa tarve ruotsin kielen alkeisopetukseen kasvaisi. Myös muiden kielten kuin englannin jatkokurssien tarve lisääntyisi.

Koulutuksen järjestäjät päättäisivät edelleen muun muassa tarjonnasta ja opetuksen toteutuksen edellytyksistä, ja tämä voisi käytännössä pitää kielitaitovarannon suppeana. Valinnaisuus ei siis käytännössä välttämättä toteutuisi, ja siten oppilaiden ”pakovalinnat” lisääntyisivät.

Pitkän kielen kirjoittajien määrä ylioppilastutkinnossa voisi kasvaa, mikä lisäisi entisestään ylioppilaskirjoitusten hajaannuttamistarvetta, ellei kielten koejärjestelyjä muuteta. Vaihtoehto edellyttää myös ruotsin kieleen lyhyen kielen tasoisen kokeen.

Koulutuksen järjestäjät voisivat kokea oppilaan subjektiivisen oikeuden ruotsin opiskeluun vaikeaksi toteuttaa, ja lukujärjestysratkaisut voisivat toimia opiskelumotivaatiota vastaan.

Vaihtoehto E

Kaikilla perusopetuksen oppilailla olisi ohjelmassa **kolme yhteistä kieltä**: kaksi kieltä alakoulusta (K1, K2) alkaen ja kolmas (K3) yläkoulusta alkaen. Viimeistään kuudennelta luokalta alkava yhteinen **K2-kieli olisi kaikilla ruotsi**, muut valinnat olisivat vapaita. Viimeistään 3. luokalla alkava K1-kielen laajuus olisi 14 vuosiviikkotuntia. K2-kieli, kaikilla ruotsi, alkaisi kuudennella luokalla ja opetusta olisi 2 viikkotuntia vuodessa (yht. 8 vvt). Seitsemännellä luokalla alkavan K3-kielen laajuus olisi 6 vuosiviikkotuntia. Oppilaalla olisi mahdollisuus ottaa valinnaiskieliä sekä perusopetuksessa että toisella asteella.

Vahvuuksia

Vaihtoehto selkeyttäisi nykyistä kieliohjelmaa siten, että ruotsin kielen laajuus olisi kaikilla sama, mikä edellyttäisi vain yhden tason ylioppilaskoetta. Ruotsin keskimääräinen osaamisen taso nousisi, koska opintojen laajuus kasvaisi nykytilanteeseen verrattuna. Opintojen varhennettu aloitusajankohta vaikuttaisi positiivisesti oppilaiden asennoitumiseen ja motivoitumiseen.

Perusopetuksen kolmas yhteinen kieli laajentaisi Suomen kielitaito- ja kielitietovarantoa huomattavasti, koska koko suomenkielinen ikäluokka opiskelisi ruotsin lisäksi kahta kieltä. Koulujen mahdollisuudet toteuttaa monipuolisempaa kielitarjontaa paransivat, koska ryhmä- ja kokouso-ongelmia ei ilmenisi, kun koko ikäluokka osallistuisi opetukseen.

Tämä kieliohjelma toisaalta selkeyttäisi kielten opetuksen tarjontaa jatko-opinnoissa, sillä ruotsin kielestä olisi vain yksi lähtötaso. Toisaalta se edellyttäisi muiden kielten kuin englannin jatkokurssien lisäämistä. Samoin vieraskielinen opetus muullakin kielellä kuin englanniksi olisi todennäköisempää.

Heikkouksia

Koulutuksen järjestäjän päätösten mukaan K1-kielen valikoima voisi edelleen olla suppea, mikä johtaisi siihen, että nykyinen englannin valta-asema jatkuisi.

Kolmen yhteisen kielen mahdollistaminen peruskoululaisen ohjelmaan edellyttäisi joko viikkotuntimäärän kasvattamista, jonkin muun aineen vuosiviikkotuntimäärien pienentämistä tai valinnaisuuden vähentämistä. Samoin kolmen kielen ohjelma saattaisi osoittautua liian vaativaksi monelle peruskoululaiselle erityisesti, kun otetaan huomioon, että opetusryhmät olisivat suuret ja siten henkilökohtaisen tuen saaminen vaikeutuisi ilman lisä- ja tukio- opetuksen resurssien kasvattamista. Myös kolmannen kielen aloitusajankohta voisi osoittautua ongelmalliseksi valintaprosessin kannalta, kunnes kaikki koulutuksen järjestäjät olisivat

siirtyneet yhtenäiseen peruskouluun. Olisi kiinnostavaa nähdä, jatkuisiko pakkokielikeskustelu tässäkin vaihtoehdossa.

Vaihtoehdon toteuttaminen edellyttäisi uusia keskipitkän kielen ylioppilaskokeita nykyisen ruotsin kokeen sijaan; K3-kielen laajuushan olisi sama kuin nykyisen B1-kielen. Lisäksi vaihtoehto tuottaisi suuren täydennyskoulutus- ja materiaalarpeen K3-kielen opetukseen.

2.3 Erityiskysymyksiä

Edellä kuvattujen kieliohjelmavaihtoehtojen lisäksi kielikoulutuspoliittinen projekti esittää harkittavaksi kieliohjelman, joka koskee kaksikielisiä opetusohjelmia. Se voidaan toteuttaa minkä tahansa edellä esitetyn kieliohjelman yhteydessä.

Lisäksi seuraavassa pohditaan luonnollisesti kaksikielisten oppilaiden kielikoulutuksellista tilannetta sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielivalintoihin liittyviä kysymyksiä.

2.3.1 Kaksikielisten opetusohjelmien kieliohjelma

Suomalaisissa kouluissa on useanlaisia kaksikielisiä opetusohjelmia. Näitä ovat **varhainen** kotimaisten kielten kielikylpy ja **laaja** vieraskielinen opetus. Molemmat perustuvat siihen, että vieraan kielen oppiminen on alkanut jo varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Kaksikielisessä opetusohjelmassa on mahdollista integroida tehokkaasti kielenopetus aineenopetukseen. Malli tukee yksilön ja yhteiskunnan monikielisyyttä, sillä muut vieraat kielet ovat varhain mukana yksilön kielivalikoimassa. Malli huomioi myös kielikoulutuksen jatkumon, joka alkaa varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa, ja sen tosiseikan, että kieli kehittyy paitsi kielenopetuksessa myös aineenopetuksen yhteydessä. Opetuksessa omaksutaan äidinkielen lisäksi yksi vahva kieli perusteellisesti, ja tätä kielenomaksumiskokemusta voidaan hyödyntää useiden vieraiden kielten oppimisessa. Sekä kotimaisten kielten kielikylpy

että vieraskielinen opetus (CLIL = *Content and Language Integrated Learning*) ovat Euroopan unionin suositusten mukaisia opetusohjelmia. Suosituksissa painotetaan kielen ja sisällön integroinnin enintistä laajempaa käyttöönottoa opetusohjelmissa (Eurydice 2006).

Kotimaisten kielten kielikylpyopetuksessa opetetaan ensiksi lukemaan ja kirjoittamaan kielikylpykielellä ja oppiaineita opetetaan sekä koulun opetuskielellä että kielikylpykielellä. Laaja vieraskielinen opetus poikkeaa kielikylvystä siinä, että lukemaan ja kirjoittamaan opetuksessa on useita eri käytänteitä, erilaisten painotusten mukaan. Tavallisesti lukemaan opetetaan yhtä aikaa molemmilla kielillä, mutta joissakin malleissa aloitetaan äidinkielellä, joissakin vieraalla kielellä (CLIL-kielellä).

Seuraavassa keskitytään kuvaamaan kotimaisten kielten kielikylpyopetusta ja siihen ehdotettavaa kieliohjelmaa.

Taustaksi

Vuodesta 1987 kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen kieliohjelmassa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärää opetettiin molemmilla opetuskielillä siten, että ensimmäisinä kouluvuosina 80–100 % oppiaineen tuntimäärästä annettiin kielikylpykielellä (Buss & Mård 1999). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tuntimäärästä noin puolet opetettiin koulun opetuskielellä ja noin puolet kielikylpykielellä. Koulun opetuskielestä opiskeltiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä, ja kielikylpykielestä opiskeltiin A-kielen oppimäärä tai sitä laajempi oppimäärä, jonka tavoitteet ja sisällöt muistuttivat ruotsi (suomi) toisena kielenä -oppimäärää. Kielikylpykielen merkitseminen todistuksiin vaihteli kouluittain (kielikylpykieli ruotsi (suomi), A-ruotsi, B-ruotsi). Vieraita kieliä opiskeltiin kotimaisten kielten kielikylpyohjelmissa yleisopetuksen kieliohjelman mukaisesti siten, että A1-kieli aloitettiin yleensä 1. tai 2. luokalla (viimeistään 3. luokalla) ja vapaaehtoinen A2-kieli luokalla 4 tai 5. Kielikylpykieltä opetettiin alakoulussa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sekä sisältöaineiden tuntimäärien mukaan (luokka-asteen mukaan vähintään 50 % aineenopetuksesta kieli-

kylpykielellä), jolloin siihen ei käytetty A-kielten tuntimäärää. Yläkoulussa kielikylpykieltä opetettiin B1-kielen tuntimäärän avulla, ja äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tunneilla opetettiin koulun opetuskieltä. Tällaisella kieliohjelmalla saavutettiin erittäin hyviä oppimistuloksia niin oppilaiden äidinkielessä, kielikylpykielessä, vieraissa kielissä kuin myös eri oppiaineissa (ks. Bergroth 2004, 2006; Elomaa 2000; Laurén 1999).

Valtioneuvoston asetuksessa (1435/2001) määritellään, että äidinkielen ja kirjallisuuden sekä A-kielen yhteenlasketusta tuntimäärästä puolet (29 vvt) tulee opettaa koulun opetuskielellä. Tällä hetkellä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärää opetetaan molemmilla opetuskielillä siten, että ensimmäisinä kouluvuosina 80–90 % oppiaineen tuntimäärästä opetetaan kielikylpykielellä. Koulun opetuskielestä opiskellaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä, ja kielikylpykielestä opiskellaan A-kielen oppimäärä, jonka tavoitteet ja sisällöt opetuksen järjestäjä määrittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan kielikylpyohjelman laajuuden perusteella. Valtioneuvoston asetus sitoo kielikylpykielen A-kielen oppimäärään. Kielikylpykieli merkitään todistuksiin A-kieleksi, ja opetuksen järjestäjä antaa lisäksi oppilaille erillisen todistuksen, jossa selvitetään tarkemmin tavoitteet ja arvioinnin periaatteet. Vieraita kieliä opiskellaan edelleen joissain kotimaisten kielten kielikylpyohjelmissa yleisopetuksen kieliohjelman mukaisesti siten, että A1-kieli aloitetaan 1. tai 2. luokalla (viimeistään 3. luokalla) ja vapaaehtoinen A2-kieli luokalla 4 tai 5. Koska valtioneuvoston asetus (1435/2001) sitoo A-kielen tuntimäärän kielikylpykieleeseen, on vapaaehtoisen A2-kielen tarjonta kiinni kunnan mahdollisuudesta osoittaa siihen ylimääräisiä resursseja. Tämä on jo johtanut siihen, että moni kielikylpyä tarjoava kunta on päättänyt rajaamaan varhennettua kielikylvyn kieliohjelmaa.

Ehdotus kielikylpyopetuksen uudeksi kieliohjelmaksi

Valtioneuvoston asetusta muutetaan siten, että koulun opetuskielestä opiskellaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä, ja kieli-

kylpykielestä opiskellaan toisena kielenä -oppimäärä (vrt. suomi tai ruotsi toisena kielenä). Muita kieliä opiskellaan yksikielisen yleisopetuksen kieliohjelman mukaisesti siten, ettei kielikylpykieltä lasketa yhdeksi niistä. Liitteessä 3 tiivistetään tämän kieliohjelman luonne varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen saakka.

Asetuksen muutos olisi myös vieraskielisessä opetuksessa olevien oppilaiden edun mukainen. Opetuskieli (CLIL-kieli) voitaisiin katsoa oppilaiden toiseksi kieleksi eikä ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi, jolloin muille kielille jäisi tilaa yksikielisen opetusohjelman mukaisesti.

2.3.2 Luonnollisesti kaksikieliset oppilaat

Eurooppalainen suositus siitä, että jokaisen koululaisen tulisi voida kehittää perusopetuksen aikana äidinkielen taidon lisäksi kahden vieraan kielen taitoa, on lähtökohdiltaan hyvin yksikielinen, sillä se tunnustaa vain yhden äidinkielen olemassaolon. Suomessa on kuitenkin yhä useampia perheitä, joissa vanhemmat puhuvat eri kieliä äidinkielenään ja joissa lapsille tarjoutuu mahdollisuus omaksua kaksi äidinkieltä varhaislapsuudesta lähtien (ks. Tilastokeskus, perhetilastot). Tämän vuoksi myös kielikoulutuksen suunnittelussa olisi tärkeää ottaa huomioon se, että oppilaalla voi olla useampi kuin yksi äidinkieli.

Kaksikielisille oppilaille pitäisi voida tarjota mahdollisuus opiskella kumpaakin äidinkieltä yhtä laajasti. Näin tuettaisiin luonnollista, ympäristössä omaksuttua kaksikielisyyttä. Muilta osin oppilaan kieliohjelma voisi olla samanlainen kuin yksikielillä oppilailla. Tästä olisi se etu, että kaksikielisissä perheissä kasvaneiden ei tarvitsisi valita vain yhtä kieltä, josta he opiskelevat äidinkielen oppimäärän, vaan he voisivat kehittää molempia kieliään järjestelmällisesti kouluopetuksen avulla. Tällä tavoin toteutuisi yksilöiden monikielitaitoisuuden tavoite. Institutionaalinen tuki yhdistettynä luonnolliseen kaksikielisyyteen lisäisi Suomen kielitaitovaran merkittävästi. Tällä tavoin toteutuisi myös yhteiskunnan monikielisyys tavoite. Suomeen syntyisi vähitellen sellaista suomalaisten joukko, jotka voisivat kehittää molempien

kotona ja ympäristössä omaksuttujen kielten taitojaan niin pitkälle, että ne olisivat heille todellisia ja luonnollisia työkieliä.

Suurin osa Suomen koulujen luonnollisesti kaksikielisistä oppilaista puhuu suomea ja ruotsia. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan näille kaksikielisille oppilaille on tarjolla suomenkielisissä kouluissa äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärä (*modersmålsinriktad svenska*) ja ruotsinkielisissä kouluissa äidinkielenomaisen suomen oppimäärä (*modersmålsinriktad finska*) (ks. myös Sjöholm & Østern tässä julkaisussa). Käytännössä oppimääriä ei ole kuitenkaan pystytty tarjoamaan laajalti, ja pulaa on niin oppimateriaaleista kuin tällaiseen opetukseen koulutetuista opettajistakin (Sundman 1998). Sitä vastoin opettajankoulutus sekä materiaalit ovat olemassa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen toteuttamiseen äidinkielen laajuisena niin ruotsissa kuin suomessakin. Kahden äidinkielen mahdolluttaminen oppilaan kieliohjelmaan yksikielisessä koulussa edellyttäisi kuitenkin tuntijaon uudelleen tarkastelua.

2.3.3 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat

Kaikkien suomalaista koulua käyvien oppilaiden ainoa äidinkieli ei ole suomi tai ruotsi, kuten edellä kävi ilmi. Suomessa on runsaasti luonnollista kaksikielisyyttä mitä moninaisimmissa kielipareissa. Kielten asema kouluissa on kuitenkin erilainen. Kansalliskielet suomi ja ruotsi ovat koulussa opetettavia kieliä ja koulun opetuskieliä. Perustuslaissa mainituilla muilla kielillä on erilainen asema: pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame ovat sekä opetettavia aineita että opetuskieliä. Suomalainen viittomakieli on näissä molemmissa rooleissa, suomenruotsalainen viittomakieli enää vain opetettavana aineena. Romanian kieltä voi opiskella koulussa, mutta sitä ei käytännössä käytetä opetuskielenä, vaikka perusopetuslaki sen mahdollistaakin. Saamelaisten, viittomakielisten ja romanien kielikoulutusta koskevissa artikkeleissa on käyty tarkoin läpi näiden ryhmien erityistilanne ja koulutusmahdollisuudet (ks. Näkkäljärvi & Rahko; Alanne; Mäki tässä julkaisussa). Seuraavassa keskitytään Suomen uusiin kielivähemmistöihin, maahanmuuttajiin.

Maahanmuuttajaoppilaiden kielikoulutusta suunniteltaessa tulisi pohtia sitä, voisiko oppilaiden kieliohjelman muuttaa siten, että se noudattaisi samaa rakennetta kuin valtaväestön kieliohjelma: kieliohjelman pohjana on oma äidinkieli, jonka lisäksi opiskellaan vähintään kahta vierasta kieltä. Maahanmuuttajaoppilaiden oma äidinkieli olisi siten osa oppilaan kielivalikoimaa. Sen lisäksi oppilaiden olisi perusopetuksen aikana opiskeltava kahta muuta kieltä. Toinen opiskeltavista kielistä olisi **suomi tai ruotsi**. Oppilaat opiskelisivat koulun opetuskielestä joko äidinkielisten oppimäärän tai toisen kielen oppimäärän kielitaitonsa tason mukaisesti. Kieliohjelman kolmas kieli olisi **englanti**. Tämän lisäksi oppilaat voisivat opiskella valinnaisia kieliä sen mukaan, mitä heidän opintosuunnitelmaansa mahtuu. Kieliohjelma olisi **oppilaslähtöinen** ja se perustuisi joustavuuteen: se ottaisi huomioon oppilaiden tilanteen ja sen, ovatko he vasta-alkajia koulun opetuskielen opiskelussa vaiko jo monikielistyneitä. Jos oppilas tarvitsisi ensisijaisesti koulun opetuskielen opetusta, hän voisi myöhentää muiden vieraiden kielten valintaa ja keskittyä koulun opetuskielen opiskeluun. Jos hän toisaalta hallitsisi koulun opetuskielen äidinkielisten tavoin, hän voisi valita vieraita kieliä jo varhemmin.

Oppilaslähtöinen kieliohjelman väljennys vahvistaisi suomalaisen koulujen kieliprofiilia monella tavoin. Lisäksi se tukisi oppilaiden osallisuuden kokemusta, kun kotona käytettävät kielet tunnustettaisiin nykyistä selkeämmin osaksi suomalaisen koulun arkea. Koulun opetuskielen hyvä hallinta on maahanmuuttajaoppilaille ehdoton edellytys; opinnoissa edistyminenhan perustuu siihen. (Ks. myös Latomaa tässä julkaisussa.) Opetuskielen opiskelu äidinkielisten taitoja vastaavalle tasolle on sekin kielen opiskelua, mikä usein unohtuu. Koulun opetuskielen määrittelemisen yhdeksi oppilaan kielivalikoiman kielistä tekisi maahanmuuttajaoppilaiden suomen (tai ruotsin) opetuksesta ja sen tarpeesta näkyvämmän.

Jos oppilaiden kielivalikoimassa ei olisi toista kotimaista kieltä perusopetuksen aikana, siitä voisi seurata syrjäytyminen työmarkkinoilta, ainakin tietynlaisista tehtävistä ja tietyillä alueilla

Suomea. Tulisikin varmistaa, että oppilaat voisivat opiskella toista kotimaista kieltä joko toisella asteella tai aikuiskoulutuksessa, jotta heillä olisi mahdollisuus sellaisiin työpaikkoihin, jotka edellyttävät toisen kotimaisen kielen taitoa.

3 TULEVAISUUDENNÄKYMIÄ

Kiina-ilmioitä myös kielikoulutuksessa

Vaikka oppilaiden kielitaito onkin kaventunut viime vuosikymmeninä, on koulujen kielivalikoima samanaikaisesti kirjavoitunut. Perinteisesti opiskeltujen kielten (englanti, ruotsi, saksa, ranska, venäjä) lisäksi opetukseen, erityisesti lukioiden ohjelmaan, on tullut mukaan espanja, italia ja portugali ja joissakin yksittäisissä kouluissa myös esimerkiksi viro, japani ja kiina. Suuntauksissa näkyy aiempaa suurempi kiinnostus useaan Euroopan kieleen mutta yhä enemmän myös Euroopan ulkopuolisiin kieliin. Uudessa maailmantilanteessa, jossa ihmiset liikkuvat eri tavalla kuin ennen, yhteiskunnan kielitaitotarpeetkin moninaistuvat. Kielikoulutuksen suunnitteluun tuovat uusia ulottuvuuksia ne viestit, jotka kantautuvat työelämästä (ks. Sajavaara & Salo tässä julkaisussa). Elinkeinoelämän keskusliiton vuosittain tekemät osaamistarvetiedustelut kuten myös tuore kansainvälinen kartoitus yritysten kielitaitotarpeista (CILT 2006) kertovat siitä, että perinteinen kielivalikoima ei riitä. Mitä kieliä ja missä määrin on sitten tarjottava jo perus- ja toiseen asteen opinnoissa? Riittääkö suomalaiselle yhteiskunnalle se, että kaikille tarjotaan tärkeimpien kielten taitoa kaikkialla Suomessa ja sen lisäksi pyritään varmistamaan erilaisien kouluverkostojen ja resurssikeskusten avulla se, että myös ns. harvinaisten eurooppalaisten kielten opetusta on tarjolla myös pienillä paikkakunnilla? Riittääkö se, että jotkin lukiot profiloituvat kielipainotteisiksi ja tarjoavat myös Euroopan ulkopuolisten kielten opetusta? Entä voisiko Suomessa olla kouluja, joissa saa perusopetusta sekä suomen että ruotsin kielellä? Hyödynnetäänkö

suppean ja laajan vieraskielisen opetuksen (CLIL) mahdollisuuksia tällä hetkellä riittävästi perus- ja toisen asteen koulutuksessa?

Tulevaisuuden ennakointi on tärkeää. Samalla se on hyvin haastavaa. Tulevaisuuden kielenopetuksen mahdollisesta moninaistumisesta antaa esimakua maaliskuussa 2007 annettu lehdistötiedote, jonka mukaan Helsingin opetusvirasto valmistelee suomen- ja kiinankielisen perusopetuksen aloittamista lukuvuoden 2008–2009 alusta (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2007a). Kaksikielisen opetuksen ohella käynnistetään samanaikaisesti myös kiinan opetus A-kielenä suomenkielisille oppilaille perusopetuksen ensimmäiseltä vuosiluokalta. Kaksikielisessä opetuksessa noudatetaan suomalaista perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Opetuskielinä käytetään sekä suomea että (mandariini)kiinaa, ja tavoitteena on, että lasten kiinan ja suomen kieli kehittyisivät tasavahvoina. Opetus on tarkoitettu joko kiinaa äidinkielenään puhuville tai muutoin riittävän kiinan taidon hallitseville lapsille ja nuorille. Opetus toteutetaan yhteistyössä Kiinan opetusministeriön kanssa. Suunnitelmiin sisältyy ohjelmaan valittujen suomen- ja kiinankielisten opettajien perehdyttäminen kummankin maan kieleen ja koulukulttuuriin.

Ehdotuksen takana on selvitys, joka tehtiin Sitran aloitteesta syksyllä 2006 (SITRA 2007). Selvityksen mukaan pääkaupunkiseudulla on kasvava tarve kiinankieliselle perusopetukselle. Työnantajille tehty kysely paljasti, että pääkaupunkiseudun yritykset olisivat valmiita työllistämään kiinankielistä henkilöstöä. Selvityksen mukaan perheen lapsille tarjottava mahdollisuus kiinankieliseen opetukseen vaikuttaa perheen päätökseen tulla Suomeen ja siten koulutustarjonnalla on suora vaikutus rekrytointiin. Koulutuksella katsotaan olevan merkitystä myös Kiinasta Suomeen palaavien perheiden sopeutumisessa takaisin suomalaiseen yhteiskuntaan. Kiinassa on tällä hetkellä yli kaksisataa suomalaista yritystä, ja markkinat laajenevat kaiken aikaa. Useat Kiinasta palaavista perheistä ovat monikielisiä ja -kulttuurisia. Näiden kohderyhmien lisäksi kiinankielisen perusopetuksen katsotaan helpottavan Kiinasta Suomeen adoptoitujen lasten äidinkielen ja kulttuuritaustan säilymistä.

Tehty ehdotus saattaa kuulostaa radikaalilta suomalaisissa oloissa. Meillä on vanhastaan ollut kaksikielistä opetusta vain kielipareissa suomi-englanti, suomi-saksa, suomi-venäjä ja suomi-ranska. Englanti, saksa ja ranska ovat CLIL-kieliä – pääosin tosin vain englanti – ja lisäksi ne ovat opetuskielinä yksittäisissä kielikouluissa, kuten on myös venäjä. Näiden lisäksi kaksikielistä opetusta on toteutettu pienimuotoisesti kieliparissa suomi-viro (ks. Ribelus tulossa).¹² Ruotsin ja suomen yhteiselo on ollut mahdollista vain kielikylypöpetuksessa, jossa yksikielisiä lapsia kylvetään toisessa kotimaisessa kielessä. Kummallakin kansalliskielellä toimiva koulujärjestelmämme ei ole toistaiseksi antautunut kaksikielille oppilaille tarkoitettuun kaksikieliseen perusopetukseen.

Sitran ehdotuksen radikaalius on kuitenkin vain näennäistä. Budapestissä avattiin unkarilais-kiinalainen koulu jo muutama vuosi sitten (ks. Hanban 2004). Esimerkkejä kouluista, joissa tarjotaan kaksikielistä opetusta, on Euroopassa lukuisia. Unkarin tavoin myös muissakin Itä-Euroopan maissa on herätty monipuolistamaan maiden kielitaitovaroja monin eri keinoin. Esimerkiksi Puolassa on toteutettu menestyksekkäästi jo viidentoista viime vuoden ajan kaksikielisen opetuksen ohjelmaa kielipareissa puola-kashubi, puola-unkari, puola-saksa ja puola-valkovenäjä (ks. Wicherkiewicz 2006). Sloveniassa, lähellä Unkarin rajaa, on puolestaan tarjolla kaksikielinen perusasteen koulutus kieliparissa sloveeni-unkari (ks. Novak-Lukanovič 2006). Näiden esimerkkien valossa vaikuttaisi siltä, että kaksikielisen opetuksen pilotoinnin myös kieliparissa suomi-ruotsi pitäisi olla mahdollinen.

Suomessa ei herätty yhtä aikaisin kuin muualla Euroopassa siihen, että maailman puhutuimmalla äidinkielellä, kiinalla, voisi olla merkitystä näillä leveysasteilla.¹³ Mistäpäin maailmaa tulevat sitten seuraavat paineet monipuolistaa suomalaista kielitaitova-

12 Tuore karttoitus (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2007b) kattaa sekä kokonaan vieraalla kielellä annettavan että kaksikielisen koulutustarjonnan pääkaupunkiseudulla. CLIL-opetuksen laajuudesta Suomessa ks. esim. <http://www.clil-network.fi>.

13 Liikkuvuuden lisääntymisen aikaan saamiin muutoksiin ollaan kuitenkin jo heräämässä, kenties Kiina-ilmion siivittäminä. Huhtikuun alussa 2007 julkistettiin selvitys, jossa on kartoitettu pääkaupunkiseudulla tarjolla olevia vieraskielisiä koulutuspalveluja (ks. Helsingin kaupungin opetusvirasto 2007b).

rantoa? Kohdistuvatko katseet seuraavaksi Intiaan? Vai tuleeko lähiyhteistyö entistä tärkeämmäksi? Kielikoulutuksen suunnittelu ei voi perustua yksistään työelämästä kantautuviin viesteihin, sillä markkinoiden painopisteet vaihtuvat maailmantilanteen muuttuessa. Työelämän kielitaitotarpeet tulevat kuitenkin helpommin tyydytetyiksi, jos suunnittelussa on kaiken aikaa mukana ajatus siitä, että kaikki käytössä olevat kielet – äidinkielet, vieraat kielet, vähemmistökielet – ovat yhtä tärkeitä. Jos yhteiskunnassa osoitetaan arvostusta esimerkiksi Suomeen muuttaneiden työntekijöiden ja heidän lastensa äidinkielen taidolle, se riittää takaamaan, että suhdanteiden vaihtuessakin Suomessa on työvoimaa, jolla on uuden tilanteen vaatimusten mukaista kielitaitoa ja ymmärrystä eri kulttuureista.

Ovet avoinna koko maailmalle

Millainen on sitten opetuksen ja oppimisen arki tulevaisuudessa? Uusi teknologia ja sen saavutettavuus, myös taloudellisesta näkökulmasta, tulee olemaan entistä suuremmissa roolissa myös kieltenopetuksessa. Jo nyt käytössä olevat tekniset ratkaisut ovat käyttäjäystävällisempiä kuin koskaan. Alaluokkalaiset hallitsevat sellaisia tietoteknisiä taitoja, joista heidän vanhempansa eivät edes unelmoineet. Ovatko oppilaat ohittaneet opettajansa osaamisessa tässä suhteessa? Ovat ja eivät ole. Erityisesti nuoremman polven opettajilla taidot ovat hallussa, ja vanhemmatkin kollegat pyrkivät päivittämään tietojaan ja taitojaan. Tämän päivän opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa *monimediaisuus* on usein toistuva aihe. Koulutusta tarvitaan, jotta opetuksen rakenne muodostaisi monikerroksisen, monentyyppisiä aineistoja hyödyntävän kokonaisuuden, joka tukisi pedagogisesti järkevää kokonaisuutta. Kielenoppijan roolista tulee siirtyä kielen käyttäjäksi, joka itse osaa ja voi hyödyntää erilaisia työmuotoja omien tavoitteidensa saavuttamiseksi, osaamisensa vahvistamiseksi ja arvioimiseksi. Kielenopettajan roolista tulee siirtyä ohjaajaksi, joka opastaa oppijoita erimuotoisten lähteiden äärelle ja auttaa oppijaa löytämään

itselle sopivimmat työtavat. Vastakkain ajattelun aika – verkko-opetus vs. kasvokkaisuopetus – on auttamatta ohi (ks. Taalas tässä julkaisussa). Opettajankoulutuksen tulee siis sisältää sopivassa suhteessa kieli- ja kulttuuriopintoja, pedagogisia opintoja sekä tietoteknisten valmiuksien vahvistamista.

Monimediaisuuden ottaminen osaksi opetuksen arkea ei saa perustua ainoastaan uutuudenviehätykseen tai teknisten ratkaisujen ihannointiin. Kaikkien pedagogisten ratkaisujen tulee vastata kysymyksiin: Miten voimme tukea erilaisia oppijoita heidän opinpolkunsu varrella parhaiten? Miten voimme tukea opettajaa hänen vastatessaan erilaisten oppijoiden mukanaan tuomaan haasteeseen?

Arkea lienee tulevaisuudessa – ja jo nyt joissakin pilottihankkeissa – se, että opettajat tuottavat ja jakavat materiaalia verkossa opetuksen tueksi. Arviointia, erityisesti oppilaiden itsearviointia mutta myös päättöarviointia, tehdään entistä enemmän verkon välityksellä. On huomattava, että varsin ongelmalliseksi koetun suullisen kielitaidon harjoittaminen ja arviointi webkameroineen, Skype-puheluineen ja digitaalisine äänitteineen on mahdollista jo nyt. Haasteelliseksi on-line-päättöarviointin tekee toistaiseksi suorittajan tunnistamiseen liittyvät seikat.

Oppilaitosten kansainväliset hankkeet, ovatpa ne opettaja- ja oppilasvaihtoja tai muita kehittämishankkeita, ovat nykyisin käytännössä täysin tietoverkkojen varassa. Näissä hankkeissa kielitaito on omassa asemassaan: välineenä. Oppilaan pienikin rooli koulun kansainvälisessä hankkeessa tuo hänelle sellaisia kielellisiä ja kulttuurisia kokemuksia, joilla on vähintäänkin oppimista piristävä, motivoiva ja vahvistava vaikutus. Onkin toivottavaa, että jokainen oppilas saisi olla mukana kansainvälisessä hankkeessa jossakin opinpolkunsu vaiheessa.

Kaikkien suurimpana haasteena koulutuksessa on aina ollut koulun ja koulun ulkopuolisen maailman suhde. *Non scholae, sed vitae* -ajatuksen realisoiminen koulun arjessa ja oppijan päässä on lähempänä kuin koskaan. Perinteisten oppimateriaalien lisäksi opettajien ja oppilaiden käytössä on valtavat määrät autenttista

materiaalia, yhä nopeammin käsiin saatavaa ja valitettavasti usein myös yhä arveluttavampaa. Painettua sanaa ei enää koeta ainoaksi oikeaksi tiedonlähteeksi. Lähdeaineistot sisältävät kirjoitetun tekstin lisäksi ääntä, kuvaa ja ennen kaikkea asenteita ja arvoja muokkaavia sisältöjä. Maailma on siis tullut kouluun.

Yhtä tärkeitä on muistaa, että koulun on lähdeittävä maailmalle: koulutusjärjestelmän tulee herkistyä koulun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. Miten voisimme hyödyntää, tunnistaa ja tunnustaa osaamista, jota opettaja ei ole kontrolloinut? Miten voisimme ohjata oppilaita käyttämään osaamistaan, soveltamaan sitä – uuden osaamisen hankkimistakaan unohtamatta? Tulevaisuudessakin kieltenopetuksen haasteena on siis kysymys: miten opettaa oppimaan?

KIRJALLISUUS

- Bergroth, M. 2004. Och den ljusnande framtid är vår. Teoksessa S. Björklund & M. Buss (toim.) *Kielikylpy: Kasvaa ja kehitystä*. Julkaisu No 113. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja, 144–151.
- Bergroth, M. 2006. Immersion students in the matriculation examination. Three years after immersion. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (eds.) *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. Selvityksiä ja raportteja 132. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja, 123–134.
- Buss, M. & K. Mård 1999. *Ruotsin ja suomen kielen kielikyllyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Selvityksiä ja raportteja 46. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- CILT 2006. *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: The National Centre for Languages.
- Council of Europe 2007. Languages of School Education. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp [viitattu 1.4.2007]
- Elomaa, M. 2000. *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa*. Acta Wasaensia No 83. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Eurydice 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- EVK 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Hanban 2004. Budapest Chinese-Hungarian Bilingual School opens. <http://english.hanban.edu.cn/market/HanBanE/411940.htm> [viitattu 31.3.2007]

- Helsingin kaupungin opetusvirasto 2007a. Kaksikielinen opetus laajenee Helsingissä suomi-kiina-opetuksella. Tiedote 19.3.2007.
<http://www.hel.fi/wps/portal/Opetusvirasto/> [viitattu 30.3.2007]
- Helsingin kaupungin opetusvirasto 2007b. *Kansainvälisten perheiden koulutuspalvelut perusopetuksessa pääkaupunkiseudulla 2006*. Pääkaupunkiseudun kaupunkiohjelma.
<http://www.hel.fi/wps/wcm/resources/file/ebf6380b14955f3/PKS-KV-1-raportti%20I-osa.pdf> [viitattu 3.4.2007]
- Huisman, T. 2006. *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkieliessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. 2003a. *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A28/2003. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kohonen V. 2003b. Eurooppalaisen kielisalkun periaatteita ja pyrkimyksiä. Kehittyvä kielenopetus konferenssi Turussa 14.–15.11.2003.
http://www.turunkesayliopisto.fi/kymwebbi/sivut/ohjelma/ref_paneeli.htm [viitattu 7.1.2007]
- Kohonen, V. (toim.) 2005. *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY.
- Kumpulainen, T. & S. Saari (toim.) 2006. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, J. 2006. *Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon*. Oppimistulosten arviointi 6/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2001. *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001*. Oppimistulosten arviointi 6/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2004. *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2006. *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Laurén, C. 1999. *Språkbad – forskning och praktik*. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Lehti, L., Järvinen, H.-M. & E. Suomela-Salmi 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään - Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja no 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 293–313.
- Luukka, M.-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 3/2003, 422–428.
- Luukka, M.-R. & M. Leiwo 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, 13–36.
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.

- Mustajoki, A. 2007. *Yliopistojen Venäjä-yhteistyön ja Venäjä-osaamisen kehittäminen*. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2007:11. Helsinki: Opetusministeriö.
- Novak-Lukanovič, S. 2006. *Minority Languages in Education in Slovenia*. Teoksessa Dónall Ó Riagáin (ed.) *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe*. Belfast Studies in Language, Culture and Politics 15. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona, 113–125.
- OPH 2000. *Ammatillisten peruskoulutuksen ja näyttötutkintojen perusteet 2000*. Opetushallituksen määräys 33/011/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2007. *Voimassa olevat opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet sekä kansalliset ammattiosaamisen näyttöaineistot*. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,927,1561> [viitattu 2.4.2007]
- OPM 2004. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2006. *Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointityöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:26. Helsinki: Opetusministeriö.
- PMN 2006. *Ministerineuvoston ehdotus pohjoismaiseksi kielipoliittiseksi julistukseksi*. Pohjoismaiden ministerineuvosto B245/kultuur. http://www.norden.org/sagsarkiv/docs/B245Sprak_fi.pdf [viitattu 31.3.2007]
- Ribelus, A. tulossa. *Kokemuksia kaksikielisestä opetuksesta*. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Saarinen, S. 2005a. *Varhainen aloittaminen lisää poikien kielenopiskelua*. http://www.kisu.fi/artikkelit/poikien_opiskelu.pdf [viitattu 28.3.2007]
- Saarinen, S. 2005b. *Kuntien kielenopetus yksipuolistuu*. http://www.kisu.fi/artikkelit/kielivalinnat2004_jatko.pdf [viitattu 28.3.2007]
- Saarinen, S. 2005c. *Hyväksytyt-merkintä vai ei?* <http://www.kisu.fi/artikkelit/hyvaksytytmerkinta.pdf> [viitattu 28.3.2007]
- Sajavaara, K. 2006. *Kielivalinnat ja kielen opiskelu*. Teoksessa R. Alanen, H. Dufva & K. Mäntylä (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 223–254.
- Sitra 2007. *Sitra selvitti kiinankielisen perusopetuksen tarvetta*. Tiedote 16.3.2007. http://www.sitra.fi/fi/Ajankohtaista/tiedote_2007-03-16.htm [viitattu 31.3.2007]
- Sundman, M. 1998. *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuokko, E. 2000. *Perusopetuksen 9. vuosiluokan englannin (A-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999*. Oppimistulosten arviointi 3/2000. Helsinki: Opetushallitus.

- Tuokko, E. 2002. *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*. Oppimistulosten arviointi 3/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Väisänen, T. 2003. *Perusopetuksen 9. luokan A-kielenä opettavan ranskan, saksan ja venäjän oppimistulosten kansallinen arviointi*. Oppimistulosten arviointi 1/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Väyrynen, P., Räisänen, A., Geber, E., Koski, L. & M.-L. Pernu 1998. *Kieliäkö ammatissa? – Ammatillisten oppilaitosten kieltenopetuksen nykytila ja kehittämistarpeet*. Arviointi 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Wicherkiewicz, T. 2006. A Decade of Kashubian in Education. Teoksessa Dónall Ó Riagáin (ed.) *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe*. Belfast Studies in Language, Culture and Politics 15. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona, 103–112.

Lait ja asetukset

- Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998)
- Kielilaki (423/2003)
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)
- Lukioasetus (810/1998)
- Lukiolaki (629/1998)
- Perusopetusasetus (852/1998)
- Perusopetuslaki (628/1998)
- Suomen perustuslaki (731/1999)
- Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (955/2002)
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001)
- Valtioneuvoston päätös tutkintojen rakenteesta ja yhteisistä opinnoista ammatillisessa peruskoulutuksessa (213/1999)

UUTTA YHTEISTYÖTÄ JA PROFIILIENTERÄVÖITTÄMISTÄ: KORKEAKOULUJEN KIELIKOULUTUS

Riitta Pyykkö, Ulla-Kristiina Tuomi,
Taina Juurakko-Paavola & Ullamaija Fiilin



1 KIELTEN AINELAITOKSET

1.1 Nykytila¹

Kieliaineita opetetaan pääaineena kahdeksan yliopiston humanistisessa tiedekunnassa: Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Oulun, Tampereen, Turun ja Vaasan yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa. Yleisimmät maisterin tutkinnon pääaineena opiskeltavat kielet ovat suomi, englanti, ruotsi, saksa, ranska ja venäjä. Espanjaa ja italiaa voi opiskella pääaineena muutamassa yliopistossa ja ns. harvinaisempia kieliä, esimerkiksi Aasian ja Afrikan kieliä, Helsingin yliopistossa. Lisäksi tiedekunnissa on ainoastaan sivuaineena opiskeltavia kieliaineita.

Yleisimmistä kielistä suomea, englantia, ruotsia ja saksaa voi opiskella kaikissa yliopistoissa, venäjää kuudessa ja ranskaa viidessä yliopistossa. Lisäksi esimerkiksi Jyväskylässä voi opiskella viittomakieltä ja Oulun yliopistossa saamen kieliä. Kielivalikoiman laajuus vaihtelee yliopistoittain. Laajimmat mahdollisuudet tar-

¹ Kielten ainelaitoksia käsittelevä jakso perustuu tiedekuntien opinto-oppaisiin ja kotisivuihin sekä Joensuun, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa tehtyihin kyselyihin. Se on ollut lisäksi kommentoitavana yksittäisillä muiden yliopistojen kielten laitosten henkilökuntaan kuuluvilla opettajilla ja tutkijoilla sekä koko KIEPO-ryhmällä. Yksittäisten kysymysten kohdalla lähde on mainittu tekstissä.

joaa Helsingin yliopisto, suppein valikoima on Oulun ja Vaasan yliopistoissa.

Kääntäjänkoulutusta on 25 vuoden ajan ollut tarjolla Helsingin (Kouvola), Joensuun (Savonlinna), Tampereen ja Turun yliopistoissa. Kaikissa näissä koulutetaan pääaineopiskelijoina saksan ja englannin kääntäjiä. Venäjän kääntäjiä koulutetaan Helsingissä, Tampereella ja Joensuussa, ruotsin kääntäjien koulutusta on tarjolla Helsingin ja Tampereen yliopistoissa sekä Vaasan yliopistossa. Ranskan ja espanjan kääntäjien koulutus on keskitetty Turun yliopistoon.

Eniten kieliaineiden opiskelijoita on Helsingin, Turun ja Jyväskylän yliopistoissa. Opiskelijamääriltään pienimpiä ovat Oulun yliopisto ja Åbo Akademi. Vuosittainen sisäänotto kaikkiin kieliaineisiin on noin 1800 opiskelijaa. Vuosittaisten sisäänottomäärien perusteella Suomessa koulutetaan eniten englannin (noin 350), suomen (noin 250) sekä ruotsin ja saksan (molempia noin 200) asiantuntijoita. Ranskan pääaineopiskelijoita otetaan yliopistoihin vuosittain runsas sata ja venäjän opiskelijoita alle sata. Pääaineenaan jotain Euroopan ulkopuolista kieltä opiskelevia on muutamia kymmeniä.

Yliopistojen kieliaineisiin opiskelijaksi hakeneiden määrässä ei ole viimeisten viiden vuoden aikana ollut havaittavissa suurta muutosta, mutta kielikohtaisesti muutoksia on jonkin verran, sekä ylös- että alaspäin (ks. liite 14). Ylivoimaisesti suurin hakijamäärä on englannin oppiaineisiin, joissa opiskelupaikka löytyy vuosittain vain noin yhdelle hakijalle kymmenestä. Muissa kieliaineissa mahdollisuudet ovat keskenään suurin piirtein samaa luokkaa, paikka löytyy noin joka viidennelle hakijalle. Hakusuosion perusteella yliopistot jakautuvat selvästi kahteen ryhmään: eniten hakijoita on Helsingin, Tampereen, Jyväskylän ja Turun yliopistoihin, selvästi vähemmän taas Joensuun, Oulun ja Vaasan yliopistoissa ja erityisesti Åbo Akademiassa (ks. myös Sjöholm & Østern tässä julkaisussa), jonne esimerkiksi vuonna 2006 otettiin kieliaineisiin sisään yli puolet hakijoista.

Valintakokeiden mallit ovat varsin vakiintuneet, ja koemalliin (useimmiten: kielikoe + kirjatentti, kääntäjänkoulutuksessa ja opettajankoulutuksessa myös soveltuvuutta mittaavat osiot) ollaan pääosin tyytyväisiä. Vaikka ylioppilastutkinnon painoarvon lisäämiseen yliopistojen opiskelijavalinnassa on ulkoisia paineita, pidetään valintakoekirjaa/kirjoja tärkeänä tieteenalan sisällöistä informoimisen ja hakijan motivaation mittaamisen kannalta. Valintakokeet eivät kuitenkaan ilmeisesti anna riittävää informaatiota alan opiskelun luonteesta, koska opiskelujen viivästyminen ja keskeyttäminen sekä opiskeltavan alan vaihto ovat melko tavallisia.

Kiinnostus yhteisvalintaan on vähentynyt, osin ulkoisista syistä eli erillisrahoituksen lakkaamisen takia, osin siksi, että valintakokeet ovat viimeisten noin viiden vuodan aikana kehittyneet eri suuntiin. Esimerkiksi suhtautuminen monivalintatehtävien käyttöön vaihtelee eri yliopistoissa ja lisäksi valintakoekirjojen kohdalla on tehty eriäviä ratkaisuja. Valintayhteistyötä on kuitenkin olemassa sekä saman yliopiston sisällä että eri yliopistojen kesken. (Ullakonoja & Mäkikangas 2007.)

Sisäänottokiintiöt ovat pysyneet pääsääntöisesti samoina, mutta joissakin aineissa kiintiöitä on jonkin verran pienennetty. Sisäänoton vähentämisen ensisijaiseksi syyksi oppiaineet ilmoittavat opettajaresurssien vähenemisen; pienemmässä määrin muutoksia on tehty koulutustarpeiden pohdinnan perusteella. Ikäluokkien pieneminen ollaan ottamassa huomioon sisäänottomäärissä, eli tulevaisuudessa sisäänottojen voi olettaa ainakin jossain määrin laskevan.

Kieliaineista valmistuneiden määrässä on luonnollista vuosittaista vaihtelua. Useissa yliopistoissa maisterintutkinnon suorittavien määrä on laskussa. Osa oppiaineista seuraa itse valmistuneiden työhön sijoittumista, ja kaikissa yliopistoissa rekrytointipalvelut tekevät aiheesta selvityksiä (ks. työllistymisselvitykset). Selvitykset ovat pääosin kyselymuotoisia, eivätkä siten anna tarkkoja määrällisiä tietoja kielten maistereiden sijoittumisesta. Sen sijaan ammattien kirjosta ne kertovat erittäin havainnollisesti. Erilaisten opettaja-, tutkija- ja kääntäjänimikkeiden rinnalla esiintyy kym-

meniä ammatteja tiedottajista vientisihteereihin ja -päälliköihin ja kirjastovirkailijoista ylitarkastajiin ja hallintosihteereihin. Tyypillistä on myös vieraskielisten ammattinimikkeiden suuri määrä. Valitettavasti ainakin muutamia vuosia valmistumisen jälkeen monen kieliaineista valmistuneen nimike kertoo työllistymisestä huonosti koulutusta vastaavaan tehtävään, koska joukossa on myös myyjiä, tanssinopettajia ja toimistovirkailijoita.

Opetussuunnitelmat valmistellaan laitoksissa ja päätetään tiedekunnissa, yliopistot myös vastaavat tutkintojen laadusta ja niiden kehittämisestä. Opetussuunnitelmissa on kansallisesti siten sekä yhteisiä että eriytyviä piirteitä. Vuonna 2005 käyttöön tullutta uutta tutkintorakennetta (ks. Humanistisen alan tutkintotyöryhmän loppuraportti 2004) suunniteltaessa myös kieliaineissa käytiin läpi perusteellinen sisällöllinen ja opintojen kuormittavuuden analyysi, joka lisäsi jossain määrin oppiaineiden profiloitumista. Tehtyjen ydinainesanalyysien perustana oli *kieliasiantuntijuuden* käsite (ks. Karjalainen ym. 2003; Nikula 2002), jonka yhteydessä väistämättä jouduttiin pohtimaan myös yhteiskunnan tarpeita. Tämä johti jossain määrin muutoksiin opetussuunnitelmien sisällöissä. Huomiota kiinnitettiin aiempaa enemmän myös tulevaisuuden työelämän edellyttämiin yleisiin valmiuksiin (ks. Horppu & Lehtonen 2003; González & Wagenaar 2003). Uudistuksen tavoitteena oli rakenteen ja sisältöjen lisäksi uudistaa myös opintojen pedagogista toteutusta, mutta se jäi käytännössä melko vähäiseksi.

Yhteiskunnan tarvitseman kieliasiantuntijuuden analysointi, samoin kuin yliopistoissa pakollisiksi tulleet henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (HOPS) ja muu tuutoroinnin tehostaminen kiinnittivät aiempaa voimakkaammin huomiota myös tutkinnon kokonaisuuteen. Tähän asti tyypillisempää oli pääainekeskeinen ohjaus ja suunnittelu. Tämä tarkoittaa sekä kielten pääaineopiskelijoiden kannustamista joustaviin ja yllättäviinkin aineyhdistelmiin että uudentyypisten kielen ja kulttuurin sivuainekokonaisuuksien kehittämistä muiden aineiden pääaineopiskelijoille. Koska tulevien ammattien kirjo on suuri, on erityisten polkujen rakentaminen kutakin ammattia varten käytännössä hankalaa. Tavallisimpia ja

helpoimmin toteutettavissa olevia keinoja suunnata opintoja ovat siten valinnaisten opintojen mahdollisuuden lisääminen erityisesti syventävissä opinnoissa, yleisten työelämävalmiuksien kehittämisen ja aineyhdistelmien monipuolinen hyödyntäminen.

Opettajankoulutuksen merkitys eri kieliaineissa ja eri yliopistoissa vaihtelee, mutta opettajan ammatti on kaikissa yksi keskeinen tavoite (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Ainelaitosten ja opettajankoulutuksen yhteistyö on kehittynyt viime vuosina (ks. OPM 2006), samoin kielten ainelaitosten keskinäinen yhteistyö opettajaksi tähtäävien koulutuksessa. Työtä tällä alueella riittää kuitenkin edelleen. Opettajankoulutuksen ns. suoravalintaan ollaan sitä laajamittaisesti soveltaneissa oppiaineissa erittäin tyytyväisiä. Kuitenkin pidetään tärkeänä, että opettajaksi hakemistumisessa säilyvät monipuoliset mahdollisuudet opiskelun eri vaiheissa, myös tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Tutkintojen uuden kaksipuolisuuden vaikutuksista on vielä varhaista tehdä johtopäätöksiä. Perustavoitteena on edelleen maisterintutkinnon suorittaminen, mutta on mielenkiintoista nähdä, lisääntyykö työelämään hakeutuminen kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen. Vanhan tutkintojärjestelmänkin aikana juuri graduvaihe (syventävien opintojen vaihe vapaaehtoisen humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen) on ollut tyypillinen työhön menemisaika, mikä on vaikuttanut myös valmistumisen viivästymiseen. Kandidaattitutkinnolla työllistyminen koskenee kuitenkin jatkossakin lähinnä ei-säädelyjä aloja ja määräaikaista työsuhteita.

Useimmat kieliaineet raportoivat opintojen, erityisesti gradujen viivästymisestä. Syitä on monia. Lähtötason alhaisuudesta johdettujen opintojen alkuvaiheessa painottuu kielitaidon kehittäminen, eikä tutkimuksellinen ote välttämättä kehity, joten kandidaatin tutkielma on usein ensimmäinen varsinainen tutkielmatyyppinen suoritus. Myös opiskelijoilla itsellään on yliopistoon tullessaan usein ainoastaan välineellinen kuva kielestä. Gradujen ohjaukseen on viime vuosina kiinnitetty runsaasti huomiota, ja ohjaus on selvästi parantunut. Ohjauksen määrä ja laatu vaihtelee kuitenkin

yksiköittäin. Usein gradun viivästymisen syyt ovat varsinaisten opintojen ulkopuolisia, opiskelijan muuhun elämäntilanteeseen liittyviä. Kielitaidon kehittämisessä yksi, osin hyödyntämätön keino on äidinkieltä ja opiskeltavaa kieltä kontrastoivan opetuksen lisääminen. Se auttaisi hyödyntämään ensikielen vaikutuksen parhaalla mahdollisella tavalla.

Kieliaineita opiskelevat sivuaineina myös muut kuin kieliaineiden opiskelijat ja peruskoulun aineenopettajan kelpoisuutta tavoittelevat luokanopettajat. Muiden humanististen aineiden ja yhteiskuntatieteellisten aineiden pääaineopiskelijat yhdistävät usein tutkintoonsa jonkin kieliaineen, eikä kielten sivuaineopiskelu ole harvinaista myöskään oikeus- ja kauppatieteilijöiden piirissä. Sivuaineena kieltä opiskelevat ja pääaineopiskelijat suorittavat opintonsa useimmiten saman opetussuunnitelman mukaan. Joissakin tiedekunnissa on kehitetty erillisiä sivuainekokonaisuuksia, jotka vastaavat paremmin muiden aineiden opiskelijoiden tarpeita.

Kieliaineiden jatkokoulutusta tarjotaan kaikissa yliopistoissa. Jatkokoulutettavia on kirjoilla noin 1100. Heistä osa opiskelee kieliaineiden yhteisessä tutkijakoulussa Langnetissa, joka on humanististen tieteiden suurin tutkijakoulu. Jatkokoulutus ja jatkokotutkinnot jakautuvat epätasaisesti, myös eri kielten kesken on suurta yliopistokohtaista hajontaa. Kieliaineiden tohtoritarveselvityksen (Leino 2006) mukaan eniten kirjoilla on englannin (241), suomen (177) ja saksan (134) jatko-opiskelijoita. Kirjoilla olevissa on tosin paljon ns. passiivisia jatko-opiskelijoita, sillä jatko-opiskelijaksi valinnan kriteerejä on tiukennettu tiedekunnissa vasta viime vuosina. Paremman kuvan jatko-opintoaktiivisuudesta antaa siten väitelleiden määrä. Suomen kielen tohtoreita on 2000-luvulla valmistunut runsas 40, englannin tohtoreita yli 30, ruotsin 19 ja saksan 15. Selvästi eniten tohtoreita on vuosina 2000–2005 valmistunut Helsingin (noin 100) ja Jyväskylän yliopistoista (noin 40). Muiden yliopistojen kieliaineiden tohtorimäärät ovat 20 tohtorin luokkaa.

1.2 Ongelmakohtia ja kehittämisehdotuksia

Kaikkeako kaikkialla – ja vielä erikseen?

Kieliaineiden valikoimaa eri yliopistoissa ja koulutuksen volyymia ei ole missään vaiheessa suunniteltu valtakunnallisesti, eikä kattavia kieliasantuntijoiden tarveselvityksiä ole opettajankoulutusta lukuun ottamatta tehty. Vaikka yksiköitä onkin hallinnollisesti yhdistetty, varsinaiset toiminnalliset yksiköt ovat edelleen usein varsin pieniä. Valtaosa henkilöresursseista menee perusopetukseen, ja tutkimustyölle jää vain vähän aikaa.


Kieliaineiden valikoima heijastaa osaltaan suomalaisen yliopistolaitoksen yleistä kehitystä: aiempina vuosikymmeninä kehitys oli laajeneva ja uusia oppiaineita perustettiin eri yliopistoihin. 1990-luvun alkupuolen laman ja 2000-luvun ns. rakenteellisen kehittämisen yhteydessä yksiköiden määrä ja niiden toimintaedellytykset ovat nousseet uuteen pohdintaan. Tämän päivän koulutustarpeet voivat myös poiketa aiempien vuosikymmenien vastaavista.

Kieliaineiden välisessä yhteistyössä on suuria yliopistokoh-
taisia eroja. Luonnollisesti myös fyysinen läheisyys vaikuttaa, eli eri paikkakunnalla sijaitseminen tekee yhteistyön käytännössä hankalaksi. Pelkkä samaan laitokseen sijoittaminen ei kuitenkaan takaa yhteistyötä, ellei kehittämissuunnitelmia tehdä huolellisesti ja niihin sitouduta. Yhteistyössä olisi kehittämistä niin ns. filologisten aineiden ja kääntäjänkoulutuksen aineiden kesken kuin myös kummankin ryhmän sisällä. Asenteet eivät ole toistaiseksi ainakaan kaikissa yliopistoissa edistäneet tällaista yhteistyötä. Yhteistyön vahvistaminen niin tutkimuksessa kuin yhteisesti organisoitujen opintojaksojen muodossa esimerkiksi metodiopinnoissa tai aineenopettajaksi tähtäävien opinnoissa mahdollistaisi laajemman koulutustarjonnan myös pienempien kieliaineiden opiskelijoille. Tämä edellyttää yhteisten linjojen pohtimista kyseisen tiedekunnan kaikkien kieliaineiden kesken, mahdollisesti myös painoala-ajat-
telua.

Ratkaisun rakenteellisiin ongelmiin voisi tuoda joko pienten oppiaineiden lisäresursointi tai olemassa olevien resurssien keskittäminen valtakunnallisesti harvempiin yksiköihin. Keskittämisen vaarana on alueellisen kielivalikoiman supistuminen, jolla on haittavaikutuksia myös muiden pääaineiden tutkintojen sisältöön. Yleisen monikielisyuden ja monikulttuurisuuden kehittymisen kannalta se voisi siten johtaa kielteisiin vaikutuksiin. Toiminnallisesti järkevä ratkaisu voisi olla yliopistojen nykyistä selkeämpi profiloituminen erityyppisten kieliasiantuntijoiden kouluttamiseen. Tämä tarkoittaa sekä kieliaineita pääaineenaan opiskelevia että kieliaineiden uudenlaista sivuainetarjontaa. Profiloituminen voisi olla kielikohtaista tai kielirajat ylittävää. Jotta kaikki eivät profiloituisi samaan suuntaan, tämä edellyttäisi paitsi tulevaisuuden asiantuntijatarpeiden huolellista analysoimista myös valtakunnallista kieliaineiden yliopisto-opetuksen suunnittelua, joka ainakin tähän asti on vaikuttanut melko mahdottomalta ja koettu yliopistojen autonomiaa rikkovaksi.

Pääaineopiskelun kaltaiset perus- tai aineopinnot eivät aina vastaa muiden aineiden opiskelijoiden osaamistarpeita, mutta resurssipula on estänyt suuremman eriyttämisen. Kieliaineiden profiloitumisen yhteydessä tulisi harkita myös panostusta laadukaisiin ja uudella tavalla profiloituihin sivuainekokonaisuuksiin, joita voitaisiin kehittää yhdessä kielikeskusten kanssa tai joihin jotkin kieliaineista voisivat erikoistua. Näissä sivuainekokonaisuuksissa painotus voisi olla monikulttuurisen viestinnän ja kohdemaan kulttuurin ja yhteiskunnan tuntemuksen kehittämisessä. Varsinaisen kielitaidon osalta koulutuksessa voitaisiin korostaa vain jotain tai joitakin kielitaidon osa-alueita.

-
- Yhteiskunnan kieliasiantuntijoiden tarpeesta tehdään laaja-alainen selvitys. Sen pohjalta arvioidaan yliopistojen kieliaineiden opetustarjonta ja kielivalikoima. Arviossa kiinnitetään huomiota myös maassa vähemmän opiskeltujen kielten (ml. Euroopan ulkopuoliset kielet) taitovarannon takaamiseen.

- 
- Kieliaineiden yhteistyötä ja verkottumista lisätään niin yhden tiedekunnan kieliaineiden kesken kuin yliopistojen välillä, ja yksikkökojien kasvattamisen mahdollisuudet selvitetään. Kieliaineita kannustetaan profiloitumaan nykyistä selkeämmin (esimerkiksi opettajankoulutus, kääntäjien ja tulkkien koulutus, muiden kieli- ja kulttuuriasiantuntijoiden koulutus, kieliteknologia). Profiloituminen suunnitellaan valtakunnallisena yhteistyönä sekä valtakunnalliset että alueelliset osaamistarpeet huomioiden.
 - Kieliaineiden pedagogista kehittämistä tehostetaan mm. tuottamalla valtakunnallisena yhteistyönä kieliaineisiin laadukkaita ohjattuja verkkokursseja. Kurssit voivat olla kaikille kieltenopiskelijoille tarkoitettuja (esimerkiksi metodiopintoja), lisäksi niihin voidaan valmistaa kielikohdaisia sovelluksia.

Miksi opinnot viivästyvät?

Valmistumisajat ovat kieliaineissa muiden humanististen aineiden tapaan melko pitkiä: tavallisinta on, että opinnot kestävät noin seitsemän vuotta. Opintojen viivästyminen on monia syitä, joista kielitaidon lähtötason alhaisuus ja ammattikuvan epämääräisyys ovat keskeisiä. Puutteellisella kielitaidolla opinnot etenevät työllästi, mikä – samoin kuin tavoitteen epämääräisyys – vaikuttaa motivaatioon. Suoravallinnalla ja muulla selkeällä suuntautuneisuudella (ml. HOPS-työ) on yhteys valmistumisen nopeuteen ja keskeyttämisten vähäisyyteen. Keskeisiä ovat myös opintojen etenemistä edistävät opetusjärjestelyt ja opettajien pedagoginen osaaminen. Yliopistojen kieliaineiden opettajat ovat perinteisesti – ainakin osin opintoihin sisältyvän taitokomponentin takia – olleet esimerkiksi reaaliaineiden opettajia tietoisempia opetustaidon merkityksestä, mutta opetuksen toteutus on useimmiten edelleen varsin perinteistä. Uuden teknologian ja muiden vaihtoehtoisten suoritusmuotojen hyödyntäminen on vähäistä.

Kielitaidon lähtötaso yliopisto-opintojen alussa on usein heikko kouluissa vähemmän opiskelluissa kielissä (siis muissa kuin englannin kielessä), toisaalta yliopisto-opintoihin voidaan sisällyttää vain rajallinen määrä kielitaito-opetusta. Myös nyky-

muotoinen lukio-opiskelu, jossa opiskelun voi keskeyttää kesken lukion, on vaikuttanut kielteisesti ns. lyhyiden kielten taitotasoon. Suoritettu vähäinen kurssimäärä ei anna riittävää pohjaa opintojen jatkamiseen yliopistossa, vaikka onkin sinänsä arvokas asia. Sen takia tarvittaisiin opintojen alkuun täydennysopetusta, jonka järjestämisestä on resurssiongelmien lisäksi rakenteellisesti hankaloittanut uuteen, laajuuksiltaan aiempaa tiukemmin säädeltyyn tutkintorakenteeseen siirtyminen.

Ainelaitokset ja kielikeskukset toteuttavat perustehtävänsä varsin erillään, eikä yhteistyömahdollisuuksia ole useimmissa yliopistoissa riittävästi hyödynnetty. Myös äidinkielen (suomi tai ruotsi) ja vieraiden kielten toisiaan tukevaa yhteistyötä tulisi koulutuksessa lisätä. Äidinkielen taitojen merkitys on olennainen myös yleisen akateemisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Ainelaitostenkin tulisi lisäksi harkita Eurooppalaisen viitekehysten ja sen taitotasoasteikon (ks. liite 4) hyödyntämistä kielitaidon kehittymisen seurannassa ja arvioinnissa. Se toisi vertailtavuutta ja varmuutta kielitaidon tason riittävydestä myös opiskelijoille itselleen. Joissakin laitoksissa tätä on jo kokeiltukin.

Kieliaineita opiskelevilta puuttuu usein selkeä ammattiprofiili. Opettajaksi tai kääntäjäksi opiskelevilla sellainen on, mutta merkittävä osa kieliaineiden opiskelijoista jää näiden kahden ryhmän ulkopuolelle. Ammattiprofiilin kehittämiseen niin itse kieliaineen opintojen suuntaamisen kuin sivuainevalintojen kautta olisi syytä panostaa erityisesti vähemmän opiskelluissa kielissä. Opettajankoulutuksessa ongelmana nähdään aikuiskoulutukseen ja erikoisalojen kieltenopetukseen perehdyttävien opintojen vähäisyys (ks. myös Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Tämä on merkittävä puute, sillä yliopistojen kielikeskukset, ammattikorkeakoulujen kieltenopetus, vapaan sivistystyön oppilaitokset ja ammatilliset oppilaitokset ovat niin suomen, ruotsin ja englannin kuin erityisesti peruskoulussa ja lukiossa vähemmän opiskeltujen kielten aineenopettajien merkittäviä työllistäjiä.

-
- Lukiolaisia kannustetaan kieliopintoihin korostamalla monipuolisen kielitaidon merkitystä työmarkkinoilla. Yliopistojen ainelaitokset kehittävät yhteistyötä erityisesti alueensa lukioiden kanssa, ja kieliaineiden alumnit osallistuvat lukiolaisten motivointiin sekä sitouttamiseen kieliopintoihin koko lukio-opintojen ajaksi.
 - Kielten ainelaitosten ja kielikeskusten yhteistyötä lisätään erityisesti kielitaidon lähtötason ongelmien ratkaisemiseksi propedeuttisen opetuksen järjestämisen avulla. Myös tutkimusyhteistyötä vahvistetaan erityisesti kieltenopetuksen metodien ja oppimistulosten arvioinnin alueella.
 - Kielten ainelaitoksissa otetaan taitotason määrittelyssä käyttöön Eurooppalainen viitekehys.
 - Yhteistyötä kielten ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten kesken kehitetään edelleen erityisesti aikuiskoulutukseen ja erityisalojen kieltenopetukseen perehtymisen sekä työelämässä olevien opettajien täydennyskoulutuksen osalta. Lisätään mahdollisuuksia opetusharjoittelun suorittamiseen esimerkiksi yliopistojen kielikeskuksissa, ammattikorkeakouluissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa.
 - Kieliaineissa kiinnitetään erityistä huomiota tutkintojen sisältöön ja aineyhdistelmiin. Kieliasiantuntijuuden käsitettä selkiytetään ja yhteiskunnan kieliasiantuntijuuden tarpeet (perinteisten lisäksi esimerkiksi kieliteknologia, sanakirjatyö, tekninen kirjoittaminen, kielikonsultointi, kielipolitiikka) otetaan entistä paremmin ja monipuolisemmin huomioon opetussuunnitelmia laadittaessa
 - Aineyhdistelmiä pohdittaessa painotetaan niiden suhdetta työllistyvyyteen. Aineyhdistelmien ja työllistymisen suhteesta tehdään valtakunnallinen selvitys. Opintoihin lisätään työ- ja projektiharjoittelua. Selvitetään kielten kulttuuripainotteisten *Intercultural Studies* -tyyppisten sivuaineopintokokonaisuuksien tarve.



Tuleeko tohtoreita?

Kieliaineiden yliopisto-opettajien, erityisesti lehtoreiden, työ on perinteisesti ollut opetuspainotteista, ja aikaa omalle tutkimustyölle on jäänyt niukasti. Osin sitä ei aiemmin tavoiteltukaan. Opettajien työn raskauteen vaikuttavat myös henkilöresurssien

vähentyminen 15 viime vuoden aikana useimpien yliopistojen kielten oppiaineissa, hallinnollisen työn lisääntyminen ja vaativat suunnitelmatyöjaksot uudistusvaiheissa. Toivottavasti yliopistotyön tavoite ”kaikki opettajat tutkivat ja kaikki tutkijat opettavat” muuttuu kuitenkin todellisuudeksi myös kieliaineissa. Yksikköjen suuren koon ihannoiti ei ole yksiselitteinen tavoite, mutta suuremmissa oppiaineissa on pieniä paremmat mahdollisuudet järjestää opettajille tutkimukseen painottuvia työskentelyperiodoja. Periodiopetuksen tarjoamia mahdollisuuksia ei ilmiselvästi ole muutenkaan kaikin tavoin vielä hyödynnetty.

Jatkokoulutukseen hakeutumista vähentää kieliopinnoille ominainen tieteellisyyden ja käytännöllisyyden ristiriita. Koska opintojen alussa painottuu ”työvälineen” kehittäminen, opiskelijat saattavat mieltää kieliaineen opiskelun kokonaan välineelliseksi. Tutkimuksellista otetta olisi saatava opintoihin mukaan alusta alkaen. Sillä madallettaisiin gradukynnystä ja kannustettaisiin myös tutkijan uran valintaan.

Kielten tohtorit ovat työllistyneet lähinnä yliopistoihin, ja työllistyminen yrityksiin ja julkiselle sektorille korkeakoululaitoksen ulkopuolelle on toistaiseksi ollut vähäistä. Elleivät yliopistojen ulkopuoliset työmarkkinat ala työllistää kieliaineiden tohtoreita selvästi nykyistä enemmän, on erityisesti englannin ja suomen kielissä vaarana ylikoulutus. Ranskan kielessäkin yliopistovirkoja vapautuu selvästi vähemmän kuin tohtoreita tulee työmarkkinoille, sen sijaan ruotsin ja saksan kielessä avoimeksi tulevia yliopistovirkoja on enemmän kuin tohtoriresurssia. Jatkokoulutushalukkuuteen vaikuttaa keskeisesti myös työllistyminen maisterintutkinnon jälkeen. Jos kysyntää osaamiselle ei ole, tasokaskaan väitöskirja ei johda pysyvään työllistymiseen, vaan jatkokoulutus voi olla vain työttömyyden siirtämistä. Kieliaineiden – kuten muidenkin tieteenalojen – kesken onkin suurta vaihtelua tohtorikoulutuksen tarpeessa.

- 
- 
- Jatkokoulutuksen tarpeista ja painotuksista tehdään selvitys, ja koulutuksen järjestämistä verkostomallisena myös varsinaisten tutkijakoulujen ulkopuolella kehitetään. Valinnassa tohtorikoulutukseen otetaan nykyistä paremmin huomioon eri alojen tohtoritarve.
 - Jatkokoulutuksen kehittämisessä kiinnitetään erityisesti huomiota tutkimusaiheiden valintaan ja jatkotutkintoon kuuluvien muiden opintojen sisältöön. Tällä mahdollistetaan tohtoreiden nykyistä parempi sijoittuminen myös yliopistojen ulkopuolelle.
 - Yliopistoihin ja alan tutkimuslaitoksiin perustetaan lisää post doc -virkoja.

1.3 Kansainväliset ohjelmat

Omana kysymyksenään on syytä käsitellä korkeakouluissa muilla kuin kielten laitoksilla annettavaa vieraskielistä opetusta. Vieraskielinen opetus lisääntyi 1990-luvulla, mutta aluksi painotus oli enemmän lyhytkestoisen opiskelijavaihdon tarpeiden palvelemissa. 2000-luvulla ja erityisesti opiskelijaliikkuvuutta painottavan Bolognan prosessin myötä ovat lisääntyneet vieraskieliset tutkintoon johtavat ohjelmat, joita tarjotaan nykyisin kaikissa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Yliopistoissa ne ovat pääasiassa maisteriohjelmaa.

Vuonna 1999 valmistunut korkeakoulujen vieraskielisen opetuksen arviointi (Tella ym. 1999) painotti erityisesti opetuskielen merkitystä, mistä sitä aikanaan myös kritisoitiin. Vuonna 2005 valmistunut seuranta-arviointi (Lahtonen & Pyykkö 2005) kohdisti osan korkeakouluille lähetetystä kyselystä myös opetuksen kielen, mutta vastauksissa opetuskielen ja kulttuurierojen pohdinta jäi – vastoin odotuksia – varsin vähälle. Korkeakoulut eivät myöskään lainkaan kyseenalaistaneet sitä, että vieraskielinen opetus on nimenomaan englanninkielistä. Englannin kielen asemaa *lingua francana* ei olekaan syytä kiistää, mutta samalla ei tulisi unohtaa sitä, että joillakin aloilla jokin muu opetuskieli voisi tarjota jopa

sitä suuremman kilpailuvaltin. Opettajavoimien saaminen muilla kuin englannin kielellä annettavaan opetukseen voisi tosin olla ongelma.

Korkeakouluissa katsottiin opetushenkilökunnan kielitaidon kohentuneen, ja ohjelmissa oli myös yhä enemmän englantia äidinkielenään puhuvia opettajia. Kaikki kyselyyn vastanneet korkeakoulut tarjosivat opettajille mahdollisuuksia osallistua perinteiseen kielikoulutukseen, ja kolmannes oli järjestänyt erityistä *Teaching Through Foreign Language (English)* -koulutusta. Opettajien kielitaitoa ei rekrytoitaessa kuitenkaan testata samalla tavalla kuin opiskelijoiden, joten myönteinen käsitys voi perustua kuvitelmiin.

Myöskään oppimiskulttuurien eroja ei vastauksien perusteella ollut kovin paljoa pohdittu. Kun vieraskielinen opetus kaiken aikaa lisääntyy suomalaisissa korkeakouluissa, olisi sen sisällölliseen ja pedagogiseen toteutukseen ja opettajien kieli- ja kulttuurikompetensseihin syytä edelleen kiinnittää huomiota. Suomenkielisten opiskelijoiden äidinkielen ja ulkomaisten opiskelijoiden suomen tai ruotsin kielen taidon kehittäminen on vieraskielisissä ohjelmissa jäänyt myös liian vähälle huomiolle.

-
- Korkeakoulut kehittävät vieraskielistä opetusta myös muilla kielillä kuin englanniksi. Kehitystyössä otetaan huomioon korkeakoulun vahvuusalat ja niiden kielitaitotarpeet. Kaksikieliset korkeakoulut sisällyttävät opintoihin nykyistä enemmän toisella kotimaisella kielellä suoritettavia opintoja.
 - Vieraskielistä opetusta kehitettäessä kiinnitetään erityistä huomiota myös opiskelijoiden suomen tai ruotsin kielen taidon kehittämiseen. Äidinkielenä ne ovat olennainen osa akateemista asiantuntijuutta, ulkomaisen opiskelijan kannalta tärkeitä suomalaisille työmarkkinoille sijoittumisessa.
 - Korkeakoulut edellyttävät vieraskielistä opetusta antavilta opettajilta opetuskielen taidon osoittamista kielitutkinnolla tai muulla tunnistettavissa olevalla tavalla.

2 YLIOPISTOJEN KIELIKESKUKSET JA AMMATTIKORKEAKOULUJEN KIELTENOPETUS

2.1 Nykytila²

Kaikkiin suomalaisiin korkeakoulututkintoihin, joita vuosittain suoritetaan noin 40 000, sisältyy kieli- ja viestintäopinnoja, jotka ovat oleellinen ja erottamaton osa akateemista ja ammattikorkeakoulun tuottamaa asiantuntijuutta. Yliopistotutkintoihin sisältyvät kieli- ja viestintäopinnot järjestetään yleensä kielikeskuksissa tai vastaavissa laitoksissa, jotka pääosin ovat hallinnolliselta asemaltaan yliopistojen erillislaitoksia. Ammattikorkeakouluissa hallinnolliset järjestelyt vaihtelevat. Kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen tarjoama kielikoulutus on eriasteisena integroitu substanssiaineiden opetukseen ja näin alakohtaisesti eriytettyä ja kunkin alan erityistarpeisiin räätälöityä. Opetuksen näkökulma on sekä akateeminen että työelämälähtöinen. Opetussisältöjen ja -muotojen kautta kieli- ja viestintäopinnot tukevat myös yleisten akateemisten ja työelämätaitojen omaksumista.

Yliopistojen kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen antama opetus pohjautuu valtioneuvoston asetuksiin yliopistojen tutkinnoista (794/2004) ja ammattikorkeakoulututkinnoista (352/2003, 7 §, 8 §) (497/2004, 8 §). Niissä todetaan, että opiskelijan tulee alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon ja ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla osoittaa saavuttaneensa:

1. suomen ja ruotsin kielen taito, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä

2 Kielikeskuksia ja ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta käsittelevä jaksopohjautuu yliopistojen kielikeskuksille syksyllä 2006 tehtyyn kyselyyn, kouluasteella vähemmän opiskeltujen kielten opintoja Helsingin ja Tampereen yliopiston kielikeskuksissa syksyllä 2006 aloittaneille opiskelijoille tehtyyn kyselyyn, ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen vastuuhenkilöille syksyllä 2007 tehtyyn kyselyyn sekä artikkelin lopussa mainittuihin lähteisiin.

virka-alueella ja joka on tarpeen oman alan/ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta; sekä

2. vähintään yhden vieraan kielen sellainen taito, joka mahdollistaa oman alan kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen (yliopistot); sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen (ammattikorkeakoulut).

Lisäksi alempaan yliopistotutkintoon ja ammattikorkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen tulee antaa opiskelijalle ”riittävä” viestintä- ja kielitaito ja yliopistojen ylemmän tutkinnon ”hyvä” viestintä- ja kielitaito. Kieli- ja viestintäopinnot tulee yliopistopainnoissa sijoittaa pääosin alempaan tutkintoon.

Yliopistoissa kieli- ja viestintäopinnot opetussuunnitelmat valmistellaan ja hyväksytään kielikeskuksen ja tiedekuntien välisenä yhteistyönä. Opinnot kuvataan opetussuunnitelmissa Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) mukaisesti. Englannin kielessä vaadittava lähtötaso on yliopistojen kielikeskusten johtajien neuvoston suosituksen mukaisesti B2 ja muissa vieraissa kielissä B1. Jos tiedekunnan tutkintoon kuuluu kaksi vierasta kieltä, voi toisen vieraan kielen lähtötaso yleisesti olla tätä alempi. Toisessa kotimaisessa kielessä lähtötaso on B1. Lähtötasojen määrittely perustuu lukion opetussuunnitelmien tavoitteisiin.

Ammattikorkeakouluissa kieli- ja viestintäopinnot opetussuunnitelmatyön käytänteet vaihtelevat, mutta keskeistä niitä laadittaessa on kiinteä yhteistyö kieltenopettajien ja koulutusohjelmien toimijoiden kanssa. Yhteistä pohjaa opetussuunnitelmille on luotu valtakunnallisena yhteistyönä tehtyjen ydinainesanalyysien avulla, joiden yhteydessä ammattikorkeakoulujen englannin ja ruotsin opettajat myös perehtyivät Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen. Ruotsin osalta opintojen lähtötasoksi on määritelty kuten yliopistoissakin Eurooppalaisen viitekehyksen taso B1.

Yliopistojen kielikeskuksissa oli lukuvuonna 2005–2006 mahdollista suorittaa opintopisteitä 24 kielessä. Kokonaisopiskelijamäärä oli lähes 100 000. Eniten opiskeltujen kielten eli englannin, ruotsin ja suomen osuus suoritusten kokonaisopintopistemäärästä oli noin 62 %. Muista kielistä eniten järjestettiin opetusta saksan, espanjan, ranskan ja venäjän kielissä. Erityisesti Aasian kieliin kohdistuu kysyntää, johon harvat kielikeskukset pystyvät vastaamaan. Laajimmat tutkintoon sisältyvät kieliopinnot ovat kauppatieteiden ja oikeustieteiden koulutusaloilla.

Yliopisto-opiskelijoiden kannalta on tärkeää, että he voivat vielä opintojensa aikana aloittaa uuden kielen opiskelun, koska heillä ei ole ollut tähän mahdollisuutta tai motivaatiota aiemmin. Tämä tukee osaltaan elinikäisen oppimisen periaatetta samoin kuin kielikeskusten tarjoama omaehtoinen kielenopiskelu. Kielikeskusten tarjoamat oppimisympäristöt ja oppimismuodot ovatkin erittäin monipuoliset ja opetuksen pedagogiseen kehittämiseen on kiinnitetty paljon huomiota myös valtakunnallisin yhteishankkein. Tarjolla on kontaktiopetukseen perustuvan kurssimuotoisen opiskelun lisäksi mm. verkko-, portfolio- ja monimuoto-opintoja sekä itsenäiseen oppimiseen perustuvia, ohjauksella tuettuja opintojaksoja. Kielikeskusten valtakunnallisena yhteistyönä on kehitetty verkko-oppimisaineistoja.³ Useissa kielikeskuksissa on itseopiskelustudio tai vastaava runsaine materiaaleineen ja opettaja- ja opiskelijatuutoreineen. Tutkintoon kuuluvien pakollisten opintojen lisäksi opiskelijat suorittavatkin tarjonnasta ja omasta koulutusalaastaan riippuen runsaasti valinnaisia kieliopintoja. Erityisen aktiivisia tässä suhteessa ovat humanististen ja yhteiskuntatieteellisten alojen opiskelijat. Tehdyn selvityksen mukaan jopa 70 % opiskelijoista haluaa opiskella enemmän kuin pakollisen määrän kieliä. Heidän motiivinsa tähän vaihtelevat, mutta valtaosa näkee hyötyvänsä näistä opinnoista työelämässä.

Ammattikorkeakouluissa järjestettiin vuonna 2005 kielten opetusta 17 kielessä yhteensä noin 20 000 opintopistettä. Selkeästi suurimman osan tästä opetuksesta muodostivat englannin ja ruot-

3 ks. www.virtuaaliyliopisto.fi/finelc

sin opintopisteet (noin 70 %). Muista kielistä järjestettiin eniten saksan opetusta; sen jälkeen suosituimpia olivat osallistujamäärien mukaisessa järjestyksessä suomi vieraana kielenä, espanja, ranska ja venäjä. (AMKOTA 2005.) Laajimmat pakolliset kieliopinnot sisältyvät liiketalouden alan koulutusohjelmiin.

Toisin kuin yliopistoissa, vain osassa ammattikorkeakouluja on yliopistojen kielikeskusta vastaava hallinnollinen yksikkö, joka koordinoi kielten ja viestinnän opetusta koko korkeakouluissa. Useimmissa ammattikorkeakouluissa kielten ja viestinnän opettajat kuuluvat hallinnollisesti koulutusohjelmiin, ja heidän yhteistyötään ohjaa yliopettaja tai koordinaattori. Joissakin ammattikorkeakouluissa puolestaan kielten ja viestinnän opettajat tekevät työtään hyvin itsenäisesti ilman tällaista koordinoitua tukea. Tämä on osaltaan vaikuttanut siihen, että kieltenopetus ammattikorkeakouluissa on edelleen osin hajanaista ja pirstaleista (ks. tarkemmin Kantelinen & Heiskanen 2004). Keväällä 2003 Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE ry) asetti kielten opetuksen kehittämissäryhmän, jonka tehtävänä on selvittää ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämistarpeita ja suunnata kieltenopetuksen kehittämistä esimerkiksi yhteisten suositusten avulla. Suosituksia on päivitetty viimeksi joulukuussa 2006, ja ne koskevat mm. opiskelijoiden kielitaidosta annettavia todistusmerkintöjä, kypsyyskokeen järjestelyitä ja arviointia sekä ruotsin kielen arviointia taitotasokuvausten perusteella (ks. myös OPM 2007).⁴

Yliopistojen kielikeskukset muodostavat tiiviin ja toimivan, 17 yliopistoa käsittävän verkoston (*The Finnish Network of University Language Centres – FINELC*), joka on tehnyt useita kielikeskustoimintaa koskevia yhteisiä linjauksia ja antanut suosituksia muun muassa aiemmin opitun tunnustamista koskevissa kysymyksissä.

4 ks. www.arena.fi

2.2 Ongelmakohtia ja kehittämisehdotuksia

Kieli- ja viestintätaidot osana akateemista ja ammatillista kompetenssia

Monipuoliset – sekä äidinkielen että vieraiden kielten – viestintätaidot painottuvat entistä enemmän lähes kaikilla työelämän aloilla ja ovat rekrytointitilanteissa usein vaa´ankieliasemassa. Tämä ei kuitenkaan näy korkeakoulututkinnoissa, joissa kieliopintojen osuus ja painoarvo on varsin vaatimaton. Yliopistoissa uuden tutkintorakenteen sisältämät tutkintojen suorittamisen tavoiteajat eivät nekään tue pyrkimystä monipuolisen kielitaidon hankkimiseen. Yliopistotutkintoihin sisältyy pääsääntöisesti – joitakin koulutusaloja lukuun ottamatta – vain yksi vieras kieli (käytännössä englanti), mikä sekään ei tue pyrkimystä monikielisyysyteen. Vastaavasti ammattikorkeakoulututkintoihin sisältyy yleensä liiketalouden koulutusala lukuun ottamatta vain yhden vieraan kielen opintoja.

-
- Kieli- ja viestintäopintojen tulee olla selkeä osa opiskelijoiden henkilökohtaisia opintosuunnitelmia. Tämä edesauttaisi opiskelijoiden sitoutumista kieli- ja viestintäopintojen suorittamiseen ja niiden tarkoituksenmukaiseen ajoitukseen. Kaikilla opiskelijoilla tulee myös olla mahdollisuus saada tarvittaessa henkilökohtaista opinto-ohjausta kieli- ja viestintäopinnoissa. Kielten ja viestinnän opintojaksoihin tulee olennaisena osana sisältyä myös opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen.

Ruotsia vai ei?

Huolimatta siitä, että toisen kotimaisen kielen osaamistaso on määritelty säädösteitse (Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa 481/2003), osalla opiskelijoista todellinen lähtötaso on lukion jälkeen niin alhainen,

että näihin tavoitteisiin on käytettävissä olevien opetustuntimäärien puitteissa vaikea ja usein lähes mahdoton päästä. Suuri osa opiskelijoista ei saavuta toimivaa peruskielitaitoa (B1), joka on lukio-opetuksen tavoitetaso ja korkeakoulujen alakohtaisten ruotsin opintojen lähtötaso. Perusopetuksen ja lukion yhteensä n. 400 oppitunnin puitteissa ei ymmärrettävästi tälle tasolle koko ikäluokan osalta päästä. Sen vuoksi korkeakoulut joutuvat käyttämään yhä enemmän niukoista resursseistaan täydentävään, lukion tietoja paikkaavaan opetukseen, mikä on korkeakoulujen resurssien epätarkoituksenmukaista käyttöä eikä kuulu niiden perustehtävään. Tämä kehitys näyttää edelleen kiihtyvän ruotsin kielen ylioppilastutkinnon valinnaisuuden myötä ja on asettanut korkeakoulut ylivoimaisen ongelman eteen.

-
- **Nykyiset kielitaitovaatimukset säilytetään ja ruotsin kielen opetukseen suunnataan lisäresursseja.** Varmistetaan, että kieli-keskukset ja ammattikorkeakoulujen kielenopetus voivat keskittyä perustehtäväänsä alakohtaisen ruotsin kielen taidon opettamiseen. Sen edellytyksenä on, että nykyistä suurempi osa opiskelijoista pääsee lukion oppimistavoitteisiin eli ylittää Eurooppalaisen viitekehyksen B1-tason mukaiseen osaamiseen ruotsin kielessä. Lisäpisteet ruotsin ylioppilastutkinnon suorittamisesta korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa motivoisivat parempiin suorituksiin. Useimpiin kieliohjelman uudistusehdotuksiin sisältyvä ruotsin opintojen aikaistaminen turvaisi myös tavoitteiden saavuttamisen, mutta lyhyellä aikavälillä tarvitaan lisäresurssien kohdistamista ruotsin opetukseen.
 - **Nykyisiä ruotsin kielen taitotasovaatimuksia muutetaan.**
 - a) Erityisesti muuta kuin lukioväylää korkeakouluihin tulleille opiskelijoille tarjotaan täydennysopintoja ennen alakohtaisia ruotsin kursseja. Opiskelijat, jotka opintojensa aikana eivät suoriudu suullisen ja kirjallisen taidon opinnoista viitekehyksen B1-taitotason vaatimusten mukaan voisivat suorittaa oman alan **tyydyttävän (B1) ymmärtämisen (puheen ja luetun ymmärtämisen) taidon tutkinnon.**



- b) Opiskelijalle annetaan subjektiivinen oikeus valita tutkintonsa toiseksi kieleksi joko toinen kotimainen kieli tai toinen vieras kieli taitotasolla B1. Valinnan mahdollisuus on kuitenkin teoreettinen, ellei opiskelijalla ole edeltäviä opintoja muissa vieraissa kielissä kuin englannissa.

Mikäli kielitaitovaatimuksia alennettaisiin toisessa kotimaisessa kielessä, pelkän ymmärtämisen taidon tutkinnon suorittaneilla ei olisi kelpoisuutta julkisiin tehtäviin kaksikielisillä virka-alueilla. Niillä korkeakoulututkinnon suorittaneilla, joiden tutkintoon ei sisältyisi lainkaan toisen kotimaisen kielen suoritusta, ei olisi kelpoisuutta valtion virkoihin yksikielisilläkään virka-alueilla.

Julkisten palvelujen ulkoistaminen on lisääntynyt ja lisääntymässä voimakkaasti, ja samat kielitaitovelvoitteet koskevat kaikkia niiden tarjoajia. Erityisongelmaksi ammattikorkeakouluissa muodostuisivat muun muassa hoitoalan opiskelijat, jotka eivät olisi kelpoisia virkoihin esimerkiksi pääkaupunkiseudun kunnissa, joissa on eniten työtarjontaa. Kaiken kaikkiaan ruotsin kielen taidon vaatimusten alentaminen supistaisi olennaisesti kielitaitovarantoa ruotsin kielen osalta, vaikka yhteiskunta tarvitsee ruotsin kieltä taitavia.

Kielilainsäädäntö ja valtion kielitutkintojärjestelmä on uusittu vuonna 2004. Tutkintojärjestelmä perustuu siihen, että korkeakoulututkintoa edellyttäviin virkoihin vaadittava kotimaisten kielten taito saavutetaan osana tutkintoa. Mikäli korkeakoulujen järjestelmä muuttuisi, kielitutkintojen (yleinen kielitutkinto ja valtionhallinnon kielitutkinto) suorittaminen ilman tukea voisi osoittautua ylivoimaiseksi ja samalla rajoittaisi työnsaantimahdollisuuksia.

Monipuolista tarjontaa – edes korkeakoulutasolla?

Korkeakoulujen kieltenopetuksen resursseista valtaosa käytetään kotimaisten kielten, suomen ja ruotsin, sekä yleisimmin opiskellun vieraan kielen eli englannin opetukseen. Yliopistojen kielikeskuksissa englannin osuus on ylivoimaisesti suurin. Tämä jättää varsin

niukat mahdollisuudet monipuolisen ja kysyntään nähden riittävän kielivalikoiman tarjoamiseen. Ongelmana onkin monikielisyyden edistäminen käytännössä: resurssien puuttuessa kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen kielivalikoima on usein toivottua suppeampi tai vähemmän opiskellusta kielestä kyetään järjestämään vain alkeis- ja ehkä jatkotason opetusta. Tämä toki tarjoaa pohjan myöhemmille opinnoille, mutta ei riitä tehokkaaseen työelämäviestintään. Kun tiedossa on, että koulujen kielivalikoima on edelleen supistumassa, tarjoaisivat kielikeskukset ja ammattikorkeakoulut korkeakoulututkintoa suorittaville luontevan tilaisuuden laajentaa kielitaitoaan ja vahvistaa monikielisyyttään oman erityisalansa ja työelämän tarpeiden mukaan. Tämä lisäisi osaltaan kansallista kielitaitovaroa.

- Yleisen kielitietoisuuden lisäämiseksi korkeakoulut valmistavat koko toimintansa kattavat kielistrategiat. Strategioissa huomioidaan kielten koulutuksen sekä opiskelija- ja opettajaliikkuvuuden vaatimusten lisäksi myös työntekijöiden kielelliset oikeudet.
- Kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen perustehtävänä tulee olla monipuolisen kielivalikoiman tarjoaminen. Riittävä resursointi tähän takaa, että kielikoulutus on nopeasti ja tehokkaasti opiskelijoiden saatavilla. Opetustarjonnan tulee myös sisältää kulttuurienvälisen viestinnän opintoja.
- Korkeakoulut voisivat tehdä enemmän alueellista yhteistyötä etenkin vähemmän opetettujen kielten tarjonnan järjestämiseksi (esimerkkinä ruotsi äidinkielenä -hanke Helsingissä, vähemmän opetettujen kielten yhteistarjonta Tampereella). Myös valtakunnallista yhteistyötä yliopistojen kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen välillä tulee lisätä, jotta muun muassa hyvät verkko-opetusmateriaalit tulisivat mahdollisimman laajasti hyödynnettyä.
- Kieli- ja viestintäopintojen pedagogista kehittämistä jatketaan entistä monipuolisempien oppimisympäristöjen luomiseksi.
- Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus saada tunnustusta aiemmin opitusta. Aiemmin opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen kehitetään tarkoituksenmukaisia menettelytapoja. Esimerkiksi sähköisen kieliportfolion käyttöönottoa tulee tukea yhteisen kehittämistyön ja koulutuksen avulla.

- Korkeakoulut kiinnittävät sekä opiskelijavalinnoissaan että opetus- suunnitelmatyössään entistä enemmän huomiota kielitaitoon. Monipuolinen kielitaito otetaan huomioon valintakriteerinä.
- Oppilaita on kannustettava monipuolisen kielitaidon hankkimiseen jo peruskoulun ja lukion aikana, esimerkiksi toisen vieraan kielen opiskelun aloittamiseen yläkoulussa ja lukiossa, jotta he voisivat korkeakouluissa jatkaa ko. kielen opintoja ja päästä siinä työelämässä vaadittavalle kielitaidon tasolle.
- Kielten opetuksessa on huolehdittava osaamisjatkumosta osana koulutusjatkumoa: oppilailta on vaadittava opetussuunnitelmien mukaista osaamista koulutusasteelta toiselle siirtymiseksi ja ylioppilastutkinnon suorittamiseksi. Tämä varmistaa, että aloittavilla korkeakouluopiskelijoilla on riittävät perusvalmiudet ruotsin ja englannin kielessä, jotta korkeakoulut voivat keskittyä asetusten mukaisiin tehtäviinsä erityisalan kieltenopetuksen antajina. Mikäli tulevaisuuden kieliohjelman sisällytetään varhennettu ruotsin kielen opetus, tulisi riittävä osaamistaso turvatuksi ruotsin kielen osalta.
- Erityisesti lukiolaisten mutta myös ammatillisista oppilaitoksista korkeakouluun jatkavien opinto-ohjaukseen tulee lisätä tehostettua tietotusta korkeakouluopintojen kielivaatimuksista.
- Suullisen kielitaidon merkitystä on korostettava ja sitä on harjoitettava ja arvioitava peruskoulusta lähtien kaikissa kieli- ja viestintäopinnoissa.

Euroopan kansallisten kielentutkimuslaitosten yhteistyöelin (EFNIL) on omalta osaltaan vedonnut Euroopan maiden hallituksiin, että ne vahvistaisivat ja parantaisivat vieraiden kielten opetusta kunkin maan kansalliskiel(t)en opetuksen rinnalla. Virallisessa ja epävirallisessa koulutuksessa tulee EFNILin mukaan tarjota mahdollisimman laaja valikoima Euroopan virallisia kieliä. Suomalaisessa korkeakouluopetuksessa tämä tavoite toteutuu epätasaisesti ja resurssiongelmiensa vuoksi uhkaa tulevaisuudessa supistua edelleen.



Ongelmana on myös kieli- ja viestintäopintoihin suuntautuvan kysynnän tyydyttäminen edes yleisimmin opiskeltujen kielten eli suomen, ruotsin ja englannin osalta. Useissa kielikeskuksissa opiskelijat joutuvat jonottamaan myös näiden kielten ryhmiin eikä

syventävän tason opetusta kyetä järjestämään riittävässä määrin. Uhkana onkin kieliopintojen suorittamisen viivästyminen, epätarkoituksen mukainen ajoittuminen ja jopa tutkintojen loppuunsaattamisen lykkäytyminen. Etenkin englannin kielessä syventävälle opetukselle olisi suuri kysyntä, sillä työelämän taitotasovaatimus englannin osalta on selkeästi noussut sekä suullisen että erityisesti kirjallisen viestinnän suhteen (ks. myös Sajavaara & Salo tässä julkaisussa). Ammattikorkeakouluissa ongelma on puolestaan se, että joillakin aloilla kieliopintoja on ylipäättään ohjelmassa minimaalinen määrä. Lisäksi vapaasti valittavien kieliopintojen tarjonta vaihtelee suuresti.

Asiantuntija viestii myös äidinkielellä

Kielikeskuksissa äidinkielen kirjoitusviestinnän opetuksen painopisteenä on lähinnä akateemisten opintojen edellyttämä tieteellinen kirjoittaminen, jolloin työelämänäkökulma jää liian niukan tuntimäärän vuoksi opetuksessa liian vähälle. Tieteellisen kirjoittamisen opetus ajoittuu muiden kieli- ja viestintäopintojen tapaan kandidaattivaiheeseen, kun tarkoituksenmukaisempi ajoitus olisi lähempänä graduvaihetta. Samoin olisi tarve entistä selkeämmin tuleviin työtehtäviin valmentavalla puheviestinnän opetuksella. Akateemisen asiantuntijan perusvalmiuksiin kuuluu kyky viestiä kirjallisesti ja suullisesti myös äidinkielellään, ja laadukkaan korkeakoulututkinnon tulee tuo taito antaa.

Ammattikorkeakouluissa on viestinnän opetuksen lähtökohdiana työelämän edellyttämä viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen keskeisenä osana ammattitaitoa. Tämän vuoksi opinnoissa keskitytään yhteisö- ja asiantuntijaviestintään. Yhteisöviestinnässä perehdytään opiskelu- ja työyhteisöjen viestintätilanteisiin ja niissä tarvittaviin taitoihin kuten ryhmäviestintään, muistioiden ja raporttien laadintaan. Asiantuntijaviestinnässä puolestaan opiskelija saa oman kasvavan asiantuntijuutensa tueksi esiintymis- ja neuvottelutaitoja sekä tieteellisen tekstin tuottamisen taitoja.

- 
- 
- Äidinkielen ja vieraiden kielten opetus tukevat toisiaan. Äidinkielen kieli- ja viestintäopetuksen tulee kuulua kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen perustehtäviin. Äidinkielen opetustarjonta tulee kaikilla koulutusaloilla mitoittaa ja ajoittaa siten, että siihen voidaan sisällyttää sekä akateeminen että työelämänäkökulma ja että se takaa korkeakouluopiskelijoille riittävät viestintävalmiudet tulevissa työtehtävissä toimimiseen.

Kansainvälistymistä käytännössä

Kansainvälistyminen on painokkaasti esillä kaikkien yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen strategisessa ajattelussa, ja tulevaisuudessa yhä enemmän opiskelijoita pyritään hankkimaan ulkomailta. Jotta kansainväliset opiskelijat tutkinnon suorittuaan voisivat jäädä suomalaisille työmarkkinoille, on tärkeää, että heidän suomen tai ruotsin kielen taitonsa ovat riittävät suomalaisen yhteiskuntaan integroitumiseen. Tätä korostaa myös CIMO:n raportti (Garam 2004). Ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden kieli- ja viestintäopintoihin ei toistaiseksi ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Strateginen kansainvälistyminen vaatii tekoja ja resursointia myös kielten ja kulttuurienvälisen viestinnän opiskeluun eikä voi aidosti toteutua pelkillä aikomuksilla ja juhlapuheissa. Ongelmana onkin, että korkeakoulujen kansainvälistymistä tunnutaan pitävän itseisarvoisesti hyvänä asiana, tarkemmin yksilöimättä mihin sillä pyritään korkeakoulun itsensä tai yhteiskunnan näkökulmasta. Tällainen analyysi tarvitaan, jotta voidaan konkreettisesti sopia niistä toimenpiteistä, joilla kansainvälistymistä edistetään ja tuetaan.

-
- Opiskelijat voisivat hyödyntää kielitaidon kehittämisessä myös vieras-kielistä kurssikirjallisuutta ja opetusta entistä tietoisemmin. Kaikissa korkeakouluissa on tarjolla erityisesti englanninkielistä opetusta. Kaksikieliset korkeakoulut voisivat sisällyttää opintoihin nykyistä enemmän ruotsinkielistä kurssikirjallisuutta. Laitokset voisivat toteuttaa opetussuunnitelmaansa monikielisesti, jota kielikeskuksen kielenopetus tukisi ja täydentäisi. Opiskelijat suorittaisivat tässä yhteydessä myös tutkintoon kuuluvia kieliopintoja. Tällaisia pyrkimyksiä sisältyy esimerkiksi Helsingin yliopiston kielistrategiaan.

Kriteeriviitteiseen arviointiin

EFNIL:in kannanotossa todetaan myös, että kaikilla kansalaisilla tulee olla oikeus saada kielitaidostaan virallinen kielitaitotodistus. Näitä kielitaitotodistuksia tulee pitää pätevyyttä osoittavina ansioina työssä ja opinnoissa kaikissa jäsenvaltioissa. Nykyisin korkeakoulun tutkintotodistukseen sisältyy maininnat suoritetuista kieliopinnoista, mutta vailla kuvausta opintojen tuottamasta taitotasosta. Ottamalla käyttöön kielitaidon arviointiin Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK) helpotetaan korkeakoulujen kansainvälistymistä ja kansalaisten liikkuvuutta sekä kieliopintojen tuottaman osaamisen läpinäkyvyyttä.

-
- Kaikkien korkeakoulujen kieli- ja viestintäopintojen suoritukset tulisi arvioida ja kirjata tutkintotodistuksiin kriteeriviitteisesti käyttäen arvioinnin pohjana Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehysten taitotasokuvauksia. Ruotsin kielen opintosuoritusten osalta on jo laadittu korkeakoulujen yhteiset taitotasokuvaukset (ks. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006). Kriteeriviitteinen arviointi parantaa sekä opiskelijoiden että opettajien oikeusturvaa, selkiyttää työnantajille osaamisen tasoa ja on eduksi sekä kansallisen että kansainvälisen liikkuvuuden edistämässä.

- Ylioppilastutkinnon kielikokeissa on siirryttävä kriteeriviitteiseen arviointiin. Tätä voidaan pitää luonnollisena jatkumona peruskoulun ja lukion opetus suunnitelmissa esitetyille kriteeriviitteiselle kielitaidon arvioinnille.

Lisää päätoimisia erityisalan kieltenopetukseen perehtyneitä opettajia

Kielikeskusten ja ammattikorkeakoulujen yhteinen ongelma sekä kielten ja viestinnän opetuksen kehittämisen että korkean laadun takaamisen kannalta on sivutoimisen opetuksen suuri osuus. Korkeatasoisen ja opiskelijoiden tarpeita vastaavan kielikoulutuksen järjestäminen on pitkäjänteisyyttä ja suunnitelmallisuutta vaativaa kehittämistyötä, joka edellyttää pysyviä opettajavoimia.

Opettajankoulutus on nykyisellään liian peruskoulu- ja lukio-painotteista. Opetusharjoittelu tulisikin voida suorittaa nykyistä monimuotoisemmin (ks. myös Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Kielikeskukset ja ammattikorkeakoulut ovat merkittäviä kieltenopettajien työllistäjiä, joten opetusharjoittelu niissä tulisi olla laajasti mahdollista. Yksittäisiä hyviä esimerkkejä tästä on jo nyt olemassa (HY, JY, JoY). Myös kieltenopettajien täydennyskoulutusta tulee kehittää vastaamaan tulevaisuuden kielikoulutuksen tarpeita.

KIRJALLISUUS

- AMKOTA 2005. *Ammattikorkeakoulut 2005. Taulukoita AMKOTA-tietokannasta.* Opetusministeriön julkaisuja 2006:42.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm42.pdf?lang=fi> [viitattu 28.2.2007]
- Elsinen, R. & T. Juurakko-Paavola 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi.* HAMKin julkaisuja 4/2006. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Garam, I. (toim.) 2004. *Ulkomaisille vaihto- ja tutkinto-opiskelijoille annettava suomen kielen opetus ja sen kehittämistarpeet.* CIMO Publications 1:2004. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.

- González, J. & R. Wagenaar (toim.) 2003. *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Pilot Project – Phase 1.* University of Deusto, University of Groningen.
- Horppu, R. & T. Lehtonen 2003. *Monipuolinen kielitaito? Selvitys Helsingin yliopistosta valmistuneiden kielipinnoista.* Helsingin yliopisto: Opintoasiainosaston julkaisuja 22/2003.
- Humanistisen alan tutkintotyöryhmän loppuraportti* 17.12.2004.
<http://www.hum.utu.fi/opiskelu/perustutkinnot/Loppuraportti.pdf>
 [viitattu 23.3.2007]
- Kantelinen, R. & M. Heiskanen 2004. *Ammattikorkeakoulujen kielipinnot.* Joensuun yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Karjalainen, A., Alha, K. & S. Jutila 2003. *Anna aikaa ajatella – Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä.* Oulun yliopisto: Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Lahtonen, S. & R. Pyykkö 2005. *Korkeakoulujen vieraskielisen opetuksen arvioinnin seuranta.* KKA. Verkkojulkaisuja 6:2005.
http://www.kka.fi/pdf/muut/muut_julkaisut/KKA200506_korkeak.pdf
 [viitattu 13.3.2007]
- Leino, J. 2006. *Kieliaineiden tohtoritarveselvitys.* Joensuun yliopisto: Valtakunnallinen kielentutkimuksen tutkijakoulu Langnet.
- Nikula, T. 2002. *Kieliaineiden opetussuunnitelmahanke Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa lv. 2001–2002 toteutetun hankkeen raportti.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- OPM 2006. *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman 2001–2005 loppuraportti.* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2007. *Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007.* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tella, S., Räsänen, A. & A. Vähäpassi (toim.) 1999. *Teaching Through a Foreign Language. From Tool to Empowering Mediator.* KKA 5:1999. Helsinki: Edita.
- Ullakonoja, R. & S. Mäkikangas 2007. *Selvitys kielten valintayhteistyömahdollisuuksista – yhteenveto muihin yliopistoihin lähetettyyn kyselyyn tulleista vastauksista (JY:n kielten oppiaineet eivät mukana).* Jyväskylän yliopisto: Humanistinen tiedekunta.
http://www.jyu.fi/hum/yhteistyoyhteenveto_valintayhteistyomahdollisuudet [viitattu 5.4.2007]

Työllistymisselvitykset:

- Helsingin yliopisto, Ura- ja rekrytointipalvelut, Tilastokeskuksen sijoittumissaineisto Helsingin yliopistossa tutkinnon suorittaneiden tilanteesta vuonna 2004.
http://www.helsinki.fi/rekry/materiaalit/tilastokeskus2004/humanistinen_ja_opetus_ala.htm viitattu 15.2.2007]

- Oulun yliopisto, Ohjaus- ja työelämäpalvelut, Sijoittumistietoa, Oulun yliopistosta valmistuneiden pääasiallinen toiminta v. 2004.
<http://www oulu.fi/careerservices/dokumentti/paaasylempi04.xls>
 [viitattu 15.2.2007]
- Puhakka, A., Rautopuro J. & V. Tuominen 2007. *Vastavalmistuneet – Joensuun yliopistosta vuosina 2003–2005 valmistuneiden kandidaattien ja maistereiden työllistyminen*. Joensuun yliopisto: Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä N:o 44.
<http://www.joensuu.fi/urapalvelut/Raportti%2003-05/vastavalmistuneet.pdf> [viitattu 15.2.2007]
- Tampereen yliopistosta vuonna 2004 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. 2006. Tampereen yliopisto: Ura- ja rekrytointipalvelut.
<http://www.uta.fi/rekrytointi/sijoittuminen/sijoittumisseuranta04.pdf>
 [viitattu 16.2.2007]
- Tauriainen, J. 2004. *Selvitys Jyväskylän yliopistosta ajalla 1.8.2002–31.7.2003 valmistuneiden maistereiden sijoittumisesta työelämään*. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto: Tutkimus- ja rekrytointipalvelu.
<http://www.jyu.fi/tutkimuspalvelut/meille/hum02-03.pdf> [viitattu 16.2.2007]
- Turun yliopisto, Rekrytointipalvelut, Sijoittuminen työmarkkinoille, Sijoittumisselvitykset, Pääaine- tai koulutusohjelmakohtaista työllistymistietoa, Humanistinen tiedekunta.
<http://rekrytointi.utu.fi/?cmd=yliopistoille.sijoittumistieto> [viitattu 19.2.2007]
- Åbo Akademi, Arbetsforum, Placering på arbetsmarknaden, Utexaminerade 1995–2005, fakultets- och ämnesvis, Humanistiska fakulteten.
<http://www.abo.fi/arbetsformu?cmd=fakulteter.statistik> [viitattu 19.2.2007]

Lait ja asetukset

- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/203)
 Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003)
 Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta (497/2004)
 Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003)
 Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004)

OPETTAJUUS.NYT – TOIMINNALLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN HAASTEITA

Peppi Taalas ja Eija Aalto¹

•

1 OPETTAJANKOULUTUKSEN NYKYTILA

Suomalaisesta opettajankoulutuksesta puhuttaessa on muistettava, että se on yleisesti ottaen erittäin laadukasta. Toisin kuin monissa muissa maissa opettajan pedagogiset opinnot on meillä tutkintoon huolella rakennettu kokonaisuus, josta vastaavat opettajankoulutusyksiköt. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä etteikö kehittämistarpeitakin olisi. Niitä syntyy luonnostaan maailman ja sitä kautta työmarkkinoiden ja koulutusrakenteiden muuttuessa, jolloin opettajuudelle ja opettajien koulutukselle asetettavat vaatimukset ja odotukset muuttuvat ja moninaistuvat. Tässä artikkelissa käsittelemämme kehittämistarpeet liittyvät rakenteellisiin asioihin (sisääntoon, tutkinnon rakenteeseen ja ainevalikoimaan, opintojen ohjaukseen sekä aineen- ja opettajan pedagogisten opintojen jatkumon rakentumiseen), opintojen sisältöihin ja pedagogisiin haasteisiin sekä monikulttuuristuvan yhteiskunnan mukanaan tuomiin vaatimuksiin. Käsittelemme artikkelissamme myös luokanopettajakoulutusta äidinkielen ja vieraiden kielten osalta. Opettajankoulutusta on viime vuosien aikana kehitetty systemaattisesti erityisesti opettajankoulutuksen tulevaisuuden tarpeita

¹ Artikkeliamme ovat kommentoineet seuraavat opettajankoulutuksen asiantuntijat: Karita Märd-Miettinen, Siv Björklund, Marja K. Martikainen ja Jaana Toomar. Kiitoksia arvokkaista kommentista!

ennakoivan OPEPRO-hankkeen (1998–2000) ja Korkeakoulujen arviointineuvoston opettajankoulutuksen arviointihankkeen (1999–2000) antamien suositusten pohjalta. Näille suosituksille pohjautuu myös vuonna 2001 julkaistu Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Myös valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke) on tehnyt laajamittaista työtä opettajankoulutuksen rakenteellisen uudistamisen saralla (ks. myös Jakku-Sihvonen & Niemi 2006; Läraren 2010). Kehittämistyötä on arvioitu Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen vuonna 2005 julkaisemissa perus- ja täydennyskoulutuksen arviointiraporteissa (Piesanen ym. 2006ab) sekä opetusministeriön asettaman kehittämisohjelman seurantaryhmän marraskuussa 2006 julkaisemassa loppuraportissa ”Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta” (OPM 2006a). Opettajankoulutuksen kehittämistä on pohdittu myös kansainvälisesti (ks. esim. EU 2004; Tiberg ym. 2006).

Opettajankoulutusta käsittelevät raportit nostavat esille myös äidinkielen ja vieraiden kielten opettajankoulutuksen kehittämistarpeita, ja nämä raportit ovat toimineet hyvänä pohjana myös KIEPO-projektissa opettajankoulutuksen nykytilan ja haasteiden arvioinnissa. Lisäksi KIEPO-projektin opettajankoulutuksen työryhmä on kerännyt tietoa opettajankoulutuksen nykytilasta kaikkiin yliopistoihin lähetetyllä kyselylomakkeella sekä käymällä läpi niiden aineenopettajakoulutusten (äidinkieli ja vieraat kielet) voimassaolevat opetusohjelmat. Opettajankoulutuksesta järjestettiin myös teemaseminaari, jossa noin 70 alan toimijaa eri puolilta Suomea keskusteli opettajankoulutuksen nykytilasta ja haasteista.

2 OPETTAJANKOULUTUKSEN RAKENNE

Yliopistollista aineenopettajakoulutusta järjestetään seitsemässä yliopistossa, joista yksi antaa ruotsinkielistä opettajakoulutusta (ks. yliopistokohtaiset volyymit liitteestä 13). Näissä kaikissa on oma harjoittelukoulu (ns. normaalikoulu). Ammatillista opettajakoulutusta järjestetään Haaga-Helian, Hämeen, Jyväskylän, Oulun seudun ja Tampereen ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Ruotsinkielisen ammatillisen opettajakoulutuksen voi suorittaa Åbo Akademiassa (ks. myös Sjöholm & Østern tässä julkaisussa).

Yliopistossa aineenopettajan kelpoisuus on osa ylempää, 300–330 opintopisteen laajuista korkeakoulututkintoa, joka suoritetaan yleensä 5–6 vuodessa. Kielten aineenopettajaksi valmistuvat opiskelivat pääaineenaan sitä kieltä, jonka opettajiksi he aikovat² ja suorittavat osana tutkintoaan tai erillisinä opintoina opettajan pedagogiset opinnot. Kieltenopettajia koulutetaan kaikkiin perusopetuslain (628/1998) määrittämiin kieliin. Opettajan pedagogiset opinnot ovat laajuudeltaan vähintään 60 opintopistettä. Ne antavat opiskelijalle perusopetuksen, lukion sekä muiden oppilaitosten opettajan tehtävien edellyttämät pedagogiset valmiudet, joita voi soveltaa kaikkiin opiskeltuihin aineisiin, joista on suoritettu vähintään aineopinnot. Opintoihin sisältyy neljä ohjattua harjoittelujaksoa, jotka voidaan suorittaa yliopistojen harjoittelukouluissa, yhteistyökouluissa (nk. kenttäkoulut) tai muulla yliopiston hyväksymällä tavalla. Opinnot suoritetaan 1–1,5 vuodessa. Pedagogisten opintojen tavoitteena on kouluttaa omaa työtään ja työyhteisöään kehittäviä opetusalan ammattilaisia. Harjoittelun laajuus on noin kolmannes pedagogisista opinnoista.

Kullakin yliopistolla on omat, vuosittain määräytyvät kiintiöt pedagogisiin opintoihin valittavien opiskelijoiden määrästä. Eri yliopistojen välillä on suuriakin eroja näiden kiintiöiden koossa suhteessa vuosittaiseen ainekohtaiseen sisäänottoon. Valintapro-

² Äidinkielenopettajiksi opiskelevilla pääaineena voi olla joko suomen kieli tai kirjallisuus.

sessi opettajan pedagogisiin opintoihin on yleensä kaksivaiheinen (kirjallinen tehtävä ja haastattelu) ja se toteutetaan ainelaitoksen ja opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä. Vuonna 2000 kokeilumielessä käynnistettyä suoravalintaa (opiskelijoiden sisäänotto yliopistoon suoraan pedagogiselle linjalle) on yhä tarjolla Jyväskylän yliopistossa ja Åbo Akademiassa kaikissa kielissä, Helsingin yliopistossa enää englannin kielessä (2007–2009), muissa yliopistoissa sitä ei ole ollutkaan tai se on loppunut viimeistään kokeilukauden päättyessä 2006.³

Ammatillinen opettajankoulutus tarjoaa yleisen pedagogisen pätevyyden ja se on suunnattu lähinnä ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajille ja opettajiksi aikoville. Äidinkielen ja kirjallisuuden ja vieraiden kielten maisterit voivat hakea ammatilliseen opettajankoulutukseen humanististen ja kasvatustieteellisten alojen kiintiössä (suositus kiintiöksi vuonna 2007 on koko maassa 135). Opinnot koostuvat tässä kiintiössä opiskelevien osalta kasvatustieteellisistä perusopinnoista, ammattipedagogisista opinnoista sekä opetusharjoittelusta. Äidinkielen ja vieraiden kielten maistereille ei ole erillisiä alakohtaisia opintokokonaisuuksia vaan heille tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma samaan tapaan kuin muillekin koulutuksessa oleville. Tätä vaihtoehtoista väylää hyödyntää vuosittain vaihteleva, suhteellisen pieni määrä äidinkielen ja vieraiden kielten maistereita. Suurin osa ammatillisissa oppilaitoksissa toimivista opettajista saa siis koulutuksena perusasteen ja lukion opetusta painottavassa yliopistollisessa opettajankoulutuksessa. Koska ammatillisessa opettajankoulutuksessa ei ole erityisesti äidinkielen ja vieraiden kielten aineenopettajakoulutukseen liittyviä kysymyksiä, tässä artikkelissa keskitytään lähinnä yliopistoissa annettavaan aineenopettajakoulutukseen. Ammatillisella kentällä toimivien kieltenopettajien täydennyskoulutus on mukana opettajien täydennyskoulutuksen kehittämisen ehdotuksissa.

3 Ks. tarkemmin liite 14.

3 HYVÄSTÄ OPETTAJANKOULUTUKSESTA VIELÄ PAREMMAKSI

Opettajan tieto-taidollinen laaja-alaisuus on hänen ammattitaitonsa perusta. Tähän laaja-alaisuuteen kuuluvat aineenhallinnan lisäksi keskeisinä myös ihmissuhdetaidot ja monipuoliset viestinnälliset valmiudet, joita tarvitaan paitsi opetustyössä myös oppilaitoksen kehittämisessä ja oman ammattitaidon ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Nykyisessä yliopiston opettajankoulutuksessa opiskelija tekee 80 % opinnoistaan ainelaitoksella. Osa oppiaineen sisällöistä tukee vain löyhästi opettajaksi valmistuvan teoreettisen tietopohjan kehittymistä, ja käytännön opetustyössä tarvittava aineenhallinta voi jäädä varsin ohueksi. Uusi, opetussuunnitelmaa supistanut kaksiportainen tutkintorakenne on monissa tapauksissa vielä lisää kaventanut opetustarjontaa juuri aineenhallintaa ja kielitaitoa suoraan harjoittavien kurssien osalta. Vastaavasti lukiosta yliopistoon tulevien opiskelijoiden kielitaito on aiempiin vuosiin verrattuna heikompaa, ja kielitaitokurssien tarve varsinkin muissa kielissä kuin englannissa on kasvanut. Kun tiedetään, että kieliaineiden opiskelijoista merkittävä osa (eri yliopistojen välinen vaihtelu tässä suhteessa suurta) valmistuu opettajiksi, pitäisi myös aineenopinnot suunnitella paremmin yhtenäiseksi jatkumoksi pedagogisten opintojen kanssa, jotta opiskelijoilla olisi harjoitteluun tullessaan riittävä ja ajantasainen aineenhallinta. Sisältöjä tulisi arvioida myös siitä näkökulmasta, millaista sovellus- ja käyttöarvoa opiskeluilla asioilla on opettajan työn ja pedagogisten opintojen suorittamisen kannalta. Nykyisellään yhteistyössä on suuria yliopisto- ja oppiainekohtaisia eroja.

Kieliaineiden opettajankoulutuksen vaikuttavuus näkyy siinä, missä määrin valmistuvat opettajat pystyvät uudistamaan omaa opetustaan ja arvioimaan sitä opetusperinnettä, jolla heitä itseään on opetettu. Kaikella yliopistossa annettulla opetuksella on vaikutuksensa valmistuvan opettajan käsityksiin opettamisesta. Yliopistossa annettu opetus saattaa olla menetelmällisesti hyvinkin yksipuolista, jolloin opiskelija saa opinnoissaan vain

vähän omakohtaista kokemusta erilaisista pedagogisesti monimuotoisista opetusratkaisuista ja erilaisista tavoista lähestyä oppiaineen sisältöjä. Opinnäytetöiden aiheet myös usein valikoituvat ainelaitoksessa olevien intressien ja asiantuntijuuden mukaisesti aihepiireihin eikä niiden joukossa aina ole kielenopettamiseen ja -oppimiseen liittyviä teemoja. Kehittämisen sarkaa on myös siinä, että opinnäytteiden ohjausta ja seminaareja järjestetään aniharvoin yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen kanssa.

Opettajankoulutukseen haluavien aineenopiskelijoiden määrä vaihtelee yliopistoittain ja siitä seuraa tiettyjä ongelmia opettajankoulutuksen sisäänottoon. Joissakin yliopistoissa tarjolla olevat opettajankoulutuksen kiintiöpaikat ovat täysin riittämättömiä, kun taas muualla kiintiöihin jää vuosi toisensa jälkeen tilaa tai ainakin hakijamäärä on sama kuin valittavien määrä. Esimerkiksi Helsingin yliopiston englannin kielen sisäänottokiintiöön jää yleensä tilaa, kun taas muissa maan yliopistoissa juuri englannin kielen kiintiöt natisivat suurten hakijamäärien paineessa. Alhainen hakijamäärä lienee seurausta ainelaitoksen muun tyyppisestä profiilista ja suuntautumisesta enemmän perinteisen filologian ja kielentutkimuksen teemoihin. Yliopistojen yhä vahvemmin profiloituessa tietyille aloille tämänsuuntainen kehitys tulisi huomioida entistä paremmin kautta koko koulutusketjun ja määrittää, ja jos vain mahdollista vakiinnuttaa, kunkin osa-alueen resurssit todellisen kysynnän mukaan.

Opettajien tarpeen ennakkointiin on opetusministeriössä nyt jo toista kertaa asetettu työryhmä, jonka tehtävänä on arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä sekä pohtia näiden muutosten vaikutuksia yliopistojen opettajankoulutuksen mitoittamiseen ja rakenteisiin. Työryhmältä odotetaan myös esitystä siitä, millainen yliopistojen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta. Raportin on määrä valmistua loppukesästä 2007. Aiempi työryhmä (OPM 2003) jätti lausuntonsa ministeriölle vuonna 2003 ja silloin työryhmän tehtävänä oli laatia ehdotus opettajien peruskoulutuksen määrällisestä mitoittamisesta vuosille 2003–2008. Tehtävää

suorittaessaan työryhmän tuli ennakoida opetusalan – yleissivistävä koulutus, ammatillinen koulutus ja aikuiskoulutus – työvoimatarpeen kehitys vuoteen 2020 saakka. Työryhmän ehdotusten perusteella on lisätty opettajankoulutuksen aloituspaikkoja mm. äidinkielen ja englantiin. Molempien työryhmien tehtävä on ja tulee olemaan haastava, sillä jo pelkkä opettajien koulutustarpeen ennakoiminen on hankalaa. Esimerkiksi englannin opettajien räjähtävästi kasvavasta tarpeesta on puhuttu jo vuosia, mutta silti mitään suurta englannin opettajien virkojen joukkoavautumista ei ole ollut havaittavissa. Ikäryhmien pieneneminen ja kuntien erilaiset säästötoimenpiteet ovat oletettavasti vähentäneet vapautuvien virkojen hakuun laittamista. Toisaalta opettajan ammattikuvan yhä moninaistuesssa opettajaksi valmistuvat työllistyvät myös perinteisen koulutussektorin ulkopuolelle, jos ylipäättään päätyvät opetus- ja koulutustehtäviin. Olisikin tärkeää, että opettajatarpeen ennakointiin ja seurantaan luodaan pysyvä järjestelmä, jotta kiintiöt tutkinnon aikaisiin ja niiden jälkeisiin pedagogisiin opintoihin voidaan määrittää realistisesti ja tuleviin tarpeisiin valmistautuen. Nykyinen irrallisin toimeksiannoin asetettu, eri asiantuntijoista koostuva työryhmä ei tuo seurantaan tarvittavaa jatkuvuutta ja kokonaiskuvaa, jota pitkäjänteinen koulutuksen kentän seuraaminen ja sen liikkeiden ennakointi edellyttää. Seuranta- ja ennakointijärjestelmän tulee tulevaisuudessa kattaa myös suomi ja ruotsi toisena kielenä sekä oman äidinkielen opettajien tarve.

Opettajaksi valmistuvan tutkinnon rakenteella on erityisen suuri merkitys hänen myöhemmälle työllistymiselleen. Suomessa vähemmän luettujen kielten opettaja (saksa, ranska, venäjä) tarvitsee ”pienen” kielen lisäksi tutkintoonsa ns. varman kielen (englanti tai ruotsi), jotta hänellä olisi mahdollisuus saada täysipäiväinen, vakituinen opettajan virka. Uudet yhden kielen opettajan virat alkavat olla harvinaisia myös englannin kielessä. Yhden kielen maistereita kuitenkin valmistuu yhä yliopistoista. Järkevien tutkintokokonaisuuksien rakentamista pitääkin tukea opinto-ohjauksella heti opintojen alusta alkaen.

Opintojen ohjausta onkin yliopistoissa kehitetty viimeisten vuosien aikana huomasti, mutta sekä ohjausta että henkilökoh-
taisen opetussuunnitelman tekoa tulee kehittää entisestään niin,
että opiskelija hahmottaa valintojensa vaikutuksen sekä tuleviin
opintoihinsa että alalla työllistymiseen. Ohjauksen tulisi olla ai-
dosti vuorovaikutteista ja jatkuvaa opiskelijan suunnitelmallisen
opintopolun tukemista jo heti opintojen alusta alkaen, eikä sitä
saa mekaanistaa muutaman kerran opintojen aikana toistuvaksi
rutiiniksi, jolla nopeutetaan opintojen suorittamista ja varmistetaan
opintojen suoraviivainen ja ekonominen eteneminen. Ohjaukseen
liittyy myös kysymys sivuainevalinnoista.

Yliopistojen sisäistä ja niiden välistä yhteistyötä olisi kehitet-
tävä niin, että opiskelijoille taattaisiin mahdollisuus mahdollisim-
man monipuolisiin ja kattaviin sivuainevalintoihin. Vieraskielisen
opetuksen alueen kehittämisen kannalta olisi hyvä tukea kielten
ja reaaliaineiden yhdistelmiä ja taas toisaalta ”englannin sivuaine-
tulppaan” pitäisi yrittää keksiä ratkaisuja. Englanti sivuaineena on
niin suosittu, ettei englannin laitoksilla tai oppiaineilla ole mitään
realistisia mahdollisuuksia nykymuotoisen sivuainekokonaisuu-
den tarjoamiseen kaikille halukkaille. Opettajaksi valmistuville
voisikin suunnitella sisällöiltään ja suoritustavoiltaan mielekkäi-
tä kokonaisuuksia, jotka saattavat poiketa suurestikin perus- ja
aineopintojen tutkintovaatimuksista. Myös aineenopettajaksi
valmistuville tulisi nykyistä laajemmin tarjota maksuton mahdol-
lisuus luokanopettajapätevyyden saamiseksi (nk. kaksoiskelpoi-
suus). Nykyisin tämä mahdollisuus on olemassa mm. Joensuun
yliopistossa. Luokanopettajien on huomattavasti aineenopettajia
helpompi saada opinto-oikeus kieliaineeseen, josta 60 opintopis-
teen suorittamisen jälkeen he saavat aineenopettajapätevyyden.

Opettajan uralle suuntautumista on opiskelijoilta saadun
palautteen perusteella auttanut yliopistoissa käyttöön otettu tai
kokeilussa ollut **suoravalintajärjestelmä**. Yliopistoon hakeva opis-
kelija orientoituu opettajan polulle heti opintojen hakuvaiheessa
ja tekee alusta alkaen valintoja opintosisällöistä tulevaa työkent-
täänsä ajatellen. Opiskelijoiden saaman hyödyn lisäksi suoravalin-

nan käyttö on tiivistänyt yhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten välillä kun opettajaksi suuntautuvien opintoja on pyritty suunnittelemaan sisällöllisesti ja menetelmällisestikin eheäksi jatkumoksi (ks. myös Pyykkö ym. tässä julkaisussa). Tämä yhteistyö tarjoaa myös mahdollisuuden tutkimusyhteistyölle opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten välille sekä auttaa entistä paremmin liittämään opinnäytetöiden aihepiirejä opetuksen ja oppimisen kysymyksiin ja näin luo pohjaa tutkivan opettajuuden kehittymiselle läpi koko opintojen kaaren. Hyvistä kokemuksista huolimatta suuri osa maamme yliopistoista on luopunut suora-avalinnasta kokeilukauden jälkeen. Suoravalinnan käyttöönottoa ja palauttamista kaikkiin yliopistoihin tulisi tukea keskitetyn kannustavasti, mutta kuitenkin niin, että myös muita väyliä opettajankoulutukseen ylläpidetään ja käytetään aktiivisesti. Näitä muita väyliä ovat opintojen aikana pedagogisiin opintoihin hakeminen sekä maisterin tutkinnon jälkeen suoritettavat täydentävät opinnot. Kiintiöitä näihin täydentäviin opintoihin on tarjolla vaihtelevasti eri yliopistoissa, mitään yhteistä linjausta asiasta ei ole.

Ulkomaalaistaustaisia hakijoita on enenevässä määrin myös opettajan pedagogisiin opintoihin. Yliopistojen näille opiskelijoille asettamat kielitaitovaatimukset vaihtelevat paljon, ja ulkomaalaistaustaiset hakijat käsitellään usein tapauskohtaisesti ilman yhtenäistä linjausta. Yleisvaatimuksena pidetään ”suomen kielen opiskeluun riittävää taitoa”, joka on määritelty esimerkiksi Yleisten kielitutkintojen tasoarvioksi 3. Hakuvaiheessa kielitaito osoitetaan vaihtelevasti YKI-tutkinnolla, haastattelussa tai erillisessä kieliko-keessa, mutta viime kädessä ratkaisut tehdään tapauskohtaisesti. Kaksikielisiltä (suomi-ruotsi) hakijoilta edellytetään Helsingin yliopistossa vähintään ylioppilaskirjoitusten cum laude -arvo-sanaa. Puuttuu yhtenäinen linjaus siitä, millaisella kielitaidolla opettajaopinnot voi aloittaa ja mitä tasoa taas edellytetään valmistuvalta opettajalta. Koska kielitaidon lähtö- ja tavoitetasoa ei ole määritelty, ei ole myöskään resursoitu suunnitelmallisiin kielio- opintoihin, joiden avulla riittävä kielitaidon laajuus ja tarkkuus saavutetaan.

Viranhaussa ulkomaalaistaustaisilta opettajilta vaaditaan perus- ja esiopetuksessa suomen/ruotsin kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa. Lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa kelpoisuusehtojen kielitaitovaatimus on määritelty väljemmin ”opettajan tulee hallita opetuksessa käytettävä kieli”.⁴ Koulutuksen järjestäjä arvioi kielenhallinnan riittävyden.⁵ Käytännössä eri oppilaitosten kesken on varsin suurta vaihtelua. Perusasteella vaadittavan erinomaisen suomen kielen taidon voi osoittaa Yleisillä kielitutkinnoilla, Valtionhallinnon kielitutkinnoilla tai opintojen yhteydessä. Lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa asetustekstiä tulkitaan vaihtelevasti. Kelpoisuuteen vaadittava kielitaito olisi syytä määritellä tarkemmin, jotta opettajankoulutusvaiheessa voitaisiin ohjata opiskelijoita kehittämään kielitaitoaan suunnitelmallisesti ja realistisin tavoittein.

- Yliopistojen sisäistä ja välistä yhteistyötä tiivistetään monipuolisten sivuainevalintojen mahdollistamiseksi, jotta opettajaksi valmistuvilla olisi mahdollisimman laaja kelpoisuus ja sitä kautta hyvät työllistymismahdollisuudet.
- Opintojen ohjausta ja henkilökohtaista opetussuunnitelman tekoa kehitetään niin, että opiskelija hahmottaa valintojensa merkityksen opinnoilleen ja tulevaisuudelleen. Toimivien ohjausratkaisujen avulla opiskelija rakentaa itselleen toimivan opintokokonaisuuden, jossa työllistymisen kannalta liian suppeat tutkintoyhdistelmät on karsittu pois.
- Parannetaan aineenopettajakoulutettavien mahdollisuuksia saada luokanopettajapätevyys ja tiivistetään yhteistyötä luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusten välillä. Maistereiksi valmistuville taataan oikeus maksuttomiin pedagogisiin opintoihin myös valmistumisen jälkeen.
- Suoravalintaa lisätään ja sen avulla tiivistetään opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitoksen yhteistyötä ja tarjotaan opettajaopiskelijoille

4 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalta vaaditaan kaikilla kouluasteilla suomen kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa.

5 Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 9 §, 17 §, 22a §.

pedagogisesti suuntautuneita opintosisältöjä jo heti opintojen alusta alkaen.

- Luodaan pysyvä järjestelmän opettajatarpeen ennakointiin ja seurantaan, jotta voidaan määrittää pitkäkestoiset kiintiöt sekä tutkinnon aikaisiin että niiden jälkeisiin pedagogisiin opintoihin. Seuranta- ja ennakointitarvejärjestelmän tulee kattaa myös suomi ja ruotsi toisena kielenä sekä oman äidinkielen opettajien tarpeen määrittäminen.
- Kehitetään tutkimusyhteistyötä ainelaitoksen ja opettajankoulutuksen kesken.

4 KOHTI YHTENÄISEMPÄÄ KIELIASIANTUNTIJUUTTA

Eri kouluasteiden ja oppilaitosten kielikoulutuksen tulisi muodostaa oppilaalle/opiskelijalle jatkumo, joka mahdollistaa kieli- ja viestintätaidon katkeamattoman kehittämisen. Tällainen jatkumo edellyttää kuitenkin eri kieliaineiden opettajankoulutuksen yhtenäistämistä. Monenlaista yhteistyötä onkin kehitetty: Eri yliopistoissa on ns. kolmikantayhteistyöllä pyritty ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten ja normaalikoulujen keskinäiseen vuoropuheluun (ks. esim. Härkki 2002). Yhä enenevässä määrin yhteistyöhön on kutsuttu mukaan myös yhteistyökoulut (ns. kenttäkoulut). Bologna-prosessi on puolestaan lähentänyt vieraita kieliä toisiinsa, sillä se on pakottanut määrittelemään, millaista kieliasiantuntijuutta opinnoilla tavoitellaan. Myös yliopistojen rakenteelliset muutokset ovat tiivistäneet kieliaineiden yhteistyötä (ks. esim. Nikula 2002), ja esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa eri kieliaineilla (mukaan lukien suomen kieli) on yhteisiä kielitieteen ja kielen oppimisen kursseja. Opintojen näkökulma ei silti ole välttämättä laajentunut kattamaan kielten välistä vertailua ja syventänyt opiskelijoiden tietämystä muista kielistä ja esimerkiksi äidinkielestä.

Yhteistyöpyrkimyksistä huolimatta monien kieliaineiden aineenopetus ja opettajan pedagogiset opinnot ovat edelleen hyvin erillään toisistaan eivätkä välttämättä muodosta toimivaa jatku-

moa. Myös opettajankoulutuslaitosten ja normaalikoulujen välistä yhteistyötä on kritisoitu riittämättömäksi. Erityisen selvää tarvetta on äidinkielen ja vieraiden kielten lähentämiseen ja aineenopettajakoulutuksesta täysin erillään olevien luokanopettajien äidinkielen opintojen kehittämiseen. Myös viittomakieli, suomi toisena kielenä (S2) ja maahanmuuttajien oma äidinkieli ovat tarpeettoman eristyksissä muiden kieliaineiden opettajankoulutuksesta.

Opettajan pedagogisissa opinnoissa vieraiden kielten kesken on luontevaa yhteistyötä, mutta äidinkieli on siitä yleensä täysin erillään. Suomi toisena kielenä (S2) on useimmiten liitetty äidinkielen kylkiäiseksi, mutta Helsingin yliopistossa on kehitelty laajempaa yhteistyömallia, jossa S2 on kytketty osin äidinkielen ja osin vieraiden kielten pedagogisiin opintoihin. Äidinkielen ja vieraiden kielten nykyistä laajempi vuoropuhelu myös opettajan pedagogisissa opinnoissa olisi varmasti hedelmällistä. Äidinkielenopettajien koulutuksessa voitaisiin hyötyä vieraisiin kieliin jo varsin juurtuneesta taitotasoarvioinnista (ks. Tarnanen ym. tässä julkaisussa) ja ylipäätään kielitaidon käsitteen seikkaperäisemmästä avaamisesta. Äidinkielen opettajat tarvitsisivat uudenlaista arviointitaitoa kyetäkseen paremmin tukemaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita yleisopetuksen ryhmissä. Vieraiden kielten opetukselle tyypillinen kielitaidon eri osa-alueiden pilkkominen (lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen, rakenteet) voisi puolestaan saada uutta näkökulmaa kieltä ajattelun ja viestinnän väliinään korostavasta äidinkielen opetuksesta ja kehitteillä olevasta tekstitaloajattelusta.

Kaikkein eniten erillään muiden kieliasiantuntijoiden koulutuksesta lienevät kuitenkin luokanopettajaopiskelijat. He vastaavat alakoulujen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta erittäin alimitoitettujen opintojen turvin: kaikille luokanopettajaopiskelijoille pakollisia äidinkielen opintoja on 6–9 opintopistettä (kaikkiaan peruskoulussa opetettavien monialaisten opintojen, ns. POM-opintojen, laajuus on 60 op). Lisäksi äidinkielestä on mahdollista tehdä noin 25 op:n laajuiset sivuaineopinnot. Tätä mahdollisuutta hyödyntää esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa vuosittain noin 20

opiskelijaa 90 opiskelijan vuosikurssista. Ohjatussa harjoittelussa luokanopettajaopiskelijoille osuu äidinkielen opetusta sattumanvaraisia määriä; ohjatussa soveltavassa harjoittelussa (ns. sivuaineharjoittelu) äidinkielen sivuaineekseen valinneet voivat kuitenkin keskittyä vähän enemmän äidinkielen harjoitteluun. Harjoittelu kuitenkin rajoittuu alakouluun, ja tulevan luokanopettajan käsitys yläkoulun vaateista ja äidinkielenopetuksen painotuksista nojaa pahimmillaan omiin vanhoihin peruskoulukokemuksiin. Jatkuvuutta eri kouluasteiden välille ei siis synny.

Luokanopettajien äidinkielen koulutuksesta vastaavat opettajankoulutuslaitokset. Niissä suoritettuja suomen kielen opintoja ei yleensä hyväksytä osaksi ainelaitoksen opintoja, jos opiskelija päättää jatkaa opintojaan kaksoiskelpoisuuteen. Luokanopettajaopiskelijoiden eristyneisyyttä lisää vielä se, että suomen kielen pedagogiikan lehtoreilla on opettajankoulutuslaitoksissa usein hyvin eriytynyt työnjako: aineenopettajakoulutuksesta ja luokanopettajakoulutuksesta saattavat vastata aivan eri ihmiset, jolloin kytkökset koulutusten välillä jäävät siitäkin syystä ohuiksi. Opetusyhteistyötä ainelaitosten ja luokanopettajakoulutuksen välillä on usein tehty yksittäisten kurssien tasolla. Yhteistyötä on hankaloittanut se, että opettajankoulutuslaitosten opetuksessa on yleensä vahva pedagoginen ja nimenomaan alakoulun opetussellisiin haasteisiin nojaava ote, kun taas ainelaitoksilla opetettavia sisältöjä lähestytään enemmän tieteenalan sisäisestä hierarkiasta käsin. Edelleen luokanopettajaopiskelijoiden edeltävät opinnot ovat usein olleet hyvin suppeita eikä ainelaitosten opetus ole siitä syystä sidostunut riittävästi opiskelijoiden aiempiin opintoihin. Luokanopettajien merkitys koulun kielikasvattajina on kuitenkin huomattava, sillä he opettavat 80 % koko perusasteen äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärästä – siis vain yläkoulun 20 % jää aineenopettajien harteille. Heidän kielikoulutuksensa parempi kytkeminen aineenopettajakoulutukseen on tulevien vuosien keskeinen haaste.

Luokanopettajaopiskelijat ovat usein varsin tietoisia äidinkielen opintojensa suppeudesta ja yhä useammat tavoittelevatkin

kaksoiskelpoisuutta, joka antaa heille pätevyyden opettaa sekä ala- että yläkoulussa. Sen saavuttaminen edellyttää kuitenkin erittäin laajan tutkinnon suorittamista, mitä hankaloittaa vielä se, ettei opettajankoulutuslaitoksessa suoritettuja opintoja yleensä hyväksytä osaksi aineenopintoja. Tampereella on kokeiltu tutkintorakennetta, jossa aineenopettajaksi valmistuva kielten opiskelija lukeekin pääaineenaan kasvatustiedettä ja valmistuu siten kasvatustieteen maisteriksi (ks. tarkemmin Jaku-Sihvonen 2006).

Opettajankoulutuksessa ei ole lainkaan panostettu kaikkien oppiaineiden opettajien kieli- ja viestintätietoisuuteen. Käytännössä jokainen opettaja sosiaalistaa oppilaat oman alansa kieleen ja viestintäkonventioihin (esim. millä käsitteillä ilmiöitä kuvataan, miten oppikirjateksti rakentuu ja käsitteet määritellään, mitä koevastaukselta ja suulliselta raportilta edellytetään) – usein tiedostamatta niitä itse lainkaan. Kaikkien aineiden opettajien tietoisuutta kielestä ja viestinnästä tulisi kehittää systemaattisesti osana opettajan pedagogisia opintoja. Näin kieliasantuntijuus laajenisi ja kielenkäyttöön kuuluvat normit ja selkeysvaatimukset sidostuisivat aitojen viestintätilanteiden vaatimuksiin eivätkä jäisi irrallisiksi opetussisällöiksi.

Kaikkiaan kieliaineiden sisältöjä tulisi yhdenmukaistaa ja kehittää yhteistyötä suunnitelmallisemmaksi, jotta ne todella tukisivat kieliopintojen jatkumoa läpi kouluasteiden. Opinnoissa tulisi myös mahdollistaa joustavampia etenemispolkuja eri kieliaineiden välillä.

5 PEDAGOGISET SISÄLLÖT JA KÄYTÄNTEET PUNTARISSA

5.1 Monimediaistuvan maailman haasteet opettajuudelle

Opettajankoulutuksessa on laajasti siirrytty didaktiikka-lähtöisestä, opettajaa, opettamista ja opetusmenetelmiä korostavasta näkökulmasta pedagogiseen, oppimista ja sen ohjaamista pohtivaan lähestymistapaan. Myös opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet. Kuitenkaan opettajankoulutus ei näytä pysyneen monimediaistuvan yhteiskunnan, koulun ja oppilaan elämän tahdissa (ks. lisää Taalas tässä julkaisussa). Monimediaisuus kilpistyy opettajankoulutuksessa helposti pedagogisesti ohuiksi verkkokeskusteluiksi, kapeaksi ja irralliseksi mediakasvatuksen käsittelyksi sekä lähinnä kurssin dokumenttien hallintaa tukevaksi oppimisalustan käytöksi. Todellisena opettajankoulutuksen haasteena olisi kuitenkin arvioida ja ennakoida sitä, miten nykynuorten arjessa luontaisena osana oleva monimediaisuus hyödyttää myös koulussa tapahtuvaa oppimista sekä löytää luontaisia tapoja integroida teknologiaa opetussuunnitelmaan.

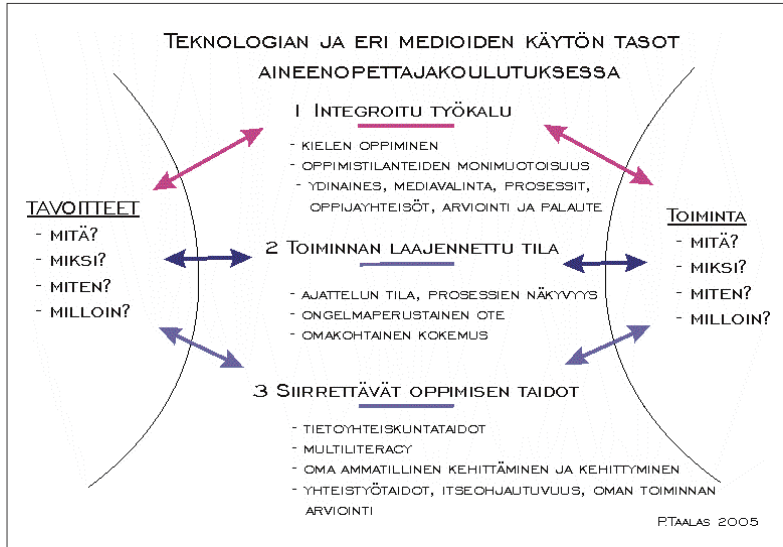
Kuviossa 1 on esitetty näkemys siitä, miten teknologia ja eri mediat voitaisiin nähdä osana opettajankoulutuksen rakenteita. Tavoitteena on ohjata opettajaopiskelijoita laajentamaan pedagogista ajatteluaan siten, että medioiden käyttö ei olisi irrallista ja päälleliimattua vaan se toisi todellista lisäarvoa opetukseen. Kuviossa lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, että medioiden käytöllä on kolme tasoa ja tavoitetta opettajan opinnoissa sekä aineenlaitoksella että opettajankoulutuksen pedagogisissa opinnoissa:

1. **Integroitu työkalu -taso**, jossa teknologia on opinnoissa oppimisen työkaluna, ”*designing for learning*” -näkökulmasta. Siinä opettamisen fokus siirretään sisällöistä oppimisen **prosesseihin** ja siihen, miten erilaisten medioiden ja työtapojen suunnitelmallisella käytöllä voidaan tukea ja strukturoida kullekin oppijalle ominaista oppimisprosessia.

2. **Toiminnan laajennettu tila -taso**, jonka tavoitteena on laajentaa opettajaopintojen kursseja pedagogisesti ja medioiden käytöltään monimuotoisemmiksi ja näin sekä mallintaa medioiden käyttöä että myös antaa opiskelijoille omakohtaista kokemusta oppijan roolista monimediaisessa opetuskokonaisuudessa.
3. **Siirrettävien taitojen taso**, joka rakentuu monimediaisen kurssirakenteen ja sisältöjen ”sivutuotteena”. Sen tavoitteena on kehittää **opettajien omia oppimisen taitoja** – opettajanhan tulisi myös olla tiimityötaitoinen, itseohjautuva ja refleктоiva oppija sekä hallita tieto- ja viestintäteknologia-aidot (TVT), jos niitä myös oppilailta vaaditaan. Samalla tavoitteena on arvioida ja suhteuttaa oman oppiaineen käytänteiden kehittämistarpeita tietoyhteiskunnan vaatimuksiin ja vahvistaa oman alan kehittämiseen tähtäävää työasennetta.

Kaikkien näiden kolmen tavoitteen taustalla on ajatus siitä, että pedagogista lisäarvoa teknologian ja eri medioiden käytölle voi kukin opettaja löytää vain omakohtaisen pohdinnan kautta, ja sille pohdinnalle tulisi opettajankoulutuksessa olla nykyistä huomattavasti enemmän tilaa. (Ks. Taalas 2005.)

Monimediainen opetus lähtee tilanteesta ja tavoitteesta, jotka vaihtelevat kurssien, aktiviteettien ja oppijaryhmien mukaan. Opettajan pedagogista osaamista onkin ydinaineksen, tavoitteiden sekä arviointi- ja palautekäytänteiden määrittäminen suhteessa kurssin kontekstiin (oppijaryhmään, taitotasoon, sisältöön). Arviointi tulisi nivoa kiinteäksi osaksi kaikkia opetuksen vaiheita, sillä oppimiselle ei voi asettaa tavoitteita ilman että määritellään myös osaamisen kriteerit. Kurssin eri vaiheissa annettulla palautteella ja ohjauksella oppijoita ohjataan saavuttamaan sekä yhteisiä että yksilöllisiä oppimisen tavoitteita ja sitä kautta oppimaan. Opettajaopiskelijoiden tulisi myös oppia näkemään oppimateriaalien merkitys kokonaisuuden suunnittelussa ja arvioimaan, millaiseen oppimiseen erilaisilla aktiviteeteilla ja tehtävätyypeillä voidaan päästä ja miten oppimateriaaleja voisi tarvittaessa laajentaa ja monipuolistaa kulloisenkin oppimistavoitteen suuntaisesti. Ohjattuun harjoitteluun yhdistettävä monimediaisten oppimateriaalien kehittämistyö voisi tarjota ainakin osittain ratkaisua asiaan.



KUVIO 1. Teknologia ja mediat osana aineenopettajakoulutusta.

Kuten edellä esitetystä käy ilmi, tarkoitamme pedagogisten opintojen sisältöjen kehittämisenä **ajattelutavan laajentamista ja koulutuksen läpi kulkevaa kehittämistoimintaa**, ei yksittäisten kurssien lisäämistä jo ennestään täyteen opetusohjelmaan. Esimerkiksi monimediainen pedagogiikka on paljon laajempi käsite kuin teknologian opetuskäyttö ja siksi sen ”hoitaminen pois alta” yksittäisen tieto- ja viestintäteknologian kursseilla on lähinnä ajanhukkaa. On ilman muuta selvää, että monimediaisen pedagogiikan hyödyntäminen edellyttää myös erilaisten teknologioiden hallintaa ja niiden käyttömahdollisuuksien ymmärtämistä, mutta se on vain hyvin pieni osa pedagogisesta kokonaisajattelusta.

5.2 Ohjatulla harjoittelulla moniulotteisuutta opettajuuteen

Ohjattu harjoittelu on opettajankoulutuksen ja opettajaksi kehittymisen keskeisimpiä osia. Monelle opettajaksi opiskelevalle se

on ainoa kokemus opettajan työstä ennen työelämään siirtymistä. Ohjatussa harjoittelussa opiskelija soveltaa teoreettista osaamista käytännössä ja saa mahdollisuuden kokeilla omia rajojaan ja ymmärrystään opettamisesta ja oppimisesta. Harjoittelu tarjoaa myös mahdollisuuden muutokseen ja uudenlaisen opetuskuultuurin rakentumiseen, kun kaikkiaankin harjoittelun tavoitteet ovat entisestä didaktislähtöisestä ajattelusta paljon muuttuneet.

Ohjattu harjoittelu suoritetaan pääsääntöisesti opettajan-koulutuslaitoksen yhteydessä sijaitsevilla, valtion ylläpitämissä harjoittelukouluissa. Harjoittelussa on oppituntien pitämisen lisäksi tutustuttava opettajan hallinnollisiin tehtäviin, arviointiin, opetussuunnitelmatyöhön, erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetukseen, oppilashuoltotyöhön, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja muihin opettajan työhön kiinteästi liittyviin osa-alueisiin. Vaikka harjoittelukoulut ovat tärkeitä yksikköjä koulun kehittämisessä ja tarjoavat opiskelijalle paljon, ei aito opettajanhuonekulttuuri ja opettajien keskinäinen yhteistyö näy harjoittelijoille samaan tapaan kuin kentän kouluissa harjoiteltaessa. Normaalikoulut eivät myöskään anna kokonaiskuvaa koulutuksen kentästä mm. ammatillisen, aikuis- ja toisinaan maahanmuuttajaopetuksen osalta. Harjoittelukouluissa tapahtuvan harjoittelun rinnalle onkin rakentunut eri yliopistoissa erilaisia yhteistyökouluverkostoja (ns. kenttäkoulut), joiden kautta opiskelija pääsee näkemään myös muita kouluasteita ja opetuksen muotoja sekä saa realistisemmän käsityksen koulumaailmasta. Kansainvälistä harjoittelumahdollisuutta tarjotaan vielä hyvin harvoin ja vasta kokeiluluonteisesti (mm. Helsingin yliopiston Line-hanke ja Tampereen yliopiston EN-MAT -hanke).

Ohjatun harjoittelun järjestämisessä on paljon vaihtelua oppiaineittain. Yhteistä ohjeistusta harjoittelun ohjaamiseen ei ole, joten eri aineissa ja eri yliopistoissa suoritettavat harjoittelut saattavat erota huomattavastikin toisistaan. Kaikissa yliopistoissa on aineenopettajakoulutuksessa pedagogiikan lehtoreita (tai didaktikkoja), mutta heidän resurssinsa eivät usein riitä yhtenäiseen harjoittelun seurantaan ja jatkuvan ohjauksen ja palautteen antamiseen koko

opiskelijaryhmälle, jolloin opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelun väliset yhteydet jäävät helposti löyhiksi. Pidettävät oppitunnit saattavat poiketa suurestikin toisistaan sekä laajuudeltaan että vaatimuksiltaan. (Opiskelijajärjestöjen kannanottoja ohjattuun harjoitteluun ks. SOOL 2005, 2006.)

Ammatillisen ja aikuiskoulutuksen (ml. vapaa sivistystyö) opettajan valmiuksia harjoittelussa huomioidaan vaihtelevasti. Kun opettajan pedagogisissa opinnoissa on vahva kasvatustieteellinen painotus ja pyrkimys kasvatustieteen osalta lähentää luokan- ja aineenopettajan koulutusta, aineenopettajien koulutus helposti etäänny entisestäänkin aikuiskoulutuksesta eikä opetussuunnitelma luontevasti valmista opettajia erilaisiin kielikoulutuksen muotoihin. Lisäksi suurin osa harjoittelussa tapahtuvasta opetuksesta on opettajajohtoista luokkatyöskentelyä, vaikka opetuksen työmuodot ovat merkittävästi moninaistuneet. Esimerkiksi verkossa tapahtuvaa opetusta ei harjoitteluun sisälly eikä opettajankoulutus muutenkaan anna siihen valmiuksia tai toteutusmallia. Kuitenkin kielenopetuksen monimuotoistamiseen on kasvava paine jo aivan peruskoulutuksen tasolla, missä usean koulun pienistä ryhmistä saataisiin kokonaisia oppijaryhmiä monimuotoisen opetuksen keinoin.

Kaiken kaikkiaan harjoittelusta tulisi kehittää laaja-alainen, koko koulutuksen kentän kattava ohjattu kokonaisuus, jossa osa harjoittelusta suoritettaisiin systemaattisemmin normaalikoulujen ulkopuolella, esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa ja aikuisopetuksessa, yliopistojen ainelaitoksilla ja kielikeskuksissa, ulkomaisissa opetuspisteissä jne. Osan ohjatusta harjoittelusta voisi yhdistää kansainvälisiin opintoihin tai kieliharjoitteluun ulkomailla. Harjoittelu voisi olla nykyistä monimuotoisempaa myös siten, että sen yhteydessä voitaisiin työstää oppimateriaaleja, kehittää ja kokeilla monimuotoisempia oppimisympäristöjä sekä toteuttaa erilaisia opiskelijavetoisia harjoitteluun ja koulun maailmaan liittyviä pienoistutkimuksia ja projekteja. Myös opiskelijoiden opinnäytetyöt voisivat sidostua nykyistä paremmin varsinaisiin opetustilanteisiin ja niistä nouseviin kehittämishaas-

teisiin. Se olisi myös yksi askel kohti opintoja läpäisevää tutkivaa otetta opettajuuteen, jonka myötä opettajaksi valmistuvat kokevat oman alansa kehittämisen luontaiseksi osaksi omaa ammatillista toimintaansa.

Koulutuksen resurssi- ja aikapulaa paikkaamaan olisi syytä kehittää uudennlaisia ohjauksen muotoja. Kohtaamiaan haasteellisia opetus- ja kasvatustilanteita opiskelijat voisivat pohtia myös esimerkiksi strukturoiduissa verkkokeskusteluissa, joita pedagogiikan lehtorit ohjaisivat (ks. Kuure ym. 2000). Tapauskuvausten ratkominen voisi olla oikean kouluelämän tapaan moniammatillista tiimityötä, jossa olisi edustettuina eri aineiden opettajaopiskelijoita, mukaan lukien erityisopettaja- ja opinto-ohjaajaopiskelijat sekä mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi psykologian opiskelijoita, rehtoreiksi pätevyitä ja jopa sosiaalialan opiskelijoita. Myös virtuaaliohjausta voisi kehittää tukemaan toimintaa, jolloin aikatauluihin liittyviä paineita voitaisiin lieventää. Tästä on saatu hyviä kokemuksia mm. Virpeda-hankkeessa, jonka tavoitteena oli rakentaa joustava verkko-opiskelumalli perinteisen opetusharjoittelun vaihtoehdoksi. Kokeilu päättyi jo vuonna 2003, mutta siitä saatujen kokemusten perusteella olisi mahdollista kehittää virtuaalista opetusharjoittelua pysyvämpiluonteiseksi osaksi opettajankoulutusta (ks. Kurola & Sorvari 2004).

Ohjatun harjoittelun tulevaisuutta selviteltyt työryhmä on juuri (OPM 2007) luovuttanut raporttinsa opetusministeriölle ja päätyntynyt suosittamaan seuraavaa ”kolmikantamallia”: *”Pääosa ohjatusta harjoittelusta suoritetaan edelleen yliopistojen harjoittelukouluissa mutta kuitenkin niin, että noin kolmasosa ohjatusta opetusharjoittelusta suoritetaan kenttäkouluissa. Tämä edellyttää kolmen osapuolen, yliopiston opettajankoulutusyksikön, harjoittelukoulun ja kenttäkoulujen yhteistyöelimen perustamista, edelleen kenttäkouluverkoston perustamista ja kehittämistä sekä kenttäharjoittelun ohjaajien koulutusta. Suositeltu käytäntö edellyttää myös tutkimus- ja kokeilutoiminnan kehittämistä yhteistyön osapuolten kesken.”* (OPM 2007.) Pidämme tärkeänä, että näiden kolmen tahon rooleja eriyttäisiin sen mukaan, mitä harjoittelun vaiheita ja tavoitteita ne parhaiten ja omimmillaan

tukevat. Esimerkiksi normaalikoulut voisivat ottaa nykyistä suurempaa vastuuta alan pedagogisesta kehittämisestä ja ohjata opiskelijoita tutkivaan ja kokeilevaan opetusotteeseen sekä vallitsevan pedagogisen ajattelun, materiaalien, sisältöjen ja totuttujen työtapojen kriittiseen arviointiin ja uudistamiseen. Parhaimmillaan kolmikantamalli voisi mahdollistaa myös opettajien virkakierron, jossa normaalikoulujen opettajilla olisi mahdollisuus työskennellä pitempiäkin aikoja kenttäkoulussa tai opettajankoulutuslaitoksen tutkimushankkeissa. On selvää, että uuden harjoitteluverkoston kehittäminen edellyttää kohdennettua ja pitkäkestoista opettajankouluttajien täydennyskoulutusta, jotta opettajankoulutus pystyisi vastaamaan lisääntyviin vaatimuksiin niin normaalikouluissa, yhteistyökouluissa kuin opettajankoulutuslaitoksissakin. Olisi myös ensiarvoisen tärkeää kehittää uudenlaista tutkimusyhteistyötä ja todella mahdollistaa opettajankouluttajien tutkimustyö. Tutkimustyö on periaatetasolla nykyisinkin mahdollista, mutta opettajille on tarjolla vain vähän tutkimushankkeita, joissa oman työn kehittäminen ja toimintatutkimuslähtöinen ote olisi mahdollinen. Myöskään opettajien omaehtoista tutkimustoimintaa ei nykyisellään tarpeeksi resursoida.

-
- Opettajaksi valmistuvien monimediaisen ajattelun kehittymistä tuetaan monipuolisten opetus-, ohjaus ja arviointikäytänteiden vaihtelevalla käytöllä läpi yliopisto-opintojen.
 - Ohjatun harjoittelun painotuksia ja rooleja mietitään nykyistä tarkemmin. Normaalikoulujen roolia pedagogisena kehittäjänä, ei nykyjärjestelmän ylläpitäjänä, vahvistetaan ja tuetaan.
 - Opettajankoulutuksen sisältöjä ja ohjattua harjoittelua kehitetään niin, että opiskelijoilla on nykyistä paremmat mahdollisuudet erikoistua myös esimerkiksi varhaiseen, aikuisten ja erityisalojen kielenopetukseen.

6 MONIKULTTUURISTUVA KOULU OPETTAJANKOULUTUKSEN HAASTEENA

Kuten maahanmuuttajien kielikoulutusta käsittelevässä artikkelissa (Latomaan tässä julkaisussa) kuvataan, suomalainen koulu on monikielistynyt ja -kulttuuristunut merkittävästi. Opettajankoulutusta selvittelevissä raporteissakin monikulttuurinen opetus nostetaan keskeiseksi opettajankoulutuksen kehittämisalaksi. Opetusministeriön raportin (2006a) mukaan 89 % opettajista ei ole saanut täydennyskoulutusta monikulttuurisuusyksityksissä, vaikka opettajat ovat kokeneet ne yhdeksi keskeisimmistä täydennyskoulutustarpeistaan. Opettajien monikulttuurisen osaamisen kehittämistä ei voi jättää lyhytkestoisien täydennyskoulutuksen varaan, johon osallistuminen on usein kiinni monista paikallisistakin tekijöistä, vaan valmiudet monikulttuuristen ja suomen kielen taidoltaan heterogeenisten ryhmien opettamiseen on saatava perustutkinnossa.

Monikulttuuristuvan koulun haasteet näkyvät opettajankoulutuksessa kahtalaisesti: Yhtäältä on koulutettava monikulttuuriseen opetukseen erikoistuneita opettajia, kuten suomi (ruotsi) toisena kielenä -opettajia, maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajia, valmistavan opetuksen opettajia sekä kotimaisten kielten kielikylyopettajia ja vieraskielisen opetuksen opettajia (ns. CLIL). Toisaalta monikulttuurisia ja -kielisiä oppilasryhmiä opettaessa oppilaiden kielitaidon tukeminen ja kehittäminen on kaikkien aineiden opettajien haasteena, mihin tulisi myös antaa opettajankoulutuksessa välineitä. Seuraavassa keskitymme ensinnä erikoistujiin ja lopuksi kaikkien aineiden opettajien tehtävään kielenopettajina ja kielikasvattajina

6.1 S2-opettajien moninainen tehtäväkuva

S2-opetuksen heikko lainsäädännöllinen asema estää koko alan kehitystä varsin monella tavalla. Latomaan artikkelissa (tässä julkaisussa) kuvataan, miten se heijastuu koulujen tuntijakoon

ja opetusjärjestelyihin. Lisäksi se näkyy koulujen epäsovivina opettajavalintoina, epätarkoituksenmukaisina S2-opettajien kelpoisuusehtoina ja opettajankoulutuksen resurssien puutteena sekä edelleen opiskelijoiden epärointinä koulutukseen hakeutumisessa. S2-opetuksen vakiintumaton asema hidastaa myös alan pedagogiikan ja oppimateriaalien kehittämistä, sillä oppikirjakustantajat investoivat varovaisesti uuteen ja statukseltaan epävarmaan opettavaan aineeseen.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielenopetukseen erikoistuneita opettajia on vielä melko harvassa. Käytännössä suurimmalla osalla S2-tehtävissä toimivista ei ole S2-erikoistumista ja luokan- tai äidinkielenopettaja saattaa saada ihan kylmiltään tehtäväkseen koulun S2-opetuksen. Perusasteella S2-opetusta antavat pääosin luokanopettajat mutta myös erityisopettajat ja toisinaan kielenopettajatkin. Lukioissa taas S2-opetuksesta vastaavat enimmäkseen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat (S2-opettajia on alle 20 %) (Nissilä 2006). Pyrkimyksenä luonnollisesti on, että S2-opettajilla olisi S2-opintoja ja suurissa kaupungeissa siihen on melko hyvin päästykin, mutta pienemmissä kunnissa opettajien koulutustaustat vaihtelevat ja tieto alan erityisluonteesta ja työn vaatimuksista on monesti vähäistä.⁶ Maahanmuuttajien ammatillisessa ja aikuiskoulutuksessa toimivien S2-opettajien koulutustaustasta ei toistaiseksi ole selvityksiä. S2-virkojenkin määrä on pikku hiljaa kasvanut. Vuoden 2005 tietojen mukaan perusasteella on kaikkiaan 53 S2-opettajan tai S2-painotettua äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan virkaa (Opetushallitus 2005). S2-kelpoisuus on siis viroissa yhdistetty äidinkielenopettajan kelpoisuuteen.

Ennen yleisopetukseen siirtymistä maahanmuuttajaoppilaat ovat perusasteella tavallisesti noin vuoden ns. perusopetukseen valmistavassa opetuksessa⁷, jossa opiskellaan suomen kielen lisäksi kaikkia koulun oppiaineita ja suomalaista koulukulttuuria sekä

6 Kaikki perusasteen R2-opettajat taas ovat sivutoimisia eikä heillä myöskään ole ruotsi toisena kielenä -opintoja. Ruotsinkielisissä lukioissa taas maahanmuuttajien ruotsin kielen opettajat ovat aina äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia.

7 Maahanmuuttajille on tarjolla myös ammatilliseen koulutukseen valmistavaa koulutusta. Myös sitä antavien opettajien koulutustaustat ovat vaihtelevat.

työskentelyn tapoja. Valmistavaa opetusta antavat usein luokanopettajat, erityisopettajat tai erityisluokanopettajat – ilman tehtävään valmentavaa peruskoulutusta, sillä valmistavan opetuksen opettajille ei ole määritelty kelpoisuusvaatimuksia. Täydennyskoulutuskin on hyvin pirstaleista. Vielä vuonna 2003 yli 30 %:lla valmistavan opetuksen opettajista oli muu kuin opettajankoulutus (Opetushallitus 2004).

Kouluissa elää sitkeänä käsitys, että äidinkielenopettajan koulutuksen saaneella on valmiudet opettaa myös suomea toisena kielenä, mitä on omiaan vahvistamaan se, että S2-opettajien kelpoisuusehdot on asetuksella säädetty samoiksi kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla. Kuitenkin useiden selvitysten mukaan S2-alalla toimivat opettajat kokevat äidinkielenopettajan koulutuksen täysin riittämättömäksi (ks. keskustelua aiheesta esim. Suni 1996; Matinheikki-Kokko 1999; Koponen 2000; Nieminen 2000) ja kaipaavat laajempia monikulttuurisuus- ja kieliopintoja sekä erityispedagogiikan sisältöjä. Äidinkielenopettajan koulutuksesta puuttuu monia S2-opettajan työnkuvaan kuuluvia sisältöjä: Esimerkiksi toisen kielen oppijan näkökulma suomen kieleen ja sen oppimiseen, kaksi- ja monikielisyys tukeminen, toisen kielen pedagogiikka, riittävä perehtyminen kielitaidon arviointiin, opetuksen mukauttamiseen ja oppilaan taidon kehittämisen seuraamiseen. Myös monipuolinen tieto eri kulttuureista, opetuskulttuureista, maailmankatsomuksista ja maahanmuuton erityiskysymyksistä olisi tarpeen. (Ks. myös Koponen 2000, 2004; Räsänen ym. 2002.)

Opettajankoulutuslaitoksissa on kyllä tiedostettu tarve kouluttaa monikulttuuriseen opetukseen ja suomeen toisena kielenä erikoistuneita opettajia. Useissa yliopistoissa on mahdollista suorittaa monikulttuurisuus-opintokokonaisuuksia osana luokanopettajan koulutusta. Aineenopettajapuolella suomen kielen opiskelijoiden on kaikissa yliopistoissa mahdollista suorittaa S2-erikoistumisopintoja jo perustutkintovaiheessa. Laajuuksissa, sisällöissä ja työmuodoissa on kuitenkin varsin isoja eroja: esimerkiksi Tampereella tiiviisiin erikoistumisopintoihin valitaan vuosittain 15 opiskelijaa,

kun taas Jyväskylässä erikoistumisopinnot ovat kaikille avoimet ja ne tehdään vasta syventävien opintojen vaiheessa. Joissakin yliopistoissa S2-erikoistumisopinnot suoritetaan pääsääntöisesti räättälöityinä itsenäisinä tehtävinä, ilman syvempää ohjausta tai ryhmäopetusta.

S2-harjoitteluakin järjestetään, vaikka käytänteet vaihtelevat erittäin paljon yliopistoittain ja myös kouluasteittain. Kaikkiaan S2-harjoittelu on järjestetty systemaattisemmin aineenopettajapuolella, kun taas luokanopettajakoulutuksessa harjoittelumahdollisuudet ovat satunnaisia. Joissakin yliopistoissa S2-harjoittelu on yhdistetty äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaharjoitteluihin (esimerkiksi Jyväskylän yliopisto), joissakin taas vaihtoehtoisesti vieraan kielen opettajan opintoihin (Helsingin yliopisto). Joissakin yliopistoissa S2-harjoittelujakso on liitetty ainelaitoksen erikoistumisopintoihin mutta pedagogisissa opinnoissa siihen ei ole erikseen mahdollisuutta (Tampereen yliopisto). Myös harjoittelupaikat vaihtelevat aikuis- ja työvoimapolitiittisista koulutuksista normaalikouluihin ja perus- ja toisen asteen kunnallisiin kouluihin, yliopiston kieli-keskuksiin ja erilaisiin muihin koulutuksen järjestäjiin. Moninaiset harjoittelupaikat ovat tärkeitä ja takaavat monipuolisen näköalan S2-opetuksen todellisuuteen. Monissa yliopistoissa S2-harjoittelulle ei ole laadittu varsinaisia kiintiöitä vaan S2-harjoittelijoiden määrä vaihtelee vuosittain ja tilanteittain. Määrään vaikuttavat usein muut kuin koulutuspolitiittiset ja sisällölliset kriteerit.

Kaikkiaan opettajankoulutuksen on vaikea reagoida S2:n opettajatarpeeseen, koska ennusteita on mahdoton tehdä, kun iso osa S2-opetusta tarvitsevista oppilaista ei käytännössä sitä saa eikä kuntia ja kouluja ole velvoitettu S2-opetuksen yhtenäiseen ja alueellisesti tasa-arvoiseen järjestämiseen. Kun S2-alalla työllistyminen on epävarmaa, opiskelijatkaan eivät aina kiinnostuksesta huolimatta rohkene erikoistua alalle. Edelleen opettajankoulutuslaitosten sisäisessä resurssienjaossa ja opetussuunnitelmissa S2-koulutukselle on vaikea saada riittävää painotusta, koska S2:n asema kouluissa ei sitä vaadi. Monikulttuurisen opetuksen asiantuntijoita on palkattu ainakin Helsingin, Oulun ja Jyväskylän yliopistojen

opettajankoulutusyksiköihin, kun taas S2-opetukseen korvamerkitty virka on vain Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen opettajankoulutuslaitoksessa.

S2-oppimäärän normitettu asema mahdollistaisi opettajankoulutuksessa selkeät kiintiöt irrallaan äidinkielen opettajien kiintiöistä ja myös resursoinnin S2-pedagogisiin opintoihin. Tällöin S2-harjoitteluakin voitaisiin hajauttaa siten, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus harjoitella erityyppisissä oppilaitoksissa. S2-opetus on varsin erilaista esimerkiksi perus- ja toisella asteella, vapaan sivistystyön kursseilla ja aikuisten maahanmuuttajien työvoimakoulutuksessa (sisältäen esim. luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opetuksen), sillä kielitaidon kehittymiselle asetetaan eri koulutusasteilla hyvin erilaisia vaatimuksia: perus- ja toisen asteen koulutuksessa kielitaidon pitäisi alusta asti riittää opiskeluun suomen kielellä, kun taas monissa aikuisille suunnatuissa koulutuksissa tavoitteena on ensisijaisesti arkitilanteissa selviytyminen. S2-opettajankoulutuksen tulee kuitenkin antaa valmiuksia opettaa kaikilla koulutusasteilla. Eri koulutuspaikkojen merkittävät keskinäiset erot merkitsevät myös sitä, että niissä toimivat opettajat hyötyvät jossakin määrin erilaisista koulutussisällöistä. Erityispedagogiikan opinnoista on hyötyä kaikille S2-opettajille, mutta erityisen tarpeellisia ne ovat luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opettajille. Pienemmällä paikkakunnilla aikuisopistoissa ja ammatillisessa koulutuksessa opettavien työllistymisen kannalta äidinkielenopettajan pätevyys on tätä nykyä usein välttämätön. Kulttuurienvälinen viestintä, kulttuuriantropologia ja muut kulttuuriopinnot antavat kaikille S2-opettajille työssä tarvittavia työkaluja. Vieraiden kielten opinnot ovat tähän asti olleet S2-opettajina toimivien koulutuksessa vähäisiä, mutta monipuolisista kieliopinnoista olisi kiistatta suurta hyötyä kaikilla kouluasteilla.

S2-opettajien kelpoisuusehdot olisikin määriteltävä uudestaan niin, että niitä ei ole niin suoraviivaisesti sidottu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuuteen. Käytännössä tuo yhdistelmä aiheuttaa ylisuuria tutkintoja, koska opettajat joutuvat

opiskelemaan paljon tutkinnon ulkopuolisia sisältöjä saadakseen todellisia valmiuksia S2-työhön. Kelpoisuusehtojen määrittelyn taustaksi tulisi tutkia realistisesti S2-opetuksen vaatimuksista käsin, millaista osaamista S2-opettajalta vaaditaan, ja mahdollistaa kelpoisuusvaatimuksissakin relevantteja, vaihtelevia sivuainepainotuksia (esim. erilaisia kieli- ja kulttuuriopintoja sekä erityispedagogiikkaa).⁸ Tutkinnon pääaineena tulisi olla suomen kieli, mutta olisi määriteltävä tarkemmin S2-sisällöt ja niiden laajuus pääaineopintojen sisällä. Tulisi selvittää kattavasti myös pienten kuntien opettajatarpeet siitä näkökulmasta, millaisille kelpoisuusyhdistelmille on työllistymisen kannalta tarvetta.

Kaikkiaan S2(R2)-opettajatarpeen ennakointi tulisi olla osa tulevaisuuden opettajatarpeen ennakointia, jotta opettajankoulutuksella turvataan riittävä määrä S2(R2)-opetukseen erikoistuneita opettajia eri kouluasteille, myös alakouluun.

6.2 Kouluttautumisväylä maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajille

Maahanmuuttajien oma äidinkieli on ns. perusopetusta täydentävää opetusta, joten sen lakisääteinen asema on vielä heikompi kuin S2. Suuri osa oman äidinkielen opettajista toimii tehtävänsään ilman muodollista kelpoisuutta. Kelpoisuusehtoja ei olekaan määriteltä asetuksessa, mistä syystä oman äidinkielen opettajille ei ole omaa kouluttautumisväylää eikä täydennyskoulutus voi palvella muodollista pätevyitymistä. Pysyvämpiä täydennyskoulutusrakenteita ei ole suunniteltu vaan täydennyskoulutus on tähän saakka järjestetty hankerahoituksin – ja muun opettajien täydennyskoulutuksen tapaan se on ollut varsin lyhytkestoista, teemoiltaan hajanaista eikä erilaisista paikallisista syistä ole tavoittanut kovin kattavasti eri puolilla maata toimivia eri äidinkielten opettajia. Koulutusten osallistujista suurin osa on ollut venäjän ja viron opettajia. Venäjä ja viro toki ovatkin maamme suurimpia

⁸ Valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusehdot tulisi määritellä samoin periaattein.

maahanmuuttajakieliä, mutta myös muiden kielten opettajien koulutus- ja verkostoitumistarve on suuri.

Monien maahanmuuttajakielten puhujille luokanopettajaopinnot (Helsingin yliopisto: monikulttuurisen taustan omaavien opiskelijoiden luokanopettajakoulutus) ovat käytännössä ainoa tie saada opettajan pedagoginen pätevyys, jolla on mahdollista saada pysyvä työ perusopetuksen oman äidinkielen opettajana, sillä yliopistoissamme ei voi saada aineenopettajapätevyyttä aineessa, jota ei ole perusopetuslaissa. Ongelmana luokanopettajakoulutukseenkin pääsyssä ovat pääsykriteerit, jotka edellyttävät todistuksia aiemmista opinnoista. Todistukset voivat puuttua monista syistä ja opintojen vertailtavuudessakin on ongelmia.

Kun oman äidinkielen opettajilla ei ole ollut mahdollisuutta pätevoityä, heidän palkkansakin on ollut yleistä ansiotasoa alempi ja heidät on joskus asiattomastikin leimattu epäpäteviksi. Venäjän opettajien pätevoitymisen esteenä on ollut myös se, että tutkintoon täydentävät venäjän opettajat ovat monessa tapauksessa joutuneet kilpailemaan samoista auskultointipaikoista suomenkielisten venäjän opettajiksi opiskelevien kanssa. Yliopistojen odotetaan kehittävän maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien koulutautuumismahdollisuuksia, mutta kelpoisuusehtojen puuttumisen ja opettajatarpeen ennakoimisen vaikeuden vuoksi se on vaikeaa.

Oman äidinkielen opetuksen lainsäädännöllistä asemaa tulee vahvistaa ja määritellä opettajien kelpoisuusehdot. Opettajankoulutusjärjestelmien kehittämiseen tulee kohdentaa erillisrahoitus, jonka turvin koulutus voidaan rakenteistaa siten, että pätevoityminen on jatkossa mahdollista osana peruskoulutusta esimerkiksi Helsingin yliopistossa, jossa on parhaat mahdollisuudet myös täydentää opetettaviin maahanmuuttajakieliin liittyviä opintoja. Työkokemusta jo hankkineille räätälöidään oma pedagogisten opintojen suoritusmuoto (ns. työssäoppimisen malli), jollainen on jo käytössä Euroopan eri maissa. Omassa maassaan opettajankoulutuksen saaneille tulisi järjestää yhtenäinen täydennyskoulutus, jonka avulla he voivat pätevoityä suomalaisen koulun opettajiksi.

6.3 Kielikylpy- ja vieraskielinen opetus – hyvät opettajankoulutuskäytänteet vakinaisiksi

Kotimaisten kielten kielikylpyopettajien ja vieraskielistä opetusta antavien opettajien pätevyyttä koskevat samat määräykset kuin yksikielisen yleisopetuksen opettajia. Opetustoimen lainsäädännössä on vuodesta 1998 lähtien kuitenkin määrätty muulla kuin koulun opetuskielellä opettavan henkilön kielitaidosta. Muulla kuin koulun opetuskielellä annettavaa opetusta voi antaa *”henkilö, joka hallitsee opetuksessa käytettävään kielen”*. Kielenhallinnan osoittamisen määräysvalta on Opetushallituksella. Tällä hetkellä voimassa oleva Opetushallituksen määräys on vuodelta 2005. Siinä määrätään, että kielitaidon hallinta on henkilöllä, joka on suorittanut Yleisten kielitutkintojen tason 5 mukaisen kokeen (ennen vuotta 2002 tason 7 mukainen koe) tai 80 opintopisteen laajuiset opetuskielen opinnot yliopistossa. Lukion ja ammatillisen koulutuksen osalta mainitaan väljemmin, että *”opettajan on hallittava opetuksessa käytettävä kieli”*, jonka riittävyden koulutuksen järjestäjä arvioi.

Kotimaisten kielten kielikylpyopettajien perus- ja täydennyskoulutus keskittyy maassamme Vaasan yliopistoon, joka on saavuttanut vankan kansainvälisen aseman kielikylpytutkimuksessa ja eurooppalaisen kielikylpyopetuksen kehittämisessä. Kielikylpyopettajien koulutus alkoi jo 1980-luvun lopussa erilaajuisina täydennyskoulutuskokonaisuuksina, jotka kattoivat koko jatkumon varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Resurssien vähenyttyäkin täydennyskoulutus on edelleen merkittävä opetuksen kehittämisen tuki.

Vuonna 1998 aloitettiin ruotsin kielikylpyopettajien peruskoulutuskokeilu, ja sitä tarjotaan edelleen kokeilumuotoisena Vaasan yliopiston ja Oulun yliopiston Kajaanin yliopistoyksikön yhteistyönä. Koulutukseen otetaan vuosittain enintään 16 opiskelijaa, jotka saavat valmistuttuaan kolmoispätevyuden: luokanopettaja/lastentarhanopettaja, kielikylpyopettaja ja ruotsin kielen opettaja. Kielikylpyopettajan koulutuksen rungon muodostavat Vaasan yliopiston ruotsin kielen opinnot, jotka painottuvat mo-

nikielisyteen, kielen omaksumiseen, kaksikieliseen opetukseen sekä kielen ja sisällön integrointiin. Myös suurin osa ohjatusta harjoittelusta tehdään kielikylvyn yhteistyökoulussa. Koulutuksen kehittämistä jarruttaa sen kokeilumuotoisuus. Kolmoispätevyyden tarjoava ruotsin kielikylpyopettajankoulutus tulisi vakinaistaa, jotta koulutusta voidaan kehittää ja laajentaa myös yläkoulun aineenopettajatasolle, jolta se toistaiseksi puuttuu kokonaan.

Vaikka Suomessa annetulla vieraskielisellä opetuksella on merkittävä rooli myös yleiseurooppalaisesta näkökulmasta tarkasteltuna, ei varsinaista kelpoisuuden tuottavaa koulutuskokonaisuutta ole toistaiseksi olemassa. Vieraskielisen opetuksen sisällöt opettajien peruskoulutuksessa ovat vähäisiä – tunnetuimpana poikkeuksena Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoille vuodesta 1995 lähtien tarjoama englanninkielinen Juliet-ohjelma (25–35 op). Suurimmalta osin vieraskieliseen aineenopetukseen valmentaminen on järjestetty vieraiden kielten ja muiden aineiden opettajien täydennyskoulutuksella. Se on kuitenkin muun opettajien täydennyskoulutuksen tapaan ollut hajanaista ja lyhytkestoista. Koulutustarjonta ei ole ollut rakenteellisesti ja sisällöllisesti systemaattista eikä se ole mahdollistanut laaja-alaisempaa käytännön harjoittelua. Alan tutkimus on myös toistaiseksi ollut pirstaleista, ja sen yhteys koulutuksen toteutukseen ja kehittämiseen on ollut puutteellinen. Vieraskielistä opetusta koskevan tutkimuksen selkeämpi linjaaminen palvelisi paitsi itse tutkimusta myös opettajankoulutuksen kehittämistä. Olisi myös tärkeää vahvistaa muidenkin kuin englannin kielen asemaa vieraskielisessä opetuksessa.

Kaikkiaan vieraskielisen opetuksen tutkimus ja kehittäminen tulisi keskittää jonkin yliopiston profiilialaksi, jotta jo peruskoulutukseen saataisiin suunnitelmallisia, teoriaopintoja ja harjoittelua sisältäviä opintokokonaisuuksia. Kielikylvyn ja vieraskielisen opetuksen opettajien lisäpätevöitymistä tulisi tukea joustavilla ja alan tutkimukseen perustuvilla täydennyskoulutuskokonaisuuksilla. Edelleen tulisi parantaa luokanopettajien mahdollisuuksia pätevöityä englannin opettamiseen alakoulussa tarjoamalla heidän

työnkuvaansa sopivia sivuainekokonaisuuksia mutta kuitenkin yhteydessä aineenopettajaopiskelijoiden opintojen kanssa, jotta koulutuksellinen jatkumo ja vuoropuhelu toteutuisivat.

6.4 Kaikkien oppiaineiden opettajat suomenopettajina

Edellä on jo viitattu siihen, että eri oppiaineiden opiskelu on oppiaineen käsitemaailmaan ja viestintätapaan sosiaalistumista ja siten jokainen opettaja on myös kielen ja viestinnän opettaja. Suomen kielen opettajuus korostuu vielä lisää maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessa. On selvää, että S2-opetus ei voi pysyä eri oppiaineiden tahdissa vaan iso osa opiskelussa vaadittavasta sanastosta ja kielenkäyttötaidosta opitaan muiden oppiaineiden opetuksessa. Opettajankoulutuksen isona haasteena on ohjata aineenopettajaopiskelijat tiedostamaan yhtäältä vastuunsa oppilaiden kielitaidon kehittäjinä ja toisaalta oman oppiaineensa viestintätavan erityispiirteet ja haasteet oppilaille.

Monikulttuurisuus on useimmissa yliopistoissa opetussuunnitelman läpi kulkeva teema, mikä usein tarkoittaa sitä, että sitä ei kuitenkaan käsitellä systemaattisesti eikä sen merkitys konkretisoidu käytännön opetustyön ja koulun toimintakulttuurin näkökulmasta. Monikulttuurisuusopinnot pitäisi rakentaa peruskoulutuksen sisään suunnitelmallisesti eteneväksi jatkumoksi. Monikulttuurisuus pitäisi myös määritellä tarkemmin: vieraan kielen opetuksen näkökulmasta perinteisesti määritelty monikulttuurisuus ei anna työkaluja tämänpäivän monikulttuurisen koulun tilanteisiin ja haasteisiin. Kaikkien aineiden opettajat tarvitsevat myös ymmärrystä kielitaidon kehittymisestä ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielellä opiskelun haasteista sekä kykyä arvioida oppilaiden kielitaitoprofilia ja taidon tasoa sekä mukauttaa opetustaan suomen kielen taidoltaan heterogeenisessa ryhmässä. Opettajankoulutuksessa tulisikin laajemmin käsitellä kieli- ja viestintäkonventioita: miten oppilas aineenopetuksessa sosiaalistuu eri oppiaineiden alaan oppimalla uutta käsitteistöä

ja tapaa määritellä ja kuvata ilmiöitä. Opettajien tietoisuutta kielestä ja viestinnästä sekä kielenoppimisesta tulisi huomattavasti kehittää, jottei hukattaisi merkittävää kielenopetusresurssia – tai paremminkin kokonaista oppilasjoukkoa, jolle normaalin suomenkielisen opetuksen seuraaminen ilman tukitoimia on kielitaidon puutteiden vuoksi lähes mahdotonta.

Monikulttuurinen opetus edellyttää moniammatillista yhteistyötä, jossa välillä toimitaan rinnan myös esimerkiksi kieliavustajan ja tulkin kanssa. Kieliavustajille ja tulkeille ei ole tarjolla koulutusta, joten opettajat joutuvat neuvotellen luomaan yhteistyön käytänteitä. On selvää, että tulkkaus ja kieliavustaja vaikuttavat myös pedagogiikkaan tavalla, johon tulisi voida jo peruskoulutusvaiheessa valmistautua.

-
- S2-opettajien kelpoisuusehdot määritellään uudelleen niin, että mahdollistetaan erilaiset, S2-opettajan työnkuvan ja työllistymisen kannalta relevantit aineyhdistelmät.
 - S2-opettajakoulutettaville määritellään itsenäiset kiintiöt irrallaan muiden aineiden kiintiöistä. S2-harjoittelua kehitetään ja systematisoidaan, myös alakouluissa.
 - Oman äidinkielen opettajien kelpoisuusehdot määritellään, ja opettajille kehitetään kouluttautumisyvälyä jonkin yliopiston yhteyteen. Työkokemusta jo hankkineille räätälöidään oma pedagogisten opintojen suoritusmuoto. Omassa maassaan opettajankoulutuksen hankkineille järjestetään yhtenäinen täydennyskoulutus, jonka avulla he voivat päteväytyä suomalaisen koulun opettajiksi.
 - Kolmoispätevyuden tarjoava ruotsin kielikylpyopettajankoulutus vakinaistetaan ja laajennetaan myös yläkoulun aineenopettajatasolle.
 - Vieraskielisen opetuksen tutkimus ja kehittäminen keskitetään jonkin yliopiston profiilialaksi, opettajien lisäpätevoitymistä tuetaan ja alan opintoja tarjotaan suunnitelmallisina opintokokonaisuuksina myös peruskoulutusvaiheessa.
 - Kaikkien aineiden opettajaopiskelijat ohjataan opinnoissaan näkemään oma roolinsa suomen kielen ja oman oppiaineensa kielen ja viestinnän opettajina.

7 OPETTAJAN URAPOLKU JA ELINIKÄINEN OPPIMINEN

Opettajien täydennyskoulutusta arvioineissa raporteissa tuodaan esiin huoli täydennyskoulutuksen alueellisen, kielellisen ja sisällöllisen tasa-arvon toteutumisesta. Erityisen huolestuttavaa on se, että täydennyskoulutukseen täysin osallistumattomien opettajien prosentuaalinen osuus on jatkuvasti lisääntynyt.⁹ Alueelliset erot koulutukseen pääsyssä ovat hälyttävän suuret; eniten koulutusta saavat Etelä-Suomen läänin opettajat ja vähiten itäsuomalaiset. Täydennyskoulutustarjonta painottuu usein juuri Etelä-Suomeen, jolloin kauempana asuvat opettajat eivät koulutusten mahdollisesta maksuttomuudesta huolimatta pysty osallistumaan, mikäli työnantaja ei korvaa sijais- ja matkakuluja. Kunta- ja koulukohtaiset erot koulutuksiin osallistumisen mahdollistamisessa ovat suuria. Suuremmat kaupungit ja koulut pystyvät lähettämään opettajiaan koulutuksiin pieniä paremmin. (Ks. esim OPM 2006a, 2006b).

Täydennyskoulutuksen tarve on moninainen, ja tarpeet saatavat vaihdella alueellisestikin. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tekemässä täydennyskoulutuksen arviointiraportissa opettajien keskeisimmät täydennyskoulutustarpeet liittyivät oman aineen opettamisen taitoihin, tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön hallintaan, oppilaan tukemiseen sekä erityisesti aikuiskoulutuksen puolella monikulttuurisuuteen (Piesanen ym. 2006b). Täydennyskoulutustarpeiden selvittäminen on raportin mukaan hyvin hajanaista: joissakin kunnissa kerätään kouluilta säännöllisesti tietoa koulutustarpeista, kun taas toisissa kunnissa ei kouluilta kysytä asiasta mitään. Koulutukseen osallistumisesta päättää useimmiten rehtori, mutta joissakin kouluissa päätökset tehdään kuntatasolla. Täydennyskoulutusta tarjoavat hyvin monenlaiset tahot, eikä toteutuneista koulutuksista ole yhtenäistä tilastoa. Täydennyskoulutuksen rahoitusjärjestelmä on omiaan lisäämään pirstaleisuutta, sillä se suosii erilaisista mietinnöistä ja strategioista nouseville

⁹ Vuonna 2005 12 % koko opettajakunnasta ei ole osallistunut minkäänlaiseen täydennyskoulutukseen, vastaava luku vuonna 1999 oli 3,5 % (Piesanen ym. 2006b).

tarpeille pohjaavaa lyhytkestoista koulutusta. Rahoitusta haetaan myös tiettyinä vuodenaikoina seuraavana vuonna toteutettavaan koulutukseen, ja koulutuksen alkamis- ja päättymispäivät tulee ajoittaa rahoittavan tahon edellyttämällä tavalla eikä välttämättä sisältöjen kannalta järkevästi.

Suuri osa tarjolla olevasta täydennyskoulutuksesta on yhäti kurssilähtöistä, enimmäkseen 1–5 päivää kestävä koulutusta. Yksilön osaamista kehitetään täsmäkoulutuksilla. Kouluissa kuitenkin tehdään yhä enemmän yhteisiä kehittämisprojekteja, joiden tavoitteena on koko työyhteisön kehittäminen ja yhteisen tietopohjan rakentaminen. Täydennyskoulutuksen tulisikin paremmin pystyä tukemaan kouluja niiden erilaisten hankkeiden läpiviennissä ja vaikutusten pysyvyyden takaamisessa. Täydennyskoulutus olisi nähtävä huomattavasti nykyistä laajemmin yksilön ja työyhteisön kehittämiseen pyrkivänä pitkäkestoisena, useita vuosia kestävä toimintana, joka voi koostua monenlaisesta tekemisestä (kurssit, projektit, hankkeet). Koulutuksen perustana tulisi olla kunkin opettajan henkilökohtaisen kehittymisen suunnitelma, joka kytkeytyy koulun kehittämisen linjauksiin. Osa täydennyskoulutusvastuusta tulisi antaa yliopistojen opettajankoulutuslaitoksille ja ainelaitoksille, jotta opettajan urapolkua voitaisiin rakentaa vaiheittain ja jotta opettajuus sitä kautta paremmin ymmärrettäisiin jatkuvan kasvun projektina eikä kertaluontoisena koulutushankkeena.

Kieltenopettajien täydennyskoulutuksen ongelmat ovat varmasti hyvin samanlaisia kuin muillakin opettajilla. Koulutuksen pirstaleisuus näkyy myös heille koulutusten lyhytkestoisuutena, rakenteellisen jatkumon puutteena perus- ja täydennyskoulutuksen välillä sekä siinä, ettei heidän ole mahdollista valita itselleen parhaiten sopivia koulutuspolkua (esim. oman aiemman oppimishistorian mukaan eriytettyjä koulutuksia) tai koulutussisältöjä. Opettajan eri uravaiheita ei myöskään huomioida täydennyskoulutustarjonnassa, vaikka on selvää, että vasta työnsä aloittaneen tai sitä jo 16 vuotta tehneen opettajan kouluttautumistarpeet ovat hyvin erilaisia. Erilaisista kouluttautumistarpeista huolimatta on kuitenkin tärkeää, että nämä eri uravaiheissa olevat opettajat

kohtaavat erilaisissa koulutus- ja kehittämishankkeissa. Opettajan elinikäisestä oppimisesta tai edes jatkuvasta ammattitaidon ylläpitämisen mahdollistavasta täydennyskoulutuksesta ei nykyisellään voida puhua. Myöskään opettajan jatkuvaan ja omaehtoiseen ammattitaidon ylläpitämiseen ei ole rakenteita, ja erilaisia vaihtojärjestelyjä (kansainväliset vaihdot ja urakierrot) on luvattoman vähän tarjolla. Opettajille tulisi järjestää mahdollisuuksia kehittää omaa kielitaitoaan säännöllisesti esimerkiksi kohdekielellä tapahtuvan koulutuksen kautta. Kielenopettajan keskeinen työväline on kielitaito yhdistettynä tietoon ja taitoon siitä, **miten kieltä opetetaan**. Kuten useissa yhteyksissä on huomautettu, kielitaito ei ole pysyvä ominaisuus vaan sitä täytyy kehittää ja ylläpitää. Yliopiston päättövaiheen kielitaitoa ei voi ylläpitää esimerkiksi yläkoulussa kieltä opettamalla, vaan siihen tarvitaan intensiivisempää ja kielellisesti haastavampaa otetta. Peruskielitaidon ylläpitämiseksi opettajat matkustavatkin muutamaksi viikoksi opettamansa kielen maahan, usein omalla kustannuksellaan ja vapaa-ajallaan.

Ammatillisella puolella toimiville kielenopettajille (ml. äidinkieli) tulisi rakentaa omia opinpolkuja juuri ammatillisen opetuksen tarpeista lähtien. Amatillisten opettajakorkeakoulujen roolia pitäisi vahvistaa niin, että myös sinne suunnataan resursseja pitkäkestoisempien koulutuskokonaisuuksien järjestämiseen juuri kielenopettajille.

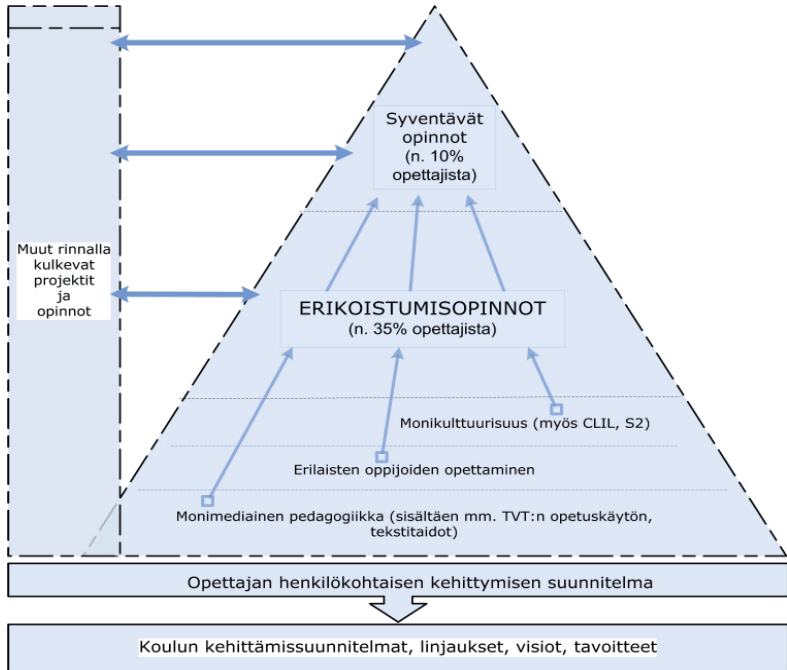
Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että opettajien oikeus ja velvollisuus osallistua täydennyskoulutukseen on sattumanvaraista. Täydennyskoulutuksen nykytilan parantamiseksi tarvitaan arviointijärjestelmä, jolla seurataan sekä koulutusten että koulutusten järjestäjien laatua, toteutuneiden koulutusten määrää ja vaikuttavuutta sekä rahanjaon toimivuutta ja jonka avulla varmistetaan koulutuksen tasa-arvon toteutuminen koko valtakunnan tasolla sekä suomen- että ruotsinkielisissä kunnissa. Opettajan elinikäistä oppimista pitää tukea suunnitelmallisesti, ja ammatillisen kehittymisen jatkuvuus on taattava riippumatta kunnan tai koulun senhetkisestä taloudellisesta tilanteesta. Harvassa ammattikunnassa henkilöstön osaamisen ylläpitäminen on uskallettu jättää

näin huonolle tolalle taloudelliseen tilanteeseen vedoten. Uusien opettajien työhöntulo-ohjausta tulisi kehittää ja mentorituen ja työssäoppimisen mahdollisuuksia olisi lisättävä mm. tukemalla opettajien pääsyä mukaan erilaisiin projekteihin. Opettajien kotimaisia ja kansainvälisiä vaihtojärjestelmiä tulisi systemaattisesti kehittää, niin että opettajille olisi pysyvästi tarjolla erilaisia rahoitettuja urakierto- ja opettajavaihtomahdollisuuksia. Tällaisen järjestelmän ylläpitämiseen ja kehittämiseen tarvitaan käytännön kieltenopetuksen, vieraskielisen opetuksen ja kotimaisten kielten kielikylypyopetuksen yksikkö, joka voisi vastata myös kielenopetuksen kentän moninaisesta tiedotustoiminnasta Suomessa.

Erilaisten seurantajärjestelmien ja edellä mainitun yksikön rinnalle tarvitaan myös uudenlaisia avauksia opettajien täydennyskoulutuksen toteuttamiseen. Viimeisimmissä raporteissa on noussut esille myös toive opettajankoulutus- ja ainelaitosten vahvemmassa roolista täydennyskouluttajana. Tällainen yhteistyö ratkaisisi monia ongelmia:

1. Opettajaksi kasvun prosessia voitaisiin tukea myös tutkinnon suorittamisen jälkeen ja joitakin opettajaopintojen sisältöjä voitaisiin ajoittaa toisin kohdentamalla niitä sopivampiin opettajanuran vaiheisiin.
2. Opettajankouluttajien tuntuma kenttään ja sen tarpeisiin parani.
3. Tutkivan opettajuuden kehittymistä voitaisiin tukea konkreettein projektein ja tutkimushankkein. Samalla voisi hoitua myös opettajankouluttajien oma täydennyskouluttautuminen vastaamaan kentältä tuleviin haasteisiin.

Seuraavassa kuviossa (ks. kuvio 2) on hahmoteltu **täydennyskoulutusmallia, joka rakentuisi yliopiston opettajankoulutuslaitosten ja aineenlaitosten yhteistyölle**. Mallin kaltaista pienimuotoista täydennyskoulutuskokeilua on käynnistetty liikuntatieteissä Jyväskylän yliopistossa.



KUVIO 2. Täydennyskoulutuksen kehittämisen pilotointihanke.

Tässä mallissa täydennyskoulutuksen rakenteiden uudistaminen lähtee jatkumon ajatuksesta, jossa pian peruskoulutuksen jälkeen lähdetään oppilaitoksen ja opettajan oman kehittämissuunnitelman pohjalle rakentuvalle koulutuspolulle. Koulutuksen sisällöt keskittyvät tässä vaiheessa alueisiin, joille koulutuksen kentällä on suurin tarve: monikulttuurisuus, erilaisten oppijoiden tukeminen ja monimediainen pedagogiikka¹⁰. Tavoitteena on kouluttaa alkuvaiheessa rajallinen määrä (esim. 100–150) vuoden 2000 jälkeen opettajaksi valmistunutta kielenopettajaa (ml. äidinkieli) noin kahdeksan opintopisteen kokonaisuudessa, jossa kaikki mainitut kolme sisältöaluetta ovat mukana. Koulutus toteutetaan monimuoto-opetuksena. Koulutuksen jälkeen noin 35 % kurssin käyneistä

¹⁰ Varsinaisten TVT-taitojen osalta opettajien taitotaso tulee nostaa yksilöllisten tarpeiden mukaisesti ope.fi taitotasolle II.


opettajista voi jatkaa yhteen osa-alueeseen keskittyvällä erikoistumisopintokokonaisuudella, jonka laajuus on 12 opintopistettä. Opinnot suoritetaan projektiopiskeluna, jossa opettajilla on omaan työhön keskeisesti kytkeytyvä kehittämishanke. Viimeisenä koulutusportaana ovat syventävät opinnot, jotka ovat laajuudeltaan 10 opintopistettä. Sinä painotetaan oman työn tutkimista, mutta tavoitteena on myös kouluttaa opettajista mentoreita ja resurssihenkilöitä oman koulunsa ja alueensa kehittämishankkeisiin. Tähän viimeiseen vaiheeseen otetaan mukaan 10 % alkuvaiheen opettajista ja siis reilusti alle puolet keskiportaana suorittaneista opettajista. Jatkovaiheissa on tarkoitus, että koko koulutusjatkumon suorittaneet opettajat toimivat mentoreina uuden koulutuskierroksen aloittaville ja sitä kautta ylläpitävät omaa osaamistaan alueella.

Tässä täydennyskoulutusmallissa koulutuksen tarjoaja on yliopiston opettajankoulutuslaitos yhteistyössä ainelaitoksen kanssa. Mallin kaltainen toiminta mahdollistaa monipuolisemman ydinainessuunnittelun ja pedagogisten opintojen sisältöjen tarkoituksenmukaisemman jakamisen peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välillä. Myös perustutkinnon sisälle saadaan enemmän ajallista ja sisällöllistä pelivaraa. Samalla opettajankouluttajat saavat mahdollisuuden päästä lähemmäs koulujen arkea sekä rakentaa yhteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita yhdessä koulujen kanssa. Koulutuksen toteuttamisessa tarvitaan monenlaista osaamista ja sen osaamisen vapauttaminen pilottihankkeen käyttöön tulee olemaan vaativa tehtävä.

Mallin mukaisen järjestelmän tarkoitus ei ole korvata nykyistä täydennyskoulutusjärjestelmää vaan rakentaa nykyisiä rakenteita täydentävä ja uudistava järjestelmä. Uuden laajennuksen tavoitteena on puuttua täydennyskoulutuksen keskeisiin ongelmakohtiin, mutta se ei poista nykyisen järjestelmän perusteellisen remontin tarvetta. Mitään merkittävän suurta erillisrahoitusta pilottihankkeelle ei tarvita, vaan se voitaisiin hyvin käynnistää ohjaamalla siihen tarvittavat resurssit nykyisistä täydennyskoulutusrahoista. Kokeiluvaiheen jälkeiseen vakiinnuttamiseen ja laajentamiseen

tarvitaan sitten jo erillisiä resursseja ja kokonaisuuden tarkempaa suunnittelua.

Opettajat pitäisi velvoittaa säännölliseen ja suunnitelmalliseen täydennyskoulutukseen, jonka perusta luotaisiin jo peruskoulutusvaiheessa ja jota muokattaisiin ja tarkennettaisiin pitkin työuraa. Opettajien velvoittaminen ei kuitenkaan riitä, vaan myös työnantajat pitäisi velvoittaa mahdollistamaan osallistuminen täydennyskoulutukseen. Esimerkiksi aikuisille suunnatuissa työvoimakoulutuksissa tämä voitaisiin toteuttaa niin, että koulutuksia kilpailutettaessa tarjouksiin tulisi liittää rahoitus- ja toimintasuunnitelma siitä, miten opettajien täydennyskoulutuksesta huolehditaan. Sen toteutus ja varojen käyttö raportoitaisiin varsinaisen koulutuksen raportoinnin yhteydessä.

- 
- Kehitetään täydennyskoulutuksen laadun ja peruseriaatteiden seuranta- ja arviointijärjestelmä ja varmistetaan koulutuksen tasa-arvoperiaatteen toteutuminen (maantieteellisesti, sisällöllisesti, kielellisesti).
 - Opettajien vapaamuotoisempaa oman kielitaidon ylläpitämistä tuetaan ja sitä resursoidaan systemaattisesti. Kehitetään opettajien vaihtojärjestelmiä.
 - Taataan opettajille oikeus ja velvoite opettajankoulutuksen jälkeiseen täydennyskoulutukseen muutaman työssäolovuoden jälkeen ja tuetaan suunnitelmallisesti tutkivan opettajan elinikäistä oppimista henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien suuntaisesti.
 - Tiivistetään opettajankoulutuslaitosten ja kentän yhteistyötä opetuksen kehittämisen ja tutkimuksen saralla. Täydennyskoulutetaan myös opettajankouluttajia koulun haasteiden tahdissa.
 - Kehitetään ja pilotoidaan uusia täydennyskoulutusmalleja, esimerkiksi edellä esiteltyä.

8 LOPUKSI

Tulevaisuuden kielenopettajalta vaaditaan sisällöllisesti yhä laajempaa kieliasantuntujuutta, joka ei rajoitu vain omaan opetettavaan kieleen vaan kattaa eri kielten välisiä yhteyksiä. Opettajilta vaaditaan myös uudistunutta näkyä siitä, millaisiin kielitaitoprofiileihin ja kielitaidon tasoihin eri kouluasteiden kielenopetuksella pyritään ja mitä moninaiset ja eriytyneet tavoitteet tarkoittavat opetussisältöjen ydinaineuksen määrittelyssä ja työtapojen valinnassa. Jotta kielenoppiminen olisi oppilaille merkityksellistä ja formaalissa opetuksessa opitut asiat todella siirtyisivät oikean elämän viestintätarpeisiin ja -tilanteisiin, tulisi niin äidinkielen kuin vieraidenkin kielten pedagogiikka kehittää monimediaisemmaksi ja erilaisia oppimisympäristöjä paremmin hyödyntäväksi. Valta-va kielenopetuksen resurssi menee hukkaan, mikäli kieliopintoja ei saada nykyistä paremmin integroitua muihin koulun oppiaineisiin ja kaikkien aineiden opettajia jo peruskoulutusvaiheessa ymmärtämään omaa rooliaan oppilaiden sosiaalistamisessa oman oppiaineensa kieleen ja viestintään.

Opettajankoulutuksessa työsarka on yhteinen: ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten opinnot tulee rakentaa sidosteiseksi ja toisiaan tukevaksi jatkumoksi. Olisi tarpeen ryhtyä valtakunnallisesti kehittämään opettajankoulutusta ja sekä opettajankoulutuksen että yleisemmin eri oppiaineiden pedagogiikan tutkimusta. Olisi nähdäksemme järkevää, että tällainen kehittämistyö profiloitaisiin parin yliopiston toimenkuvaan. Opettajankoulutuksen kehittämiseen profiloituminen ei tarkoita tiedeyliopistoroolin murenemistä ammattikoulutuksen suuntaan eikä myöskään luopumista tutkimuksesta. Kielten opettamisen, oppimisen ja opettajuuden tutkimus on Suomessa vielä vähäistä ja vaatii jaettava näkemystä siitä, miten opettajien kieliasantuntujuutta yhteistyössä kehitetään.

KIRJALLISUUS

- Härkki, K. 2002. *Aineenopettajakoulutus Suomen yliopistojen humanistisissa tiedekunnissa*. Helsingin yliopisto: Humanistinen tiedekunta.
- Jaku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. *Uudenlaisia maistereita. Kasvatustieteiden koulutuksen kehittämislinjaukset*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaku-Sihvonen, R. & H. Niemi (toim.) 2006. *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Research in Educational Sciences 25. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- EU 2004. *European profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf [viitattu 18.2.2007]
- Koponen, H. 2000. *Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajakoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys* 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Koponen, H. 2004. Monikulttuurisuuskasvatusta ja monikulttuurinen koulu – Mitä kaikkea se sisältää? Teoksessa J. Loima (toim.) *Theoria et praxis. Viikin normaalikoulun julkaisu* 1. http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html [viitattu 18.2.2007]
- Kurola, J. & J. Sorvari (toim.) 2004. *Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov – Opetusharjoittelu verkossa*. eNorssi. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 2. Turku: Suomen harjoittelukoulujen rehtorit ry. <http://www.enorssi.fi/julkaisut/VIRPEDA.pdf> [18.2.2007]
- Kuure, L., Saarenkunnas, M. & P. Taalas 2000. Verkkovälitteisen tapauskeskustelun mahdollisuuksia kielenopetuksessa ja opettajakoulutuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatusta? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto: Opettajakoulutuslaitos, 207–221.
- Läraren 2010. *Strategi för lärarutbildningen vid Åbo Akademi. Betänkande avigivet av Åbo Akademis arbetsgrupp* 14.02.2002. http://www.abo.fi/aa/lararen_2010.pdf [viitattu 18.2.2007]
- Matinheikki-Kokko, K. (toim.) 1999. *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nieminen, T. 2000. *Suomi toisena kielenä – opettajien koulutuksen kehittäminen Helsingin yliopistossa*. Helsingin yliopisto: Suomen kielen laitos.
- Nikula, T. 2002. *Kieliaineiden opetussuunnitelmahanke Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa lv. 2001–2002 toteutetun hankkeen raportti*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Nissilä, L. 2006. Ajankohtaista maahanmuuttajaopetuksesta: lukiokoulutus. Esitelmä Opetushallituksen S2-kehittämispäivillä Helsingissä 9.10.2006.
- Opetushallitus 2004. *Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003*. Opetushallitus 4.3.2004. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkaisut/maahanmuuttajaopetusraportti.pdf> [viitattu 18.2.2007]

- Opetushallitus 2005. *Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. Opetushallituksen muistio*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 2001. *Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma*. Helsinki: Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi [viitattu 18.2.2007]
- OPM 2003. *Opettajatarvetyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:9. Helsinki: Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_127_tr09.pdf?lang=fi [viitattu 18.2.2007]
- OPM 2006a. *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman 2001–2005 loppuraportti*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=fi> [viitattu 18.2.2007]
- OPM 2006b. *Valtioneuvooston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle*. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm24.pdf?lang=fi> [viitattu 18.2.2007]
- OPM 2007. *Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. Helsinki: Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr19.pdf?lang=fi> [viitattu 20.3.2007]
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & S. Valkonen 2006a. *Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & S. Valkonen 2006b. *Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L. & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) 2002. *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto.
- SOOL 2005. *Opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun selvitys*. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. <http://www.sool.fi/pdf/harjoitteluselvytykset-2005.pdf> [viitattu 19.2.2007]
- SOOL 2006. *Suosituksia harjoittelun ohjaukselle*. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. <http://www.sool.fi/pdf/harjoittelusuositukset-2006.pdf> [viitattu 19.2.2007]
- Suni, M. 1996. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Moniste 11/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Taalas, P. 2005. *Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching. Towards multimodal language learning environments*. University of Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies.
- Tiberg, T., Krafft, G., Lindgren, M. & P. Lundgren 2006. *Skola 2021. Framtidens kunskap, skola och lärande. En sammanfattning*. Kairos Future. <http://www.kollegiet.com/upload/pdf/Skola%202021%20Sammanfattning.pdf> [viitattu 14.2.2007]

Lait ja asetukset

Perusopetuslaki (628/1998)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998)

PERSPEKTIV PÅ SPRÅKLÄRARUTBILDNING FÖR SVENSKSPRÅKIGA I FINLAND¹

Kaj Sjöholm & Anna-Lena Østern

•

1 SVENSKSPRÅKIGA I FINLAND – ETT HISTORISKT SVEP FRAM TILL NUTID

1.1 Finland – ett tvåspråkigt land

Det föreligger inga säkra källor om när den första svenskspråkiga invandringen till Finland började, men högmedeltidens stora bebyggelsevåg på 1100- och 1200-talet förde svenska nybyggare till de obebodda kusttrakterna i Finland. Då var åtminstone det som idag är sydvästra Finland politiskt knutet till den nya svenska staten. Åland har sedan forntiden tillhört det svenskspråkiga bebyggelseområdet. De tidiga svenska invandrarna var fiskare, jägare och jordbrukare. Genom att Finland ända till 1809 var en del av det svenska konungariket, kom svenska språket i Finland att ha stor betydelse inom kyrka och förvaltning. Under den svenska tiden på 1600- och 1700-talet har den svenskspråkiga befolkningen uppskattats utgöra 16–18 % av den totala befolkningen och ännu under stora delar av den ryska tiden (1809–1917) antogs den svenskspråkiga befolkningen utgöra 12–14 % (McRae 1997: 86). De lagstadgade grunderna för den finländska tvåspråkigheten lades redan under ryska tiden dels genom ett kejsarligt språkreskript från 1863, dels genom olika bestämmelser kring sekelskiftet. Den

¹ Vi vill rikta vårt tack till Peppi Taalas, Mikael Reuter och Sari Pöyhönen för konstruktiva förslag och kommentarer.

övergripande lösningen med bestämmelser i regeringsformen och olika språklagar kom i början av självständighetstiden. Åland fick en separat språklag (1920). En språklag för övriga Finland godkändes också (1922). Sedan dess har språklagstiftningen reviderats ett flertal gånger, år 2004 trädde en ny språklag i kraft. Redan 1985, konstaterade Erik Allardt att den finländska språklagstiftningen har fungerat väl som ett instrument för konfliktreglering och minoritetsskydd vad beträffar språkanvändningen på individnivå, men att den inte skyddar minoriteten från att assimileras med majoriteten, som t.ex. språklagstiftningen i Schweiz gör (Allardt 1985: 95). Idag är Finland enligt grundlagen **tvåspråkigt** vilket innebär att den finskspråkiga majoritetsbefolkningen och den svenskspråkiga minoritetsbefolkningen (idag ca 5.5 %) vardera garanteras utbildning och annan samhällsservice på sitt respektive modersmål (se också Sajavaara m.fl. i denna publikation). I *Svenskt i Finland* (Svenska Finlands folkting 2003) beskrivs språklagstiftningen:

Enligt grundlagen skall det allmänna tillgodose den finskspråkiga och svenskspråkiga befolkningens kulturella och samhälleliga behov enligt lika grunder. Det här innebär att det skall finnas till exempel samhällsservice, skolutbildning och annan utbildning samt informationsförmedling på båda språken. Också Finlands förvaltning är enligt lag tvåspråkig. Det betyder att alla lagar, förordningar och andra viktiga dokument finns på både finska och svenska.

Finlandssvenskan kan ses som en av det svenska språkets fem regionala varianter, men också som en så kallad natiolekt av det svenska riksspråket. Finlandssvenskan har i princip samma skriftspråksnorm som svenskan i Sverige, men talspråket har en regional färg. Det finlandssvenska uttalet har vissa karakteristiska drag, så är t.ex. accentskillnaderna utjämnade (accent 1 och accent 2 särskiljs endast i enstaka dialekter). Också finlandssvenskan har en egen regional variation: bl.a. på intonationen hörs om personen kommer från Österbotten, Åland eller södra Finland. Både i tal och i skrift förekommer så kallade finlandismer, nämligen ord och

uttryck som inte används i Sverige eller som används på ett annat sätt i Finland än där. Till finlandismerna hör en del ålderdomliga ord som inte längre används i rikssvenskan, lån och interferenser från finska (och tidigare också från ryska och tyska), och också självständiga nybildningar och lån ur dialekterna.²

Den svenska befolkningen i Finland kallar sig själv **finlandssvenskar** och kallar sitt bosättningsområde, d.v.s. Helsingfors och Nylands kustbygder, Åbo och Åbolands skärgård, Åland, samt den svenskösterbottniska kustremsan kring Vasa för **Svenskfinland**. Den svenskspråkiga befolkningen var som störst mellan 1900 och 1950 (omkr. 350000), men har sedan dess långsamt minskat och är idag något under 290000 (cf. Allardt & Starck 1981). Utvandringen var under 1960-talet ganska omfattande, men har numera avtagit. Sedan 1950-talet uppskattas dock ca 60000 finlandssvenskar ha utvandrat, mestadels till Sverige (Østern 2001a: 160). **Svenska Finlands folkting** har fungerat som språkrör för den svenska befolkningen i Finland. Andra stödorganisationer för svenskspråkig kultur och utbildning är **Svenska kulturfonden** och **Svenska litteratursällskapet**. **Forskningscentralen för de inhemska språken** har en avdelning för svenska och ger bl. a. ut en tidskrift *Språkbruk* som behandlar språkvårdsfrågor. **Svenska Litteratursällskapets språkvetenskapliga nämnd** initierar forskningsprojekt som specifikt berör det svenska språket i Finland.³

1.2 Trender i dagens språksituation

Antalet tvåspråkiga finlandssvenskar har ökat markant under de senaste decennierna, speciellt i städerna, dock lever ett ansevärt antal enspråkigt svenskspråkiga fortfarande kvar på den

² Se också Anne-Marie Ivars, Mikael Reuter & Ulla Ådahl-Sundgren (red.) (2006). *Vårt bästa arv. Festskrift till Marika Tandefelt den 21 december 2006*. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland.

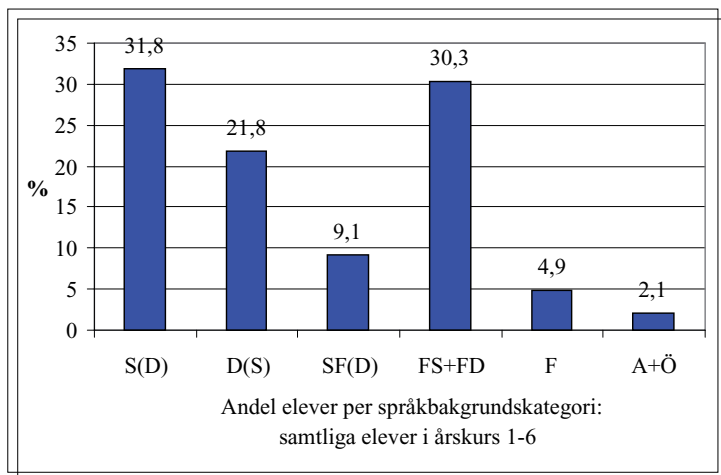
³ Just nu pågår under professor Ann-Mari Ivars ledning en datainsamling inom projektet *Bevara det finlandssvenska talet*. Ordförande för Svenska språknämnden i Finland professor Marika Tandefelt har på uppdrag av Forskningscentralen för de inhemska språken år 2003 publicerat *Tänk om ... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Detta projekt har varit ett av Svenska kulturfondens framtidsprojekt.

svenskösterbottniska landsbygden och på Åland som enligt lag är enspråkigt svenskt.⁴

De dialekttalande finlandssvenskarna har en stark språkkänsla och utgör en resurs i en svenskspråkig miljö, där språkkänslan ibland är i gungning, t.ex. i urbana miljöer med stark finskspråkig dominans. I Kasslins och Kackurs (2005) undersökning av självrapporterade språkfärdigheter hos elever i årskurs sex i norra Österbotten uppgav 98 % av eleverna att de kommer i kontakt med svenska hemma, och 60 % uppgav att de talade svensk dialekt med sina föräldrar.

År 1982 rapporterade Brunell (i Oker-Blom, Geber & Backman, 2001) lärares bedömning att minst 40 procent av eleverna i den finlandssvenska grundskolan kom från hem där man huvudsakligen talade dialekt och ca 22 procent var i samma mening tvåspråkiga. I Brunells undersökning kom inemot 80 procent av de dialekttalande eleverna från Österbotten och hälften av de tvåspråkiga från Nyland. Utbildningsstyrelsen gjorde år 1998 en undersökning av den språkliga mångfalden i de finlandssvenska lågstadieskolorna (Oker-Blom, Geber & Backman, 2001). I Figur 1 visas deras sammanfattning av elevernas språkliga bakgrund år 1998.

4 I början av självständighetstiden på 1920-talet utspelade sig den s.k. Ålandskrisen som bl.a. ledde till att ögruppen fick självstyrelse. På förslag av Nationernas Förbund skulle Åland fortsättningsvis tillhöra Finland, inte Sverige. Ögruppen demilitariserades och svenska språket garanterades i lag. (jf. McRae, K.D. 1997. *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Finland*, Waterloo ON: Wilfrid Laurier University Press.



- S(D) elever från svenska hem, som talar enbart standardsvenska hemma + elever som också talar dialekt i närmiljön
- D(S) eleven talar dialekt hemma, men (också) standardsvenska i närmiljön
- SF(D) eleven kommer från svenskt hem, men talar (också) regelbundet finska i närmiljön
- FS(D) eleven kommer från ett tvåspråkigt hem och talar regelbundet både standardsvenska och finska hemma och i närmiljön (i närmiljön eventuellt även svensk dialekt)
- FD eleven kommer från ett tvåspråkigt hem, där svenskan är dialekt
- F eleven kommer från ett enspråkigt finskt hem och talar bara finska hemma
- A annat modersmål än svenska eller finska
- Ö övriga

FIGUR 1. Språkbakgrund hos elever i finlandssvenska lågstadieskolor 1998.

Både i Helsingforsregionen och i städer i Österbotten har det i jämförelse med de språkliga förhållandena skett en markant ökning av andelen tvåspråkiga elever i finlandssvenska skolor. I skolorna på de s.k. språköarna är andelen barn från finskspråkiga och tvåspråkiga hem i medeltal 84,6 procent, och enligt Oker-Blom, Geber och Backman, i vissa skolor och klasser 100 procent i dessa områden.

Små svenskspråkiga enklaver uppstod på helt finskspråkiga orter på 1700- och 1800-talet med bl. a. svenskspråkiga tjänstemän inom den växande bruks- och cellulosaindustrin. På dessa orter grundades svenska privatskolor och läroverk (Björneborg, Kauttua, Varkaus, Uleåborg), en del av dessa s.k. språköskolor har övertagits av kommunen (Tammerfors, Kotka, Kuusankoski). Av Utbildnings-styrelsens undersökning framgår att det 1998 inte fanns en enda elev med helt svensk hembakgrund i lågstadieskolorna i Kuusankoski, Kauttua, Varkaus och Hyvinge. I rapporten konstateras att en del av dessa skolor knappast kan ses som svenskspråkiga skolor längre. De är närmast svenska språk- eller språkbadsskolor för finskspråkiga barn som vill lära sig svenska och för tvåspråkiga barn vars vårdnadshavare vill bevara och befästa svenskan som bildningspråk.

Sålunda har idag en tredjedel av eleverna i den finlandssvenska grundskolan uppskattats komma från svensk-finska tvåspråkiga hem och en avsevärd andel lever i en tvåspråkig miljö. Andelen tvåspråkiga hushåll är idag fler än andelen helt enspråkigt svenska, och majoriteten av barnen i de språkligt blandade familjerna går i en svenskspråkig skola (Finnäs 2004). En överinskrivning av finskregistrerade barn har också kunnat konstateras i de svenskspråkiga grundskolorna sedan ett par decennier. Antalet har rört sig kring 10 % av de svenskspråkiga barnen (Geber & Lojander-Visapää 2007: 50). Även gruppen invandrarelever för vilka svenska är ett andraspråk växer, och därmed kommer en mängd andra språk och kulturer på ett eller annat sätt att finnas med i skolan och ha konsekvenser för språkundervisningen. I Utbildningsstyrelsens (Oker-Blom m.fl 2001) rapport uppgavs 5% av eleverna i svenska lågstadieskolor ha annat modersmål än svenska eller finska. Dessutom finns engelska i barns vardag i en betydligt större utsträckning än bara för ett antal år sedan. Den, ofta dagliga, kontakt med (och på) engelska som barn har via t.ex. internet, TV, video, musik och olika spel betyder att många barn är både språkligt och kulturellt påverkade av engelska (Forsman 2004, 2006), och att även det språket kan vara av betydelse för

deras språkliga och kulturella identitet. Precis som det finländska samhället i gemen, håller också Svenskfinland på att bli mer flerspråkigt och mångkulturellt (cf. Sjöholm m.fl. 2004).

Språkbad på svenska och språkbad på finska

Den kanadensiska språkbadsmodellen har med framgång implementerats i Finland. Det gäller i huvudsak homogena finskspråkiga barngrupper som språkbadar på svenska enligt modellen "early total immersion" (se Björklund 1996) med start i fem-årsåldern, alltså i daghem. Språkbadet har under 20 års tid utvecklats i huvudsak vid Centret för språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet som har ämnesstudier i flerspråkighet samt ger språkbadsläro- utbildning i samarbete med Uleåborgs universitet. Språkbadselever har både gått ut grundskolan och gymnasiet vid det här laget. I rapporten *Språkbad: Samverkan skapar styrka* (Björklund & Buss 2004) presenteras forskning omkring längre hunna språkbadare. Enligt uppgifter från Centret för språkbadsforskning vid Vasa universitet språkbadar läsåret 2007–2008 ca 5000 barn på svenska i Finland.

Svenskspråkiga barngrupper i finskt språkbad finns i Jakobstad. Staden har så stark svenskspråkig miljö, att det bedömts som möjligt att undvika språkdränkning. Målet med språkbadet är god funktionell kompetens på badspråket. Språkbadsklasserna både vad gäller daghem och grundläggande utbildning följer den nationella läroplansgrunden.

1.3 Språkundervisning i den finlandssvenska förskolan och skolan

Skolornas språkmiljöer varierar som ovan nämnts mycket i Svenskfinland. I Østerns studie från 1991 rekommenderades en diagnostiserande undervisning för att kunna göra språkplanering utgående från den enskilda eleven, eftersom det i samma klassrum kan finnas elever med mycket olika nivå på kunskaperna i svenska. (se också Heilä-Ylikallio & Oker-Blom 2006; Østern 2001b; Østern & Heilä-

Ylikallio 1998) I rapporten *Språklig mångfald i skolan* konkluderar Oker-Blom, Geber & Backman (2001: 44):

Det står helt klart att de undervisningsstrategier och språkprogram som krävs i språköskolorna är helt andra än t.ex. i de mycket svenska skolorna i västra Nyland och på den österbottniska landsbygden. Det blir i dessa skolor en fråga om att ge systematisk och genomtänkt differentierad undervisning, ifall man vill ge eleverna en dubbel språklig identitet.

Språk, lek och lärande i daghem

I daghemsverksamhet betonas arbete med språk genom lek, rörelse, drama, musik, sång, berättande och samtal. Daghemsgupper kan vara enspråkiga eller flerspråkiga och barn utsätts för språklig påverkan, som ibland inkluderar styrda "språkduschar", när barnen möter det andra språket. Vid barnträdgårdsläro-utbildningen (Åbo Akademis campus i Jakobstad) undervisas de blivande pedagogie kandidaterna i enspråkig och flerspråkig språkutveckling, flerspråkighetsdidaktik samt språkbadsmetodik.

Modersmål, svenska som andraspråk, samt svenska som andra inhemska språk

I den nationella läroplansgrunden för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004a) nämns följande modersmål i Finland: finska, svenska, samiska, romani och teckenspråk som modersmål, modersmål för elever med invandrarbakgrund samt finska och svenska som andraspråk samt finska för samisktalande barn och för teckenspråkiga barn. Läroplansgrunden fastställer lärokurser på A- och B-nivå i svenska och finska som andra inhemska språk, samt modersmålsinriktade kurser avsedda för tvåspråkiga elever. I den finlandssvenska skolan erbjuds s.k. mofi-kurser för tvåspråkiga elever som har finska som ett av sina modersmål:

Syftet med den modersmålsinriktade kursen i finska är att ge de tvåspråkiga eleverna i den finlandssvenska grundskolan möjligheter att förbättra och fördjupa de praktiska språkkunskaper som de förvärvat hemma eller i sin närmiljö, att göra dem medvetna om sitt kulturarv och sin dubbla identitet. (Utbildningsstyrelsen 2004a: 81)

En liknande text finns på finska om den modersmålsinriktade svenskan. De elever vilkas modersmål inte är svenska, finska eller samiska kan få undervisning i svenska som andraspråk antingen helt eller delvis i stället för lärokursen svenska som modersmål.

I åk 1–2 är minimiantalet årsveckotimmar i modersmål 14, i åk 3–6 likaledes minimi 14, samt i åk 7–9 minst 14 årsveckotimmar. I gymnasiet är antalet obligatoriska kurser i modersmålet 6. Dessutom ges 3 kurser på fördjupad nivå. I gymnasiestudier för vuxna är fem kurser obligatoriska + en av kurserna på fördjupad nivå. En kurs omfattar 38 timmar. (Utbildningsstyrelsen 2004b) Gymnasiets modersmåls-undervisning beaktar i hög grad det nationella avslutande provet i studentexamen.

Undervisningen i modersmål och litteratur är ofta tematiserad, den beaktar funktionella principer och har kulturell läsfärdighet och meningsskapande som ledstjärna. En kreativ modersmålsundervisning beaktar den multimodalitet, som för elever i dag blir mer och mer självklar genom arbete med digital textproduktion i form av hemsidor. Språk innebär arbete med symbolsystem och i en kulturell läsfärdighet ingår olika modaliteter som bild, musik, dans, drama samt olika verbala genrer.

Finska och främmande språk

I och med ibruktagandet av den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2004a) har vissa smärre förändringar skett i timfördelningen i främmande språk. Det A-språk (A1) som väljs av det stora flertalet är som tidigare allttjämt finska med start i årskurs tre i de flesta kommuner. Fördelningen av timmar är 8 årsveckotimmar på årskurserna 1–6, samt ytter-

ligare 8 årsveckotimmar på årskurserna 7–9. Dessutom erbjuds som ett frivilligt A-språk 6 årsveckotimmar på årskurserna 1–6. Kommunerna avgör själva hur timmarna fördelas, men i de allra flesta skolor inleddes det valfria språket (som i de allra flesta fall är engelska) i årskurs fyra (tidigare i årskurs 5). Under årskurserna 7–9 erbjuds ytterligare 6 årsveckotimmar i det frivilliga A-språket. Förändringen jämfört med 1994 års läroplan är att två årsveckotimmar har flyttats från årskurserna 7–9 till årskurserna 1–6 (se Utbildningsstyrelsen 1994).

1.4 Behovet av språklärare

Kontinuerliga uppföljningar av utbildningsbehovet av svenskspråkiga lärare har utförts av Undervisningsministeriet och Utbildningsstyrelsen samt av Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi (se Lithén 1998). Enligt uppgifter från Utbildningsstyrelsen för 2005 är de svenskspråkiga skolornas antal inom den grundläggande utbildningen 291 med drygt 33300 elever. Antalet svenskspråkiga skolor minskade under åren 1998–2005 med 17 vilket i proportion är klart mindre än minskningen av det totala antalet grundskolor i landet (Kumpulainen & Saari 2006: 16). Efter en viss nedåtgående trend under de senaste åren förväntas antalet elever i grundskolornas avgångsklasser åter öka något fram till 2010.

I en färsk lägesrapport över de svenskspråkiga gymnasierna konstateras att antalet elever i de 26 gymnasierna (Ålands gymnasium inkluderat) enligt 2006 års statistik är 6791, vilket utgör 5.4 % av det totala antalet elever i landet eller proportionellt sett nästan detsamma som finlandssvenskarnas andel av befolkningen (Geber & Lojander-Visapää 2007: 8). Dock studeras mera främmande språk i de svenskspråkiga gymnasierna än i övriga gymnasier i landet (Kumpulainen & Saari 2006: 17).

Inom den svenskspråkiga vuxenutbildningen var under år 2004 ca 120000 personer inskrivna. Det kan också konstateras att den kvinnliga dominansen varit påtaglig inom den svenskspråkiga vuxenutbildningen, 70 % av deltagarna är kvinnor (Kumpulainen

& Saari 2006: 17). Språkkurser har av tradition varit välrepresenterade inom vuxenutbildningen.

Enligt Utbildningsstyrelsens senaste statistik (Kumpulainen & Saari 2006) är finska (91.7%) det överlägset vanligaste A1 språket (som inleds i årskurs 3) inom den grundläggande utbildningen. En minoritet (7.3 %) väljer engelska som A1. Som regel väljer det stora flertalet svenskspråkiga elever engelska som valbart A2 språk i årskurs 5, medan ett mindre antal väljer finska (5.2 %). Dessutom förekommer några ströfall av tyska och franska som valbart A2 språk. Tyska är det vanligaste valbara B2 språket som vanligen inleds i årskurs 8, det näst vanligaste B2 språket är franska. Även engelska, latin och ryska har valts av ett mindre antal som B2. I gymnasiet är det vanligaste valbara B3 språket tyska, tätt följd av franska. Sedan följer spanska, andra språk samt ryska.

2 SVENSKSPRÅKIG SPRÅKLÄRARUTBILDNING I FINLAND

Språklärarytbildningen för den svenskspråkiga befolkningen i det officiellt tvåspråkiga Finland följer i princip samma skollagstiftning och högskolelagstiftning som gäller för den finskspråkiga majoritetsbefolkningen. Språklärarytbildning anordnas vid sju universitet i Finland varav Åbo Akademi är det enda helt svenskspråkiga.

2.1 Utbildning av ämneslärare i språk

En del av de förändringar i lärarens arbete som förutspås i *OPE-PRO-projektets* utvecklingsprogram samt i *Strategi för lärarytbildningen vid Åbo Akademi* är särskilt relevanta för blivande språklärare. Må detta sammanfattas i begrepp som *att möta det annorlunda, att hantera förändringar, samarbetsförmåga, socialt medvetande, samt öppna och föränderliga inlärningsmiljöer* (Läraren 2010; Luukkainen 2000). Såsom poängteras i *Läraren 2010*, kan man utgå ifrån att

kulturkännedom, interkulturell växelverkan samt frågor kring det mångkulturella samhället och mötet med kulturellt heterogena elevgrupper skall ingå i all lärarutbildning. Det operativa ansvaret för utbildningen av svenskspråkiga språklärare delar Åbo Akademi med flera medaktörer, dock axlar pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi ansvaret för de behörighetsgivande pedagogiska studierna för lärare (35 sv; 60 sp). Ett särdrag inom den svenskspråkiga ämneslärarutbildningen i språk är att ämnesstudierna i språk avläggs på annan ort, eller ibland också vid annat universitet än de pedagogiska lärarstudierna. Det stora flertalet av dem som avlägger pedagogiska studier för lärare har avlagt sina ämnesstudier i språk vid Åbo Akademi (humanistiska fakulteten). Dock har trenden varit att ett ökande antal språkstuderande från Vasa universitet avlägger sina pedagogiska lärarstudier vid Åbo Akademi (Vasa). Antalet studerande från Helsingfors universitet som avlägger sina pedagogiska studier vid pedagogiska fakulteten i Vasa (ÅA) har däremot minskat. Orsaken till detta är troligen att Helsingfors universitet under 1990-talet utvecklat en s.k. tvåspråkig lärarutbildning, som innebär att svenskspråkiga ämneslärarstuderande kan avlägga de pedagogiska studierna vid HU:s pedagogiska fakultet. Dessa pedagogiska studier försiggår samordnat med de finskspråkiga studerandena och nästan enbart på finska, men undervisningsövningarna är förlagda till svenskspråkiga skolor i Helsingfors. Under tidsperioden 1996–2003 har sammanlagt 32 ämneslärare i språk varit inskrivna vid HU:s tvåspråkiga lärarutbildning (Mo 9, Fi 2, En 9, Ty 6, Fra 4, Spansk 2). Under samma tidsperiod har 217 ämneslärare i språk avlagt sina pedagogiska studier vid pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi (se Läraren 2010: 24).

Ämneslärarbehörighet kan uppnås på flera olika sätt:

1. genom att avlägga magisterexamen på ämneslärarlinje;
2. genom att avlägga de pedagogiska studierna för ämneslärare efter avlagd magisterexamen;

3. genom att avlägga de pedagogiska ämneslärarstudierna inom examen, men på annan linje än ämneslärarlinjen;
4. genom att komplettera avlagd klasslärarexamen med studier i undervisningsämne;
5. genom att avlägga examen inom utbildningsprogrammen slöjd-pedagogik och huslig ekonomi;
6. genom att av ämnesfakulteten få motsvarighetsintyg för undervisningsämnena efter avlagd magisterexamen.

Pedagogiska studier

Åbo Akademi pedagogiska fakultet i Vasa har huvudansvaret för blivande ämneslärares pedagogiska studier. De pedagogiska studierna omfattar ett års heltidsstudier, dvs. 60 sp enligt Bologna-modellen. Åbo Akademi har flexibelt gått in för olika modeller för ämneslärarutbildning för att svara på olika utbildningsbehov. Så har pedagogiska fakulteten t.ex. med olika intervaller arrangerat extra ämneslärarutbildningar i huvudsak i Helsingfors. Eftersom bristen på svenskspråkiga ämneslärare är stor har efterfrågan på olika särlösningar varit stor. År 2004–2005 arrangerades i samarbete med ämnesfakulteter i Åbo pedagogiska studier för diplomingenjörer som ville bli matematiklärare. I olika omgångar har extra pedagogiska studier för språklärare arrangerats av Åbo Akademi i Helsingfors.

Helsingfors universitet anordnar en tillfällig tvåspråkig ämneslärarutbildning, så länge universitetet anser det finnas ett behov. Tvåspråkig innebär att de studerande studerar ämnesdidaktik på finska men har undervisningspraktik på svenska. Det finns ett avtal mellan Åbo Akademi och Helsingfors universitet om samarbete inom utbildning av ämneslärare.

De pedagogiska studierna är utformade som grundstudier i pedagogik (25 sp) som avläggs på olika universitetsorter. För studerande vid Åbo Akademi har grundstudierna (utöver i Vasa) givits i Åbo och vid Hangö sommaruniversitet. Virtualiserade grundstudier har också prövats. Inför 2007–2008 är grundstudierna virtualiserade i sin helhet för studerande i Åbo.

Inom det s.k. DaKo-projektet genomförs med stöd av EU-medel en delvis virtualiserad yrkeslärarutbildning för en stor grupp yrkeslärare. DaKo 2 har inletts. De yrkeslärare som har ämnesstudier i något språk blir denna utbildning också behöriga språklärare.

I den modell som mest används för pedagogiska studier vid Åbo Akademi har studierna delats in så att studerande efter godkänd lämplighetsprövning kan göra delar av sina pedagogiska studier under olika år, så att vissa moduler kan avläggas efter att den studerande har avklarat minst ämnesstudier i sitt ämne. På grundstudienivå ingår kursen lärararbete (5 sp), den kan avläggas i Åbo eller i Vasa. Den inledande praktiken på grundstudienivå (5sp), samt ämnesstudiernas fältpraktik (5 sp) kan avläggas åtskilda från de övriga ämnesstudierna i pedagogik. Ämnesstudierna i Vasa genomförs under en vårtermin (två perioder) och omfattar 20 sp ämnesdidaktisk teori och praktik, Utvidgad didaktik (5 sp) samt Motivation och lärande (5 sp).

Under perioden 2001–2006 har fördelningen inom olika språkämnen gällande studerande som fått intyg över pedagogiska studier för lärare vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet fördelat sig på det sätt som visas i tabell 1.

TABELL 1. Antal språklärare som fått intyg över pedagogiska studier vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet perioden 1999–2006.

| Ämne (huvudämne) | Antal (perioden 1999–2006) |
|--------------------------|----------------------------|
| Modersmål och litteratur | 62 |
| Finska | 57 |
| Engelska | 44 |
| Tyska | 20 |
| Franska | 27 |

2.2 Utbildning av klasslärare med språk som biämne

Inom utbildningsprogrammet för klasslärare vid Åbo Akademi är det möjligt att inom språk avlägga långt biämne (60 sp) inom sin klasslärarexamen. De studerande blir då behöriga att undervisa i

ämnet upp till och med årskurs nio i den grundläggande utbildningen. I undervisningsämnet modersmål och litteratur ingår två vetenskapsdiscipliner och vägen till ämneslärarbehörighet är lång (40 sp svenska och 40 sp litteraturvetenskap). Genom en överenskommelse med ämnesfakulteten i Åbo kan de studerande avlägga modersmål och litteratur som långt biämne (60 sp) och dessa studier får räknas till godo om de studerande fortsätter sina studier i Åbo. Detta är en ny överenskommelse. Under perioden 1999–2006 fördelar sig antalet klasslärare med s.k. långt språkbiämne på det sätt som visas i tabell 2. År 2003 antogs en extra grupp till klasslärarutbildningen. Denna grupp, som togs in genom direkt antagning, gavs möjlighet att ta in ett långt biämne (60 sp): finska (8 st) eller engelska (9 st) i sin klasslärarexamen.

TABELL 2. Antal klasslärare med kort (25 sp) eller långt (60 sp) språkbiämne i sin magisterexamen under perioden 1999–2006.

| Språk | Antal med 25 sp | Antal med 60 sp |
|---|-----------------|-----------------|
| Modersmål och litteratur (svenska språket och litteraturen) | 71 | 5 |
| Finska | 51 | 26 |
| Engelska | 66 | 3 |
| Flerspråkighetsdidaktik | 6 | 1 |
| Finska/tyska | 2 | |

Utöver de studerande, som finns upptagna i denna statistik från Åbo Akademis pedagogiska fakultet, finns ett rätt stort antal klasslärare som utanför sin examen studerar språk vid ämnesfakultet och på så sätt erhåller ämnesbehörighet.

2.3 Handledd praktik, antagning till lärarstudier

Handledd praktik

Enligt Bologna-reformen rekommenderas i VOKKE-rapporten att 20 sp av de pedagogiska lärarstudierna (60 sp) kan utgöras av handledd praktik (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006). Vid Åbo

Akademis lärarutbildning har den handledda praktiken i rätt stor utsträckning genomförts vid Vasa övningsskola, i mindre utsträckning vid fältskolor. Huvudsyftet med den handledda praktiken är att ge stöd för den professionella utvecklingen till lärare. Praxis-teorisamtal utgör handledningens viktigaste redskap. Vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet prövas grupphandledning och portföljbedömning. Handledningen följer två ledstjärnor, den första är att praktiken alltid är kopplad till vissa pedagogisk-didaktiska studier (teori), den andra är att de olika praktikmodulerna följer en given progression och med fokus på olika perspektiv. Liknande identifierbara perspektiv kan skönjas i praktiken både inom klasslärar- och ämneslärarutbildningen. Kursfordringarna upptar praktikperioder som *Inledande praktik* (observation, individperspektiv), *grundläggande praktik* (undervisningsprocessen, planering), *(bi)ämnepraktik* (ämnet i fokus), *fältpraktik* (lärandets mångfald i fokus), *avslutande praktik* (den egna lärarprofilen i fokus).

Antagning till studier

Antagningsförfarandet till olika lärarutbildningar sker enligt samma system och läroämneslämpligheten prövas genom intervju. Det är svårast att (vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet) komma in på speciallärarutbildningen. Av sökande till klasslärarutbildningen antas en av fyra. Det betyder att det finns flera som anses lämpliga som lärare, som inte kan antas. Vad gäller ämneslärares lämplighetsprövning gäller inte detta. Alla som bedöms som godkända i lämplighetsprovet antas.

3 FINLANDSSVENSK FORSKNING OCH UTVECKLINGSARBETE MED RELEVANS FÖR SPRÅK I SKOLA

Språkämnen och humaniora vid pedagogiska fakulteten har sedan tidigare samarbetat i frågor om utveckling och forskning

kring språk och kultur genom anordnandet av internationella och nordiska symposier och konferenser (se Björklund, Gullberg & Sjöholm 2004; Østern & Heilä-Ylikallio 2004; Østern, Sjöholm & Arnolds-Granlund 2006). Ett paraplyprojekt benämnt *Språk och kommunikation i brytningstid* som avslutades 2004 samlade forskare och forskarstuderande till specialseminarier och symposier där språkpedagogikens aktuella utmaningar dryftades. Den finländska tvåspråkiga, eller snarare tre- och flerspråkiga situationen har också nyligen analyserats och avrapporterats i ett antal internationella tidskrifter och publikationer (t.ex. Sjöholm, Hansén, Østern & Slotte-Lüttge 2004; Sjöholm 2004; Slotte-Lüttge 2007).

Inom ämnena modersmål och litteratur samt finskans didaktik har tvåspråkighetsfrågor en betydande plats. Två doktorsavhandlingar⁵ och en licentiatavhandling⁶ har skrivits inom området och två-/flerspråkighet (språkutveckling, språkval, språklig identitet m.m.) är ett återkommande tema bland pro gradu-avhandlingarna. Sedan början av 1990-talet finns två docenturer med inriktning mot flerspråkighet.⁷ Ett antal doktorander har tvåspråkighet som tema i sina forskningsprojekt. På postdoktoral nivå samarbetar modersmålets didaktik och finskans didaktik, tillsammans med pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet (se Sahlström, Pörn & Slotte-Lüttge 2007), i ett forskningsprojekt om flerspråkighet och skolstart.⁸

Också inom de främmande språkens didaktik har sedan 1994 bedrivits ett rätt intensivt utvecklingsarbete samt forskning i samarbete med Vasa övningsskola inom CLIL-undervisningen. CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) har för fakultetens och Vasa övningsskolas del inneburit utvecklande av metodiska och didaktiska färdigheter för både lärarutbildare och lärarkandidater

5 Østern (1991) och Slotte-Lüttge (2005).

6 Smeds (2000).

7 PhD Tove Skutnabb-Kangas (docent i pedagogik med särskild inriktning på minoritetsutbildning och språkliga mänskliga rättigheter) och FD Marika Tandefelt (docent i svenska, företrädesvis tvåspråkighetsforskning).

8 Fritjof Sahlström, Michaela Pörn & Anna Slotte-Lüttge: *Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skolan*.

inom CLIL-klasserna på övningsskolans engelska linjer inom den grundläggande utbildningen samt vid de engelskspråkiga IB-klas-serna (som har både finsk- och svenskspråkiga elever) vid Vasa övningsskolas gymnasium (se Sjöholm & Björklund 1999).

Inom finskans didaktik samt modersmålets didaktik har ett unikt försök med finskt språkbud i svenska skolor pågått under ett antal år (Jakobstad). En del uppmuntrande resultat vad gäller utvecklingen av färdigheterna i finska respektive svenska har kunnat rapporteras (se t.ex. Østern 2000, 2003; Grönholm 2006). Utveckling av språkbudselevers färdigheter i det finska språket är ett återkommande tema bland pro gradu-avhandlingarna inom finska språkets didaktik. Också en del forskningsambitioner vad gäller språktillägnande hos tvåspråkiga barn kan dokumenteras (delvis i samarbete med språkbudsforskningen vid Vasa universitet, delvis i form av ett par framväxande doktorsavhandlingar).

Det ökande mångkulturella inslaget i det finländska samhället motiverar en utveckling och en breddning av studierna. Sålunda har två doktorsavhandlingar nyligen färdigställts inom de främmande språkens didaktik på området interkulturell pedagogik inom ramen för engelskundervisningen (Larzen 2005; Forsman 2006). Den senaste PISA-undersökningen visar vidare att ökad beredskap för hantering av flerspråkighetsaspekter är nödvändig. Inom modersmålets didaktik pågår ett omfattande utvecklings- och forskningsarbete som utgår från kulturella och konstnärliga perspektiv inom undervisningen i modersmål och litteratur. Utvecklingsarbetet omfattar produktion av litteraturläromedel för de yngre barnen i skolan, samt fortbildning av lärare för modersmålsundervisning med kulturell läsfärdighet i fokus. Det är projekt som *Klassrummet som kulturarena* (Heilä-Ylikallio 1997; Heilä-Ylikallio & Østern 1997; Østern & Heilä-Ylikallio 1997; Østern 2001b; Furu 2004; Backlund-Smulter, 2005; Kronholm-Cederberg, 2005; Aaltonen 2006), *Modersmålsundervisningens magi*, samt *Läsning och skrivning i det tjugoförsta århundradet*. I det sistnämnda projektet är begreppet multimodalitet centralt.

Inom pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi verkar Center för barnpedagogisk forskning, som har de yngsta barnens lärande i fokus. Vidare finns vid pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Specialpedagogiskt Center. Vid centret genomförs forskning om bl. a. läs- och skrivsvårigheter.

4 PROBLEM, MÖJLIGHETER OCH VISIONER FÖR FRAMTIDEN

Ur ett finlandssvenskt och också nationellt perspektiv är den största oron de minskande årskullarna. Det föds färre barn i landet nu än tidigare. Det blir därigenom svårt att dimensionera behovet av språklärare i ett lite längre perspektiv. Den ökade invandringen och därmed ökade språkliga heterogeniteten utgör här både en utmaning och en möjlighet. Demografen Fjalar Finnäs (2001) gör regelbundet prognoser och beskriver befolkningsutvecklingen. Han har konstaterat att det i dag föds fler barn i tvåspråkiga äktenskap än i svenskspråkiga i Finland. En framtidsfråga är därför den språkplanering som föräldrar i dessa äktenskap gör för sina barn. Svenska Finlands folkting har aktivt arbetat för att på olika sätt sprida kunskap om vikten av att göra ett aktivt språkval för barnen (se också Sundman 1998; Folktinget 2005).

Ett annat problem knutet till landets generella befolkningsutveckling, dvs. att finländarna blir äldre, kommer inom en snar framtid att ha som följd att många gymnasielärare går i pension. Ämneslärarbrist generellt är ett akut problem, men kanske störst inom de matematisk-naturvetenskapliga ämnena. Sammanslagning och nätverksbildning för gymnasier i Svenskfinland ger en viss osäkerhet om det reella behovet av nya ämneslärare. Åbo Akademi har det övergripande ansvaret för lärarutbildning i Svenskfinland. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi har för att avhjälpa bristen på klasslärare anordnad extra utbildningar i Nyland, samt under en period ökat antagningen till den ordinarie utbildningen. I dagsläget finns ett visst överskott på klasslärare,

men i regionalt perspektiv är det fortfarande brist i Nyland. Åbo Akademi har ett "minicampus" på Georgsgatan 18 i Helsingfors och olika kompromisser och extra insatser görs för att säkra miljön det behov av lärare som finns. Helsingfors universitet arrangerar sedan ett antal år en s.k. tvåspråkig ämneslärarutbildning. De svenskspråkiga studerande genomför sina studier på finska, men har sin handledda praktik på svenska. En direktantagning till ämneslärarstudier vid Helsingfors universitet också för svensk-språkig utbildning har som ett inslag en överenskommelse att Åbo Akademi handhar dessa lärares pedagogiska studier.

En möjlighet att på ett flexibelt sätt svara på behovet av ämneslärare är att klasslärare studerar långt biämne (vilket har ökat i och med Bologna-reformen), samt att ämneslärare studerar 60 studiepoäng i de ämnen och ämnesshelheter som undervisas inom den grundläggande utbildningen. Båda lärarkategorierna får därmed en dubbel behörighet och en ökad rörelsefrihet stadiemässigt.

Det finlandssvenska perspektivet inkluderar starkt ett nordiskt samarbete inom språkundervisning på olika nivåer genom bl. a. Nordplus och Nordforsk. Att utveckla och förstärka fungerande nätverk inom landet är också en möjlighet. Arbetet med VOKKE-projektet stärkte under perioden 2003–2006 den nationella gemenskapen också inom språklärarutbildningen.

En strävan är att de finlandssvenska språklärarna har samma kompetens som de finskspråkiga språklärarna i landet, samt att elever i finlandssvenska skolor får lika god undervisning som elever i finska skolor (se Hannén 2000, 2001; Silverström 2002 m.fl. utvärderingar).

Finland är en nation som har lång erfarenhet av en fungerande tvåspråkighet. Här kan Finland dela med sig långt mer än goda resultat i PISA. Det finns en betydande sakkunskap och kvalitet inom språkundervisningen. Utbildningen av språklärare på svenska har som en vision att öppna de möjligheter som ett starkt kulturperspektiv ger med betoning på interkulturell kommunikation och multimodal kulturell läsfärdighet. Genom dessa perspektiv kan språklärarutbildningen vitaliseras och lärarna kan engagera

eleverna i språkprojekt med kulturella förtecken där elevernas egna livsprojekt och deras kompetens utmanas av inspirerande lärare.

REFERENSER

- Aaltonen, H. 2006. *Intercultural Bridges in Teenagers' Theatrical Events. Performing Self and Constructing Cultural Identity through a Creative Drama Process*. Åbo: Åbo Akademi University Press. (Diss.)
- Allardt, E. 1985. Bilingualism in Finland: the position of Swedish as a minority language. Ingår i W. R. Beer & J. E. Jacob (red.) *Language Policy and National Unity*. Totowa, NJ: Rowman & Allenheld, 76–96.
- Allardt, E. & C. Starck 1981. *Språkgränser och samhällsstruktur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Backlund-Smulter, T. 2005. *Språk är en känslig sak. Klassläroarstuderandes röster om språk i skola i finlandssvensk kontext*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Opublicerad licentiatavhandling.
- Björklund, S. 1996. *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadselevers andraspråk*. Acta Wasaensia No 46. Språkvetenskap 8. (Diss.)
- Björklund, S. & M. Buss (toim./red.) 2004. *Kielikylpy – kasoua ja kehitystä. Språkbud – samverkan skapar styrka*. Vasa: Vasa universitet.
- Björklund, M., Gullberg, T. & K. Sjöholm (red.) 2004. *Språk som kultur – brytningar i tid och rum. Language as Culture – Tensions in Time and Place*. Vol. 2, Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, Nr 12. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Finnäs, F. 2001. *Finlandssvenskarna inför 2000-talet – en statistisk översikt*. Finlands-svensk rapport nr 40. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.
- Finnäs, F. 2004. *Finlandssvenskarna 2002. En statistisk rapport*. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.
- Folktinget 2005. *Folktingets undersökning om finlandssvenskarnas identitet. Identitet och framtid. Suomenruotsalainen identiteetti. Folktingetin kyselytutkimus*. http://www.folktinget.fi/pdf/publikationer/Folktinget_low.pdf [refererad 16.3.2007]
- Forsman, L. 2004. *Language, Culture, and Context. Exploring knowledge and attitudes among Finland-Swedish EFL-students with particular focus on extracurricular influence*. Report from the Faculty of Education, Åbo Akademi University, No 7. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Forsman, L. 2006. *The Cultural Dimension in Focus. Promoting Awareness of Diversity and Respect for Difference in a Finland-Swedish EFL-Classroom*. Åbo: Åbo Akademi University Press. (Diss.)
- Furu, A.-C. 2004. *En resa i röst*. Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Opublicerad licentiatavhandling.
- Geber, E. & C. Lojander-Visapää 2007. *De svenska gymnasierna i Finland. En lägesanalys*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Grönholm, M. 2006. Om utvecklingen av receptiva färdigheter i finskt språkbad. Ingår i Østern, A.-L., Sjöholm, K. & S.-B. Arnolds-Granlund (red.) *Kulturella mötesplatser i tid och rum*. Vol 2, Åbo Akademi Vasa, Rapport från pedagogiska fakulteten, Nr 18, 135–148.
- Hannén, K. 2000. *Nationell utvärdering av inlärningsresultat i modersmålet i åk 9, 1999*. Utvärdering av inlärningsresultat 2/2000. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hannén, K. 2001. *Utvärdering av inlärningsresultaten i modersmål i åk 6 i den grundläggande utbildningen våren 2000*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2001. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Heilä-Ylikallio, R. 1997. *Vad berättar barntexter? Mönster i texter skrivna av barn i åldern sex och åtta år*. Åbo: Åbo Akademi förlag. (Diss.)
- Heilä-Ylikallio, R & A.-L. Østern 1997. *Storyline och drama som analysredskap vid arbete med Yvonne Hoffmans bok De fyra portarna. En didaktisk handledning*. Studie- och undervisningsmaterial från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 14.
- Heilä-Ylikallio, R. & G. Oker-Blom 2006. *Språkraketen. Lärarhandledning*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Ivars, A.-M., Reuter, M. & U. Ådahl-Sundgren (red.) 2006. *Vårt bästa arv. Festskrift till Marika Tandefelt den 21 december 2006*. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Jakku-Sihvonen, R. & H. Niemi 2006. *Research-based Teacher Education in Finland. – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Research in Educational Sciences 25, Finnish Educational Research Association.
- Kasslin, J. & S. Kackur 2005. *I dialog med språkrådet. Självrapportering av språkfärdigheter hos elever i årskurs 6 med språkrådet som redskap*. Publikation Nr 11. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Kronholm-Cederberg, A. 2005. *Om skrivandets villkor – unga människors berättelser om skrivandet i gymnasiet*. Rapport nr 16. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Kumpulainen, T. & S. Saari (red.) 2006. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006. Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2006*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Larzén, E. 2005. *In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers*. Åbo: Åbo Akademi Press. (Diss.)
- Lithén, M. 1998. *Perspektiv på lärarsituationen i Svenskfinland. Kartläggning och analys av lärarsituationen i högstadier och gymnasier läsåret 1995–1996 och i lågstadier och specialskolor läsåret 1996–1997*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 30.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkohankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Läraren 2010. *Strategi för lärarutbildningen vid Åbo Akademi. Betänkande avgiwet av Åbo Akademi arbetsgrupp 14.02.2002*.
http://www.abo.fi/aa/lararen_2010.pdf [refererad 20.3.2007]
- McRae, K. D. 1997. *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Finland*. Waterloo ON: Wilfrid Laurier University Press.

- Oker-Blom, G., Geber, E. & H. Backman 2001. *Språklig mångfald i skolan. Språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Sahlström, F., Pörn, M. & A. Slotte-Lüttge (under arbete) 2007. "Mitä tarkoittaa speaking English?" – Flerspråkiga barns lärande och identitet i och utanför skolan. *Svenskan i Finland* 10.
- Silverström, C. 2002. *Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur i åk 9 våren 2001*. Utvärdering av inlärningsresultat 4/2002. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Sjöholm, K. 2004. English as a third language in bilingual Finland – basic communication or academic language?" Ingår i C. Hoffmann & J. Ytsma (red.) *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, 219–238.
- Sjöholm, K. & M. Björklund (red.) 1999. *Content and Language Integrated Learning. Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English Medium Teaching*. Publications from the Faculty of Education, No 4. Vasa: Institutionen för lärarutbildning, Åbo Akademi.
- Sjöholm, K., Hansén, S.-E., Østern, A.-L. & A. Slotte-Lüttge 2004. Swedish, Finnish, English? Language in a bilingual society. *Journal of Curriculum Studies* 36 (6), 637–696.
- Slotte-Lüttge, A. 2005. *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag. (Diss.)
- Slotte-Lüttge, A. (submitted) 2007. Making use of bilingualism – the construction of a monolingual classroom, and its consequences. *International Journal of the Sociology of Language*.
- Smeds, M.-L. 2000. *Finska krigsbarns minnesbilder av språkväxlingar i olika kontext*. Rapporter från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 21. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Sundman, M. 1998. *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Svenska Finlands Folkting 2003. *Svenskt i Finland*.
<http://www.folktinget.fi/pdf/publikationer/Svfin.pdf> [refererad 18.3.2007]
- Tandefelt, M. 2003. *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Utbildningsstyrelsen 1994. *Grunderna för grundskolans läroplan 1994*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen 2004a. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen 2004b. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A.-L. 1991. *Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet. Betydelsen av tvåspråkighet och av undervisning för lingvistisk medvetenhet hos barn i åldern sex till åtta år*. Åbo: Åbo Akademis förlag. (Diss.)
- Østern, A. 2000. Research into future possibilities. Genre proficiency in Swedish as a mother tongue in Finnish immersion. Ingår i K. Sjöholm & A. Østern

- (red.) *Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education*. Report No 6, Faculty of Education, Åbo Akademi University, 145–166.
- Østern, A.-L. 2001a. Swedish in Finland. Ingår i G. Extra & D. Gorter (red.) *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 159–173.
- Østern, A.-L. 2001b. *Svenska med sting! En didaktisk handledning med betoning på modersmål, litteratur och drama*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A.-L. 2003. Aktiv estetisk respons? – ett försök med litterär storyline i årskurs sex. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Umeå universitet, 37–56.
- Østern, A.-L. & R. Heilä-Ylikallio 1997. *Storyline och drama som analysredskap vid arbete med Yvonne Hoffmans bok Kniven och ringen. En didaktisk handledning*. Studie- och undervisningsmaterial från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 19.
- Østern, A.-L. & R. Heilä-Ylikallio 1998. *Diagnostisering av elevers färdigheter i svenska språket. Pedagogiska, lingvistiska och kliniska perspektiv*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi Nr 27.
- Østern, A.-L. & R. Heilä-Ylikallio (red.) 2004. *Språk som kultur – brytningar i tid och rum. Language as Culture – Tensions in Time and Space*. Vol. 1. Rapport Nr 11. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Østern, A.-L., Sjöholm, K. & S.-B. Arnolds-Granlund (red.) 2006. *Kulturella mötesplatser i tid och rum*. Vol 2, Åbo Akademi Vasa, Rapport från pedagogiska fakulteten, (8:e nordiska lärarutbildningskongressen, Vasa 15.–18.9.2004), Nr 18. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

AIKUISKOULUTUKSEN TARJOAMISTA KIELTENOPISKELUMAHDOLLISUUKSISTA

Pirkko Sartoneva

•

1 TAUSTAA

Aikuiskoulutuksella tarkoitetaan aikuisille suunniteltua ja järjestettyä koulutusta. Aikuiskoulutuksen yleisenä tavoitteena on, että sen tuottama koulutustarjonta muodostaisi toimivan kokonaisuuden, joka mahdollistaa aikuisten opiskelun työssä, työn ohella ja vapaa-aikana. Koulutustarjonnan tulee tukea elinikäistä oppimista ja oppijan mahdollisuuksia edetä erilaisissa oppimisympäristöissä omista tarpeistaan ja tavoitteistaan lähtien. (OPM 2006a.)

Aikuiskoulutus jaetaan tavallisesti yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen. Yleissivistävä aikuiskoulutus palvelee aikuisten sivistystarpeita ja tarjoaa mahdollisuuksia omaehtoiselle oppimiselle. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tarkoituksena on ylläpitää ja parantaa aikuisten ammatillista osaamista ja edistää työllisyyttä (OPM 2006a). Aikuisille suunnattua koulutusta järjestetään kaikilla koulutusasteilla: perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa sekä vapaassa sivistystyössä. Koulutuksen tavoitteista ja sisällöstä riippuen koulutus voi olla tutkintoon johtavaa tai tutkintoon johtamatonta.

Tässä artikkelissa tarkastellaan aikuisten kieltenopiskelumahdollisuuksia tutkintoon johtamattomassa aikuiskoulutuksessa, joka on pääasiassa omaehtoista yleissivistävää koulutusta. Tutkintoon johtamattomaan aikuiskoulutukseen tilastoidaan myös opetushallinnon alaisten aikuisoppilaitosten järjestämä työvoima-

poliittinen koulutus, ammatillinen koulutus, henkilöstökoulutus, avoin yliopisto-opetus sekä avoin ammattikorkeakouluopetus. Tilastoihin ei sisälly yliopistojen järjestämä tutkintoon johtamaton aikuiskoulutus, joka rajataan tarkastelun ulkopuolelle. Myös aikuislukiot tarjoavat tutkintoon johtavan lukiokoulutuksen lisäksi mahdollisuuksia opiskella kieliä yksittäisinä oppiaineina. Näiden aineopiskelijoiden määrä on kasvanut nopeasti ja on nykyisin suurempi kuin aikuisten lukiokoulutusta suorittavien määrä. Vuonna 2006 aineopiskelijoita oli noin 15 000 ja lukiokoulutusta suorittavia noin 8 000. Kielten aineopiskelijoiden määrää tai heidän kielivalintojaan ei kuitenkaan tilastoida erikseen. (OPM 2006b.)

Opetushallinnon alaisten aikuisoppilaitosten lisäksi yksityiset kielikoulut ja koulutusalan yritykset tarjoavat erityisesti henkilöstökoulutuksena toteutettavaa kielikoulutusta. Myös eri maiden kulttuurikeskukset ja ystävyysseurat järjestävät kielikoulutusta. Aikuisille suunnatun kielikoulutustarjonnan kokonaisvaltainen kartoittaminen edellyttäisi koulutuksen järjestäjille tehtyihin kyselyihin perustuvien selvitysten tekemistä johtuen siitä, että aikuis-koulutuksen tilastointi ei ole yhteneväinen ja toisaalta esimerkiksi yksityisen sektorin tarjoamasta kielikoulutuksesta on mahdollista saada tietoa vain erillisillä selvityksillä.

Tutkintoon johtamattomassa aikuiskoulutuksessa (pl. yliopistot, ks. edellä) kielikoulutuksen järjestäjinä toimivat vapaan sivistystyön oppilaitokset, ammatilliset oppilaitokset ja aikuis-koulutuskeskukset sekä ammattikorkeakoulut. Tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen sisältöluokitus uudistettiin vuoden 2004 alusta, jolloin otettiin käyttöön koulutuslaluokituksen ns. aikuiskoulutussovellus (Kumpulainen & Saari 2006). Uudistuksen jälkeen tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen tilastointi on aiempaa tarkempaa ja erottelevampaa. Kieltenopetuksen osalta tämä merkitsee sitä, että kieltenopetuksessa annetut opetustunnit kerätään kielikohtaisesti kahdeksassa eniten opetetussa kielessä ja vähemmän opetetut kielet luokitellaan ryhmään ”muut kielet”. Aikaisemmin kaikkien kielten opetustunnit kerättiin pääsääntöisesti yhtenä ryhmänä. Oppilaitostilastoissa ei kerätä koulutukseen

osallistuneiden määrää ainekohtaisesti ja näin ollen niistä ei myöskään saada tietoa kielikoulutukseen osallistuneista (Kumpulainen & Saari 2006).

2 KOULUTUSTARJONTA

Vapaan sivistystyön oppilaitoksista kielikoulutusta järjestävät kansalais- ja työväenopistot (jäljempänä kansalaisopistot), kansanopistot, kesäyliopistot ja opintokeskukset. Vapaan sivistystyön oppilaitoksia kuvataan tarkemmin alaluvussa 3.1. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa järjestäjinä toimivat ammatilliset oppilaitokset ja ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset. Tutkintoon johtamattomassa aikuiskoulutuksessa annettiin 646 406 kielten opetustuntia vuonna 2004, mikä oli 11 prosenttia kaikista annetuista opetustunneista (5 700 672).

TAULUKKO 1. Kielten opetustunnit kielittäin vapaan sivistystyön oppilaitosten sekä ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuskeskusten tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa vuonna 2004.

| Kieli | Vapaan sivistystyön oppilaitokset | Ammatilliset oppilaitokset ja aikuiskoulutuskeskukset | Yhteensä | % |
|----------|-----------------------------------|---|----------|-------|
| Suomi | 92 121 | 113 237 | 208 358 | 32,2 |
| Ruotsi | 36 531 | 7 338 | 43 869 | 6,8 |
| Englanti | 152 952 | 28 550 | 181 502 | 28,1 |
| Saksa | 22 815 | 2 178 | 24 993 | 3,9 |
| Ranska | 29 806 | 1 455 | 31 261 | 4,8 |
| Venäjä | 28 891 | 5 625 | 34 516 | 5,3 |
| Espanja | 46 110 | 5 491 | 51 601 | 8,0 |
| Italia | 23 271 | 1 337 | 24 608 | 3,8 |
| Muut | 39 527 | 6 171 | 45 698 | 7,1 |
| Yhteensä | 475 024 | 171 376 | 646 406 | 100,0 |

Lähde: Tilastokeskus: Oppilaitostilastot 2005.

Tutkintoon johtamattomassa aikuiskoulutuksessa (taulukko 1) opetettiin eniten suomen kieltä, jonka osuus opetustunneista oli 32 prosenttia. Seuraavaksi eniten opetettiin englantia (28 %). Ruotsin, saksan, ranskan, venäjän, espanjan ja italian opetuksen osuus vaihteli 4–8 prosentin välillä. Eniten näistä kielistä opetettiin espanjaa. Ryhmään ”muut kielet” on luokiteltu sellaiset vähemmän opetetut kielet kuin arabia, japani, kiina, unkari ja viro, joiden osuus opetustunneista oli 7 prosenttia.

Merkillepantavaa on, että suomen kielen osuus opetustunneista on lähes kaksinkertaistunut kymmenen viime vuoden aikana. Kielikoulutuksen kokonaistuntimäärä ei ole kuitenkaan tänä aikana lisääntynyt, vaan päinvastoin laskenut jonkin verran, mistä syystä suomen kielen opetuksen lisääntyminen on vähentänyt keskeisten vieraiden kielten opetuksen määrää. Suhteellisesti eniten on laskenut saksan kielen opetus, seuraavaksi eniten englannin, sitten ranskan ja venäjän kielen opetus. Kymmenen viime vuoden aikana ainoastaan espanjan, italian ja ryhmän ”muut kielet” opetus on lisääntynyt. (Sartoneva 1998.)

Tutkintoon johtamattomassa aikuiskoulutuksessa annettu kielenopetus oli pääsääntöisesti vapaan sivistystyön oppilaitosten järjestämää. Ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja ammatillisten oppilaitosten tutkintoon johtamattomassa aikuiskoulutuksessa kielikoulutusta annettiin selvästi vähemmän ja kielenopetus painottuu suomen kieleen, jonka osuus opetustunneista oli 66 prosenttia vuonna 2004, ja jota järjestetään aikuisille maahanmuuttajille suunnattuna työvoimapolitiittisena koulutuksena. Englannin osuus opetuksesta oli 17 prosenttia ja muiden kielten opetuksen osuus yhteensä 17 prosenttia. Samanaikaisesti kun suomen kielen koulutuksen osuus näissä oppilaitoksissa on lisääntynyt, on kielikoulutuksen kokonaistuntimäärä laskenut merkittävästi. Vuonna 2004 kielten opetustunteja oli noin kolmannes vähemmän kuin kymmenen vuotta aikaisemmin vuonna 1995 (Tilastokeskus 2005; Sartoneva 1998).

3 VAPAA SIVISTYSTYÖ

Vapaan sivistystyön oppilaitoksilla on laaja autonomia koulutuksen tarjonnan, sisältöjen ja tavoitteiden suhteen, lainsäädäntö määrittelee väljästi vain toiminnan yleistavoitteet ja tarkoitukset (L 632/1998; A 805/1998). Koulutustarjonta perustuu paljolti aikuisten koulutustarpeisiin ja muotoutuu heidän koulutusvalintojensa kautta, minkä lisäksi tarjontaan ovat vaikuttamassa muun muassa käytettävissä olevat henkilöstöresurssit ja taloudelliset resurssit. Esimerkiksi kansalaisopistot ovat pääosin kunnallisia oppilaitoksia ja näin ollen niiden resurssit ovat riippuvaisia myös yksittäisten kuntien taloustilanteesta.

Vapaan sivistystyön oppilaitoksista eniten kielikoulutusta järjestävät kansalaisopistot. Vuonna 2004 kansalaisopistojen järjestämän kielikoulutuksen osuus oli 75 prosenttia kaikesta vapaassa sivistystyössä järjestetystä kielikoulutuksesta. Kansanopistojen osuus oli 16, kesäyliopistojen 7 ja opintokeskusten 2 prosenttia.

TAULUKKO 2. Vapaan sivistystyön oppilaitosten kielten opetustunnit kielittäin ja oppilaitosmuodoittain vuonna 2004.

| Kieli | Kansanopistot | Kansalaisopistot | Opintokeskukset | Kesäyliopistot | Muut oppilaitokset* | Yht. | % |
|------------------------------|---------------|------------------|-----------------|----------------|---------------------|---------|-------|
| Suomi | 30 674 | 46 692 | 7 825 | 9 357 | 573 | 95 121 | 20,0 |
| Ruotsi | 8 617 | 21 808 | 60 | 5 889 | 157 | 36 531 | 7,7 |
| Englanti | 22 122 | 120 160 | 642 | 8 038 | 1 990 | 152 952 | 32,2 |
| Saksa | 1 293 | 19 703 | 0 | 1 665 | 154 | 22 815 | 4,8 |
| Ranska | 1 749 | 26 259 | 31 | 1 665 | 102 | 29 806 | 6,3 |
| Venäjä | 1 623 | 25 908 | 63 | 511 | 786 | 28 891 | 6,1 |
| Espanja | 2 981 | 41 473 | 98 | 1 506 | 52 | 46 110 | 9,7 |
| Italia | 626 | 21 364 | 15 | 1 170 | 96 | 23 271 | 4,9 |
| Muut | 4 951 | 31 002 | 743 | 2 677 | 154 | 39 527 | 8,3 |
| Yht. | 74 636 | 354 369 | 9 477 | 32 478 | 4 064 | 475 024 | 100,0 |
| % järjestettyä koulutuksesta | 15,7 | 74,6 | 2,0 | 6,8 | 0,8 | 100,0 | |

Lähde: Tilastokeskus: Oppilaitostilastot 2005.

* Oppilaitoksia, joissa annetaan esim. sekä kansalaisopisto- että kansanopistolain mukaista koulutusta.

Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa opetettiin (taulukko 2) vuonna 2004 eniten englantia (32 %) ja seuraavaksi eniten suomea (20 %). Espanjan osuus kielten opetustunneista oli 10 prosenttia ja ruotsin 8 prosenttia. Ranskan ja venäjän kielen opetuksen osuus oli 6 prosenttia sekä italian ja saksan 5 prosenttia. Muiden kielten osuus opetustunneista oli yhteensä 8 prosenttia.

Kaikkien keskeisten vieraiden kielten – englannin, saksan, ranskan ja venäjän – opetus vapaan sivistystyön oppilaitoksissa on vähentynyt kymmenen viime vuoden aikana. Opetustuntien määrän väheneminen merkitsee myös sitä, että on aikaisempaa enemmän sellaisia oppilaitoksia, joissa ei opeteta mainittuja kieliä lainkaan, koska opetustuntien määrä ei yleisesti ottaen laske tasaisesti eri puolilla maata, vaan tuntimäärät laskevat useimmiten eniten juuri siellä, missä niitä on muutenkin ollut vähän (Kansalais- ja työväenopistojen liitto 2000).

Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa on espanjan kieli nousut toiseksi eniten opetetuksi vieraaksi kieleksi ja myös muiden harvinaisempien kielten (esim. italia, kiina ja japani) opetuksen osuus on kasvanut, mikä heijastaa koulutuskysynnän aikaisempaa suurempaa kohdistumista muihin kuin Suomessa perinteisesti opetettuihin vieraisiin kieliin.

3.1 Oppilaitosmuodot

Kansanopistot

Kansanopistot ovat sisäoppilaitoksia ja ne ovat pääosin yksityisiä. Kansanopistot järjestävät avoimia kielikursseja viikonloppuisin, kesäisin ja muina loma-aikoina. Kansanopistoissa on lisäksi sekä kieli- että maahanmuuttajalinjoja, jotka tarjoavat pidempikestoisia kielten opiskelumahdollisuuksia.

Kieli- ja maahanmuuttajalinjoilla on suomen, ruotsin ja englannin lisäksi mahdollista opiskella useita harvinaisempia kieliä kuten espanjaa, italiaa, japania, kiinaa, ranskaa, saksaa, unkaria ja venäjää. Linjojen pituus vaihtelee muutaman kuukauden koulu-

tuksesta koko lukuvuoden kestävään koulutukseen. Osa kielilinjan opetuksesta voidaan toteuttaa myös kohdemaassa. Kieli- tai maahanmuuttajalinjoja on yli 20 kansanopistossa ja kielten lisäksi näillä linjoilla voidaan opiskella mm. kulttuuria, matkailua, viestintää tai kansainvälisyyttä. Kielilinjojen opiskelijat ovat pääsääntöisesti ylioppilastutkinnon jälkeistä välivuotta pitäviä nuoria aikuisia, mutta myös esimerkiksi työelämästä vuorotteluvapaalla olevia aikuisia. (Suomen kansanopistot 2005.)

Kansalaisopistot

Kansalaisopistot muodostavat maanlaajuisen oppilaitosverkoston ja ne toimivat lähes jokaisen kunnan alueella tarjoten koulutusta osana kunnallisia koulutuspalveluja. Kielikoulutuksen osuus kansalaisopistojen koulutustarjonnasta on merkittävä: kielet muodostavat toiseksi suurimman aineryhmän taito- ja taideaineiden jälkeen. Koulutustarjonnassa on kuitenkin suuria eroja opiston ja paikkakunnan koon mukaan. Kielikoulutusta järjestetään huomattavasti enemmän kaupungeissa ja muissa taajaan asutuissa kunnissa kuin maaseutukunnissa. Suurten kaupunkiopistojen kielikurssitarjonta kattaa usein yli kaksikymmentä eri kieltä, kun taas pienet maaseutuopistot tarjoavat esimerkiksi vain englannin kielen kursseja tai kielikursseja ei ole tarjonnassa lainkaan.

Kesäyliopistot

Kesäyliopistot järjestävät avointa yliopisto-opetusta sekä yleisivistävää ja ammatillista koulutusta. Kesäyliopistojen tarjoama kielikoulutus ajoittuu pääsääntöisesti kesään, muuna aikana järjestetään lähinnä abiturienteille suunnattuja kielikursseja ja avointa yliopisto-opetusta. Kesäyliopistojen kieltenopetuksesta noin puolet on vapaana sivistystyönä järjestettyä koulutusta ja kolmannes avointa yliopisto-opetusta. (Suomen kesäyliopistot 2006.)

Opintokeskukset

Opintokeskukset ovat valtakunnallisia aikuisoppilaitoksia, jotka järjestävät koulutusta itse sekä yhteistyössä kansalais- ja kulttuurijärjestöjen kanssa. Opintokeskusten järjestämä kielikoulutus on vähäisempää kuin muiden edellä esiteltyjen vapaan sivistystyön oppilaitosten ja keskittyy pääasiassa suomen kielen koulutukseen.

3.2 Kielikoulutuksen järjestäminen

Huomattava osa vapaan sivistystyön kielikoulutuksesta järjestetään perinteisinä iltakursseina, jolloin opetusta on yleensä kerran viikossa. Tarjonnassa on lisäksi päivä-, viikonloppu- ja lyhytkursseja, jotka mahdollistavat erilaisissa elämäntilanteissa olevien aikuisten osallistumisen koulutukseen. Joustavia ja monimuotoisia opetusmuotoja (ks. Taalas tässä julkaisussa) kuten etäopiskelua, verkko-opiskelua ja verkkokursseja on edelleen tarjolla melko vähän. Kokopäiväinen kieltenopiskelu on mahdollista kansanopistojen kielilinjooilla. Kesäisin ja muina loma-aikoina järjestetään viikon tai kahden viikon pituisia intensiivikursseja. Oppilaitokset järjestävät nykyisin opiskelijoilleen kielikursseja myös ulkomailla.

Opiskelumahdollisuudet vaihtelevat paikallisesti ja alueellisesti siten, että suurissa kaupungeissa koulutustarjontaa on runsaasti ja kielivalikoima laaja. Koulutustarjonta mahdollistaa opiskelun etenemisen tasolta toiselle keskeisissä vieraisissa kielissä ja kielitaidon osa-alueiden syventämisen. Koulutustarpeen mukaan tarjolla on kielten erikoiskursseja (esim. kohdekielisiä kirjallisuus- ja kulttuurikursseja), työelämään liittyviä ja kielitutkintojen suorittamiseen tähtäviä kursseja. Ongelmana saattaa olla, että suosituimpien kielten kurssit täyttyvät nopeasti ja kaikki halukkaat eivät tästä syystä pääse kursseille.

Maaseutukunnissa kielten opiskelumahdollisuudet ovat huomattavasti vähäisemmät ja koulutustarjonta rajoittuu usein vain englannin ja joidenkin muiden kielten alkeiskursseihin tai kielten

kursseja ei ole tarjonnassa lainkaan. Jatko-opiskelumahdollisuuksia ei välttämättä voida tarjota vähäisen osallistujamäärän vuoksi.

Vapaan sivistystyön oppilaitosten tarjoamasta kielikoulutuksesta merkittävä osa toteutetaan tuntiopettajavoimin. Päätoimisia kieltenopettajia on esimerkiksi kansalaisopistoissa aiempaa vähemmän, koska virkoja on jätetty täyttämättä mm. kuntien taloustilanteen vuoksi. Kielikoulutuksen suunnittelu ja kehittäminen on näin ollen erityisesti pienillä paikkakunnilla kielten tuntiopettajien tai jonkin muun aineen päätoimisen opettajan varassa. Koulutustarjonnan monipuolisuus ja koulutuksen laatu ovat siten riippuvaisia siitä, miten päteviä tuntiopettajia saadaan rekrytoitua ja sitoutettua näiden oppilaitosten toimintaan.

4 KIELIKOULUTUKSEEN OSALLISTUMINEN

Viimeisimmät tiedot aikuisten osallistumisesta kielikoulutukseen koskevat vuotta 2000, jolloin vieraiden kielten koulutukseen ilmoitti osallistuneensa 6 prosenttia 18–64-vuotiaasta väestöstä eli noin 200 000 aikuista (Blomqvist ym. 2002). Koulutukseen osallistuminen kattaa tällöin kaiken tarjolla olleen koulutuksen, myös esimerkiksi yksityisten kielikoulujen järjestämän koulutuksen. Kielikoulutukseen osallistuminen ei jakaudu tasaisesti eri väestöryhmien kesken, vaan kasaantuu niin, että naiset ja pitkälle koulutetut osallistuvat koulutukseen enemmän kuin miehet ja vähemmän koulutetut (Blomqvist ym. 2002).

Kielikoulutukseen osallistuminen on laskenut kaksi prosenttiyksikköä vuodesta 1995 vuoteen 2000. Vuonna 1995 vieraiden kielten koulutukseen ilmoitti osallistuneensa 8 prosenttia aikuisväestöstä eli noin 250 000 aikuista. Vastaavana aikana kaikkeen aikuiskoulutukseen osallistuminen oli kuitenkin kasvanut siten, että vuonna 1995 aikuiskoulutukseen osallistui 48 prosenttia 18–64-vuotiaasta väestöstä, kun taas vuonna 2000 vastaava luku oli 54 prosenttia. (Blomqvist ym. 1997; Blomqvist ym. 2002.) Kielikoulutukseen osallistuminen ei näin ollen ole kehittynyt samansuuntaisesti kuin osallistuminen muuhun aikuiskoulutukseen.

5 AIKUISILLE SUUNNATUN KIELIKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Tutkintoon johtamattomassa aikuiskoulutuksessa annetun kielikoulutuksen tarkastelu osoittaa, että vapaan sivistystyön oppilaitosten ja ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuskeskusten koulutustarjonta on kymmenen viime vuoden aikana eriytynyt siten, että ammatilliset oppilaitokset ja aikuiskoulutuskeskukset ovat profiloituneet suomen kielen koulutuksen järjestäjiksi. Kielitarjonnan monipuolisuus ja koulutuksen saatavuus on näin ollen aikaisempaa enemmän vapaan sivistystyön oppilaitosten varassa. Vapaan sivistystyön oppilaitoksista avainasemassa ovat kansalaisopistot, joita on määrällisesti eniten (250), ja joiden toiminta on alueellisesti kattavinta. Jotta koulutustarjonnan monipuolisuus ja opiskelumahdollisuudet voitaisiin turvata kaikkialla maassa, tarvitaan kuitenkin enenevässä määrin oppilaitosten välistä yhteistyötä sekä alueellista ja seudullista yhteistyötä.

Eri tavoin toteutettuun aikuiskoulutukseen osallistuu vuosittain yli 1,7 miljoonaa aikuista. Erityisesti työkäisten aikuisten osallistuminen on lisääntynyt: heistä yli puolet osallistuu nykyisin koulutukseen. Aikuisten osallistuminen kielikoulutukseen ei ole lisääntynyt samassa suhteessa kuin osallistuminen muuhun koulutukseen, vaan se on päinvastoin laskenut. Näin siitä huolimatta, että vieraiden kielten koulutusta ilmoitti tarvitsevansa 18 prosenttia työkäisistä aikuisista, mikä on selvästi enemmän kuin koulutukseen osallistuneiden määrä (6 %). Työkäisten aikuisten osalta suurimpana esteenä osallistua vapaa-ajalla tapahtuvaan koulutukseen ovat hankalat tai epäsäännölliset työajat. Henkilöstökoulutukseen osallistumisen suurimpana esteenä ovat puolestaan ennen kaikkea kiireet työpaikalla. (Blomqvist ym. 2002.)

Kielikoulutuksen nykyiset järjestämismuodot eivät välttämättä kaikilta osin vastaa muuttuvassa työelämässä toimivien tarpeita, vaan perinteisen lähiovetuksen rinnalle tulisi kehittää joustavampia ja monimuotoisempia opetusjärjestelyjä (ks. myös Taalas tässä julkaisussa). Monimuotoistaminen puolestaan edellyttää kielen-

opettajien tieto- ja viestintätekniisten taitojen vahvistamista (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Kielikoulutuksen haasteena on lisäksi aliedustettujen ryhmien – miesten ja alhaisen pohjakoulutuksen saaneiden – osallistumisaktiivisuuden lisääminen.

- Aikuisten tasa-arvoisia opiskelumahdollisuuksia tulee parantaa lisäämällä kielikoulutuksen tarjoajien välistä alueellista ja seudullista yhteistyötä.
- Harvinaisten kielten ja opinnoissaan pidemmälle ehtineiden opiskelumahdollisuuksia tulee lisätä joustavoittamalla ja monimuotoistamalla kieltenopetusta niin, että lähiopetuksen lisäksi tarjolla on enenevässä määrin etäopiskelua, verkko-opiskelua ja verkkokursseja sekä itseopiskelumahdollisuuksia ja työpajatyyppistä opiskelua.
- Monimuotoistaminen edellyttää kieltenopettajien tieto- ja viestintätekniisten taitojen vahvistamista.
- Kieltenopiskelun jatkumon turvaamiseksi vapaan sivistystyön ja muun tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen kehittämisessä ja koulutustarjonnan suunnittelussa tulee hyödyntää Eurooppalaista viitekehystä ja kielisalkkua.
- Kieltenopettajien koulutuksessa tulee huomioida vapaan sivistystyön ja muun aikuiskoulutuksen kieltenopetuksen erityispiirteet ja opettajatarve. Opettajien täydennyskoulutuksessa tulee ottaa huomioon ikääntyvien ja erityisryhmien opettamiseen liittyviä kysymyksiä.

KIRJALLISUUS

- Blomqvist, I., Koskinen R., Niemi H. & M. Simpanen 1997. *Aikuisopiskelu Suomessa. Aikuiskoulutustutkimus 1995*. Koulutus 1997/4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & E. Nyyssönen 2002. *Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kansalais- ja työväenopistojen liitto ry. 2000. *Selvitys kansalais- ja työväenopistojen kieltenopetuksesta*. Julkaisematon.
- Kumpulainen, T. & S. Saari (toim.) 2006. *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006*. Helsinki: Opetushallitus.

- OPM 2006a. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö.
<http://www.minedu.fi> [viitattu 5.3.2007]
- OPM 2006b. *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kehittämissuunnitelma vuosiksi 2007–2012*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:33. Helsinki: Opetusministeriö.
- Sartoneva, P. (toim.) 1998. *Vieraiden kielten osaaminen Suomessa – aikuisten kieli- taidon arviointi*. Arviointi 6/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Suomen kansanopistot ry. 2005. *Opiskele kansanopistossa 2006–2007*. Helsinki.
<http://www.kansanopistot.fi> [20.3.2007]
- Suomen kesäyliopistot ry. 2006. *Selvitys kesäyliopistojen toiminnasta vuonna 2005*. Suomen kesäyliopistot ry:n julkaisu 5/2006. Tampere: Suomen kesäyli- opistot ry.
- Tilastokeskus 2005. *Oppilaitostilastot. Oppilaitosten tutkintoon johtamaton koulutus*. Helsinki: Tilastokeskus.

Lait ja asetukset

- Laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998)
Asetus vapaasta sivistystyöstä (805/1998)

TYÖELÄMÄN KIELITAITOTARPEET JA KIELIKOULUTUS

Anu Sajavaara ja Mailis Salo

•

1 TYÖELÄMÄN MUUTOKSIA JA TULEVAISUUDEN HAASTEITA

Kansallisista käytännöistä kansainväliseksi toimintatavoiksi

Kansainvälistyminen on muuttanut työelämää olennaisella ja peruuttamattomalla tavalla viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Kansainvälistymisen nopeus on ollut poikkeuksellista, ja Suomi on integroitunut kymmenen viime vuoden aikana kansainväliseen talouteen yhä tiiviimmin. Globalisaatioon sopeutuminen edellyttää yhä suurempaa erikoistumista niille aloille ja niihin toimintoihin, joilla kukin maa pystyy parhaiten kilpailemaan. Erikoistuminen lisää osaavan työvoiman kysyntää ja vähentää vähemmän koulutetun työvoiman tarvetta. Kilpailun koveneminen näkyy tulevaisuudessa entistä enemmän eri osaamistasoilla. Yhä useammat suomalaiset työpaikat joutuvat alttiiksi kansainväliselle kilpailulle, eikä erikoistuminenkaan tai korkea koulutustaso enää välttämättä suojaa suomalaisia yrityksiä kovenevassa kilpailussa. Työelämän muutosten ennakoiminen on myös entistä vaikeampaa ja muutosnopeus kasvaa. (Ali-Yrkkö 2006; VN 2006.)

Tulevaisuuden työntekijä on joustava moniosaaja, joka on nopeasti uudelleen koulutettavissa uusiin tehtäviin. Yhä useammilla aloilla tarvitaan vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, ja kansainvälisen kokemuksen ja kielitaidon merkitys korostuu myös monilla

sellaisilla aloilla, joilla ei aikaisemmin ole tarvittu kansainvälistä osaamista.

Väestö ikääntyy, työvoiman saatavuus vaikeutuu

Suomen kilpailukyvyyn säilyttäminen kovenevassa kansainvälisessä kilpailussa on tulevaisuudessa entistä vaikeampaa. Suomella on edessään useita eri haasteita. Elinkeinorakenne muuttuu: työpaikat vähenevät perinteisen teollisuuden aloilla, ja uusia työpaikkoja syntyy erityisesti palvelualoille. Palvelualat työllistävät jo suuren osan työvoimasta. Kuituvalta aloilta vapautuvan työvoiman koulutustaso ja osaaminen eivät välttämättä vastaa uusien työpaikkojen vaatimuksia. Elinikäisen oppimisen merkitys korostuu: muuttuvissa työtehtävissä tarvitaan jatkuvaa ammattitaidon ja osaamisen päivittämistä.

Suomen työväestö ikääntyy selvästi nopeammin kuin monessa muussa Euroopan maassa. Työmarkkinoilla tämä tarkoittaa sitä, että työvoiman saatavuus heikkenee. Vapautuviin työpaikkoihin ei välttämättä löydy riittävän päteviä ja vastaavan kokemuksen omaavia työntekijöitä. Työvoiman tarjonta supistuu selvästi lähivuosina, ja vuonna 2030 työmarkkinoilla on noin 190 000 ihmistä vähemmän kuin nyt. Työvoiman saatavuutta vaikeuttavat myös rakenteellinen työttömyys, kouluttautumattomien nuorten suuri osuus, koulutusaikojen pidentyminen ja työntekijöiden poistuminen työmarkkinoilta ennen vanhuuseläkeikää. (EK 2006c.)

Eräillä aloilla, kuten rakennus- ja metalliteollisuudessa, ravintola-alalla, terveys- ja sosiaalialalla sekä monilla palvelu- ja liike-elämän aloilla, on jatkuva työvoimapula. Tämä näkyy muun muassa avointen työpaikkojen määrän kasvuna ja rekrytointiaikojen pidentymisenä. Elinkeinoelämän keskusliiton työvoimatiedustelusta käy ilmi, että monilla toimialoilla työvoimapula rajoittaa jo liiketoiminnan ja työllisyyden kasvua. Julkisella sektorilla erityisesti terveydenhoitoala kärsii työvoimapulasta. Väestön ikääntyminen rasittaa myös julkista taloutta ja kyseenalaistaa

nykyisenlaisen hyvinvointiyhteiskunnan kestävyuden. (Ali-Yrkkö 2006; EK 2007; VN 2006.)

Työsuhteiden muodot moninaistuvat, työelämän monimuotoisuus lisääntyy

Työelämän muutokset lisäävät erilaisia joustotarpeita työpaikoilla. Useiden tuotteiden ja palvelujen kysyntä on kausiluonteista ja vaihtelee eri vuorokaudenaikoina, viikonpäivinä ja vuodenaikoina. Yhteiskunnassa, jossa palveluja tarjotaan läpi vuorokauden ja seitsemänä päivänä viikossa, tarvitaan erilaista työtä tekeviä työntekijöitä ja erilaisia työsuhteita. Kysynnän vaihtelujen takia yrityksillä on oltava käytössään erilaisia joustokeinoja, joiden avulla ne voivat vastata kysyntään. Väestön ikääntyminen ja työvoimarakenteen muutokset edellyttävät työmarkkinoilta uudenlaisia ratkaisuja ja mahdollisuuksia käyttää monimuotoisia työsuhteita.

Viime vuosina osa-aikatyön määrä on jonkin verran lisääntynyt, kun taas määräaikaisten työsuhteiden määrä on vähentynyt. Osa- ja määräaikaisten työsuhteiden käyttöä selittävät toimialojen luonteesta johtuvat erot. Osa- ja määräaikaisia työntekijöitä tarvitaan eniten aloilla, joissa työvoimatarve vaihtelee. Myös vuokratyövoiman käyttö yleistyy. Vuokratyövoimaa tarvitaan esimerkiksi aloilla, joilla yritysten on pystyttävä mukautumaan tuotteiden ja palvelujen kysynnän muutoksiin.

Työvoimapulan paikkaamiseksi monet maat pyrkivät edistämään työperäistä maahanmuuttoa ja väestön alueellista liikkuvuutta. Alueellisen ja ammatillisen liikkuvuuden lisääntyminen tarkoittaa sitä, että työn perässä joudutaan tulevaisuudessa matkustamaan ehkä pitkällekin, jopa yli valtakunnan rajojen. Etninen, kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus lisääntyy työpaikoilla. Tämä korostaa kielitaidon merkitystä, mutta sen lisäksi tulevaisuuden työelämässä tarvitaan entistä enemmän myös suvaitsevaisuutta, kulttuurien tuntemusta ja monipuolisia vuorovaikutustaitoja.

Perinteiset teollisuusammatit katoavat, palvelualat kukoistavat

Tulevaisuuden työllisyysnäkymiä ja koko työelämän rakennemuutosta on ennakoitu mm. työministeriön julkaisemassa *Työvoima 2025* -raportissa ja Elinkeinoelämän keskusliiton julkaisemissa *Tulevaisuusluotain- ja Palvelut 2020 – osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa* -loppuraporteissa. Tulevaisuuden työelämää kuvailevien selvitysten perusteella näyttäisi siltä, että pitkät työurat saman työnantajan palveluksessa käyvät harvinaisemmiksi ja työympäristöt ja työtehtävät kansainvälistyvät.

Siirtyminen jälkiteolliseen osaamis- ja palvelutalouteen tarkoittaa muun muassa sitä, että tulevaisuudessa yhä useampi työntekijä työskentelee ns. osaamisperusteisilla aloilla. Jo nyt ainakin puolessa Euroopan työpaikoista edellytetään tietojen ja osaamisen korkeaa tasoa, ja tämä kehitys näyttää voimistuvan edelleen (EU:n sosiaalinen todellisuus 2007). Kehitys kulkee teknologiainnovaatioista kohti sosiaalisia innovaatioita ja avoimia innovaatioympäristöjä. Suuria odotuksia kohdistuu ns. tulevaisuuden avainteknologioihin, kuten tieto- ja viestintä-, bio-, materiaali-, nano- ja ympäristöteknologiaan. Tulevaisuudessa teknologia ymmärretään yhä kiinteämmin osaksi ympäristöämme ja elämäämme. Osaamistason nousu mahdollistaa työtehtävien laaja-alaisuuden, mikä taas johtaa vähitellen ammattiryhmien rajojen hämärtymiseen. Toisaalta on nähtävissä, että erikoisosajiltakin odotetaan kykyä tarkastella asioita useista eri näkökulmista. (EK 2006b; EK 2006d; Työvoima 2025.)

Kieli- ja viestintätaitojen merkitys korostuu monikulttuuristuvassa maailmassa

Kari Sajavaara ja Sauli Takala totesivat vuonna 2000, että vieraalla kielellä viestimisen tarve on kasvanut voimakkaasti. Syyt ovat moninaiset:

- Kouluttautuminen, harjoittelu ja työskentely ulkomailla ovat lisääntyneet. Ulkomaan komennuksista on tullut arkipäivää monen työntekijän työuralla.
- Viestintätekninen kehitys ja tiedonvälityksessä tapahtuvat muutokset ovat lyhentäneet välimatkoja maailmanlaajuisesti.
- Sähköposti, tietoverkot ja tietopankit ovat tulleet vakiintuneiksi viestinnän välineiksi.
- Erilaiset kansainväliset kytkökset, kuten vaihto-ohjelmat ja erilaiset yhteistyösopimukset, ovat lisääntyneet.
- Suurin osa tieteellisestä, taloudellisesta ja teknisestä tiedosta esitetään muutamalla pääkielellä, lähinnä englanniksi.
- Kielitaidosta on tullut hyvin monella alalla olennainen osa ammatillista osaamista, professionaalista kompetenssia.
- Viimeaikainen kehitys on luonut kokonaan uudenlaisia lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen tarpeita ja vaatimuksia sekä äidinkielessä että vieraisissa kielissä (esim. tietotekniikka, internet).
- Kieliammattien (esim. erilainen tekstityö, kääntäminen, tulkkaus) merkitys kasvaa.

(Sajavaara & Takala 2000, 156–157.)

Työelämän muutokset heijastuvat selvästi myös työelämän kielitaitotarpeisiin. Etäisyyksien pienentyessä ja ihmisten liikkuvuuden lisääntyessä yli kieli- ja kulttuurirajojen kielitaidon merkitys korostuu. Suomen liittyminen Euroopan neuvostoon 1990-luvun alussa sekä Euroopan unionin (EU) jäseneksi vuoden 1995 alusta on lisännyt vieraiden kielten osaamisen tarpeita. Kielten oppimisella on tärkeä asema avoimen ja joustavan yhteisön luomisessa. Kielten osaaminen on välttämätöntä, kun ihmiset liikkuvat ja viestivät yli kieli- ja kulttuurirajojen. Kielet ovat keskeinen väline suhteiden luomisessa sekä tiedon hankinnassa ja monipuolistamisessa. Kielitaidon merkitys korostuu myös EU:n keskeisissä tavoitteissa, jotka tähtäävät tavaroiden, palvelujen, pääomien ja työntekijöiden liikkuvuuden lisäämiseen yli valtakunta- ja kielirajojen.

Monikielisyys on arkipäivää Euroopassa, ja se nähdään Euroopan unionin toimielimissä vahvuutena. Monikielisyysasioista vastaavan EU:n komissaarin toimeksiantona on selvittää vuoden 2007 aikana sitä, miten monikielisyydellä voidaan edistää talouden kilpailukykyä, kasvua ja parempien työpaikkojen luomista, elinikäistä oppimista ja kulttuurienvälistä vuoropuhelua. (Monikielisyyttä koskeva poliittinen ohjelma 2007.)

Tulevaisuudessa työvoiman liikkuvuus lisääntyy entisestään. Maahanmuutto ja kansainvälisten osaajien rekrytointi muuttavat suomalaisia työyhteisöjä monikulttuurisiksi. Monissa Suomessa toimivissa organisaatioissa englanti on jo nyt virallinen käyttökieli. Erityisesti palvelusektorilla lisääntyy kansainvälisten asiakkaiden määrä, mikä luo uusia palvelutarpeita ja vaikuttaa asiakaspalveluun. (EK 2006b.) Myös julkisella sektorilla asiakkaita on pystyttävä palvelemaan yhä useammin myös muilla kielillä kuin suomeksi ja ruotsiksi.

Kielitaito osaksi ammattitaitoa ja pätevyyttä

Nykyisin ajatellaan, että viestintätaito ei ole enää erillään ammattitaidosta, vaan olennainen osa professionaalista kompetenssia. Työelämän viestintätilanteissa kielenkäytön toimivuus on kielenkäyttäjälle tavallisesti tärkeämpää kuin virheettömyys tai oikeakielisyys. Työelämän kielitaitoa voikin luonnehtia tavoitteisiin ja kielenkäyttötilanteisiin suhteutettuna riittäväksi, riittämättömäksi tai joskus myös ”liian hyväksi”. (Sjöberg 2004; Toivola 2004.) Joka tapauksessa useimmissa ammateissa selviytyminen vaatii monipuolisia kieli- ja viestintätaitoja sekä äidinkielessä että vieraisissa kielissä. Kielitaito käsitetään työelämässä laajaksi viestintätaidoksi, joka sisältää kyvyn syvälliseen vuorovaikutukseen, luottamuksen luomiseen ja pitkäjänteiseen yhteistyön kehittämiseen (Ks. Huhta ym. 2006; EK 2005). Toisin kuin aikaisemmin, kieli- ja viestintätaitoa tarvitaan nykyisin myös muissa kuin akateemisten ammattiryhmien töissä. Monissa ns. suorittavan portaan tehtävissä työntekijät joutuvat käyttämään äidinkieltänsä lisäksi vieraita kieliä. On myös

nähtävissä, että eri henkilöstöryhmien, kuten työntekijöiden ja toimihenkilöiden, selvät tehtävärajat hämärtyvät. (ks. EK 2006a).

Mitä kieliä työelämässä tarvitaan?

Elinkeinoelämän keskusliiton vuonna 2005 julkaisemassa raportissa *Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin* ennakoidaan osaamis- ja koulutustarpeiden kehitystä Suomessa. Raportin taustalla on *Osaavaa henkilöstöä yrityksiin* -tiedustelu, jossa yritysten johtoa on pyydetty arvioimaan muun muassa rekrytoinnin ja kielitaitotarpeiden kehitystä. Tiedustelun tulosten mukaan on selvää, että yrityksiin rekrytoitavilta toivotaan monipuolista kielitaitoa. Erittäin vahvan kielitaidon merkitys korostuu työelämän osaamistarpeita ennakoivissa niin pitkän kuin lyhyemmän aikavälin tutkimuksissa. (EK 2005.)

Noin 80 prosenttia tiedusteluun vastanneista painotti **englannin kielen** taitoa rekrytointikriteerinä. Hyvä englannin kielen taito nouseekin esiin välttämättömänä taitona myös muissa viimeaikaisissa tutkimuksissa. Se näkyy keskeisenä jo vuoden 1999 Prolang-tutkimuksessa¹, jossa selvitettiin erityisesti yritysten kielitaito- ja kielikoulutustarpeita. Helsingin yliopiston kielikeskuksen tutkimuksesta vuodelta 2005 puolestaan ilmenee, että akateemisen tutkinnon suorittaneista yli 70 % joutuu käyttämään englantia useita kertoja kuukaudessa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Kielikoulutuspoliittisen projektin omista selvityksistä, joista nähdään, että englannin kielen taito on välttämättömyys esimerkiksi henkilöstönvuokrausta harjoittavien yritysten näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että englannin kielen osaaminen olisi itsestäänselvyys tai että kielitaidon taso vastaisi työelämän tarpeita. Korkeatasoisen ammattienglannin kurseja kysytään työelämässä kaikista eniten. Mitä vaativimmat ovat tehtävät, sitä edistyneempää osaamista edellytetään. Eniten kehittämistarpeita

1 Opetushallituksen Prolang-tutkimuksessa (Huhta 1999) tutkittiin kielitaidon tarvetta 70 yrityksessä eri puolilla Suomea. Tutkimuksen tavoitteena oli kieliopintojen opetus suunnitelmien kehittäminen ja suuntaaviivojen antaminen tulevaisuuden kielitenopetukselle.

olisi erityisesti englannin kielen ammatillisen sanaston osaamisessa ja eri tyyli- ja tekstilajien hallinnassa. (EK 2005; Huhta 1999; Karjalainen & Lehtonen 2005; Sajavaara 2000.)

Elinkeinoelämän keskusliiton *Osaavaa henkilöstöä yrityksiin*-tiedustelun mukaan myös **ruotsin kielen** merkitys on kasvanut viime vuosina. Ruotsin kielen osaamista painotti 65 prosenttia tiedusteluun vastanneista. **Saksaa ja venäjää** taitavia kaivattiin puolestaan noin 40 prosentissa vastanneista yrityksistä. Selvitysten mukaan pääkielten osaaminen ei kuitenkaan riitä, ja esimerkiksi venäjän, **ranskan, espanjan, italian ja kiinan kielen** tarve on kasvanut selvästi aikaisempiin selvityksiin nähden. Yritysten mainitsemat kielitaitotarpeet on laskettu yhteen kielitaitoindexissä. Sen mukaan eniten ja monipuolisinta kielitaitoa vaativia aloja ovat teknologiateollisuus, kauppa, liikenne ja kemianteollisuus. (EK 2005.)

Valtion virkamiesten kielitaitoa ja kielikoulutusta selvittäneestä tutkimuksesta (Sajavaara 2000) käy ilmi, että virkamiesten kielitaitovaatimukset ovat selvästi kasvaneet EU-jäsenyyden myötä. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että virkamiesten kielitaito näyttäisi syvenevän mutta kapenevan. Muutamaa kieltä osataan hyvin, mutta osattujen kielten määrä on vähenemässä. Nämä tulokset vastaavat muuallakin yhteiskunnassa näkyvää suuntausta. Englannin kieli on selvästi käytetyin vieras kieli, mutta silti senkin osaamisen tasoa helposti yliarvioidaan. Työnantajat odottavat työntekijöiden olevan kielitaitoisia, mutta tämä vaatimus ei kuitenkaan aina toteudu. Työelämässä kielikoulutusta antavat lähinnä yksityiset kielikoulut, joissa kouluttajien taso, taustat ja kyvyt vaihtelevat suuresti. Kielikoulujen suorittama lähtötasotestaus on koettu puutteelliseksi ja opetustarjonta varsin samankaltaiseksi, jolloin työtehtävien asettamia vaatimuksia ja koulutuksen tavoitteita ei ole huomioitu riittävästi. (Ks. Sajavaara 2000.)

Kielikoulutuspoliittisen projektin virastokyselyssä syksyllä 2006 tuli ilmi, että eniten kehitettävää on sekä vieraiden kielten että äidinkielen suullisessa kielitaidossa. Julkishallintoon kaivataan ennen muuta systemaattista kielikoulutus suunnittelua. Kielten

osaaminen koetaan merkitykselliseksi ja sillä ymmärretään olevan vaikutusta työnkuvan muotoutumiseen ja uralla etenemiseen.

Vieraskieliseen peruskouluopetukseen on tarvetta

Ulkomailta rekrytoitujen työntekijöiden määrän lisääntyminen on johtanut myös vaatimuksiin vieraskielisen peruskoulutuksen järjestämisestä. Helsingissä onkin päätetty aloittaa yhteistyössä Kiinan opetusministeriön kanssa joissakin kouluissa syksyllä 2007 kiinankielinen peruskoulutus. Samaan aikaan on tarkoitus käynnistää myös suomenkielisille oppilaille tarkoitettu kiinan opetus A-kielenä peruskoulun ensimmäiseltä luokalta alkaen. Aloitteen kiinankielisen perusopetuksen tarjoamisesta teki Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. (Ks. myös Hämäläinen, Väisänen ja Latomaa tässä julkaisussa.)

Työelämän tarpeita palvelisi myös maan luonnollisen kaksikielisuuden tehokkaampi hyödyntäminen. Tarvetta kaksikieliseen perusopetukseen olisi erityisesti kielipareissa suomi-ruotsi ja suomi-venäjä, koska näitä kieliä puhuvia kaksikielisiä perheitä on selvästi eniten. Luonnollisen kaksikielisuuden tukeminen kasvattaisi työmarkkinoilla sellaisten työntekijöiden varantoa, jotka pystyisivät käyttämään kahta tai useampaa kieltä yhtä tehokkaasti. Kaksikielisuuden vahvistaminen myös tukisi muiden vieraiden kielen oppimista. (Ks. Hämäläinen, Väisänen ja Latomaa tässä julkaisussa.)

Minkälaista kielitaitoa tarvitaan?

Kansainvälisten yhteyksien lisääntyminen muuttaa myös kielitaidolle asetettuja vaatimuksia. Työelämässä tarvitaan erilaista ja eritasoista osaamista. Kaikille ei tarvitse opettaa kaikkea, vaan on mietittävä, minkälaista kielikoulutusta koulutettaville olisi tarkoituksenmukaista tarjota ja minkälainen kielitaito kullakin yksilöllä on tarpeen. Kaikki eivät tarvitse perinpohjaista kieliopin tai kaunokirjallisen ilmaisun taitoa, toiset tarvitsevat enemmän

kulttuurien ymmärrystä ja yleisiä vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi päiväkodeissa, joissa on paljon maahanmuuttajaperheiden lapsia, saattaisi arjen sujumista auttaa jo se, että työntekijät osaisivat jokusen sanan keskeisillä maahanmuuttajakielillä.

2 KESKEISET ONGELMAT JA KEHITTÄMISKOHTEET

Kenen harteilla on työelämän kielikoulutus?

Työelämän kielikoulutuksen suurimpia haasteita on ratkaista, kuka on vastuussa kieli- ja viestintätaitojen koulutuksesta ja siitä, miten koulutus vastaa työelämän tarpeita. Perusopetus antaa yleiskielitaidon, ammatillinen koulutus ja korkeakoulut pystyvät huolehtimaan kielen alakohtaisten perustaitojen opettamisesta, mutta tietyn ammatillisen tehtävän vaatima erityiskielitaidon hankkiminen on usein mahdollista vasta työelämässä. Nykyisin työelämän kielikoulutusta järjestävät pitkälti yksityiset kielikoulut ja vapaan sivistystyön piiriin kuuluvat oppilaitokset (ks. Sartoneva tässä julkaisussa) Niiden tarjoaman kielikoulutuksen tavoitteet ja sisällöt vaihtelevat kuitenkin suuresti, ja varsinkin koulutettavien lähtötason testauksessa on puutteita. Selvityksistä käy ilmi, että työelämän kielikoulutuksen odotetaan olevan kulloiseenkin tarpeeseen kohdennettua. Usein kielten kurssit järjestetäänkin työnantajan toiveisiin perustuvana mittatilaustyönä. Räätelöity kielenopetus edellyttää kuitenkin usein myös kouluttajien erikoistumista. Vieraiden kielten koulutuksesta on myös huomioitava, milloin kieliopinnoissa tarvitaan syntyperäistä kielenopettajaa ja milloin taas kieli- ja ehkä myös alan ammattitaitoa omaavaa kotimaista kielikouluttajaa.

Kielitaidon kehittäminen on elinikäinen prosessi

Kielenoppiminen on monimuotoinen prosessi, ja kieliä oppii myös käyttämällä niitä koko elämän ajan. Vieraita kieliä opitaan työelä-

mässä myös informaalisti vaikkapa ulkomaankomennusten ja virkamiesvaihdon myötä. Kielikoulutuksen työnjaon selvittämisen lisäksi on korostettava myös työntekijän omaa vastuuta kielitaidon ylläpitämisestä ja kehittämisestä. Motivointiin ja onnistumisen elämyksiin on kiinnitettävä erityisen paljon huomiota.

Kielitaito on osa ammattitaitoa. Tämä tunnustetaan työelämässä, mutta sitä ei tarpeeksi painoteta. Kielitaito nähdään työelämässä usein erillisenä osa-alueena, joka ei tuo suoranaista lisäarvoa liiketoimintaan eikä siihen näin ollen haluta myöskään kovin paljon panostaa. Kehittyvä työelämän kieli- ja viestintätaito perustuu laajalti elinikäiseen oppimiseen, eli kyseessä on jatkuva prosessi, jolla ei varsinaisesti ole loppukohtaa. Opiskelutaitoihin ja oppimaan oppimiseen ohjaaminen on siksi tärkeä osa työelämän viestintään valmentamista. (Ks. tarkemmin Taalas tässä julkaisussa.)

Uusimmista selvityksistä nähdään, että työnantajat arvostavat ammatillisen kielen taitoa ja sitä, että kielitaitoa on kehitetty ja pidetty yllä. Selvitysten mukaan työnhakijoiden kielitaidon taso on tyydyttävä ja se vastaa melko hyvin työelämän tarpeita, mutta tarpeet vaihtelevat suuresti ammattiryhmittäin. Kielitaidon merkityksen nousu on kuitenkin nähtävissä muissakin kuin vaativan asiakaspalvelun tai ulkomaankaupan tehtävissä. Rekrytointitilanteissa erityisesti englannin ja ruotsin osaaminen korostuu, mutta myös muiden vieraiden kielten osaamisella on ja sillä oletetaan olevan erityisesti tulevaisuudessa merkitystä.

Tällä hetkellä työelämän kielitaitotarpeet näyttävät olevan kahdenlaisia: toisaalta on tarvetta kielen perusteiden, esimerkiksi äidinkielessä kieliopin ja kielenhuollon kertaukseen ja kirjoitustaidon vahvistamiseen, toisaalta hyvinkin ammattikohtaiseen kielenopiskeluun. Myös äidinkielen puheviestinnän ja vuorovaikutus- ja neuvottelutaitojen hallitseminen korostuvat nykyisissä ja tulevista työtehtävissä. Suurin haaste on saada työnantajat tiedostumaan monipuolisen kielitaidon (sekä vieraiden kielten että viestintä- ja vuorovaikutustaitojen) merkityksestä myös muilla

kuin sellaisilla aloilla, joilla kielitaidon merkitys perinteisesti on tunnustettu.

Tarvitaan lisää tietoa todellisista kieli- ja viestintätarpeista

Työelämän tarpeiden huomioon ottaminen kielikoulutuksessa edellyttää paneutumista työssä toimivien ihmisten todellisiin viestintätarpeisiin. Jotta tämä onnistuisi, tarvitaan jatkuvaa vuorovaikutusta koulutusta antavien yksiköiden ja työnantajien välillä. Näin koulutussisällöt voidaan suunnitella riittävän monipuolisen kielitaidon saavuttamista varten ja koulutuksen vaikuttavuutta ja tuloksellisuutta voidaan tarkastella luotettavasti. Hedelmällinen vuorovaikutus vaatii, että molemmat osapuolet ymmärtävät toistensa toimintaan vaikuttavat näkökohdat ja että tarjolla on kummaltakin puolelta luotettavaa ja hyvin jäsentynyttä tietoa. (Kielikoulutuksesta yrityselämän näkökulmasta ks. Korpela 2004.)

Elinkeinoelämän keskusliitto ja myös muut työmarkkinajärjestöt tekevät selvityksiä työntekijöiden koulutuksesta ja osaamistarpeista. Kuten edellä tässä artikkelissa todettiin, pääkielten osaaminen ei riitä, vaan esimerkiksi ranskan, espanjan, italian ja kiinan kielen tarve on noussut selvästi aikaisempiin selvitykseen nähden. Kansainvälistyminen ja työtehtävien moninaistuminen edellyttävät työntekijöiltä kielitaidon lisäksi kykyä toimia monikulttuurisessa työympäristössä ja hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (EK 2005; EK 2006a.)

Myös julkisella sektorilla tarvitaan monipuolista kielitaitoa ja vieraiden kielten osaamista. Ruotsin kieltä taitavasta henkilöstöstä on pulaa erityisesti terveydenhuollossa. Maahanmuuttaja-asiakkaiden lisääntyminen näkyy lisääntyneinä henkilökunnan kielitaitotarpeina esimerkiksi terveydenhuollossa, sosiaalitoimessa ja opetustoimessa. Julkinen sektori on jo nykyisin huomionut kasvavat kielitaitotarpeet henkilökuntaa rekrytoidessaan. Esimerkiksi somalin- ja venäjänkielistä hoitohenkilökuntaa on palkattu tietyille alueille, jotta on pystytty turvaamaan asiakkaiden omakielinen palvelu. Myös kulttuuritietoisuutta on lisätty esimerkiksi

sairaanhoidajien perus- ja täydennyskoulutukseen. On kuitenkin huomioitava tulevaisuuden tarpeet: lisääntyvä tarve monikieliseen ja -kulttuuriseen henkilökuntaan kaikilla sektoreilla.

Kielitaidon tasoa koskevat vaatimukset kasvavat tulevaisuudessa – erityisesti globaaleissa yrityksissä. Englanninkielinen viestintä on jokapäiväistä, ja sen merkitys korostuu varsinkin toimihenkilötasolla. Työntekijätasolla osaamisvaatimukset vaihtelevat työtehtävittäin, mutta kielten osaamattomuus voi supistaa henkilöiden mahdollisuutta edetä tai siirtyä muihin tehtäviin. Myös kulttuurien tuntemisen taito kasvattaa arvoaan. Pelkällä kielitaidolla – vaikka se olisikin hyvä – ei välttämättä tee itseään ymmärretyksi toisen kulttuurin maassa. Ongelmana on, että systemaattista tietoa työntekijöiden tämänhetkisestä kielitaidon tasosta ja tarpeista ei juurikaan ole. Tutkimustietoa tarvittaisiin erityisesti suorittavaa työtä tekevien työntekijöiden tarpeista.

Puutteellisen kielitaidon vaikutukset heijastuvat koko työyhteisöön ja vaikuttavat myös yksilötasolla sekä kielenkäyttäjään että muihin viestinnän osapuoliin. Kielitaidon riittämättömyys voi aiheuttaa viiveitä, toiminnan hidastumista, informaatiokatkoja, kielitaitoa vaativien tilanteiden välttelyä tai työtehtävien kasaantumista niille, joiden kielitaito on riittävää. (Ks. Sjöberg 2004.)

Kielikoulutuksen lähtökohtana tulisi aina olla koulutustarve. Tarve on olemassa, kun kielitaito on kokonaisuudessaan tai joiltakin alueiltaan riittämätöntä verrattuna työtehtävien asettamiin kielenkäyttötarpeisiin. Toimivan kielitaidon turvaamiseksi voidaan tarvita myös ylläpitävää koulutusta. Parhaimmillaan kielikoulutus on osa yrityksen kehittämisstrategioita ja tukee yrityksen visioita. Henkilöstön toimiva kielitaito on yrityksen voimavara ja kilpailuetu. Työelämässä järjestettävä kielikoulutus voidaan toteuttaa täsmäkoulutuksena, jossa keskitytään tiettyjen taitoalueiden, esimerkiksi erilaisten strategioiden tai erityissanaston kehittämiseen. Täsmäkoulutuksen rinnalla tarvitaan kuitenkin myös ennakoivaa ja ylläpitävää kielikoulutusta. (Ks. Sjöberg 2004; kielitaidon tarpeesta myös Sinkkonen 1998.)

Työnantajat ja kielitaitovaranto

Sekä EK:n että Kiepo-projektin tekemien selvitysten mukaan venäjän kieltä osaavien henkilöiden tarve kasvaa (EK 2005). Suomessa on jo nyt suuri venäjänkielinen väestö, jonka kielitaitoa työelämä ei ole vielä osannut hyödyntää, vaikka kasvavaa kiinnostusta esimerkiksi kuljetus-, teollisuus- ja rakennusalalla onkin nähtävissä. Kysyntä ja tarjonta eivät kuitenkaan kohtaa, mikä on ongelmallista Suomen kilpailukyvyyn, mutta myös työikäisten maahanmuuttajien integroitumisen näkökulmasta.

Julkisen sektorin työnantajilla on velvollisuus huolehtia myös siitä, että kansalaisia pystytään palvelemaan kummallakin kansallisella kielellä kielilaissa edellytetyllä tavalla. Laissa ei kuitenkaan edellytetä, että kaikkien julkishallinnon elimissä toimivien virkamiesten on pystyttävä palvelemaan asiakkaita sekä suomeksi että ruotsiksi – keskeistä on nimenomaan **organisaation kaksikielisuuden varmistaminen**. Sama koskee luonnollisesti myös yksityisiä palvelualoja, joilla on varmistettava asiakaskunnan tarpeita vastaava **monikielinen palvelutarjonta**.

3 RATKAISUT JA TOIMENPIDE-EHDOTUKSET

Kielitaito tulee saada selkeämmin osaksi ammatillista kompetenssia, ja se tulee ottaa paremmin huomioon jo työntekijöiden rekrytoinnissa. Kielitaidon arvioiminen rekrytointitilanteissa on osoittautunut puutteelliseksi, ja tulevaisuudessa tarvittaisiinkin ennen muuta kouluttajien, opiskelijoiden ja työnantajien yhteistä näkemystä siitä, millaisia kieli- ja viestintätaitoja työelämässä edellytetään. Myös muualla kuin koululaitoksessa otetaan käyttöön Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK). Viitekehyksessä kuvataan viestinnässä selviytymistä kuusiportaisella taitotasoaasteikolla, jonka mukaan kieli- ja viestintätaidot arvioidaan. Tämä lisää kielitodistusten informaatioarvoa ja antaa mahdollisuuden hyödyntää niitä myös

muualla Euroopassa. Taitojen osoittamisen tulee olla mahdollista myös erilaisten kielitutkintojen, muun muassa yleisten kielitutkintojen, ja Eurooppalaisen kielisalkun avulla. Ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvaan työssä oppimiseen tulisi myös liittyä mahdollisuuksien mukaan äidinkielen ja vieraiden kielten harjoittelua. Tämä vahvistaisi kielen asemaa osana ammattitaitoa. Lisäksi työelämässä kielitaitoa arvioivat henkilöt, esim. näyttötutkintojen vastaanottajat, tulisi kouluttaa kielitaidon arviointiin ainakin niillä aloilla, joilla kielitaidolla on työn suorittamisen kannalta erityinen merkitys.

Tulevaisuuden työelämän kielitaitotarpeisiin vastaaminen edellyttää myös maahanmuuttajien uraohjauksen kehittämistä, jotta maahanmuuttajien oma kielitaitovaranto tulisi paremmin huomioiduksi ja hyödynnetyksi. Uraohjauksessa tulee painottaa myös maahanmuuttajan oman äidinkielen tavoitteellista kehittämistä. Maahanmuuttajien suomen ja ruotsin kielen opetuksesta on huolehdittava tarkoituksenmukaisella tavalla.

Työelämän kielikoulutuksessa haasteena on saada koulutus vastaamaan työelämän tarpeita. Tämä edellyttää kielikoulutuksen järjestäjien ja työelämän yhteistyötä. Tulevaisuudessa on välttämätöntä myös seurata ja tutkia työelämän kielikoulutustarpeita systemaattisesti esimerkiksi nostamalla kielikoulutuskysymykset yhdeksi työmarkkinajärjestöjen osaamistarveselvitysten ammattitaidon osa-alueeksi. Lisäksi tarvitaan selvitys aikuiskoulutuksesta vastaavien yksityisten kielikoulujen ja muiden organisaatioiden tarjoamasta kielikoulutuksesta ja kehittämistarpeista.

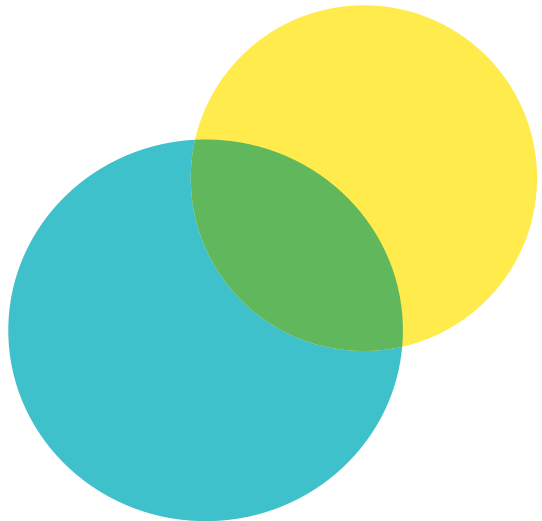
KIRJALLISUUS

- Ali-Yrkkö, J. 2006. *Ulkoistus ja toimintojen siirrot Suomesta ulkomaille – katsaus 2000-luvun alun tilanteesta*. Keskusteluaiheita – Discussion papers No. 1059. Helsinki: Elinkeinoelämän Tutkimuslaitos.
http://www.etla.fi/files/1664_Dp1059.pdf [viitattu 5.3.2007]
- EK 2005. *Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin: Osaavaa henkilöstöä yrityksiin*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.

- http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/191005_TyoelamanMurros.pdf [viitattu 16.1.2007]
- EK 2006a. *Kansainvälistyminen haastaa koulutusjärjestelmän. Painopiste putkitutkinnoista koulutusmoduuleihin*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/index.php?we_objectID=4720 [viitattu 16.1.2007]
- EK 2006b. *Palvelut 2020 – Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa*. Loppuraportti. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto
http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/18_10_2006_Palvelut2020_loppuraportti.pdf [Viitattu 16.1.2007]
- EK 2006c. *Toimivat työmarkkinat – hyvinvoiva yhteiskunta*. Elinkeinoelämän keskusliiton EK:n työmarkkinapoliittiset linjaukset. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/toimivat_tyomarkkinat_150206.pdf [viitattu 30.3.2007]
- EK 2006d. *Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen*. Loppuraportti. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisuarkisto/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf [viitattu 16.1.2007]
- EK 2007. *EK:n työvoimatiedustelu*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
http://www.ek.fi/index.php?we_objectID=5107&pid=0 [viitattu 2.2.2007]
- EU:n sosiaalinen todellisuus*. 2007. EU:n komission Eurooppa-politiikan neuvonantajien toimiston mietintö.
- Huhta, M. 1999. *Language/Communication Skills in Industry and Business – Report for Prolang/Finland*. Helsinki: National Board of Education.
- Huhta, M., E. Johnson, U. Lax & S. Hantula (toim.) 2006. *Työelämän kieli- ja viestintätaito. Kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta*. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja sarja A: Tutkimukset ja raportit 8. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Karjalainen, S. & T. Lehtonen (toim.) 2005. *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida – akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana*. Helsinki: Helsingin yliopiston kielikeskus.
- Korpela, T. 2004. Kielikoulutus yritys- ja liike-elämän näkökulmasta. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 105–113.
- Monikielisyyttä koskeva poliittinen ohjelma*. 2007. EU:n komission tiedote 23.2.2007.
- Sajavaara, A. 2000. *Virkamies ja vieraat kielet: Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
<http://www.solki.jyu.fi/julkaisee/virkamiesjavieraatkielet.pdf> [viitattu 5.3.2007]

- Sajavaara, K. & S. Takala 2000. Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 155–230.
- Sinkkonen, M. 1998. Kielitaidon tarvetutkimukset työelämässä. Teoksessa Takala, S. & K. Sajavaara (toim.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 47–72.
- Sjöberg, A. 2004. Toimiva kielitaito työelämässä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 137–147.
- Toivola, M. 2004. Työelämän viestintä vastavalmistuneen insinöörin kokemana. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 115–136.
- Työvoima 2025*. Väliarvio. Helsinki: Työministeriö.
http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt289.pdf [Viitattu 2.2.2007]
- VN 2006. *Suomen vastaus globalisaation haasteeseen. Talousneuvoston sihteeristön globalisaatioselvitys – osa II*. 2006. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 17/2006. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

**Alkuperäiskansojen sekä
kieli- ja kulttuurivähemmistöjen
kielikoulutus**



SAAMEN KIELEN JA SAAMENKIELISEN OPETUKSEN ASEMA JA MERKITYS

Ellen Näkkäljärvi & Rauna Rahko¹



Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asema koulussa on yksi tärkeimmistä saamelaisen kansanryhmän tulevaisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Kieli on merkittävin saamelaisen identiteetin ylläpitäjä ja elävän yhteyden säilyttäjä. Kielen osaamisella on suuri merkitys omaan kulttuuriin kehittämisessä, omiin juuriin ja saamelaiseen yhteisöön kasvamisessa. Koulun merkitystä oman kielen ja identiteetin säilymiseen ja kehittämiseen ei voi ylikorostaa. Saamelaisopiskelijoiden opetuksessa tulisi ottaa huomioon, että saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolla on oma kieli ja kulttuuri. Saamelaisten luontosuhde, perinteiset elinkeinot ja saamelaisyhteisö muodostavat oman kielen ja kulttuurin ytimen.

Koulu on aiempina vuosikymmeninä, jolloin saamen kielellä ei ollut opetuksessa minkäänlaista asemaa, toiminut merkittävimpänä kielenvaihdoksen edistäjänä monilla alueilla. Peruskoulun ajalla, jolloin saamen kielen ja saamenkielinen opetus aloitettiin ja sen asemaa on voitu parantaa, opetuksesta on voitu kehittää vastavoimaa kielenvaihdokselle. Tänä päivänä saamen kielen asema opetuksessa on lainsäädännöllisesti turvattu ns. *saamelaisten kotiseutualueella*, mikä kattaa Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat sekä Sodankylän kunnan Lapin paliskunnan alueen. Saamen kielen asema koulussa on kuitenkin saamelaisalueellakin yhä puutteelli-

1 Artikkelin perustuu saamelaiskäräjien 28.12.2006 antamaan lausuntoon opetusministeriölle saamelaisopetuksen tilanteesta, Ulla Aikio-Puoskarin raporttiin saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa (Aikio-Puoskari 2006) sekä Kotuksen vähemmistökieliosaston antamiin selvityksiin inarin- ja koltansaamen tilanteesta (www.kotus.fi). Lisäksi asiantuntijatietoa ovat antaneet Lapin lääninhallituksen saamen kielen tarkastaja Kari Torikka ja Saamelaisalueen koulutuskeskuksen opettaja Susanna Guttorm. Artikkelin suorasanaisiin lainauksiin on tekijöiden lupa.

nen ja herkästi haavoittuva. Saamelaisalueen ulkopuolella, missä valtaosa saamelaislapsista nykyään asuu, saamen kielen opetus on vähäistä, eikä sellaisenaan tue saamen kielen kokonaisvaltaista kehittymistä. Saamelaisten kielitilanteen ja tulevaisuuden näkökulmasta vallitseva tilanne johtaa väistämättä saamelaislasten ja -nuorten nopeaan yksikielistymiseen, joka tarkoittaa aktiivista kielenvaihdos- ja sulauttamiskehitystä oppivelvollisuuskoulun kautta.

Saamelaiskäräjät on tehnyt opetusministeriölle useita ehdotuksia saamelaisopetuksen aseman ja tilanteen parantamiseksi ja ehdottanut muun muassa 28.12.2006 pikaista työryhmän asettamista tehtävää varten.² Opetuksen tilanteen huolestuttavuudesta huolimatta ministeriöltä ei ole saatu vastauksia esityksiin, eikä saamelaisopetuksen tilannetta ole huomioitu valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa.

1 OPETUKSEN RESURSSIT JA SAAVUTETTAVUUS

Tuoreimpien tietojen mukaan arviolta 61 % Suomen 8 700 saamelaisesta asuu ns. kotiseutualueensa ulkopuolella. Vuonna 2003 järjestettyjen saamelaiskäräjien vaalien yhteydessä tehtyjen tilastojen mukaan yli 45-vuotiaista saamelaisista 65 % asui saamelaisalueella ja alle 45-vuotiaista 63 % saamelaisalueen ulkopuolella. Alle 10-vuotiaista lapsista peräti 70 % asui saamelaisalueen ulkopuolella. Suomessa saamelaisia asuu 229 eri kunnassa. Saamelaisalueen ulkopuolella saamelaisia on eniten Rovaniemellä, Oulun seudulla, pääkaupunkiseudulla, Kemi-Tornion alueella sekä Tampereella ja Turussa.

Perusopetuksen oppilasmäärät ovat laskeneet kaikissa saamelaisten kotiseutualueen kunnissa tuntuvasti 1990-luvun puolivälistä alkaen. Maan ainoa saamelaisenemmistöinen kunta, Utsjoki, on menettänyt asukkaistaan noin 10 %. Samalla perusopetusikäisten lasten määrä kunnassa on laskenut noin 26 %. Voimassaoleva

2 www.samediggi.fi/lausunnot

opetuslainsäädäntö ja erityisesti saamelaisopetuksen rahoitusta koskevat määräykset ovat johtaneet tilanteeseen, jossa yli 50 % perusopetusikäisistä saamelaisoppilaista jää kokonaan oman kielen ja omakielisen perusopetuksen ulkopuolelle.

Saamelaisten kotiseutualueella saamen kieli voi nykyisen lainsäädännön puitteissa olla opetuskieli, äidinkielen oppiaine ja vieraan kielen oppiaine. Äidinkielen opetukseen liittyy lisäksi suomen kielen opetus, joka tarkoittaa äidinkielen oppituntien jakamista saamen ja suomen kielen kesken. Saamenkielistä opetusta ei ole kotiseutualueen ulkopuolella ja kielen opetustakin hyvin vähän.

Perusopetuslain, lukiolain ja ammatillista koulutusta koskevan lain saamen kielen asemaa koskevat säännökset ovat lähellä toisiaan.³ Poikkeuksen muodostaa perusopetuslain 10 §, joka velvoittaa saamelaisalueen kunnat antamaan saamen kieltä osaavien oppilaiden opetuksen pääosin saamen kielellä. Saamelaiskäräjät ei pidä hyvänä perusopetuslain sanamuotoa, jonka mukaan saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa *pääosin* saamen kielellä. Saamenkielisten oppilaiden oikeus omakieliseen opetukseen **tulisi turvata yksiselitteisesti** jättämällä sana 'pääosin' pois, jotta lakia ei tiukentuvassa taloudellisessa tilanteessa voitaisi tulkita nykytilaa heikentävällä tavalla. Lain sanamuoto antaa koulutuksen järjestäjälle mahdollisuuden vähentää opetusta tuntuvasti. Myös **lukiolaissa** tulisi säätää saamenkielisten oppilaiden saamenkielisestä opetuksesta samalla tavoin kuin perusopetuslaissa.

-
- Muutetaan perusopetuslain (628/1998) sanamuotoa siten, että se turvaa yksiselitteisesti saamenkielisten oppilaiden oikeuden omakieliseen opetukseen.

³ Perusopetuslaki (628/1998), Lukiolaki (629/1998), Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998).

1.1 Saamen kielen ja saamenkielinen opetus saamelaisten kotiseutualueella

Noin 90 % kaikesta saamelaisopetuksesta annetaan saamelaisten kotiseutualueella. Saamenkielistä opetusta voidaan antaa pohjois-, inarin- ja koltansaamen kielillä. Saamenkielisten oppilaiden opetuksen keskeisenä tavoitteena on tukea kasvua aktiiviseen kaksikielisyyteen ja mahdollistaa myös saamenkielinen jatko-opiskelu. **Saamenkielisessä opetuksessa kaikkien oppiaineiden tulisi tukea opiskelijan äidinkielen taitojen kehittymistä.** Saamelaisalueen kunnissa opetetaan saamelaisoppilaita samoissa kouluissa kuin suomenkielisiäkin oppilaita. Tämän vuoksi kouluissa ei juurikaan näy ulkoisia saamelaiskulttuuriin kuuluvia esineitä eikä merkkejä, vaikka osaltaan koulun fyysisenkin ympäristön tulisi tukea saamelaisuuteen kasvua ja kielen kehittymistä.

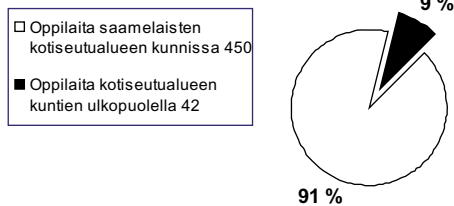
Pohjoissaamenkielen osalta oikeus omakieliseen opetukseen toteutui vuonna 2006–2007 miltei kaikilla saamelaisalueen ala-asteilla. Vuosiluokilla 7–9 pohjoissaameksi opetusta annettiin viidellä koululla, vuosiluokkien 7–9 oppilaiden osalta saameksi järjestetty opetuksen määrä ei kuitenkaan täyttänyt perusopetuslain edellyttämää tuntimäärää lukuun ottamatta Utsjoen kuntaa. Pohjoissaamen lisäksi opetusta annettiin Inarin kunnassa inarin- ja koltansaameksi. Näiden kielten osalta opetuksen järjestäminen tuotti vaikeuksia lähinnä opettajien puuttumisen vuoksi, esimerkiksi inarinsaamen opetusta A2-kielenä ei voitu järjestää kaikille sitä haluaville, koska opettajaa ei saatu palkattua.

Saamea opiskelevien oppilaiden määrä on vähentynyt kaikissa saamelaisalueen kunnissa. Vuoden 2003 syksyllä saamen kieltä opiskeli 497 oppilasta tavalla tai toisella. 151 sai opetusta pääosin saameksi, lisäksi lukioissa opiskeli 28 oppilasta, joilla saame oli äidinkielen asemassa. Lukuvuonna 2004–2005 saamen kieltä opiskeli 491 oppilasta, joista 146 oppilasta oli saamenkielisessä opetuksessa, 29:llä saame oli äidinkielenä ja loput 316 oppilasta opiskeli saamea vapaaehtoisena kielenä. Vuosina 2005–2006 saamen kieltä

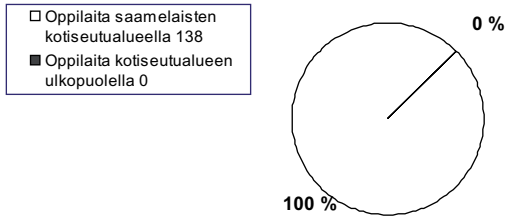
opiskeli 486 oppilasta, joista 130 oppilasta oli saamenkielisessä opetuksessa ja 23 oppilaalla oli sen lisäksi saame äidinkielenä. Loput 333 opiskeli saamea vapaaehtoisena kielenä.

Vuosien 2006–2007 aikana saamea opiskeli perus- ja lukio-opetuksessa 423 oppilasta, joista 139 opiskeli kokonaan tai pääosin saameksi. Tämän lisäksi 33 oppilaalla saame oli äidinkielen asemassa ja 271 opiskeli saamea valinnaisena tai vapaaehtoisena kielenä. Lisäksi saamelaisalueen ulkopuolella opiskeli 20 oppilasta, joista 7 etäopetuksen avulla.

Vuoden 1999 alusta lähtien voimassa ollut laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta on turvannut saamelaisopetuksen järjestämisen perusedellytykset saamelaisten kotiseutualueen kunnissa. Lain 43 §:n (2 mom.) mukaan kunnat saavat saamen kielessä ja saamen kielellä järjestämäänsä opetukseen erityisen valtionavustuksen, jonka määrä vastaa miltei sataprosenttisesti tästä opetuksesta aiheutuvia opettajien palkkausmenoja. Oppilasryhmän keskimääräisen koon kunnan sisällä on oltava vähintään kolme (3) oppilasta.



KUVIO 1. Saamelaisopetus Suomessa: saamelaisten kotiseutualueen kunnissa ja muualla maassa lukuvuonna 2006–2007 (Aikio-Puoskari 2006: 58).



KUVIO 2. Saamenkielinen opetus saamelaisten kotiseutualueella ja muualla maassa 2006–2007 (Aikio-Puoskari 2006: 58).

1.2 Saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella annettava opetus

Saamenkielistä opetusta ei ole kotiseutualueen ulkopuolella ja kielten opetustakin hyvin vähän. Nykyisellään saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella annettavaa saamen kielen opetusta varten kunnan on mahdollista saada valtionavustusta enintään kahden (2) viikkotunnin täydentävää opetusta varten. Opetusministeriön asiaa koskeva päätös edellyttää opetuksen järjestämistä taloudellisesti ja että opetusryhmässä on vähintään neljä (4) oppilasta. Ministeriön päätös koskee saamelaisten lisäksi kaikkien kielellisten vähemmistöjen, muun muassa maahanmuuttajien lasten omassa kielissään saamaa opetusta.⁴

Opetuksen järjestäminen kotiseutualueen ulkopuolella on erityisen vaikeaa. Opetukselta puuttuvat sekä kunnallinen rahoitus, lainsäädännöllinen asema että valtakunnalliset opetussuunnitelmanormit. Järjestyessäänkin opetusta voidaan opetusministeriön päätöksen nojalla antaa vain kaksi (2) viikkotuntia, joka tarkoittaa muun muassa sitä, ettei siinä ole mahdollista noudattaa valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä opetuksen sisältöjä eikä tavoitteita. Kotiseutualueen ulkopuolella opetusta annetaan täydentävänä opetuksena eikä tämä mahdollista tasokasta oman äidinkielen opetusta. Kotiseutualueen ulkopuolelta

⁴ OM 3.6.2004, 132/428/2004

opetuksesta puuttuvat saamenkielistä opetusta koskevat opetussuunnitelmat. Poikkeuksen tähän muodostaa Oulun kaupunki, jolla on perusopetuksen opetussuunnitelmaa täydentävänä osana saamen kielen ja saamelaisen kulttuurin opetussuunnitelma.⁵

Kotiseutualueen ulkopuoliset ryhmät muodostuvat usean eri luokka-asteen oppilaista ja saamen kielen taitotaso on oppilaskoh- taista. Tämä vaatii opettajalta kykyä eriyttää opetusta niin, että saamen kielen taito kehittyisi, ja oppiminen vaatii myös oppilailta taitoja työskennellä itsenäisesti. Joissain tapauksissa yhdessä ryh- mässä on oppilaita koko peruskouluasteen laajuudelta. Opetuksen määrän ollessa vain kaksi viikkotuntia, ottaen lisäksi huomioon ryhmien eritasoisuuden ja sen, että saamen kielen opetustunnit sijoittuvat tavallisten koulutuntien ulkopuolelle, on opetus lain asettamien velvollisuuksien täyttämistä **eikä tällaisenaan tue saamen kielen kehittymistä ja säilymistä**.

Kotiseutualueen ulkopuolella asuvat vanhemmat ovat lisääntyvässä määrin alkaneet vaatia lapsilleen oman kielen perusope- tusta. Viime vuosina opetusta on järjestetty vähäisessä määrin muutamalla paikkakunnalla (lukuvuonna 2005–2006 yhteensä 39 oppilasta). Saamelaisalueen koulutuskeskuksen Saame virtuaali- koulu -hankkeen, saamelaiskäräjien ja alueen kuntien yhteistyön tuloksena saamen kielen opetusta annetaan nyt yhteensä 42 op- pilaalle kotiseutualueen kuntien ulkopuolella. Virtuaaliopetuksen piirissä on yhteensä 15 perusopetuksen ja lukion oppilasta. Kesällä 2006 tehdyn tiedottamisen ansiosta kotiseutualueen ulkopuolel- la asuvista saamelaisista voitiin tavoittaa vain pieni osa. Lapin lääninhallitus katsoo kirjeessään 5.12.2006⁶, että saamelaisalueen ulkopuolella asuvien saamelaisperheiden tavoittaminen kuuluu saamelaiskäräjien toimialaan. Saamelaiskäräjille ei kuitenkaan ole osoitettu voimavaroja asiaa koskevaan tiedottamiseen ja yhtey- denpitoon saamen kielen opetusta lapsilleen haluavien vanhem- pien ja heidän koulujensa kanssa. Saamelaisalueen ulkopuolella

5 http://edu.ouka.fi/~ops/Word_dokumentit/Saamen_kieli_ja_saamelainen_kulttuuri_ops_30_3_2005.doc



6 LLH-2006-00326/Op-11. L.473A, Saamenkielisen opetuksen järjestäminen saa- melaisalueen ulkopuolella.

tapahtuneen voimakkaan muuttoilmiön vuoksi saamen kielen opetuksen saavutettavuuteen on panostettava erityisesti, muutoin saamelaislasten kosketus kieleen on vaarassa kadota lopullisesti.

Saamelaiskäräjät on huolissaan tilanteesta, jossa yli 50 % saamelaislapsista jää kokonaan ilman minkäänlaista saamen kielen opetusta. Kuntien valtiosuuslakia ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annettua lakia koskeneessa uudistuksessa (635/1998; HE 88/2005) ei säädetty muutoksia saamelaisopetuksen rahoitukseen. Saamelaiskäräjät on useaan otteeseen esittänyt **saamelaisopetuksen erityisen rahoitussäännöksen laajentamista koskemaan myös kotiseutualueen ulkopuolella annettavaa opetusta**, sillä nykyinen opetusta koskeva ja opetuksen rahoitukseen liittyvä lainsäädäntö ei riitä turvaamaan saamelaisoppilaille asuinpaikasta riippumattomaa oikeutta oman alkuperäiskielensä oppimiseen. Toistaiseksi konkreettisia toimia saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolisten opetuksen parantamiseen ei ole saatu aikaiseksi.

Saamelaiskäräjät on esittänyt joulukuussa 2006 opetusministeriölle saamelaisopetuksen opettajien palkkaukseen osoitettujen resurssien (635/1998; muutos 1186/1998, 43 §, 2 mom.) hallinnon siirtämistä saamelaiskäräjien tehtäviin. Tämä saattaisi opetuksen rahoituksen piiriin koko saamelaisopetuksen riippumatta opetusta järjestävän koulun sijaintipaikkakunnasta ja tätä opetusta koskevaa valtionavustusta voitaisiin osoittaa samoin perustein koko maassa. Saamelaiskäräjien tehtävänä olisi osoittaa kaikille kunnille ja muille koulutuksen järjestäjille⁷ varat saamelaisopetuksessa tarvittavien opettajien palkkaamiseen. Tämä mahdollistaisi kotiseutualueen ulkopuolisten kuntien osalta saamen kielen opetuksen järjestämisen sellaisille saamelaislapsille ja -nuorille, joiden vanhemmat sitä pyytävät. Näiden kuntien ja muiden koulutuksen järjestäjien osalta valtionavustuksen saaminen saamelaiskäräjien kautta yksinkertaistaisi byrokratiaa ja helpottaa oppilaiden vanhempia opetuksen saamisessa lapsilleen.

⁷ Esitys ei koske Saamelaisalueen koulutuskeskusta (SOG/SAKK), jonka toiminta perustuu omaan lakiin.

- 
- 
- Saamelaisopetuksen erityinen rahoitussäännös laajennetaan koskemaan myös kotiseutualueen ulkopuolella annettavaa opetusta.
 - Saamelaisopetuksen palkkaukseen osoitettavien resurssien hallinnointi siirretään saamelaiskäräjien tehtäviin.

1.3 Lukiokoulutus

Saamelaisten kotiseutualueen lukiot sijaitsevat Enontekiön, Inarin, Utsjoen ja Sodankylän kuntakeskuksissa. Kaikissa niistä annetaan saamen kielen opetusta, Sodankylässä ainoastaan vieraana kielenä. Lisäksi Lyseonpuiston lukiossa Rovaniemellä on voinut suorittaa myös koltansaamen lukiokurssit. Saamelaisalueen lukiot ovat pieniä eikä niillä ole tarpeeksi resursseja turvata saamelaisoppilaille monipuolista omaan kieleen ja kulttuuriin pohjautuvaa opetusta. Saamenkielistä opetusta on vähäisessä määrin järjestetty ainoastaan Utsjoen saamelaislukiossa. Yhteistyötä Norjan ja Ruotsin saamelaisten lukiokoulujen kanssa ei ole.

Huolimatta siitä, että lukiolaki periaatteessa mahdollistaa saamenkielisen opetuksen, ei tämä opetus toteudu niin kauan kuin ylioppilastutkinnossa ei ole mahdollista suorittaa muita kokeita kuin kielen koe saamen kielellä. Saamenkielistä opetusta peruskoulussa saaneet oppilaat vaihtavat opetuskielensä usein jo vuosiluokilla 7–9, viimeistään lukiossa suomen kieleksi. Yksi keskeisimmistä syistä tähän on selviytymismahdollisuuksien varmistaminen ylioppilaskirjoituksissa.

Saamelaiset asuvat neljässä eri valtiossa, valtioiden rajoja ylittävä liikkuminen on saamelaisalueella yleistä ja luonnollista. Muualla suoritettujen opintojen hyväksilukeminen tulisi saattaa koskemaan myös naapurimaiden Norjan ja Ruotsin saamelaisten lukiokoulujen antamaa opetusta (Norjassa Koutokeinossa ja Kaarasjoella, Ruotsissa saamelainen lukiolinja Jokkmokin saamelaisessa koulutuskeskuksessa). Nämä lukiokoulut antavat opetusta saamen

kielessä, saamen kielellä ja lisäksi myös erityisissä saamelaisaineis-
sa ja saamelaiseen kulttuuriin liittyvillä linjoilla. Saamelaiskäräjät
ei pidä erityisen saamelaisen lukiokoulun perustamista Suomen
saamelaisalueelle mahdollisena pienen väestöpohjan takia, mut-
ta katsoo, että **jo olemassa olevaa toisen asteen opintotarjontaa
pitäisi voida käyttää joustavasti hyväksi** valtakuntien rajoista
riippumatta kaikissa saamelaisten kotiseutualueen lukioissa.

Äidinkielen kokeen jakaminen kahteen uudentyypiseen ko-
keeseen, tekstitaidon kokeeseen ja esseekokeeseen sopivat hyvin
saamea äidinkielenään opiskeleville oppilaille. Tärkeää on, että
myös koltansaamea lukiossa opiskelevat oppilaat voivat suorit-
taa ylioppilastutkinnossa äidinkielen kokeen omassa kielessään.
Koltansaamen kielen kokeen suorittamisen tulee olla mahdollista
myös vieraana kielenä. Saamenkielisten oppilaiden oikeusturvan
kannalta on tärkeää myös mahdollistaa erityisesti reaaliaineiden
kokeiden suorittaminen saamen kielellä sen mukaisesti, missä
oppiaineissa opiskelija on saanut opetuksen saamen kielellä.

Saamelaiskäräjät pitää lukiokoulutuksen puutteena myös sitä,
ettei lukion opetussuunnitelman perusteissa ole oppiainekohtaisia
mainintoja saamelaisten historiasta, kulttuurista, yhteiskunnalli-
sesta asemasta eikä lukion tehtävästä tukea saamelaisoppilaiden
alkuperäistä identiteettiä. Lukiokoulutuksen tulee edistää oman
kulttuurin, historian ja pohjoismaisen saamelaisyhteisön tunte-
musta ja tietoisuutta saamelaisista kansana ja yhtenä maailman
alkuperäiskansoista. Lukion tulisi lisäksi tukea saamelaisoppi-
laiden kasvamista omaan kulttuuriinsa siten, että he voisivat säi-
lyttää alkuperäisen identiteettinsä ja osalle oppilaista ominaisen
kaksikielisyyden sulautumatta pääväestöön.

-
- Olemassa olevaa toisen asteen opintotarjontaa käytetään joustavasti
hyväksi valtakuntien rajoista riippumatta kaikissa saamelaisten koti-
seutualueen lukioissa.

1.4 Saamelaisalueen koulutuskeskus (SAKK) ja aikuiskoulutus


Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa järjestetään vuosittain pohjoissaamen kielen ja kulttuurin koulutusta. Koulutus on laajuudeltaan 40 opintoviikkoa ja koulutus kestää yhden lukuvuoden. Opintokokonaisuuteen sisältyy 20 opintoviikkoa pohjoissaamen kielen opintoja ja 20 opintoviikkoa muita opintoja, muun muassa *duodji*-kursseja (saamelaista käsityötä) sekä elinkeinoihin ja yhteiskuntaan liittyviä kursseja. Kurssi on tarkoitettu lähinnä vieraskielisille, koska kielen opinnot alkavat alkeista. Kurssin aikana käydään tutustumassa saamelaisiin ja saamelaiskulttuuriin järjestämällä opintomatkoja Norjaan, Ruotsiin ja Venäjälle. Kursseille on jonkin verran osallistunut myös äidinkielisiä, koska heille ei ole tarjolla omaa kielitasoa vastaavaa kielikoulutusta. Saamenkielisten luku- ja kirjoitusopetuksen suhteen tulisi vaadittuja ryhmäkokovaatimuksia tarkastella uudelleen, jotta myös äidinkieliset saisivat todelliset mahdollisuudet saada oman kielensä opetusta.

Oppimateriaalina opetuksessa käytetään saamelaiskäräjien ja muiden kustantajien tuottamaa oppimateriaalia, muun muassa oppikirja, kielioppikirjoja ja muuta materiaalia. Koulutuksen järjestämisen yhteydessä on tullut esille tarve erilaisiin kuuntelutehtäviin sekä verkkomateriaaliin. Aikuisopetuksessa tarvittava opetusmateriaali kuuluu myös katettavaksi saamelaiskäräjien oppimateriaalimäärärahasta, joka jo sinällään on riittämätön edes perusopetuksen tarpeisiin.

Viime vuosina on paljon kyselty inarinsaamen ja koltansaamen kursseja. Resurssit ovat kuitenkin rajalliset ja tähän asti on voitu järjestää vain lyhytkursseja inarin- ja koltansaamesta.

Saamenkielisten/äidinkielisten tulisi saada koulutusta **oman äidinkielen käyttämisessä kirjallisesti**. Koska saamenkielinen ja saamen kielen opetus on vielä hyvin nuorta, monilta äidinkielenään saamea osaavilta puuttuu saamen kielen kirjallinen taito kokonaan. Monesti työpaikkojen täyttämisen yhteydessä otetaan nykyään huomioon saamen kielen kirjallinen osaaminen, suullinen

osaaminen jää toisarvoiseen asemaan. Nykyajan yhteiskunnassa pitää olla **todistus kielitaidosta**, mutta äidinkieleltään saamenkielisiä varten tällaista ei vielä ole. Meillä Suomessa on vieraan kielen kielitaidon osoittamista varten muun muassa yleinen kielitutkinto. Vieraskieliset opiskelevat saamea erilaisilla heitä varten järjestetyillä kursseilla ja käyvät suorittamassa kielitutkinnon. Työpaikan hakemisen yhteydessä heillä on todistus kielitaidostaan, mutta saamea äidinkielenään puhuvalla ei ole mitään todistusta omasta osaamisestaan.

- 
- Taataan saamenkielisille koulutusta oman äidinkielen käyttämisestä kirjallisesti.
 - Laaditaan saamea äidinkielenään puhuville kielitutkinto, jolla he voivat osoittaa saamen kielen suullisen ja kirjallisen taidon.

2 OPETUSSUUNNITELMA

Saamelaisopetuksessa noudatetaan valtakunnallisia Opetushallituksen antamia opetussuunnitelmanormeja. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin on sisällytetty oppimäärät/kurssisuunnitelmat saame äidinkielenä -opetusta varten (oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus) ja saamenkielisille tarkoitettua suomen kielen opetusta varten (suomi saamenkielisille). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2004) sisältyvät lisäksi erilliset oppimäärät saamen kielen opettamiseksi vieraana kielenä (pitkä ja lyhyt oppimäärä). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2003) saamen vieraan kielen opetuksessa noudatetaan kaikkia vieraita kieliä koskevia yleisiä perusteita (vieraat kielet).⁸

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy myös erityinen kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta koskeva

8 Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet, Opetushallituksen määräys 33/011/2003.

osio, jonka kohdassa 'Saamelaiset' määritellään saamelaisopetuksen yleiset periaatteet. Tekstissä korostetaan saamelaisten asemaa Suomen alkuperäiskansana, oman kielen, kulttuurin ja identiteetin tukemisen merkitystä ja kaksikielisyyteen kasvamista yhtenä opetuksen tavoitteista.

Perusopetuslaki, lukiolaki ja laki ammatillisesta koulutuksesta velvoittavat koulutuksen järjestäjää hyväksymään erillisen opetussuunnitelman saamen kielellä annettavaa opetusta varten. Saamelaisalueen kunnissa, joiden alueelle saamenkielinen opetus nykyisellään rajoittuu, on ollut suuria vaikeuksia noudattaa opetuslakien saamenkielistä opetussuunnitelmaa koskevia säännöksiä. Vuoden 2006 loppuun mennessä Inarin ja Enontekiön kunnat eivät ole hyväksyneet erillistä saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelmaa. Utsjoen kunnassa saamenkielistä opetusta varten on valmistettu erilliset opetussuunnitelmat joihinkin perusopetuksen oppiaineisiin. Muilta osin opetuksessa noudatetaan suomenkielisen opetuksen opetussuunnitelmaa. Yhtenäisen saamelaisopetuksen opetussuunnitelman puuttuminen tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelman perusteissa saamelaisten opetukselle asetetut yleiset tavoitteet otetaan huomioon satunnaisesti.

Kuntien vaikeudet saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelman hyväksymiseen johtuvat yhtenäisten ohjeiden ja resursien puuttumisesta. Saamenkielisen opetussuunnitelman tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan sisältää muun muassa ohjeet saamelaisen kulttuurin sisällyttämisestä eri oppiaineiden opetukseen. Lisäksi opetussuunnitelmassa tulisi määritellä oppituntien jakaantuminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen kuuluvien kahden oppimäärän, saamen ja suomen kielen, kesken (tuntijako). Nykyisessä tilanteessa kuntien ratkaisut tuntimäärien jakamiseksi poikkeavat toisistaan huomattavasti ja saamelaista kulttuuria sisällytetään opetukseen kunkin koulun ja opettajan mielenkiinnon ja voimavarojen mukaan. Kunnat ovat useaan otteeseen toivoneet saamelaiskäräjiltä tukea ja resursseja koko saamelaisaluetta koskevan saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelman valmistamiseen, koska tehtävä on tärkeä saamelaisten

omaan kieleen, kulttuuriin ja identiteettiin liittyvien oikeuksien kannalta.

Saamelaiskäräjät on esittänyt, että **saamelaisopetuksen yhtenäisen opetussuunnitelman valmistaminen tulisi saattaa saamelaiskäräjien tehtäväksi**. Saamelaiskäräjät vastaisi saamen kielen ja saamenkielistä opetusta koskevan opetussuunnitelma-asiakirjan valmistamisesta yhteistyössä saamelaisalueen kuntien ja Opetushallituksen kanssa. Tuloksena syntyvä asiakirja yhtenäistäisi saamelaisopetuksen sisältöjä ja tähän opetukseen käytettävää tuntimäärää kuntien kesken, loisi perustan yhtenäiselle seurannalle ja arvioinnille, mahdollistaisi opetuksen kokonaisvaltaisen kehittämisen ja loisi perustaa saamelaisopetuksen pohjoismaiselle yhtenäistämislle.

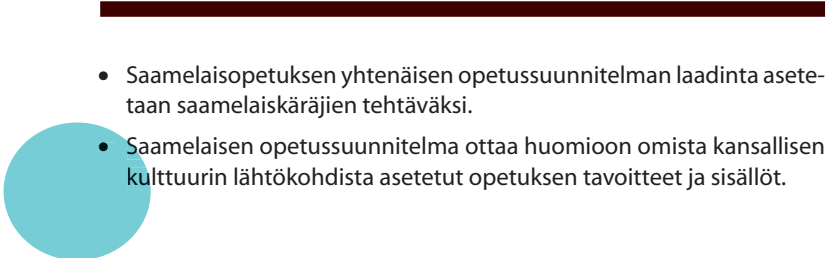
Saamelaisen opetussuunnitelmassa tulisi ottaa huomioon **omista kansallisen kulttuurin lähtökohdista asetetut opetuksen tavoitteet ja sisällöt**, jotka tukevat parhaiten saamelaislasten ja -nuorten kasvamista omaan kulttuuriinsa, sen kieleen ja omasta kulttuurisesta maaperästä nousevaan hyvään itsetuntoon. Saamelaislasten ja -nuorten kulttuurisessa ympäristössä ja kielitilanteessa on erityispiirteitä, joiden huomioon ottaminen opetuksessa on erityisen tärkeää. Tällaisia erityispiirteitä ovat muun muassa tälle oppilasryhmälle ominainen kaksi- ja monikielisyys sekä monilla alueilla jo pitkälle edennyt kielenvaihdos. Lisäksi saamelaiskulttuuri poikkeaa huomattavilta osin suomalaisesta kulttuurista ja kuuluu yhtenä osana valtakuntien rajat ylittävään saamelaisyhteisöön.

Naapurimaissa Norjassa ja Ruotsissa tällaiset saamelaisopetuksen erityiset valtakunnalliset opetussuunnitelma-asiakirjat on valmistettu saamelaishallinnon ja valtion opetushallinnon yhteistyönä. Norjassa saamelainen opetussuunnitelma⁹ kattaa kaikki peruskoulun vuosiluokat ja oppiaineet ja opetuksen sisällöissä on kauttaaltaan otettu huomioon saamelaisen kulttuurin eri alueet.

⁹ 10 -jagi vuoddoskuvolla sámi oahppaplánat/Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997.

Opetussuunnitelmaa noudatetaan kaikissa saamen kielen hallintoalueen peruskouluissa. (Saamelaiskäräjät 2003.)

Ruotsissa saamelaiskoulujen tulee valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan vastata muun muassa siitä, että jokainen niiden oppilaista on perehtynyt saamelaiseen kulttuuriperintöön. Opetuksen sisällöistä annetaan kouluja varten yhtenäiset ohjeet saamelaisopetuksen kurssisuunnitelmassa,¹⁰ jota noudatetaan sekä saamelaiskouluissa että integroitua saamelaisopetusta antavissa yleisissä peruskouluissa.

- 
- Saamelaisopetuksen yhtenäisen opetussuunnitelman laadinta asetetaan saamelaiskäräjien tehtäväksi.
 - Saamelaisen opetussuunnitelma ottaa huomioon omista kansallisen kulttuurin lähtökohdista asetetut opetuksen tavoitteet ja sisällöt.

3 OPPIMATERIAALIT JA OPETTAJATILANNE

Saamelaisopetuksen erityisiin resursseihin kuuluvat myös saamelaiskäräjien valmistamat oppimateriaalit, jotka käräjien päätöksen mukaan jaetaan kouluille ilmaiseksi. Saamelaiskäräjät saa vuosittain valtion talousarvion kautta valtionavustuksen saamenkielisen oppimateriaalin valmistamista varten. Vuonna 2006 määräraha oli 258 000 euroa. Saamelaiskäräjät on pitänyt määrärahaa riittämättömänä – tuleehan sen kattaa materiaalikulut kaikille koulutusasteille ja -aineille sekä kolmelle saamen kielelle – ja esittänyt toistuvasti oppimateriaalivarojen lisäämistä. **Oppimateriaali luo perusedellytyksiä opetuslainsäädännön edellyttämälle ja mahdollistamalle saamenkieliselle opetukselle**, jonka ympäröivästä yhteisöstä saama kielellinen tuki on valtakielellä annettuun opetukseen verrattuna minimaalista. Materiaalitarpeet ovat suurimmat peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla, lukiossa,

¹⁰ Sameskolan, Kursplaner, timplan och kommentarer, Skolverket 1996.

ammattillisessa koulutuksessa, virtuaaliopetuksessa ja erityisesti inarin- ja koltansaamen kielissä.

Saamenkielentaitoisista opettajista on pulaa kaikilla koulutusasteilla, eniten peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla (aineenopettajat), lukiossa, virtuaaliopetuksessa ja inarin- ja koltansaamen kielten opetuksessa. Saamenkielisten aineenopettajien koulutusprojekti Oulun yliopiston Giellagas-instituutissa päättyi vuonna 2006 ja sen tulokset jäivät vähäisiksi.

Vuonna 2003 saamelaisalueen kunnista saatujen tietojen mukaan noin 1/3 opetustehtävää saamen kielellä hoitaneista opettajista oli vailla opettajan kelpoisuutta. Pohjoissaamen kielen osalta pätevien opettajien määrä on hieman lisääntynyt, mutta inarin- ja koltansaamenkielisiä päteviä opettajia ei tällä hetkellä ole ainuttakaan. Pätevien opettajien saamiseksi perusratkaisu olisivat saamea äidinkielenään puhuvat lapset. Tämän vuoksi **kielipesä- ja kielikylpytoiminnalla on ratkaiseva osa lasten kielitaidon parantamisen kannalta**. Inarin- ja koltansaamen osalta tilanne on niin kriittinen, että mikäli kielipesä- ja kielikylpytoimintaan ei tehdä huomattavia panostuksia, sekä inarin- että koltansaame kuolevat lähitulevaisuudessa.

Opettajatilannetta tulisi parantaa myös aluillaan olevan virtuaaliopetuksen mahdollistamiseksi. Saamelaisalueen koulutuskeskuksen mahdollisuuksia virtuaaliopetuksen järjestämiseen ei voi jättää kuntien opetusviroissa toimivien opettajien tehtäväksi, koska opettajapula koskee myös kuntia. Lisäksi opettajan oman koulun lukujärjestyksen ja ympäri maata opetusta haluavien saamelaisoppilaiden lukujärjestyksen yhteensovittaminen on osoittautunut mahdottomaksi. **Saamelaisalueen koulutuskeskus tarvitsee 2-3 päätoimista virtuaalisaaamen opettajaa**. Virtuaaliopetusta tarvitaan opetustilanteen helpottamiseksi sekä kotiseutualueella että muualla maassa.

Saamenkielisten opettajien poikkeuskoulutus tulisi käynnistää mahdollisimman nopeasti. Jo opettajan kelpoisuuden omaaville luokanopettajille tulisi luoda taloudelliset mahdollisuudet aineenopettajan kelpoisuuden hankkimiseksi. Opettajaksi

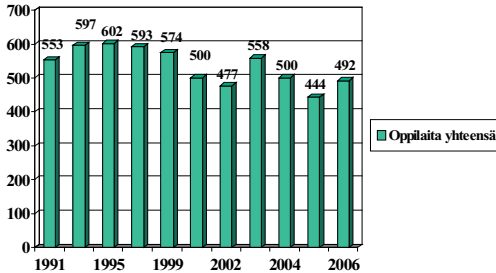
valmistumista tulisi nopeuttaa ja liittää koulutukseen sisältöjä, jotka antavat nykyistä opettajankoulutusta paremmat mahdollisuudet opettaa heterogeenisen kielitaustan omaavia oppilaita ja ottaa opetuksessa huomioon saamelaiden oma kulttuuri, kaksikielisyyspedagogiikka ja kielen vähemmistöasemasta johtuvat ongelmat ja puutteet. Opettajien poikkeus- ja lisäkoulutusta tulisi järjestää saamelaisalueella, jotta siihen on mahdollista osallistua myös työn ohessa ilman suuria kustannuksia.

-
- Lisätään oppimateriaalivaroja, jotta ne kattaisivat kolmelle saamen kielelle laadittavien materiaalien kulut kaikkiin koulutusasteisiin ja oppiaineisiin.
 - Turvataan erityisesti inarin- ja koltansaamenkielinen kielipesä- ja kielikylpytoiminta.
 - Kohdennetaan varoja Saamelaisalueen koulutuskeskuksen 2–3 virtuaalisaamen opettajan palkkaamiseksi.
 - Käynnistetään pikaisesti saamenkielisten opettajien poikkeuskoulutus.

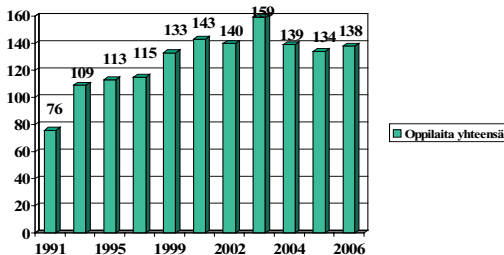
4 OPETUKSEN ARVIOINTI JA SEURANTA

Saamelaisopetuksen tilanteesta, kehittämisestä ja siinä saaduista oppimistuloksista ei ole saatavilla kattavia tietoja. Opetuksen tilannetta on mahdollista arvioida ainoastaan vuosittain valmistettujen tilastotietojen perusteella, joiden kautta saadaan määrällistä tietoa saamenkielisen opetuksen sekä äidinkielen ja vieraan kielen opetusta saaneiden oppilaiden määristä. Tilastojen mukaan saamelaisopetuksen kokonaisoppilasmäärä peruskoulussa ja lukiossa on vuodesta 1995 alkaen laskenut noin sadalla, ollen kuluvana lukuvuonna vajaat 500. Vuodesta 1999 alkaen, jolloin saamelaisalueen kuntia koskeva velvoite saamenkielisen perusopetuksen järjestämiseen tuli voimaan, on saamenkielisen opetuksen oppilas-

määrä ja tähän opetukseen käytetty tuntimäärä kuitenkin kasvanut peruskoulussa. (Ks. kuviot 3 ja 4; ks. myös Aikio-Puoskari 2006.)



KUVIO 3. Saamen kielen ja saamenkielistä opetusta peruskoulussa ja lukiossa saaneet oppilaat 1990- ja 2000-luvuilla.



KUVIO 4. Oppilaat, jotka ovat saaneet saamenkielistä opetusta peruskoulussa ja lukiossa 1990- ja 2000-luvuilla.

Saamelaisopetuksen saavutettavuuden, yleisen aseman ja opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden toteutumisen seuranta varten tulisi **luoda pysyvä arviointijärjestelmä**. Toistaiseksi Suomessa on toteutettu vain yksi erityisesti saamelaisopetukseen keskittynyt arviointiprojekti (Korkeakoski 1997), jonka johtopäätöksissä todettiin muun muassa arvioinnin kautta

saatavan tärkeää tietoa tavoitteiden ja säädösten tarkistamista, opetussuunnitelmien kehittämistä, oppimateriaalin valmistamista ja kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä varten. Saamelaisopetusta ei ole kuitenkaan perusteellisesti kyetty arvioimaan kymmeneen vuoteen.

Arviointi on tarpeellista saamenkielisen opetuksen oppiaine-kohtaisten oppimistulosten selvittämiseksi, opetussuunnitelman perusteissa asetettujen erityisten tavoitteiden toteutumisen selvittämiseksi (kaksikielisyyttä ja saamelaisen kulttuurin osuutta opetuksessa koskeva teema-arviointi) ja saamelaisopetuksen yleisen aseman selvittämiseksi osana suomalaista koulua (tila- ja järjestelmääarviointi).

Vastuu saamelaisopetusta koskevan arvioinnin järjestämisestä tulisi saattaa saamelaiskäräjien tehtäväksi. Saamelaiskäräjät voisi vastata opetusta koskevien teema-, tila-, järjestelmä-, oppilaiden kielitaitoa ja opetuksen tuloksellisuutta koskevien arviointien toteuttamisesta yhteistyössä Koulutuksen arviointineuvoston, Opetushallituksen, Oulun yliopiston ja Saamelaisen korkeakoulun *Sámi allaskuvla*¹¹ kanssa.

Inarin- ja koltansaamen tilanteesta

Inarin- ja koltansaamen kielet ovat vakavasti uhanalaisia kieliä. Euroopan neuvoston ministerikomitea suositti vuonna 2004 Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskevan eurooppalaisen peruskirjan¹² soveltamisesta Suomessa, että Suomi *”ryhtyy erityisesti välittömiin toimenpiteisiin varmistaa vakaavan häviämisaaran alaisena olevien inarin- ja koltansaamen kielten elinkelpoisuuden”*. Tällä hetkellä molempia kielten opetusta vaikeuttaa sekä opettaja- että oppimateriaalipula. Opetussuunnitelman mukaisia peruskoulun oppikirjoja on vain muutamia. Inarinsaamen voi kirjoittaa ylioppilaskirjoituksissa sekä äidinkielenä että vieraana kielenä. Koltansaame on mahdollista kirjoittaa toistaiseksi vain vieraana kielenä.

11 www.samiskhs.no

12 <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=66823>

Molempien kielten uhanalainen tilanne edellyttää voimakasta tukea ja nopeasti.

- Luodaan pysyvä arviointijärjestelmä, jossa seurataan saamelaisopetuksen saavutettavuutta, yleistä asemaa ja opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden toteutumista. Vastuu saamelaisopetusta koskevan arvioinnin järjestämisestä annetaan saamelaiskäräjien tehtäväksi.
- Tuetaan inarin- ja koltansaamen kieliä kaikilla koulutusasteilla muun muassa laatimalla oppimateriaalia ja kouluttamalla äidinkieliisiä opettajia.

5 LOPUKSI

Saamelaisopetuksen kokonaisvaltainen kehittäminen on mahdollista vain, jos opetusmahdollisuuksia ja -oikeuksia koskeva tiedottaminen on mahdollista hoitaa kunnolla. Tiedottamisen tarve on suuri muun muassa kotiseutualueen ulkopuolella asuvien saamelaisten perheiden tavoittamisessa ja kaksikielisyyteen liittyvissä kysymyksissä. Saamen kieleen liittyy edelleen historiaa periytyviä mielikuvia ja ennakkoasenteita, jotka vaikuttavat kielen asemaan ja sen siirtämiseen uusille sukupolville. Kaksikielisyystutkimuksen ja muiden alkuperäiskansojen ja vähemmistöjen parissa tehdyn kieliä ja opetusta koskevan tutkimuksen tulosten saattaminen yleiseen tietoisuuteen vaatii resursseja, joita saamelaiskäräjillä ei nykytilanteessa ole. Käräjien koulutuspoliittinen vaikuttaminen ja tiedotustoiminta on rajoittunut lausuntojen, esitysten ja lehdistötiedotteiden laatimiseen.

Saamen kieli kuuluu useiden kansainvälisten luokitusten mukaan maailman uhanalaisimpien kielten joukkoon (ks. esim. Unescon *Red Book on Endangered Languages*)¹³ Saamelaisten kielelliset ihmisoikeudet eivät toteudu eikä saamelaisten omaan kieleen

13 www.unesco.org

kohdistuva uhanalaisuus poistu, ellei oikeus oman äidinkielen ja ryhmän alkuperäiskielen oppimiseen toteudu uusien sukupolvien kohdalla. Jotta koulu ei jatkaisi kansakoulun aikakaudelta periytyvää kielenvaihdoskehitystä vaan toimisi sen vastavoimana, tulisi **saamelaisopetuksen asemaa ja saavutettavuutta ratkaisevasti parantaa lainsäädännön ja rahoituksen keinoin**. Lisäksi koulun opetusohjelmaan tulisi kuulua hyvin suunniteltu kielikylpy-opetusta menetelmänään käyttävä **kielenelvytysohjelma**, jolla voitaisiin korvata aiempien sukupolvien aikana koulun kautta aiheutettuja vahinkoja. Saamen kielen revitalisaatiokehitys on selvästi käynnissä saamelaisten ydinalueilla. Oppivelvollisuus-koulun tulisi tukea ja vahvistaa tätä kehitystä. Koulun merkitystä kielenvaihdoksen vastavoimana ja kielen elpymisen vahvistajana ei voi yliarvioida.

Saamelaisopetuksen turvaaminen edellyttää kokonaisvaltaista kehittämistä ja sen varmistamista, ettei koulu enää jatka saamelaisten sulauttamista eikä edistä kielenvaihdosta, johon nykyinen tilanne väijäämättä johtaa. **Saamelaiskäräjien vaikutus- ja päätösvaltaa tulisi lisätä merkittävästi ja kehittää sen koulutus- ja oppimateriaalitoimistosta saamelaisopetuksen kehittämisestä vastaava keskus**. Saamelaisopetus muodostaa suomalaisen koulun sisällä häviävän pienen osan, jonka kehittämistä ei saa jättää sattumanvaraisesti ja hajanaisesti hoidetuksi. Valtakuntien rajat ja kuntien rajat ylittävää yhteistyötä koulujen ja kuntien välillä tulee edistää, jotta saamelaisopetuksen resurssit tulevat hyödynnetyiksi mahdollisimman tehokkaasti. Yhteistyön avulla on mahdollista myös vahvistaa saamen kielen käyttöä ja luoda uusia saamenkielisiä ympäristöjä.

Suomen perustuslaissa saamelaisille alkuperäiskansana turvattu oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin ei toteudu nykyisellään kaikilta osin. Saamelaiskäräjien ja saamelaisten omaa vaikutus- ja päätäntävaltaa oman kansansa opetuksessa tulisi lisätä. Samalla se loisi vankan perustan saamelaisopetuksen tulevaisuudelle suomalaisen koulun sisällä ja vahvistaisi saamelaisille perustuslaissa turvattua kulttuuri-itsehallintoa.

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen toteutuminen koulussa on avainkysymys saamelaisen alkuperäiskansan tulevaisuudelle Suomessa. Perustuslaissa saamelaisille alkuperäiskansana turvattu oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan on nykyisin järjestelyin vakavasti uhattuna.

- Saamelaisopetuksen asemaa ja saavutettavuutta parannetaan ratkaisevasti lainsäädännön ja rahoituksen keinoin.
- Sisällytetään varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen suunnitelmiin ja opetusohjelmiin kielenelvytysohjelma.

KIRJALLISUUS

- Aikio-Puoskari, U. 2006. *Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta.* Inari: Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto/Saamelaiskäräjät.
- HE 88/2005. *Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi kuntien valtionosuuslain, sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta annetun lain, opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain sekä eräiden muiden niihin liittyvien lakien muuttamisesta.*
<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2005/20050088> [viitattu 16.4.2007]
- Korkeakoski, E. (toim.) 1997. *Saamelaisten koulutuksen tila peruskoulussa ja lukiossa.* Arviointi 5/1997. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.* Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Helsinki: Opetushallitus.
- Saamelaiskäräjät 2003. *Saamelaisten kulttuuri-itsehallinto opetustoimessa. Saamelaiskäräjien perusopetusta ja lukiokoulutusta koskevat koulutuspoliittiset tavoitteet.*
<http://www.samediggi.fi/vanha/oktavuohta/kulttuuri-itsehallinto.doc> [viitattu 5.4.2007]

Lait ja asetukset

- Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)
Lukiolaki (629/1998)
Perusopetuslaki (628/1998)
Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (635/1998)
Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta (1186/1998)

ROMANIT JA ROMANIKIELI – HEIKKO ASEMA PERUSTUSLAISTA HUOLIMATTA

Anne-Mari Mäki¹



1 ROMANIT SUOMESSA

1.1 Romanien historiasta, asemasta ja kulttuurista

Euroopan alueella arvioidaan asuvan 10 miljoonaa romania (EU 2004). Suomessa romaneja arvioidaan olevan noin 10 000 ja lisäksi Ruotsissa asuu 3000–4000 Suomen romania. Suomessa romanit elävät hajallaan koko maassa, suurin osa heistä kuitenkin Etelä- ja Länsi-Suomen kaupungeissa. Romanien tarkkaa määrää on vaikea arvioida, koska henkilötietolain perusteella henkilökisteriin ei merkitä etnistä alkuperää koskevia tietoja (OPH 2006; STM 2004).

Kielentutkimuksen perusteella oletetaan, että romanit ovat lähtöisin Luoteis-Intiasta, nykyisen Pakistanin ja Intian pohjoisilta rajaseuduilta. Romanit lähtivät Intiasta 1000-luvun molemmin puolin. Varmoja syitä lähtöön ei tiedetä, mutta oletetaan, että luonnonmullistukset, nälänhätä, ruttoepidemia ja maahan tunkeutuneet sotajoukot ovat olleet liikkeelle pakottaneita syitä.

Eurooppaan romanit saapuivat 1300-luvulla. Suomeen romanit tulivat Ruotsin kautta 1500-luvulla. Ensimmäiset merkinnät romaneista Suomen alueella ovat Ahvenanmaan Kastelholman

1 Artikkelin kirjoittamisessa ovat avustaneet ja sen sisältöjä kommentoineet seuraavat asiantuntijat: Henna Huttu, Päivi Majaniemi, Eine Lillberg, Henry Hedman ja Tuula Åkerlund.

linnan arkistoista, joiden mukaan romaneilta takavarikoitiin kahdeksan työhevosta vuonna 1559.

Tärkeimmät vähemmistöpiirteet Suomen romaneilla ovat oma historia, kieli ja kulttuuritavat kuten perheen ja suvun yhteenkuuluvuus sekä perinteinen pukeutuminen. Elinkeinoina romaneilla on perinteisesti olleet käsityöt, hevosten hoito ja raviurheilu sekä taide. Nykyään romaneja yhä enemmän työskentelee monipuolisesti kaikilla ammattialoilla.

Vuoden 1995 perusoikeusuudistuksessa romaniväestön asema turvattiin ensi kertaa lainsäädännöllä. Vuonna 2000 uudistuneessa perustuslaissa tunnustetaan romanien oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (731/1999, 2 luku, 17 §, 3 mom.). Perusoikeuksien uudistusta tukevat myös päivähoitoasetus (239/1973), joka mahdollistaa romanikielen ja kulttuurin tukemisen, sekä koululait², jotka vahvistavat romanikielen asemaa äidinkielenä.

Käytännössä kaikki Suomen romanit ovat nykyisin äidinkieltään joko suomen- tai ruotsinkielisiä. Ruotsinkielisten romanien lukumäärää on vaikea arvioida, mutta romanien muuttoliike Suomen ja Ruotsin välillä on pitänyt kaksikielisyyttä yllä. Ruotsinkielisiä romaneja asuu myös kaksikielisillä alueilla. Arviolta 40–50 % romaneista osaa romanikieltä ja noin kolmannes romaneista käyttää kieltä käytännössä. Vaikka Suomen romanit oppivatkin suomen tai ruotsin kielen ensimmäisenä kielenään, romanikieli on monille romaneille kuitenkin äidinkieli siinä mielessä, että se on olennainen osa romanikulttuuria, eräänlainen tunnekieli, johon romanit samastuvat ja johon heillä on voimakas side. Kieli ei ole kuitenkaan romani-identiteetin ainoa tai edes välttämätön perusta. Yhtä tärkeää on laajempi samastuminen romaniyhteisön tapoihin ja kulttuuriin. Romanit kokevat romanikulttuurin ja romani-identiteetin eri tilanteissa eri tavoin, mitään tiettyä romaniutta tai sen tunnusmerkkejä ei ole määriteltävissä.

2 Perusopetuslaki (628/1998), Lukiolaki (629/1998), Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998), Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998).

1.2 Romanikieltä koskevat kieliolot

Romanikieli on kansainvälinen. Romanikieli kuuluu indoeurooppalaisen kieliperheen indoarjalaiseen kielikuntaan. Yhdessä sisarkieltensä hindin, urdun ja marathin kanssa se on siten Intian vanhan kulttikielen, sanskritin sukukieliä. Romanikielen puhujamääristä on esitetty hyvin erilaisia arvioita. Romanikielen puhujia arvellaan olevan maailmassa noin 20–40 miljoonaa (ks. esim. Majaniemi & Lillberg 2000). Romanikieli jakautuu useisiin murteisiin, mutta jakoperusteet vaihtelevat huomattavasti. Murteiden keskinäinen ymmärrettävyys vaikeutuu, sillä ne sisältävät runsaasti valtakielestä omaksuttuja lainasanoja. Suomessa puhuttava *kaalo-romanikieli* kuuluu pohjoisiin murteisiin. Sen lähisukulaisia ovat muun muassa Walesin, Pohjois-Venäjän, Puolan ja Baltian romanimurteet (Bakker & Matras 1997; Granqvist 2006; Majaniemi & Lillberg 2000).

Romanikieli on elänyt Suomessa pääasiassa suullisena perinteenä. Kirjallisesti kieltä on mainittavassa määrin käytetty vasta 1970-luvulta alkaen. Romanikieli toimii romaniyhteisön sisäisenä kielenä, eikä sitä ole aina haluttu opettaa muille. Suomen romanikielessä on runsaasti lainoja ja vaikutteita erityisesti ruotsin, mutta kasvavassa määrin myös suomen kielestä.

Romanikielen asema puhuttuna kielenä on viidenkymmenen viime vuoden aikana heikentynyt etenkin nuorten parissa. Yhtenä syynä romanikielen taidon heikentymiseen on suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutos ja kaupungistuminen. Romaniyhteisöissäkin on siirrytty suurperheistä pieniin ydinperheisiin, joihin isovanhemmat eivät enää itsestään selvästi kuulu. Sukupolvien välinen vuorovaikutus on vähentynyt, eikä nuoremmilla romaneilla ole kiertolaisaikoihin verrattuna samanlaisia mahdollisuuksia oppia kieltään.

Välillä jo katoamisvaarassa ollutta kieltä on viime vuosikymmeninä alettu elvyttää. 1970-luvulla romanikieltä alettiin opettaa erilaisilla kursseilla. Vuodesta 1989 kieltä on opetettu joissakin

peruskouluissa, ja vuodesta 1999 lähtien sitä on lain mukaan voitu opettaa myös lukioissa.

Opetushallituksessa on toiminut vuodesta 1994 romaniväestön koulutuspalvelut -yksikkö (nykyinen romaniväestön koulutustii- mi), jonka yhtenä tehtävänä on romanikielen edistäminen muun muassa tuottamalla oppimateriaalia ja kouluttamalla romanikie- len opettajia. Viime vuosikymmeninä on kehitetty romanikielen opettajien koulutusta, tuotettu romanikielistä oppikirjamateriaalia sekä pyritty saattamaan kieli romanien itsensä pariin esimerkiksi kesäkoulujen avulla. Myös romanikieliset jumalanpalvelukset ovat lisänneet romaniväestön kiinnostusta omaa kieltänsä koh- taan. Samoin romanikieliset artikkelit romaniväestön lehdissä ja radion romanikieliset uutiset kerran viikossa ovat vaikuttaneet positiivisesti kieleen ja sanaston modernisoimiseen.

Lainsäädännöllä on ollut merkittävä rooli. Kun romanikielen asemaa ryhdyttiin turvaamaan perusoikeuksien uudistamisen yhteydessä 1995, tapahtui käänne romanikielen arvostuksessa ja kehittämistoiminnassa. Lainsäädännön vahvistumisen myötä esi- merkiksi oppimateriaalin ja muun materiaalin painatus lisääntyi, romanikieliset uutiset uudistivat ja ajanmukaistivat sanastoa, osa romanioppilaista alkoi saada opetusta romanikielestä ja kieliopin kehittäminen ja huoltaminen vahvistui. Viime vuosikymmenien myönteisistä kehitysaskelista huolimatta romanikielen asema ei ole turvattu, ja romanit itse kokevat kielensä käyvän eloonjäämis- kamppailuaan elävänä kielenä (ks. myös OM 2006).

1.3 Romanikielen lautakunta

Merkittävänä edistysaskelena voidaan pitää romanikielen ke- hittämiseen, huoltoon ja tutkimukseen tähtäävän romanikielen lautakunnan perustamista Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen yhteyteen vuonna 1997 (KOTUS 2006). Kotimaisten kielten tutki- muskeskus määritteli sen tehtäväksi romanikielen käyttöä koske- vista periaatteellisista ja yleisluontoisista suosituksista päättämi- sen. Lautakunnassa on jäsenenä sekä romaniväestön edustajia että

kielitieteen asiantuntijoita. Lautakunnan toiminnassa keskitytään kirjoitettuun kieleen ja puhuttuun yleiskieleen. Lautakunnan tärkeimpiä tehtäviä ovat sanaston kehitykseen ja kielioppiin liittyvä toiminta sekä oikeakielisyysohjeiden antaminen. Suosituksista tiedotetaan romanikielissä lehdissä, kuten Suomen romaniyhdistys ry:n tiedotus- ja jäsenlehdessä *Zirikli*.

Romanikieli tuli Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen toimialaan virallisesti jo vuonna 1996, jolloin tutkimuskeskusta koskevaan lakiin (48/1975) tehtiin romanikielen tutkimusta ja huoltoa edellyttävä muutos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus tuottaa romanikieltä koskevia julkaisuja ja selvityksiä. Nykyisin romanikielen sanasto on varsin hyvin dokumentoitu, mutta kielen rakennetta käsitteleviä julkaisuja on vähän. Kielen rakenne ja käyttö onkin tutkimustyön tämänhetkisistä painoaloista tärkeimpiä. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa työskentelee kaksi romanikielen tutkijaa.

2 ROMANIKIELEN JA ROMANIEN KOULUTUS

2.1 Koulutuksen yleiset haasteet

Kielen elinvoimaisuutta voidaan turvata lainsäädännöllä vain tiettyyn pisteeseen asti. Lainsäädännöllisen uudistuksen antaman pirstusruiskeen jälkeen kehitys on pysähtynyt osittain suunnitelmallisen kieliohjelman puuttumisen, romanikielen opettajien ja oppimateriaalin tuottajien vähäisyyden ja myös romaniväestön oman varauksellisen suhtautumisen vuoksi.

Romanikielen opetussuunnitelmat on tehty peruskoulua ja lukiota varten. Romanikielen opetusta hankaloittaa kuitenkin puute pätevistä romanikielen opettajista sekä vaikeudet saada kokoon riittävän suuria opetusryhmiä. Romanikielen opetuksen määrä on hiljalleen laskenut niin, että 1990-luvulla keskimäärin 250 oppilasta sai peruskoulussa romanikielen opetusta, mutta 2000-luvulla oppilasmäärä on laskenut 175 oppilaaseen lukuvuodessa.

Alueelliset erot ovat suuret, sillä pienemmillä paikkakunnilla on vaikea saada neljän oppilaan ryhmää kokoon. Tämä vaatii tavallisesti useamman koulun yhteistyötä ja usein järjestelyjä myös mahdollisissa oppilaiden koulukuljetuksissa. Lisäksi opettajista ja romanikielen opettajan sijaisista on puutetta.

Romanikieltä ei voi Suomessa opiskella yliopistotasolla, minkä vuoksi päteviä kieltenopettajia ei juuri ole. Oppimateriaalia valmistetaan Opetushallituksessa, mutta pedagogisesti korkeatasoisten oppimateriaalien tekijöitä ei ole riittävästi. Tämän vuoksi oppi- ja opetusmateriaalista on puutetta eikä esimerkiksi tietokoneavusteista opetusta, audio- ja videomateriaalia tai muuta vastaavaa itseohjautuvaa materiaalia ole. Myöskään yhteismitallista arviointia ei harjoiteta, koska ei ole yhteismitallisia testejä eikä oppimiskokonaisuuksia tai päteviä opettajia laatimaan ja arvioimaan niitä. Romanikielen numeerisesti ilmaistavia taitotasoja (arvosanat 4–10) ei ole määritelty luokka-asteittain.

Opetuksen lisäksi romanikieltä voidaan tukea myös muilla keinoilla. Opetushallituksen romaniväestön koulutusyksikkö on järjestänyt vuosittain romanikielen kesäkouluja romaneille sekä koulutusta romanikielen opettajille. Kansalaisjärjestötoiminnassa on aloitettu romanikielen elvytyshanke, joka perustuu lapsille suunnattuihin kielikerhoihin kahdeksalla eri paikkakunnalla. Ensimmäinen kielipesä on aloittanut toimintansa Lahdessa. Kielikerhot ovat osoittautuneet hyviksi keinoiksi edistää romanikielen käyttöä. Romanikieliselle kaunokirjallisuudelle ja runoudelle on tarvetta, ja esimerkiksi kielipelejä ja Internetiä tulisi hyödyntää romanikielen lähteenä. Romanikielen käyttämistä vaikeuttaa tänä päivänä se, että on vain vähän romaneja, jotka hallitsevat romanikielen hyvin.

-
- Luodaan järjestelmällinen yliopistotasoinen romanikielen opettaja- ja tutkijakoulutus.
 - Tehostetaan romanikielen normitus- ja standardointityötä ohjaamalla resursseja romanikielen tutkimukseen ja romanikielen lautakunnan työhön. Mahdollistetaan romanikielen tutkijoiden osallistuminen kansainväliseen yhteistyöhön.
 - Julkaistaan romanikielen tutkimuksen tuottamaa perustietoa myös kansantajuisesti sekä perusopetuksen tarpeisiin että aikuiskoulutuskäyttöön. Nämä kirjat voitaisiin kirjoittaa suomeksi, mutta niiden tulisi sisältää runsaasti käytännönläheisiä esimerkkejä romanikielellä. Täten saataisiin romanit myös ymmärtämään kielen muuttumista ja moninaisuutta, esimerkiksi kirjakielen ja puhekielen eroja sekä murre-eroja.
 - Kehitetään kansainvälisen romanikielen opettamista, jotta kansainvälinen yhteistyö eri romanihankkeiden kesken olisi sujuvaa. Opetusta voidaan kehittää esimerkiksi luomalla stipendijärjestelmä niihin Keski- ja Itä-Euroopan yliopistoihin, joissa *romology* (romanien kieli ja kulttuuri) sekä romanitutkimus on omana oppiaineenaan.
 - Yhdistetään kansainvälinen vaihtotoiminta romanioiskelijoiden ja romanityötä tekevien koulutukseen tai työharjoitteluun.

2.2 Romanikielen haasteet elinikäisessä kielenopiskelussa

2.2.1 Romaniväestön varhaiskasvatus ja esiopetus

Romanikodissa puhutaan usein suomea ja romanikieltä sekaisin, minkä vuoksi lapsen suomen kielen sanavarasto on ikätovereitaan suppeampi. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (Vasu 2005) on kiinnittänyt erityisesti huomiota romanilasten suomen tai ruotsin kielen ja romanikielen kehittymiseen. Oman vähemmistökielen puutteellinen hallinta sekä pääväestön kielen heikko hallinta altistavat syrjäytymiselle. Niin ikään romanien usein heikko sosioekonominen asema heijastuu luonnollisesti myös lapsiin. Lasten syrjäytymiskehityksen käynnistyminen on havaittava ja katkaistava riittävän ajoissa.

Romanilapsen identiteettiä voidaan tukea päivähoitossa mahdollistamalla oman kulttuurin ilmentäminen lapsille ominaisilla tavoilla. Varhaiskasvatukseen on tuotettu jonkin verran romanikielisiä ja romanikulttuurille ominaisia lauluja ja satuja. Kulttuurille ominaisista tavoista voidaan pitää paremmin kiinni tiedottamalla niistä hoitohenkilökunnalle ja kouluttamalla heitä. Romanitaustaisten henkilöiden palkkaamisen osaksi päivähoiton henkilökuntaa on todettu lisäävän suvaitsevaisuutta ja romanilapsen viihtyvyyttä.

Opetushallituksen romaniväestön koulutusyksikkö toteutti vuosina 2000–2002 laajan valtakunnallisen projektin romanilasten perusopetuksesta (OPH 2004). Selvityksen mukaan vain noin kaksi prosenttia romanilapsista osallistuu esipetukseen. Esiopetuksen valmentava tehtävä on romanilasten kannalta tärkeä, sillä se vähentää kulttuurien välistä törmäystä sekä lisää romanilasten kielellisiä valmiuksia osallistua opetukseen.

Kielen opetuksen kehittäminen pitäisi alkaa varsinaisesti jo esikoulusta, sillä siten saataisiin hyvä jatkumo perusopetukseen ja jatko-opintoihin. Toisaalta täytyy ottaa huomioon myös se tosiseikka, että kaikki romanit eivät halua kielen opetusta koulussa vaan heidän näkemyksensä on, että se opitaan kotona. Mahdollisuudet opiskeluun tulee tarjota, mutta valinnan tulee kuulua perheelle.

-
- Romanitaustaisia henkilöitä palkataan päiväkoteihin ja esiopetusryhmiin, joissa on romanilapsia.
 - Romanikielen opetusta ja suomen kielen opetusta vahvistetaan jo varhaiskasvatuksessa esimerkiksi kielikerhojen, musiikkikerhojen sekä leikkien ja laulujen avulla.
 - Valtionavustusta kohdennetaan myös päivähoiton kielikerhotoimintaan.

2.2.2 Romaniväestön perusopetus

Romanikielen opetusta annetaan pääsääntöisesti opetusministeriön ohjeiden mukaan 2 tuntia viikossa eli saman verran kuin maahanmuuttajien äidinkielenopetusta. Opetus on tapahtunut yleensä varsinaisen koulupäivän ulkopuolella, mikä tarkoittaa sitä, että romanioppilas joutuu joko tulemaan kouluun muita oppilaita aikaisemmin tai jäämään kouluun pidempään. Oppituntien oikea sijoittaminen tuntikehyksen sisään olisi ensiarvoisen tärkeää oppilaan vireystason ja oppimismotivaation kannalta. Näin myös romanikielen arvostus saisi institutionaalista tukea.

Romanikieltä opetettiin perus- ja lukio-opetuksessa vuoden 2004 syyslukukaudella yhteensä 142 oppilaalle äidinkielenä. Näin ollen vain alle joka kymmenes romanilapsi saa opetusta romanikielessä. Muiden oppiaineiden opetusta ei ole käytännössä mahdollista saada romanikielellä. Valtaosa kouluista, joissa on romanioppilaita, ei ole koskaan järjestänyt romanikielen opetusta. Koulujen mukaan pääasiallisena syynä tähän on se, etteivät romanioppilaiden vanhemmat ole ilmaisseet haluavansa, että romanikielistä opetusta järjestetään. Tähän taas voi olla syynä se, että romanivanhemmat eivät aina ole tietoisia lastensa mahdollisuudesta saada opetusta romanikielessä, ja myös kouluissa ilmenee tietämättömyyttä romanikielen olemassaolosta. Romanikielen kouluopetuksesta on myös romaniväestön keskuudessa erilaisia mielipiteitä, ja lisäksi romanikielen opettajien ja koulujen välinen yhteistyö koetaan kouluissa heikoksi. (OPH 2004.) Romanikielen perusopetuksen järjestämistä vaikeuttaa puute opettajista, mikä johtuu muun muassa siitä, ettei romanikielestä voi suorittaa korkeakouluarvosanoja, eikä romanikielen opettajaksi ole näin ollen käytännössä mahdollista pätevöityä. Syksystä 2003 alkaen on ollut mahdollista suorittaa romanikulttuurin ohjaajan ammattitutkinto, jonka yhtenä suuntautumisvaihtoehtona on romanikielen opetus³. Tutkinto ei kuitenkaan anna virallista opettajan pätevyyttä.

3 http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/naytot/romanikultohj_at.pdf

Sekä oppimateriaalituotantoa että oppimateriaalin tekijöiden ja tuottajien koulutusta tulisi kehittää voimakkaasti ja erityismäärärahoihin. Kaikkea romanikielistä materiaalia ei ole kuitenkaan pakko tuottaa alusta loppuun saakka itse. Ensihätään olisi mahdollista kääntää suosittuja suomalaisia lastenkirjoja romanikielille. On myös mahdollista hyödyntää esimerkiksi suurimpien kustantamojen oppikirjoja sekä verkko-oppimateriaaleja, jotka on tuotettu pääosin perusopetuksen englannin kielen opetuksen tarpeisiin. Näin esimerkiksi yksittäisten romanikielen aihepiirisanastojen kääntäminen ja opiskelu onnistuisi. Erilaisten verkossa olevien oppimispelien ja harjoitusten kääntäminen olisi niin ikään yksinkertaisempaa kuin kokonaisten grafiikoiden ja pelien rakentaminen alusta loppuun. Suurten kustantamoiden kiinnostus tukea romanikielen säilyttämistä tulisi selvittää, ja niiden olisi hyvä tiedostaa se tosiseikka, että romanioppilaat käyttävät joka tapauksessa kustantamoiden muita oppimateriaaleja.

Romanilasten koulunkäynti on edistynyt, mutta romanilapsilla on edelleen koulunkäyntivaikeuksia. Romanikoti ei välttämättä tunne koulukulttuuria ja opetuksen tavoitteita. Siksi lapsen tukeminen ja motivoiminen opiskeluun on kodille haaste. Lapsi voi kokea koulun ja kodin väliset kulttuurierot ristiriitaisina. Kodin ja koulun välinen positiivinen vuorovaikutus onkin tärkeää lapsen koulumenestykselle.

Romanilasten koulunkäynnin edistämisessä on vahvistettava romanivanhempien luottamusta koululaitosta ja sen henkilökuntaa kohtaan. Tiedonvälitystä ja asennekasvatustyötä on lisättävä kouluissa ja kodeissa. Romanivanhempien osallistuminen koulun yhteisiin toimiin luo yhteenkuuluvuutta ja hälventää oppilaan mahdollisesti kokemia kodin ja koulun välisiä ristiriitoja. Kouluisa tulee jatkossa panostaa lapsen oman kulttuuritaustan tukemiseen.

Romanikielen opetukseen pitäisi tarjota joustavampia mahdollisuuksia, koulutuntien puitteissa, toiminnallisten kielikerhojen, musiikkikerhojen ja leikkien avulla. Lisäksi pitäisi lisätä ei-formaalien oheismateriaalin tuottamista alkaen äänitteistä ja päätyen

tietokonepeleihin. Tulisi myös kehittää sekä alle kouluikäisille että kouluikäisille suunnattua kielipesä- ja kielikerhotoimintaa.

- Toimeenpannaan Opetushallituksen laatimat ohjeet romaniooppilaan kielellisten ja kulttuuristen tarpeiden sisällyttämisestä opetukseen.
- Panostetaan olemassa olevien opetussuunnitelmien mukaisen oppimateriaalin tuotantoon. Tätä pitäisi tehostaa käyttämällä hyväksi jo olemassa olevia materiaalin tekijöitä ja kouluttamalla uusia tekijöitä.
- Tarjotaan kielenopetukseen joustavampia mahdollisuuksia koulutuntien puitteissa.
- Kehitetään tieto- ja viestintätekniikan käyttöä opetuksessa sekä hyödynnetään verkkoympäristöjen mahdollisuuksia.
- Tuotetaan lisää oheismateriaalia, kuten äänitteitä ja tietokonepelejä.

2.2.3 Romaniväestön jatko-opiskelu ja aikuiskoulutus

Romanikieli on nykyään periaatteellisesti mahdollista kirjoittaa toisena äidinkielenä ylioppilaskirjoituksissa. Siihen ei kuitenkaan ole ollut vielä käytännössä mahdollisuutta. Romanikielen opetussuunnitelma lukiotasolle on laadittu, mutta ylioppilastutkintolautakunnalta ei ole voitu anoa tutkinnolle lupaa, koska lupa vaatii tutkinnon rakenteen suunnittelun. Tutkinnon rakennetta ei taas ole ollut mahdollista suunnitella, koska ei ole oppimateriaalia, jonka varaan voisi rakentaa ylioppilastutkinnon. Lisäksi romanikielen opettajien vähäisyys vaikeuttaa lukion romanikielen uusien opetussuunnitelmien toteuttamista.

Jatkokoulutukseen hakeutuu kasvavasti romaninuoria. Entistä useampi nuori menee ammatilliseen oppilaitokseen, lukioon ja edelleen korkeakouluun. Erityisesti on kuitenkin kannustettava nuoria, jotka eivät hakeudu jatko-opintoihin suoraan peruskoulusta. Peruskoulujen opinto-ohjauksella ja työvoimatoimistojen opintoneuvojilla on merkittävä rooli nuoren opiskelumahdolli-

suuksien selvittämisessä. Myös kotien olisi hyvä osallistua opinto-ohjaukseen yhdessä nuorten kanssa.

Romanikielen opetussuunnitelmat tulisi laatia myös ammatilliseen koulutukseen ja kielen opetusta tulisi lisätä osana työvoimapolitiittista koulutusta. Romanikieli on otettu mahdollisuuksien mukaan huomioon aikuisille tarjottavissa työvoimapolitiittisissa koulutuksissa valtakunnallisesti. Tämä kuitenkin riippuu opiskelijoiden omasta aktiivisuudesta eikä ole vielä vakiintunut käytäntö.

Elinikäisen oppimisen huomioon ottaminen vaatisi aikuisille romaneille romanikielen lukutaitokampanjaa. Monet vanhemmat ihmiset vierastavat nykyistä kouluopetusta ja kirjakieltä, koska eivät osaa lukea sitä. Toisaalta kuitenkin aikuisopiskeluun tulisi sisällyttää mahdollisuus opiskella ja suorittaa osioita romanikielen tutkinnoista. Peruskoulun ja lukion oppimäärän lisäksi tulisi luoda romanikielen portaittainen kielitutkinto, ja (itse)opiskelumateriaalia tutkinnon suorittamista varten.

Samanaikaisesti tulisi tuottaa sekä aikuiskoulutukseen että lapsille suunnattua materiaalia. Romanikielen ja kulttuurin opetuksen tueksi voisi tunneille laatia *reader*-tyyppisiä kirjoja, jotka sisältäisivät artikkeleita ja niihin liittyviä tehtäviä esimerkiksi romanien historiasta, kulttuurista, folkloresta, kaunokirjallisuudesta ja taiteesta. Opettajan tehtäväksi jäisi valita aiheen käsittelyyn sopivia harjoituksia.

-
- Romanikielen opetussuunnitelmat laaditaan myös ammatilliseen koulutukseen.
 - Oppimateriaalia tuotetaan lukiokoulutukseen sekä ammatilliseen ja aikuiskoulutukseen.
 - Luodaan edellytykset kirjoittaa romanikieli ylioppilaskirjoituksissa.
 - Aktivoidaan koulut ottamaan vähemmistökielet nykyistä paremmin huomioon.
 - Luodaan kielitutkinto aikuisopiskeluun.

2.3 Romanikielen opiskelu ja opettajankoulutus

Suurin ongelma on pätevien romanikielen opettajien puuttuminen. Pätevyöityminen ei ole mahdollista, koska romanikielestä ei voi suorittaa arvosanaa korkeakoulussa. Tämä puolestaan johtaa romanikielen opetuksen puuttumiseen kaikilla koulutusasteilla ja kielen oppimateriaalin sekä kielenhuollon ja -tutkimuksen vähäisyyteen.

Romanikielen opettajina toimii tavallisesti henkilöitä, jotka ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon tai ovat käyneet kansa-, keski- tai peruskoulun. Opettajien joukossa on myös uskonnonopettajan pätevyuden omaava tutkija sekä muutamia opettajankoulutuksen saaneita romanikielen oppimateriaalien tekijöitä. Varsinaista romanikielen opettajankoulutusta ei ole saanut kukaan. (Ks. esim. Majaniemi & Lillberg 2000.)

Opetushallitus järjestää romanikieltä opettaville henkilöille täydennyskoulutusta kaksi kertaa vuodessa. Kurssit ovat lyhytaikaisia, eikä niille osallistumiseen ole vaadittu aktiivista opettajataustaa. Koulutus on ollut irrallista eikä se ole tähdännyt tutkintoon tai edes perusopetuksen tasoisin kielitaidon hallintaan (esimerkiksi romanikielen perusopinnot, aineopinnot ja syventävät opinnot).

Koulutusta tulisi kehittää kouluttamalla romanikielen opettajia, tuottamalla laadukasta oppimateriaalia, opettajanmateriaalia sekä oheismateriaalia. Alkuvaiheessa romanikielen koulutus voisi toteutua erityiskoulutuksena esimerkiksi ammatillisen toisen asteen erityisohjelmassa, jossa voisi suomen kielen opintojen lisäksi suorittaa romanikielestä peruskoulun oppimäärän, sekä soveltuvien osin tutustua lukion oppimäärään. Erityisohjelmassa tutustuttaisiin erilaisiin opetusmenetelmiin ja suoritettaisiin kasvatustieteestä 15–35 opintoviikkoa. Lisäksi koulutukseen kuuluisi monipuolisen oppimateriaalin tekeminen. Opetusharjoittelu kestäisi koko koulutuksen ajan ja se toteutettaisiin oman koulutusryhmän lisäksi kouluissa ja kielikerhoissa. Opetushallitus on käynyt yliopiston kanssa neuvotteluja romanikielen opettajien koulutuksesta, mutta

alhaisen koulutustason ja vasta 1970-luvulta alkaneen koulutus-historian vuoksi romaneilla ei ole riittävää koulutustasoa yliopis-totasoiisiin koulutusohjelmiin. Näin ollen romanikielen opettajien koulutus tulisi aloittaa ammatillisena toisen asteen tutkintona.

- Koulutetaan uusia romanikielen opettajia perustamalla romanikielen-opettajien erityisohjelma, joka toteutetaan liittämällä se ammatilliseen toisen asteen tutkintoon. Opintoihin sisällytetään osasuorituksia suunnitelmallisesta kokonaisuudesta (esimerkiksi romanikielen perusopinnot, aineopinnot ja syventävät opinnot). Suunnitelmassa tulee eritellä selkeästi opintojen suoritustavat, mahdolliset opintojen ohjaajat ja luennoitsijat sekä käytettävä oppimateriaali ja osoittaa romanikielen perusopintojen, aineopintojen ja syventävien opintojen vastaavan tasoltaan mahdollisimman pitkälti muiden kielten vastaavia opintoja.
- Työkokemusta jo hankkineille epäpäteville opettajille räätälöidään oma pedagogisten opintojen suoritusmuoto (ns. työssäoppimisen malli), jossa on mukana osasuorituksia romanikielen opinnoista. Työssäoppimisen mallin voisi esimerkiksi liittää olemassa olevaan näyttötutkintoon romanikulttuurin ohjaajan ammattitutkinnosta ja erikoisammattitutkinnosta.
- Edistetään romanikielen kielenhuoltoa ja tutkimusta opetuksen ja oppimateriaalituotannon tukemiseksi.

3 TAVOITTEENA ROMANIKIELEN ELVYTYSOHJELMA

Kielen elvytys ja säilytys edellyttää elinikäiseen **oppimiseen tarvittavat romanikielen opetussuunnitelmat, säännöt sekä kielenopetuksen kehittämiseen sitoutuneet, pysyvät tahot suunnittelemaan ja järjestämään opetusta**. Koko elämää kattava virallinen koulutusjärjestelmä romanikielen opetukseen nostaisi kielen arvostusta.

Elinikäisen kielenopiskelun ja harrastamisen tukeminen kaipaa myös **moninaista materiaalia**, esimerkiksi katselu- ja luukkukirjoja sekä lastenohjelmia vauva- ja leikki-ikäisille, romanisatuja, runo-

ja, kuunnelmia sisältäviä kasetteja, cd-levyjä sekä ikäryhmittäin kohdennettuja sarjakuva-, puuha-, ajankohtais- ja uutislehtiä.

Romanikieli vaatii **laajan romanikielen elvytysohjelman**, joka kattaa kaikenlaisen materiaalin tuottamisen, opettajien koulutuksen aloittamisen erityisohjelmalla sekä vapaamuotoiset kielen elvytyshankkeet.

Elvytysohjelma vaatisi noin 10 vuoden projektin, johon tulisi palkata 2-3 kokopäiväistä projektisuunnittelijaa. Suunnittelijat samalla toimisivat opettajina, materiaalin tekijöinä ja koulutuksen vetäjinä. Ohjelmaan voidaan sisällyttää myös ei-formaalin materiaalin tuottamishankkeita. Opetushallitus on tehnyt periaatepäätöksen romanikielen perusopetuksen materiaalin tuottamisesta ja katsonut, että materiaalin tuottaminen veisi noin 10 vuotta. Nykyisellään, kirjan teon ollessa osa-aikaista, on tuotettu oppimateriaalia yksi kirja joka kolmas vuosi. Jos kirjojen tekijät toimisivat edelleenkin oppimateriaalituotannossa oman toimensa ohella ja minimibudjetilla, saataisiin kymmenessä vuodessa tuotettua 3 oppikirjaa. Kokopäiväisten työpanosten avulla vuodessa saataisiin tuotettua kaksi kokonaista oppimateriaalipakettia, jotka sisältäisivät esimerkiksi oppikirjan, työkirjan, opettajanoppaan ja oheismateriaalia (cd:t ja koepaketteja). Tällä hetkellä aikuisille ei ole saatu tuotettua heille sopivaa materiaalia kymmeneen vuoteen, kun tuotanto on keskittynyt kouluikäisten lasten materiaaliin. Jos projekti sijoittuisi esimerkiksi viiden vuoden ajanjaksolle, olisi sen aikana mahdollista tuottaa jatkossa työstettävää perusmateriaalia tai esimerkiksi vuosiluokittain yhdistettyä oppimateriaalia. Romanikielen elvytysohjelma voisi olla aluksi kansainvälinen ja jatkua kansainvälisenä hankkeena (käännösmateriaalit sekä muualla kehitetty romanikielen opettajien koulutus).

Romanikielelle olisi muodostettava vakiintunut asema myös yliopistoissa. Yliopistot kiinnostuvat romanikielen opetuksen ja tutkimuksen kehittämisestä vasta siinä vaiheessa, kun niitä jollain tavalla taloudellisesti motivoidaan esimerkiksi ottamaan erityiskiintiöillä ja erityiskorvausta vastaan kielitieteen opiskelijoiksi muutamia romanikielen opiskelijoita. Yliopistotasaisen romanikie-

len ja kulttuurin opetuksen huolellinen ja tasokas suunnitteleminen asteittain perusopinnoista aineopintoihin ja edelleen syventäviin opintoihin on se keino, joilla esimerkiksi avoimet yliopistot saataisiin tarjoamaan romanikielen opetusta vaikkapa verkko-opintoina. Kielen etäopetusta ja tietokoneavusteista opiskelua tulee kehittää, jotta pystytään estämään kielen opiskelun keskittyminen vain harvojen ja valittujen Etelä-Suomen kaupunkilaisromanien yksinoikeudeksi.

Romanikielen elvytysohjelmalla on kiire, jotta kyetään ruokkimaan nyt jo ilmassa olevaa innostusta. Tämä innostus näkyy kielipesien toiminnan aloittamisena ja pyrkimyksinä lisätä romanikielen opetusta myös osaksi työvoimapoliittista koulutusta.

KIRJALLISUUS

- Bakker, P. & Y. Matras 1997. Introduction. Teoksessa Y. Matras, P. Bakker & H. Kyuchukov (toim.) *The typology and dialectology of Romani*. Current issues in linguistic theory 156. Amsterdam: Benjamins, 1–22.
- EU 2004. *The Situation of Roma in an Enlarged European Union. Employment and Social Affairs. Fundamental rights and anti-discrimination*. European Commission.
- Granqvist, K. 2006. *Selvitys Suomen romanikielen nykytilasta sekä kielentutkimuksen ja -huollon tarpeista*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Vähemmistökielten selvityksiä.
<http://www.kotus.fi/files/729/romaniselvitys-1.pdf> [viitattu 3.4.2007]
- KOTUS 2006. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Romanikielen lautakunta.
<http://www.kotus.fi/index.phtml?s=211> [viitattu 3.4.2007]
- Majaniemi, P. & E. Lillberg 2000. *Romanikielinen opettajankoulutustarve Suomessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitinhankkeen (OPEPRO) selvitys 6*. Helsinki: Opetushallitus.
<http://snor.joensuu.fi/oph/opepro6.pdf> [viitattu 3.4.2007]
- OM 2006. *Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- OPH 2004. *Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001–2002*. Moniste 11/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2006. Romanit Suomessa. <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,344,9,15851> [viitattu 13.12.2006]
- STM 2004. *Suomen romanit. Finitiko romaseele*. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2004:2. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vasu 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005*. Toinen tarkistettu painos. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Lait ja asetukset

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998)

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)

Laki Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksesta (48/1975)

Lukiolaki (629/1998)

Perusopetuslaki (628/1998)

Perustuslaki (731/1999)

Päivähoitoasetus (239/1973)

VIITTOMAKIELISET JA VIITTOMAKIELET

Kaisa Alanne



1 VIITTOMAKIELISET SUOMESSA

1.1 Kurkistus historiaan ja nykyhetkeen

Viittomakieliset ovat yksi maamme suurimmista ja vanhimmista kielellisistä vähemmistöistä. Vuonna 1995 Suomen perustuslakiuudistuksessa (731/1999, 17 §, 3 mom., jatkossa PL, 17 §:n 3 mom.) viittomakieliset on tunnustettu kieli- ja kulttuuriryhmänä saamelaisten ja romanien rinnalla. Ensimmäiset kirjalliset maininnat viittomakielisestä kieliyhteisöstä ja viittomakielen käytöstä ajoittuvat jo 1850-luvulle (Salmi & Laakso 2005). Kielellisen ja kulttuurisen kukoistuksen jälkeen 1800–1900-luvun vaihteesta 1960-luvulle saakka viittomakieliä ei arvostettu yhtä paljon kuin nykyään. Muun muassa kouluopetuksessa viittomakielen käyttö oli melkein kokonaan kielletty ja kadulla viittomakieliset eivät uskaltaneet viittoa julkisesti. Ulkomailla käynnistettiin 1950-luvulla viittomakielen tutkimus, minkä ansiosta tietoisuus viittomakielisistä levisi ja muutti viittomakielisten yhteiskunnallista asemaa. Nykyään suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä tutkitaan yliopistoissa ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa; viittomakielisillä on viittomakielistä teatteritoimintaa, viitotut tv-uutiset ja viitottua rap-musiikkia. Internet, web-kamerat, videopuhelimet, kuvakännykät ja tekstiviestit ovat lisänneet viittomakielisten tasavertaisia vuorovaikutusmahdollisuuksia. Myös osa julkishallinnon viranomaisista tiedottaa asioista verkkosivuillaan

myös viittomakielillä. Myönteisistä kehitysaskelista huolimatta viittomakieliset ovat kokeneet, että viittomakielistä on yhä monia väärinkäsityksiä, eikä viittomakielen merkitystä kielenä aina tunnusteta. Viittomakielisten kokemusten mukaan muun muassa viittomakielisessä tulkkauksessa, opetuksessa, tiedonsaannissa ja päivähoitossa ilmenee yhä puutteita.

Suomessa on kriteereistä riippuen arviolta noin 14 000 viittomakielistä henkilöä. Heistä viittomakielisiä kuuroja on noin 5 000 henkilöä. Kuurojen Liitto ry:n määritelmän (Jokinen 2000a) mukaan **viittomakielisellä henkilöllä** tarkoitetaan kuuroa, huonokuuloista, kuurosokeaa tai kuulevaa henkilöä, jonka äidinkieli tai ensikieli on viittomakieli. Viittomakieli on äidinkieli kuuralle, huonokuuloiselle tai kuulevalle henkilölle, jonka vanhemmista toinen tai molemmat ovat kuuroja. Viittomakieli on ensikieli kuuralle tai huonokuuloiselle lapselle, joka on omaksunut viittomakielen kuulevilta vanhemmiltaan, joiden äidinkieli ei ole viittomakieli. **Viittomakieltä käyttävien** ihmisten ryhmä taas on kokonaisuudessa laaja ja heterogeeninen. Tämä jakaantuu kolmeen pääryhmään: 1) henkilöihin, joiden äidinkieli / ensikieli on suomalainen tai suomenruotsalainen viittomakieli, 2) henkilöihin, joille viittomakieli on toinen kieli ja 3) henkilöihin, joille viittomakieli on vieras kieli. (Jokinen 2000a: 79–80.)

Kuurotietoisuusliike alkoi 1970-luvulla vahvistaa viittomakielisen yhteisön näkemystä itsestään kielivähemmistönä. Sen mukaan kuurous ei ollut vamma vaan voimavara ja viittomakieliä alettiin pitää oikeina kielinä puhuttujen kielten rinnalla. Viittomakielisen yhteisön muodostumiselle vaaditut ehdot ovatkin kielenkäyttö, yhteinen kulttuuri ja identiteetti eikä esimerkiksi kuulovamma. Näiden kriteerien perusteella viittomakieliset ovat kieli- ja kulttuurivähemmistö.

Suomen **viittomakielinen yhteisö** sai alkunsa vuonna 1846, kun Porvooseen perustettiin Suomen ensimmäinen kuurojenkoulu. Opetuskielenä oli alun perin Ruotsista tuotu ruotsalainen viittomakieli, joka levisi vähitellen suomalaisten kuurojen keskuuteen ja kehittyi sittemmin suomalaiseksi ja suomenruotsalaiseksi viitto-

makieleksi (Salmi & Laakso 2005). Suomessa käytetään siis kahta kansallista viittomakieltä: **suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä**. Suomenruotsalaista viittomakieltä käyttäviä henkilöitä on noin 300 ja heistä noin 150 on kuuroja. Viittomakielisiä asuu kaikkialla maassamme. Lisäksi globaalistumisen myötä Suomessa käytetään enenevässä määrin myös muita viittomakielisiä, suurimpana ryhmänä venäläistä viittomakieltä (Oikeusministeriö 2006).

1.2 Suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli

Viittomakielet ovat syntyneet kuurojen parissa samalla tavalla kuin puhutut kielet kuulevien parissa, eivätkä ne siten ole kei-notekoisia kieliä. Viittomakielillä ei ole vielä kirjoitettua muotoa yleisessä käytössä: lukemiseen ja kirjoittamiseen viittomakieliset käyttävät suomen tai ruotsin kieltä. Toisaalta videolle tallennetut viitotut asiakokonaisuudet ovat viittomakielen tekstejä. Ne voivat olla yhtä tarkkaan hiottuja tuotoksia kuin puhutun kielen kirjoituksella tuotetut tekstit ja niitä voidaan hyödyntää kirjoitettujen tekstien tavoin (esimerkiksi romaanin viittomakielinen käännös, viittomakielinen kokouspöytäkirja tai näytelmä). Ero viitottujen ja puhuttujen kielten välillä on se, että kielet käyttävät eri kanavia. Viittomakieltä tuotetaan käsillä, vartalolla, päällä ja kasvoilla sekä vastaanotetaan näköaistilla. Lisäksi voidaan hyödyntää kolmiulotteista tilaa. Vastoin ihmisten yleistä käsitystä, viittomakielet eivät ole kansainvälisiä, vaan jokaisella maalla on oma kansallinen viittomakielensä. (Ks. www.kotus.fi.) Viittomakielisiä voi tutkia eri tasoilla: fonologiaa, morfologiaa, syntaksia, semantiikkaa ja pragmatiikkaa. Suomessa on tehty enimmäkseen viittomakielen rakenteen ja kielenomaksutuksen tutkimustyötä, mutta sosiolingvistiikka on myös nousemassa näiden rinnalle yhdeksi tutkimusalaksi.

Vaikka sekä suomalaisessa että suomenruotsalaisessa viittomakielessä onkin alueellisia ja sosiaalisia murteita ja muun muassa eri ikäpolvet viittovat jonkin verran eri tavoin, kieltä äidinkielenään käyttävät ymmärtävät toisiaan varsin hyvin. Murteiden

lisäksi viittomakielillä on eri rekistereitä: kirkollinen, virallinen uutis- ja muu informatiivinen kieli, runous, arkinen, vanhahtava jne.

Koska viittomakielillä ei ole vakiintunutta kirjoitusasua, huollon kohteena on viitottu muoto (vertaa puhuttujen kielten ääneen puhuttuun muotoon). Esimerkiksi suomalaisen viittomakielen lautakunnan työskentelyssä hyödynnetäänkin paljon videoaineistoja. Kokouksista laaditaan kaksi samansisältöistä pöytäkirjaa: toinen suomalaisella viittomakielellä ja toinen suomeksi. Käytettävä viittomakieli on siis yleiskielen muoto.¹

Suomenruotsalaisten kuurojen oma etujärjestö *Finlandssvenska teckenspråkiga rf* toteaa, että suomenruotsalaista viittomakieltä käyttävät asuvat lähinnä Etelä-Suomessa ja Pohjanmaalla. Siitä, onko suomenruotsalainen viittomakieli murre vai oma kielensä, on kiistelty pitkään. Suomenruotsalaiset viittomakieliset määrittelevät itse suomenruotsalaisen viittomakielen omaksi kieleksi. Kieli on sukua sekä suomalaisen että ruotsalaisen viittomakielen kanssa (Hedrén ym. 2005; Hoyer 2000ab; Salmi & Laakso 2005). Useat suomenruotsalaiset kuurot ovat monikielisiä: he taitavat suomenruotsalaisen viittomakielen ja ruotsin lisäksi usein myös suomalaista ja/tai ruotsalaista viittomakieltä (Hoyer 2000a). Suomenruotsalaiset kuurot ovat vähemmistö sekä suomenruotsalaisesta että viittomakielisestä näkökulmasta. Ruotsi on suomenruotsalaisten kuurojen toinen kieli, jota käytetään lukemiseen ja kirjoittamiseen (Hoyer 2004a).

Suomenruotsalaisen viittomakielen tulevaisuus on muuttunut epävarmaksi sen jälkeen, kun Porvoon kuurojenkoulu lakkau-

1 Sekä viittomakielistä kieliyhteisöä että suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen tutkimustyötä koskeva kirjallisuus ja viittomakielen oppimateriaali ovat vielä vähäistä, mutta 2000-luvulla on tuotettu mm. *Viittomakieliset Suomessa* (2000), *Numeroita ja lukumäärien ilmaisuja – Suomalaisen viittomakielen perussanakirjan täydennysosa 1* (2002), *Se värt språk! – Näe kielemme!* (2002), *Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen* (2003), *Maahan lämpimään – Suomen viittomakielisten historia* (2005), *Viittomakieli – Suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijoille* (2004–2006). Helsingin yliopiston pohjoismaisten kielten ja pohjoismaisen kirjallisuuden laitos on tuottanut suomenruotsalaisen viittomakielen tutkimuksen julkaisusarjan (*Östman* 2005; Hoyer ym. 2006), johon on tulossa kesällä 2007 kolmas osa. Niiden lisäksi verkkomateriaalia on myös toteutettu, kuten: *Suvi – Suomalaisen viittomakielen verkkosanakirja* (vuodesta 2003) ja *Viivi – Viittomakielisen opetuksen portti* (vuodesta 2006).

tettiin vuonna 1993. Kuurojenkoulun merkitys viittomakielen ja viittomakielisen identiteetin välittäjänä on suuri, sillä 90 prosenttia kuuroista syntyy kuuleville vanhemmille, joilla ei ole ennestään viittomakielen taitoa. Nykyään suurin osa suomenruotsalaisista kuuroista on keski-ikäisiä tai sitä vanhempia. Monet nuorista ovat muuttaneet Ruotsiin, jolloin heidän viittomakielensä on saanut vaikutteita ruotsalaisesta viittomakielestä. Suomessa asuvien nuorten viittomakielessä näkyy puolestaan suomalaisen viittomakielen vaikutus. Myös kielikontaktit puhuttujen kielten kanssa heijastuvat viittomakielten rakenteeseen ja viittomistoon.

1.3 Suomalaisen viittomakielen lautakunta

Viittomakielen huollosta Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksessa vastaa suomalaisen viittomakielen lautakunta. Vuodesta 1997 lähtien toimineen lautakunnan toimialaan kuuluvat Suomen molemmat viittomakielet: suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. Sen päätehtävä on antaa kieliaineistoa ja kielenkäyttöä koskevia periaatteellisia ja yleisluonteisia suosituksia. Lisäksi se on asettanut tavoitteekseen viittomakieltä koskevan kielitietouden kasvattamisen sekä viittomakielten asemaa ja käyttöä koskevien lausuntojen laadinnan. Läheistä yhteistyötä tehdään mm. Yleisradion viittomakielisten uutisten ja Kuurojen Liiton tutkimus- ja sanakirjatyön kanssa.

Suomenruotsalaisen viittomakielen käyttöä koskevien suositusten antaminen on ongelmallisempaa johtuen kyseisen kielen suuresta sisäisestä vaihtelusta ja kielenkäyttäjien pienestä ryhmäkoosta. Lautakunta pyrkii kuitenkin ottamaan kantaa muun muassa suomenruotsalaisten viittomakielisten kielioloihin.

2 VIITTOMAKIELISTEN JA VIITTOMAKIELEN KOULUTUS

Tässä luvussa käsitellään viittomakielisten koulutuskysymyksiä. Kun käytetään termiä *viittomakieliset*, tarkoitetaan kaikkia kielenkäyttäjryhmiä: kuuroja, huonokuuloisia ja kuulevia.

2.1 Kielipolitiikan vaikutus viittomakieliseen opetukseen

Suomalaisen viittomakielen asema kuurojen, huonokuuloisten ja kuurosokeiden kasvatuksessa ja opetuksessa on vaihdellut yhteiskunnallisessa kehityksessä. Yhteiskunta on ohjaillut ja käyttänyt valtaa koulukielikysymyksissä. Viittomakielisessä yhteisössä tämä näkyy vahvimmin holhousasenteena ja normiohjailuna aina vuoteen 1995 saakka, jolloin viittomakieli sai perustuslaillisen aseman (PL, 17§:n 3 mom.). Tärkeä vaikuttaja koulukielikysymyksiin oli koululainsäädäntö, jonka kautta heijastuivat sen ajan käsitykset vammaisista ja heidän opetusmenetelmistään medikalisoivana kuntoutuksena, vaikka viittomakielisen opetuksen loi itse viittomakielinen kuuro opettaja, C. O. Malm (1826–1863). Lisätietoja kuurojenopetuksen historiasta löytyy muun muassa julkaisuista *Viittomakieliset Suomessa* (Malm toim. 2000) ja *Maahan lämpimään – Suomen viittomakielisten historia* (Salmi & Laakso 2005).

Kuinka suuri merkitys epävirallisella kielipolitiikalla oli viittomakielisen vahvan yhteisön ja sitä kautta akateemisesti heikosti koulutettujen kuurojen hyvän elämän edellytysten syntyyn? Katsoamalla Kuurojen Liiton 100–vuotista historian taivalta, voidaan sanoa, että sillä on merkittävä vaikutus elinvoimaiseen kuurojen yhteisön kehitykseen ja sen syntyyn. Kuurojenkoulut kokosivat kuuroja yhteen. Kuurojenkoulut tarjosivat kuuroille oppilaille identiteetin ja myös luonnollisen sosiaalisen ja kielellisen ympäristön. Kuurojen yhteisön viittomakielet kaikkialla maailmassa syntyivät ja kehittyivät kouluissa, joiden eri-ikäiset oppilaat siirsivät kielen edelleen seuraavalle sukupolvelle. Koulujen merkitystä

viittomakielisen yhteisön synnylle on vaikea yliarvioida. (Salmi & Laakso 2005: 464.) Viittomakielellä on suuri merkitys kuuroille, vaikka sen käyttö kiellettiin kuurojen opetuksessa aina 1970-luvulle asti. Kun 1970-luvulta lähtien kuurojenopetuksessa alettiin käyttää viittomakieltä, sitä ei kuitenkaan vielä pidetty itsenäisenä kielenä ja oppiaineena. Sama käsitys viittomakielestä elää osin tänäkin päivänä. Se on ollut yksi niistä syistä, jotka ovat vaikuttaneet monien kuurojen oppimistuloksiin heikentävästi. Osalle oppilaista korkeatasoinen kaksikielinen opetus on kuitenkin antanut hyvän pohjan jatko-opinnoissa ja työelämässä menestymiselle. Myöhemmissä tutkimuksissa viittomakieliset olivat ilmaisseet tyytymättömyyttä paitsi viittomakielen huonoon asemaan opetuskielenä, myös opetuksen tasoon. Tutkittavat pitivät hyvinvoinnin ehtona kuurojen ryhmän kokemista arvokkaana, kuulevien kanssa tasa-arvoisena yhteisönä. Heidän arvostuksen kaipuunsa tulee esille vaatimuksena samanlaisesta koulutuksesta kuin kuulevilla (ks. esim. Wikman 2000).

2.2 Viittomakielisten kielelliset oikeudet ja niiden käyttö opetuksessa

Suomen kielilainsäädännön hengen mukaisesti vähimmäisvaatimus on se, että viittomakielisten oikeudet toteutuvat muun muassa viranomaisten kanssa asioidessa ja opetuksessa. Viimeksi mainittu on tärkeä siksi, että viittomakielisillä pitää olla **mahdollisuus oppia omaa kieltään, jotta he voivat elää sillä kielellä, ja jotta heidän kielelliset oikeutensa toteutuvat**. Kieli on nimittäin se elinehto, jota jokainen ihminen tarvitsee. (Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus tulossa.)

Markku Jokinen (2000b) on tehnyt kartoituksen viittomakielisen opettajankoulutuksen tarpeesta perustuen lainsäädäntöön, jossa viittomakielen asema opetuskielenä muuttui uusien koululakien astuttua voimaan 1.1.1999. Perusopetuksessa (628/1998, 10 §), lukio-opetuksessa (629/1998, 6 §) ja ammatillisessa opetuksessa (630/1998, 11 §) opetuskielenä voi olla viittomakieli ja viittoma-

kieltä voidaan opettaa oppilaan äidinkielenä. Raportin tarkoitus oli selvittää viittomakieltä käyttävien lasten opettajatarvetta. Kyselyn avulla kartoitettiin viittomakieltä käyttävien lasten ja heitä opettavien opettajien lukumäärää maamme kuulovammaisten päiväkodeissa ja kouluissa. Vuonna 1999 tehdyn kyselyn mukaan kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden lukumäärä kuulovammaisten kouluissa oli muuttunut radikaalisti. Kuurojen lasten lukumäärä oli tilastotietojen mukaan vähentynyt huomattavasti lukuvuodesta 1984–1985 lukuvuoteen 1997–1998. Kuurojen oppilaiden osuus oppilaitoksissa oli pudonnut tässä ajassa 42 %:sta 17 %:iin. Tämä on seurausta siitä, että 1990-luvulta lähtien kuuroina syntyneille lapsille asetettiin sisäkorvaistute 30 lapsen vuosivauhdilla. Kuulovammaisten kouluun hakeutuu joka syksy yhä vähemmän viittomakieltä käyttäviä oppilaita, koska sisäkorvaistutteen saaneet lapset ohjataan yleisopetuksen piiriin.

Tämä ei vastaa odotettua tilaa, jossa viittomakielisille annetaan äidinkielistä opetusta ja opetus vastaa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa asetettuja oppimistavoitteita sekä sitä, että viittomakielisillä on tasavertaiset jatko-opiskelumahdollisuudet kuulevien kanssa. Edellytyksiä ihanneopetuksen toteutumiseen on olemassa lainsäädännön puitteissa, mutta käytännössä edellä mainitut ongelmat vaikeuttavat kielellisten oikeuksien toteuttamista opetuksessa.

2.3 Viittomakielisten ja viittomakieltä käyttävien esi- ja kouluopetus tänään ja tulevaisuudessa

2.3.1 Viittomakielinen esiopetus

Lasten esiopetus tarjotaan pääasiallisesti sosiaalitoimen alaisissa päiväkodeissa. Kuulovammaisille lapsille tarkoitettu esiopetus toteutuu tavallisesti kuulovammaisten ja muiden vammaisten päiväkodeissa tai kuulovammaisten kouluissa. Kun huoltajat ilmoittavat kuuron tai huonokuuloisen lapsensa kuulovammaisille tarkoitettuun esiopetukseen, he joutuvat eri vammaisalojen kuntoutusohjaajien, muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä

koulutoimen kanssa selvittämään lapsensa kouluasioita. Ennen lapsen oppivelvollisuutta, koulumuotoa ja erityisopetussiirtoa huoltajat ja vammaisryhmien asiantuntijat (vammaispsykologista lähtien) tekevät yhdessä lapsen kuntoutussuunnitelman, jolle koulutussuunnitelma pohjautuu. Tässä vaiheessa päätetään kuulovammaisen lapsen oppivelvollisuuden pituudesta, joka on pidempi, 11-vuotinen. Kuulovammaisen lapsen kohdalla tämä tarkoittaa, että oppivelvollisuus alkaa 6-vuotiaana.

Viittomakielinen kuuro tai huonokuuloinen sijoitetaan yleensä erityispäiväkotiin, johon on tavallisesti integroituneina myös muita vammaisryhmiä. Paikkakunnasta riippuen ryhmät voivat olla erittäin heterogeenisiä: viittomakieltä käyttäviä, puhe- ja kielihäiriöisiä sekä kehitysvammaisia. Päiväkodin työntekijöillä on usein vaihteleva viittomakielentaito, yleisimmin osataan vain tukiviittomia. Vanhempien toivomuksesta viittomakielisiä työntekijöitä palkataan päiväkotiin usein työllistämistuen turvin. Silti sosiaalitoimen piiriin kuuluvilla päiväkodeilla ei ole velvoitetta järjestää omakielisiä palveluja lapsille, vaan tämä riippuu useimmiten kunnan valmiuksista järjestää monimuotoisia palveluja.

Monica Londenin (2004) mukaan useimmilla suomenruotsalaisilla kuuroilla ei ole omakielisiä mahdollisuuksia koulutukseen millään tasolla; ei päivähoitoa, esikoulua, peruskoulua, ammattikoulua tai korkeakoulua. Ainoa poikkeus tähän on päivähoito ja esikoulu suomenruotsalaisille viittomakielisille erityispäiväkodissa *Snäckanissa* (Ala-Ähtävä, Pedersören kunta).

Viittomakielisillä kuulevilla lapsilla taas ei ole mitään mahdollisuuksia saada viittomakielistä päivähoitoa, koska he eivät ole sosiaalitoimen näkökulmasta vammaisia.

Viittomakielistä lastentarhaopettajakoulutusta ei ole tällä hetkellä tarjolla, vain erityislastentarhaopettajakoulutusta.

Viittomakielisen opetuksen tavoitteet

- Varhaiskasvatuksen asiantuntijoita varten täytyy käynnistyä viittomakielinen lastentarhaopettajakoulutus viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen ja viittomakielen aineenopettajakoulutuksen tapaan. Suomenruotsalaisten viittomakielisten esiopetusta ei myöskään pidä unohtaa.
- On tärkeää, että varhaiskasvatuksessa taataan kuuroille tai huonokuuloiselle lapselle luonnollinen kielenkehitys viittomakielessä ja mahdollisuus kaksi- tai monikielisyteen.
- Kuuron tai huonokuuloisen lapsen monipuolisen kielellisen, sosiaalisen ja muun kehityksen turvaamiseksi kuuleville vanhemmille ja kaikille lapsen kanssa toimiville tulee antaa mahdollisuus varhain aloitettavaan ja tulokselliseen viittomakielen opiskeluun.
- Kuuron tai huonokuuloisen kanssa toimivalle henkilöstölle tulee lisätä koulutusta, ohjausta sekä tiedotusta kuuroudesta ja viittomakielisyydestä.
- Yhteiskunnan täytyy säädösteitse turvata näiden tavoitteiden toteutumiseksi riittävä ohjaus ja resurssit (Kuurojen Liitto ry, viitattu 20.2.2007).

2.3.2 Viittomakielisten perusopetus

Viittomakielisille oppilaille on perinteisesti järjestetty erityiskouluopetusta jonkinasteisen kuulovamman perusteella kielellisten perusteiden sijaan. Kuulovammaisten koulut ovatkin sidoksissa kotikuntansa kuntoutusjärjestelmään. Kokonaan viittomakielisessä opetuksessa – sekä kunnallisissa kouluissa että valtion sisäoppilaitoksissa – oli vuonna 2004 yhteensä 216 oppilasta. Kaikki koulut ovat suomenkielisiä ja niissä opetetaan suomalaista viittomakieltä (Oikeusministeriö 2006: 66).

Suomen ainoa ruotsinkielinen kuurojenkoulu, *Svenska skolan för hörselskadade* Porvoossa, lakkautettiin vuonna 1993. Tämän jälkeen ei ole valtion tai kunnan taholta järjestetty koulutusta suomenruotsalaisille kuuroille lapsille. Integroitua opetusta järjestetään kuitenkin Ytterressen ala-asteella, Pedersören kunnassa.

Henkilökunta on viittomakielinen, mutta ympäristö on ruotsinkielinen. Suomenruotsalaisten viittomakielisten oppilaiden kaikki muu opiskelu Suomessa on tapahduttava tulkin välityksellä, mikä ei ole aina paras ratkaisu. Oppilaat eivät saa luonnollista kielimallia eikä oppimisympäristö tue oppilaan viittomakielistä kulttuuri- ja identiteettiprosessia. Monet suomenruotsalaiset kuurot ovat joutuneet muuttamaan Ruotsiin saadakseen korkealaatuista viittomakielistä opetusta viittomakielisessä ympäristössä. Eräs vaihtoehto on myös ollut sijoittaa lapsi suomenkieliseen kuurojenkouluun, jossa opetuskieli on suomalainen viittomakieli, ja jossa lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan suomeksi (Londen 2004).

Kuten päiväkodeissa, viittomakielen opetusta kuulovammaisten kouluissa vaikeuttaa opetusryhmien kielellinen vaihtelevuus. Erityiskouluissa samoissa opetusryhmissä saattaa olla niin viittomakielisiä, sisäkorvaistutteen saaneita, dysfaattisia kuin kuulomonivammaisiakin oppilaita. Luokassa saatetaan käyttää samanaikaisesti viittomakieltä, viitottua puhetta, tukiviittomia ja puhuttua suomen kieltä. (Oikeusministeriö 2006: 66.) Paikkakunnasta riippuen luokan oppilasmäärä voi vaihdella yhdestä kuuteen tai seitsemään ja samassa luokassa voi olla 2 tai jopa 3 eriasteista luokkaa. Joissakin kouluissa opetus on järjestetty siten, että viittomakieltä osaamattomat opettajat opettavat oppiaineita viittomakielentulkin tai luokanavustajan välityksellä. Joissakin kouluissa opetus taas on järjestetty siten, että yläkoulun viittomakieliset oppilaat käyvät naapurikoulussa, kuulevien suomenkielisten koulussa joillakin oppitunneilla, esimerkiksi valinnaisaineissa. Näille oppitunneille on järjestetty viittomakielen tulkkausta. Monen oppilaan huoltajat pitävät tätä parempana ratkaisuna, koska kuulovammaisten koulujen opetustaso voi olla epätydyttävä.

Viittomakieliset (kuurot) vanhemmat taas haluavat kuuleville lapsilleen omakielistä, viittomakielistä perusopetusta, mutta sellaista ei ole tarjolla. Nämä lapset eivät sovellu kuulovammaisten kouluihin. Monet viittomakielisten kuulevien lasten peruskoulut olisivat valmiit järjestämään omille oppilaille viittomakieli äidinkielenä -opetusta, mutta viittomakielen aineenopettajia on vaikea löytää.

Lisäksi äidinkieleltään viittomakielisiä tai kieltä hyvin hallitsevia opettajia kuulovammaisten kouluissa on vain muutamia. Viittomakielisiä luokanopettajia on koulutettu, mutta he eivät ole aina työllistyneet erityisoppilaitoksiin (Oikeusministeriö 2006: 66). Tästä lisää kappaleessa 2.5.

Vuonna 2004 valmistui Opetushallituksen perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet ja siinä kuvaillaan viittomakielisten sekä suomalainen viittomakieli äidinkielenä että suomi toisena kielenä -opetuksen suunnitelma. Opetussuunnitelman perusteita viittomakielisten kannalta pidetään maailmanlaajuisestikin ainutlaatuisena. Opetussuunnitelman perusteiden toteutus kuitenkin ontuu monesta syystä:

- Kuntoutusjärjestelmän piiriin kuuluvat kunnalliset kuulovammaisten koulut voivat päättää oman koulunsa opetussuunnitelmasta ja valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita sovelletaan (erittäin) vaihtelevasti. Viittomakielisten vanhempien keskustelujen perusteella viittomakieltä ei useinkaan anneta äidinkielenopetuksena, vaan valinnaisena tai muuna erillisenä aineena. Viittomakielen oppitunteja on usein paljon vähemmän verrattuna suomen kielen tuntimäärään. Äidinkielenopetus riippuu myös paljolti opettajien pätevydestä opettaa viittomakieltä.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita pidetään vaikeina, koska kouluilla tai joillakin (erityis)opettajilla ei ole riittävästi tietoja ja taitoja soveltaa niitä. Suurin osa kuulovammaisten koulujen opettajista on saanut erityispedagogiikan koulutuksen, jossa viittomakielen opiskelua saadaan vähän tai sitä pidetään kommunikaatiomenetelmänä eikä kielenä.
- Opettajien pätevyys suomalainen viittomakieli äidinkielenä -opetuksessa sekä suomi toisena kielenä -opetuksessa ei ole vielä riittävä.
- Opettajat eivät tunne viittomakielen didaktiikkaa.
- Opettajilta puuttuu osaaminen oppilaan viittomakielen kielitiedon ja -taidon arvioinnissa.
- Viittomakieli äidinkielenä -opetuksen soveltaminen oppimateriaalin käyttöön on myös puutteellinen.
- Systemaattinen oppimateriaalituotanto puuttuu.

- Jos kuulovammaisten koulussa on yksi tai muutamia viittomakielisiä tai suomalaista viittomakieltä hyvin hallitsevia opettajia, he vastaavat yleensä viittomakielen opetus suunnitelmasta ja sen toteutuksesta yksin.

Joustavia oppimismuotoja ja virtuaalisia oppimisympäristöjä on myös luotu, mutta niiden suunnittelu ja toteutus jää useimmiten Kuurojen Liitto ry:lle (ks. esim. www.viivi.fi). Ilman yhteistyötä Opetushallituksen, Bovallius-säätiön ja muiden tahojen kanssa kehittämistyö olisi vaikeaa.

Perusopetuslain (628/1998) soveltaminen käytäntöön on usein hankalaa. Monet vanhemmat, useimmiten viittomakieliset kuurot, ovat toivoneet viittomakielisille lapsille viittomakielen laadukasta äidinkielenopetusta vedoten perusopetuslain opetuskieleen ja äidinkielen opetukseen (628/1998, 4 luku, 10 §, 12 §). Lapsen oikeus omakieliseen opetukseen halutaan nimittäin turvata. Silti koulut eivät pääosin pysty vastaamaan viittomakieltä äidinkielenään käyttävien vanhempien vaatimukseen opettajien viittomakielen taidon tason kehittämiseksi. Opetuksen arviointi taas on tehty kuntoutussuunnitelman eikä esimerkiksi kielellisen kehityksen, oppimisen ja arvioinnin pohjalta. Jokisen (2000b: 51) mukaan viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden oppimistulokset jäävät heikoiksi oppimisympäristössä, jossa ei käytetä viittomakieltä opetuskielenä. Joka tapauksessa viittomakielisten joukossa on myös erityisopetusta tai erityistä tukea tarvitsevia lapsia, kuten muunkielistenkin lasten joukossa. He tarvitsevatkin omakielistä erityistukea.

Viittomakielisten edunvalvonnan keskusjärjestö Kuurojen Liitto ry korostaa, että hyvin toimivan viittomakielisen oppimisympäristön ytimenä on oikeus saada korkeatasoista viittomakielistä opetusta ja käyttää sitä kaikissa oppimistilanteissa. Oppilaille tulee taata tasa-arvoiset mahdollisuudet toimia kaikissa koulun vuorovaikutustilanteissa eri ihmisten kanssa. Opettajien tulee olla viittomakielentaitoisia ja rehtorin hallita oppilaiden käyttämän kielen. Viittomakieltä tulee opettaa omana oppiaineena ja äidin-kielenä.

Oppilaiden vanhempien valitsemalla kielellä, suomalaisella tai suomenruotsalaisella viittomakielellä, on selkeä ja itsenäinen asema tällaisessa koulussa. Tämän kielen lisäksi luonnollisesti käytetään suomea tai ruotsia rinnakkain muiden opeteltavien kielten lisäksi. Tämä kaikki edellyttää omakielisen opetuksen toteuttamista omissa ryhmissään ja/ tai omakielisessä koulussa. (Kuurojen Liitto ry, viitattu 20.2.2007.)

- Viittomakielisille tarkoitetussa perusopetuksessa toimiville opettajille järjestetään täydennyskoulutusta sekä suomalainen/suomenruotsalainen viittomakieli äidinkielenä -opetuksessa että suomi toisena kielenä -opetuksessa.
- Viittomakielisten didaktiikan syventäminen lisätään myös opettajien täydennyskoulutukseen.
- Viittomakielisten oppilaiden viittomakielen oppimisen sekä tietoisuuden arviointimallin kehittämistyö käynnistetään välittömästi.
- Systemaattisen viittomakielisen oppimateriaalituotannon käynnistyminen toteutetaan Opetushallituksessa. Suomenruotsalaiset viittomakieliset tarvitsevat myös omaa materiaalia.
- Kaikkien oppilaitosten, joissa viittomakieliset käyvät koulua, tulee noudattaa tasa-arvoista kielipolitiikkaa.

2.3.3 Jatko-opiskelu

Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998, 11 §:n 11 mom.) toteaa, että ammatillisessa koulutuksessa oppilaitoksen opetuskieli voi olla viittomakieli. Lisäksi opiskelija voi valita viittomakielen äidinkielenopetuksen (630/1998, 12 §:n 3 mom.).



Viittomakielisten kuurojen ja huonokuuloisten jatko-opiskelu on mahdollista niin kuulovammaisten erityisoppilaitoksissa kuin tulkin avulla yleisissä oppilaitoksissakin. Viittomakielisille tarkoitettuja oppilaitoksia edellä mainittujen perusopetustason erityisoppilaitosten lisäksi ovat muun muassa valtion ammatillista

koulutusta tarjoava AURA-instituutti ja Mikkelin Mikael-koulun yhteydessä toimiva lukio (Oikeusministeriö 2006: 66). Vuonna 2006 yleisissä oppilaitoksissa eri koulutusasteilla, muun muassa peruskoulussa, lukio-opetuksessa, opistoissa, ammatillisessa koulutuksessa, korkeakouluissa ja yliopistoissa, tulkin avulla opiskeli yhteensä 186 henkilöä (Rönneberg 2007). 10 opiskelijaa jäi kokonaan ilman tulkkausta ja 14 taas opiskeli vajailla tulkkausjärjestelyillä. Opiskelutulkeista on kuitenkin jatkuva puute.

Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liiton (Nevalainen 2006: 3) mukaan opetustoimen valtionosuusjärjestelmä ei aina tue kuntia etsimään uusia tapoja opetuksen hankkimiseen. Osa kunnista kieltäytyi esimerkiksi maksamasta viittomakielisten ja viitottua suomea käyttävien nuorten opiskelupaikoista, jos nuoret olivat hakeutuneet opiskelemaan toisen paikkakunnan erityisoppilaitokseen, vaikka opiskelupaikkojen kustannusten toisesta puolikkaasta maksaisi valtio. Näin liiton mielestä nuorten opiskelusta syrjäytymisen uhat ovat selvästi olemassa. Opiskelutulkkipula on toinen uhka. Vaikka nuori olisi saanut opiskelupaikan jostakin oppilaitoksesta, opiskelun käynnistys kaatuu tulkkipalvelujen maksuriitaan. Kunnat eivät useinkaan ole halukkaita huolehtimaan opiskelutulkkausjärjestelyn kustannuksista, vaan niiden mielestä taloudellinen vastuu kuuluisi oppilaitoksille (Rönneberg 2007). Jatko-opintoja suunnitteleville tarkoitettua viittomakielistä materiaalia sekä jatko-opintoja varten tehtyä oppimateriaalia on myöskin niukasti.²

Toimenpide-ehdotukset

2 Vuonna 2006 valmistuivat Kuurojen Liitto ry:n *DeafVoc*-hankkeen tuottamat opetussuunnitelmat *Viittomakieli äidinkielenä* ja *Kirjoitettu kieli toisena kielenä*, niihin liittyvä *Opettajien Opas* sekä demomuotoinen verkko-opetusmateriaali (ks. www.deafvoc.fi). Nämä opetussuunnitelmat sovelletaan luonnollisesti vuonna 2007 valmistuviin valtakunnallisiin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

- 
- 
- Viittomakielisillä nuorilla on oikeus jatko-opiskeluun omalla äidinkielenään, toteutuupa se omakielisessä oppilaitoksessa tai hyvin järjestetyn opiskelutulkkauksen turvin. Suomenruotsalaisille viittomakielisille on järjestettävä vastaavanlaisia palveluja.
 - Viittomakielisen oppimateriaalin tuotanto jatko-opintoja varten turvataan Opetushallituksessa.
 - Viittomakielisten opiskelutulkausta kehitetään yhteistyössä tulkkipalvelujen tarjoajien, kuntien ja viittomakielisten opiskelijoiden kanssa.

2.3.4 Viittomakieliset maahanmuuttajat ja aikuisopiskelijat

Tänä päivänä viittomakieliset ovat hakeutuneet usein työpaikansa koulutuksiin, uudelleenkoulutukseen esimerkiksi ammattivaihdon vuoksi ja vapaan sivistystyön pariin. Helsingissä toimiva Kuurojen kansanopisto on Suomen ainoa viittomakielisten kansanopisto, joka tarjoaa vapaata sivistystä. Sen opintotarjonta ulottuu peruslinjoista ja viittomakielenkurseista avoimen yliopiston eri kursseihin. Opettajat ovat yleensä itse viittomakielisiä tai viittomakieltä osaavia. Viittomakieliset aikuisopiskelijat ovat kuitenkin hakeutuneet myös tavallisiin oppilaitoksiin opiskelemaan ja opiskelu on yleensä järjestetty opiskelutulkkauksin. Elinikäinen oppiminen jää pääasiallisesti viittomakielisten oman aktiivisuuden varaan. Laajempaa kartoitusta viittomakielisten aikuisopiskelijoiden opiskelutarpeista ja jatkotoimenpiteistä ei ole tehty.

Viittomakieliset maahanmuuttajat saavat koulutusta suomalaisen viittomakielen ja suomen kielen linjalla, jolla opiskelijat voivat saada kotouttamisohjelmaan liittyvää koulutusta, täydennystä valmiuksiin esimerkiksi jatko-opiskeluja varten tai selviytyäkseen normaalissa arkielämässä. Tällä hetkellä viittomakielisillä maahanmuuttajilla ei ole lainkaan mahdollisuutta saada virallista todistusta suomalaisesta viittomakielestä eikä myöskään suomalaisella viittomakielellä toteutettavasta suomen kielen opiskelusta.

Näin ollen heillä ei ole mitään virallista dokumenttia suomalaisen viittomakielen hallinnasta esimerkiksi Suomen kansalaisuuden hakua varten (Kansalaisuuslaki 359/2003).

Kuurojen Liitto ry on ollut perinteisesti se taho, joka tuottaa suomalaisen viittomakielen oppimateriaalia niille aikuisopiskelijoille, jotka opiskelevat viittomakieltä vieraana kielenä.³ Samaa materiaalia on sovellettu myös sekä suomalaisille että ulkomaalaisille viittomakielisille aikuisopiskelijoille äidinkielen opetuksessa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa.

-
- Opetushallituksen on otettava vastuu viittomakielisten maahanmuuttajien suomalaisen viittomakielen ja suomen tai ruotsin kielen opiskelun kehittämistyöstä ja hallinnoinnista.
 - Viittomakielisille maahanmuuttajille tuotetaan oppimateriaalia.
 - Yleisiin kielitutkintoihin on lisättävä suomalainen viittomakieli.
 - Tehdään selvitystyö viittomakielisten elinikäisestä oppimisesta ja sen perusteella tehdään jatkotoimenpiteitä.

2.4. Viittomakielen opiskelu ja ammatti

Tänä päivänä viittomakieltä voi opiskella myös korkeakoulutasolla tohtorin tutkintoon asti Jyväskylän yliopistossa. Suomalaisen viittomakielen aineopinnot alkoivat opetusministeriön määrärahan turvin Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa vuonna 1998 ja maisteriohjelma vuonna 2003. Suomalaisen viittomakielen professuuri perustettiin vuonna 2004, ja samalla alkoi opetus suomalaisen viittomakielen oppiaineessa. Suomalaisen viittomakielen aineenopettajakoulutuksen suorittavat saavat pätevyyden toimia viittomakielen aineenopettajana peruskoulussa, lukiossa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa sekä muissa

³ Esimerkiksi Hely-projektin *Viittomakieli – suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijoille* -oppimateriaalia (2004–2006), toim. Vivolin-Karén, Alanne, Lehtonen.

aikuisoppilaitoksissa, kuten kansan- ja työväenopistoissa. Lisäksi alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden on mahdollista hakeutua kielten laitoksen suomalaisen viittomakielen maisterikoulutukseen. Suomalaisen viittomakielen opinnoissa on valittavana kaksi linjaa: K1 (äidinkielen linja) ja K2 (vieraan kielen linja). K1-linjalla voivat opiskella ne, joiden äidinkieli on (suomalainen) viittomakieli tai ne, joiden kielitaito arvioidaan riittävän hyväksi. K2-linjalla opiskelevat ne, jotka aloittavat viittomakielen opiskelun alusta. Suomalaisen viittomakielen oppiaineesta voi molemmilla linjoilla suorittaa perus-, aine- ja syventävät opinnot. Kirjallisuuden laitoksella on myös järjestetty suomenruotsalaisen viittomakielen ja sen tietoisuuden kursseja joka vuosi. (Ks. www.jyu.fi.) Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitoksessa on myös mahdollisuus suorittaa viittomakieleen ja niiden tutkimukseen liittyviä opintoja ja Turun yliopiston yleisen kielitieteen laitos tarjoaa yhteistyössä Diakonia- ammattikorkeakoulun viittomakielentulkittokoulutuksen kanssa viittomakielen perusopintokokonaisuuksia (ks. esim. www.helsinki.fi, www.utu.fi).

Kuurojen Liiton viittomakieliyksikön ylläpitämässä viittomakielen- ja viittomakommunikaation opettajarekisterissä olevista henkilöistä suurin osa on suorittanut liiton järjestämän lyhyen kurssimuotoisen koulutuksen. Osa kuuroista opettajista on käynyt Kuurojen kansanopiston järjestämän kaksivuotisen linjan, ja osa kuulevista on viittomakielen tulkin koulutuksen yhteydessä saanut valmiuksia viittomakielen, viitotun suomen ja/ tai tukiviittomien opettamiseen. Jos henkilö on hankkinut opettajan pätevyyden muualla kuin Jyväskylän yliopistossa, viittomakielen perus- ja aineopintojen suorittamisen katsotaan antavan pätevyyden viittomakielen opettamiseen (Kuurojen Liitto ry, viitattu 20.12.2006). Vaikka opettajarekisterissä vuonna 2007 on 401 henkilöä, viittomakielenopettajia on silti erittäin vaikeaa löytää. Suurin osa heistä opettaa kieltä sivutyönään ja monet heistä ovat sitä mieltä, ettei heidän pätevyytensä enää riitä nykypäivänä viittomakielen opetuksen vaatimuksiin.

-
- Kentällä pitkään toimineiden viittomakielenopettajien pätevyyttä kehitetään ajanmukaiseksi yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen kanssa.
 - Jyväskylän yliopistossa järjestettävät suomalaisen viittomakielen opinnot turvataan toistaiseksi ilman että niitä uhkaisi esimerkiksi määrärahojen vaihtelevuus tai niiden loppuminen.
 - Helsingin yliopistossa järjestettävät suomenruotsalaisen viittomakielen opinnot sekä muissa yliopistoissa muut viittomakielen opinnot jäävät pysyviksi opintokokonaisuuksiksi.
 - Suomalaisen viittomakielen opiskelijoita varten varmistetaan oppi- ja tutkimusmateriaalin tuotanto.

2.5 Viittomakielinen luokanopettajakoulutus

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos on tarjonnut vuodesta 1998 lähtien kansainvälisestikin ainutlaatuista viittomakielistä luokanopettajakoulutusta, joka johtaa kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Viittomakielisiksi luokanopettajiksi opiskeleville on yhteistä se, että he ovat äidin- tai ensikieleltään viittomakielisiä. Heillä on vahva tuntuma viittomakieliseen yhteisöön ja kulttuuriin. Tämä on tärkeää, kun kyse on viittomakielisen kulttuurin ja perinteiden opettamisesta ja siirtämisestä eteenpäin seuraavalle sukupolvelle. Osa opinnoista toteutuu suomalaisella viittomakielellä ja osa taas muiden suomenkielisten opiskelijoiden kanssa esimerkiksi yleisissä opinnoissa viittomakielen tulkkauksen avulla. Valmistuvilla viittomakielisillä opettajilla on myös valmiuksia toimia pariopettajana inklusiivisessa opetuksessa, jossa on viittomakieltä käyttäviä oppilaita ja muita kuin viittomakieltä käyttäviä oppilaita.

Tällä hetkellä luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden huolenala on kuitenkin viittomakielisten opetustyöhön työllistyminen. Kuulovammaisten kouluista tarjotaan töitä, mutta virkaa ei ole mahdollista saada ilman erityisluokanopettajan tai erityisopettajan

pätevyyttä. Talvella 2007 Jyväskylän yliopiston viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen ja suomalaisen viittomakielen oppiaineen opiskelijajärjestö Viito! nosti esille kysymyksen kuulovammaisten koulun opettajan kelpoisuudesta. Järjestön mielestä on kohtuutonta, että viittomakieliset opiskelijat valmistuvat samanlaisin vaatimuksin maistereiksi kuten muut luokanopettajakoulutuksessa olevat opiskelijat, mutteivät voikaan tällä koulutuksella työllistyä samanlaisin ehdoin kuin muut. Tämä koetaan epäoikeudenmukaiseksi, sillä näin viittomakielisten kielellisten oikeuksien toteutuminen mitätöityy. Tällä hetkellä Kuurojen Liitto ry selvittää kelpoisuusvaatimuksia ja kielellisten oikeuksien toteutumista koulutusalan ja juridiikan asiantuntijoiden kanssa.

-
- Viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen tarjonta turvataan jatkuvaksi.
 - Tuotetaan oppimateriaalia suomalaisen ja suomenruotsalaisen viittomakielen opettamisesta äidinkielenä ja viittomakielen didaktiikasta.
 - Viittomakielisten luokanopettajien työllistymistä tutkitaan ja tuetaan kielilainsäädännön perusteiden turvin.

3 LOPUKSI

Tässä artikkelissa on pääasiallisesti keskitytty viittomakielisiin ja viittomakielen käyttöön, mutta myös tukiviittomia käyttävät oppilaat hyötyvät viittomakielen käytöstä. He voivat käyttää muun muassa viittomakielisen opetukseen tarkoitettua oppimateriaalia, kirjallisuutta ja muita opetukseen liittyviä oheismateriaaleja.

Kuurojen Liitto on usean vuoden ajan vastannut viittomakielen opetusmateriaalin tuotannosta ja valvonut niiden laatua. Sekä Opetushallitus että yksittäiset säätiöt ovat tukeneet opetusmateriaalin toteutusta harkinnanvaraisesti, mutta tuotannon toteutumista häiritsee epävarmuus. Opetusministeriön asettama Viittomakieli-

nen kirjasto -työryhmä (2007) on selvittänyt sekä viittomakielisten kirjastopalveluja että viittomakielisten oppimateriaalin tuotantoa. Työryhmä ehdottaa, että viittomakielisen kirjaston tehtävänä olisi tuottaa, hankkia ja ylläpitää sekä levittää käyttöön viittomakielistä aineistoa viittomakielisten kuurojen kaikkien ikäryhmien koulutus-, sivistys- ja virkistystarkoituksiin sekä muitten viittomakielitä tai viittomakommunikaatiota käyttävien hyödynnettäväksi. Kirjasto tuottaisi, ostaisi ja levittäisi lasten, nuorten ja koko perheen aineistoja, viittomakielisiä oppimateriaaleja ja viittomakielen oppimateriaaleja. Tästä toiminnasta vastaisi sekä opetusministeriö että Opetushallitus yhteistyökumppanien kanssa. Oppimateriaaleja tarvitaan kipeästi viittomakielen tutkimuksiin, opiskeluun ja opettamiseen. Tarvitaan myös esi-, perus- ja lukio-opetukseen viittomakieli äidinkielenä -opetuksen ja viittomakieli toisena kielenä -opetuksen oppimateriaalia. Viittomakielelle käännettyjä oppiaineiden materiaaleja tulee myös laatia. Viittomakielisiä käännöspalveluja on myös kehitettävä siten, että tuotettavan oppimateriaalin ja muun käännösmateriaalin on oltava korkealaatuista.

Ajatuksia perustaa viittomakielisille omakielistä koulua ei myöskään pidä sulkea pois. Tällainen koulumalli eroaisi täysin perinteisestä erityisopetuksesta ja pohjautuisi nimenomaan kielellisille ja kulttuurisille tarpeille. Koulun toiminta-ajatuksen perusta on siis monikielisyudessa ja -kulttuurisuudessa. Oppilailla olisi eri kielitausta: he voisivat olla äidinkiellisiä, ensikiellisiä ja toisen kielen oppijoita, mutta yhteistä kaikille olisi viittomakielen käyttö yhteisenä vuorovaikutuskielenä. Viittomakielisen koulun yhteydessä olisi tarkoitus antaa myös viittomakielistä esiopetusta. Viittomakielinen koulu verkottuisi Jyväskylän yliopistoon, jossa jo annetaan viittomakielen aineenopettaja- ja luokanopettajakoulutusta ja jossa suomalaisen viittomakielen ja viittomakielisen kulttuurin opetuksen tutkimustehtävänä on olla kehittämässä viittomakielistä opetusta perusopetuksessa. Saman koulun yhteyteen perustettaisiin myös asiantuntija- ja opetusresurssikeskus, jossa tuotettaisiin suomalaisia ja suomenruotsalaisia viittomakielisiä oppimateriaaleja yhdessä viittomakielisen kirjaston kanssa.

Lisäksi se koordinoisi viittomakielen opetusta kouluihin, missä sisäkorvaistutteen saaneet ja huonokuuloiset oppilaat ovat integroituina. Keskus tarjoaisi viittomakielen kotiopetusta perheille. Asiantuntija- ja opetusresurssikeskus koordinoisi myös opetusta ja opetusmateriaalin valmistusta toisen asteen oppilaitoksiin. Keskus tuottaisi myös viittomakielisen koulutusalan julkaisuja.

Kehitettävää on paljon eikä kaikkea voi toteuttaa yhdessä yössä, mutta kehityksen suuntana omakielisen opetuksen keskitäminen ja siihen liittyvän tietotaidon kasvattaminen olisi eduksi niin viittomakielisille kuin yhteiskunnallekin.

KIRJALLISUUS

- Hedrén, J., Hoyer, K., Londen, M., Wenman, L., Westerholm, H. & J.-O. Östman 2005. Finlandssvenska teckenspråkiga i dag. Utlåtande till delegationen för språkarenden vid justitieministeriet. Teoksessa J.-O. Östman (toim.) *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*. Helsingfors universitet: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Nordica Helsingensia 4 / Teckenspråksstudier 1, 113–122.
- Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Opiskelu. Tutkintovaatimukset. Yleinen kielitiede.
<http://www.helsinki.fi/hum/tutkintovaatimukset/kielitiede.htm>
[viitattu 9.3.2007]
- Hoyer, K. 2000a. *Variation i teckenspråk – En studie av släktskapsterminologi i teckenspråket hos finlandssvenska döva*. Helsingfors: Finlands Dövas Förbund rf. Publikation L4/2000
- Hoyer, K. 2000b. Vähemmistö vähemmistössä: suomenruotsalaiset kuurot ja heidän viittomakielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 205–215.
- Hoyer, K. 2004. Det finlandssvenska teckenspråket av i dag. Teoksessa A.-L. Østern ja R. Heilä-Ylikallio (toim.) *Språk som kultur – brytningar i tid och rum*. Åbo Akademi, Vasa: Pedagogiska fakulteten. Rapport nr 11 (1), 163–175.
- Hoyer, K., Londen, M. & K.-O. Östman. 2006. *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv*. Helsingfors universitet: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Nordica Helsingensia 6 / Teckenspråksstudier 2
- Jantunen, T. 2003. *Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen*. Tampere: Finn Lectura.
- Jokinen, M. 2000a. Kuurojen oma maailma – kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 79–101.

- Jokinen, M. 2000b. *Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos, viittomakieli, opiskelu.
http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_kls/viittomakieli/opiskelu/ [viitattu 6.3.2007]
- Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos, viittomakieli, opetussuunnitelma.
http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_kls/viittomakieli/opiskelu/opetussuunnitelma/ [viitattu 20.12.2006]
- Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos, viittomakielinen luokanopettaja-koulutus.
http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/koulutusala/vkluoko/index_html [viitattu 6.3.2007]
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Viittomakielen huolto. <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=98> [viitattu 9.3.2006]
- Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus (tulossa)*. Viittomakielisiä koskeva kielipoliittinen ohjelma.
- Kuurojen Liitto ry. DeafVoc. Viittomakielet ja eurooppalaiset kirjoitetut kielet virtuaalisessa kuurojen ammatillisessa koulutuksessa.
<http://www.deafvoc.fi> [viitattu 6.3.2007]
- Kuurojen Liitto ry & Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. SUVI = Suomalaisen viittomakielen verkkosanakirja. <http://suvi.viittomat.net> [viitattu 20.2.2007]
- Kuurojen Liitto ry. Kuurojen Liiton vaaliteemat.
<http://www.kl.deaf.fi/Page/Ob115a64-ca18-4415-abdf-8a7bca88f91e.aspx>
- Kuurojen Liitto ry. Viivi – viittomakielisen opetuksen portti. Kuurojen liitto ry. www.viivi.fi [viitattu 6.3.2007]
- Kuurojen liitto ry. Viittomakieli, viittomakielen ja viittomakommunikaation opettajat.
<http://www.kl-deaf.fi/Page/df98d277-7808-4ce7-b5cb-99aa46fdd9a6.aspx> [viitattu 20.12.2006]
- Londen, M. 2004. *Communicational and Educational Choices for Minorities within Minorities. The Case of the Finland-Swedish Deaf*. Helsinki: University of Helsinki.
- Malm, A. (toim.) 2000. *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura.
- Nevalainen, P. 2006. Oikeus opiskeluun – koulutuksellisen tasa-arvon turvaaminen. *Nappi* 5, 3.
- Numeroita ja lukumäärien ilmaisia – Suomalaisen viittomakielen perussanakirjan täydennysosa 1*. 2002. Helsinki: Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Salmi, E. & M. Laakso 2005. *Maahan lämpimään – Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Se vårt språk! Näe kiellemme! 2002*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Finlands Dövas Förbund rf:s publikationer 21/ Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 21. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 122.

- Turun yliopisto, Humanistinen tiedekunta, opiskelu, oppaat.
<http://www.hum.utu.fi/opiskelu/oppaat/opas04-05/viittomakieli.html>
[viitattu 9.3.2007]
- Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Viittomakielinen kirjasto. Työryhmän ehdotus toimintamalliksi 2007*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:9.
- Vivolin-Karén, R. & K. Alanne 2004. *Viittomakieli 1 – Suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijoille*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Vivolin-Karén, R. & A. Lehtonen 2005. *Viittomakieli 2 – Suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijoille*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Vivolin-Karén, R. & A. Lehtonen 2006a. *Viittomakieli 3 – Suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijoille*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Vivolin-Karén, R. & A. Lehtonen 2006b. *Viittomakieli 4 – Suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijoille*. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Wikman, M. 2000. *Jos kaikki kuulevat osaisivat viittoa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvaliitto ry.
- Östman, J.-O. (toim.) 2005. *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*. Helsingfors universitet: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Nordica Helsingensia 4 / Teckenspråksstudier 1.

Henkilökohtaiset lausunnot

Rönnberg, Marika, tulkki sihteeri, Kuurojen Liitto ry, 22.2.2007

Lait

- Kansalaisuuslaki (359/2003)
Laki ammatillisesta koulutuksesta (680/1998)
Lukiolaki (629/1998)
Perusopetuslaki (628/1998)
Suomen Perustuslaki (731/1999)

MITEN MAAHANMUUTTAJAT KOTOUTUVAT SUOMEEN – OPINPOLKU VARHAISKASVATUKSESTA TYÖELÄMÄÄN¹

Sirkku Latomaa



1 MONIKIELISTYVÄ SUOMI JA KIELIKOULUTUKSEN HAASTEET

Viime vuosikymmenten aikana suomalainen yhteiskunta on monikielistynyt ja monikulttuuristunut merkittävästi (ks. liite 2). Nykyään Suomen väestöstä noin 160 000 henkilöä eli yli 3 prosenttia puhuu muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään (Tilastokeskus 2007, väestötilastot; www.stat.fi). Vaikka maahanmuuttajien niin prosentuaalinen kuin absoluuttinenkin määrä on useisiin Euroopan maihin verrattuna vielä suhteellisen pieni, heidän läsnäolonsa suomalaisessa yhteiskunnassa on kuitenkin tullut yhä näkyvämmäksi. Ennusteiden mukaan maahanmuuttajien määrä kasvaa entisestään Euroopan unionin laajentuessa ja liikkuvuuden lisääntyessä. Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa ennustetaan, että vuonna 2010 Suomessa asuu noin 200 000 ja vuonna 2020 noin 300 000 ulkomailla syntynyttä henkilöä (OPM 2004).

Syyt muuttaa Suomeen ovat nykyään pitkälti samat kuin parina viime vuosikymmenenä: tärkeimpänä niistä ovat perhesuhteet, sitten vasta tulevat muut syyt, esimerkiksi pakolaisuus ja

1 Kiitän Helena Korpelaa, Eija Aaltoa ja Mirja Tarnasta saamistani arvokkaista kommentteista artikkelin käsikirjoitusvaiheessa. Lisäksi kiitän antoisista keskusteluista niitä S2-opettajia, jotka osallistuivat Opetusalan koulutuskeskuksen täydennyskoulutuksiin keväällä 2007.

turvapaikan hakeminen (Paananen 2005). Viimeaikaisissa maahanmuuttopoliittisissa linjauksissa on korostunut erityisesti työperusteinen maahanmuutto. Jos työmarkkinoiden vajetta paikkaamaan halutaankin saada tekijöitä ulkomailta, pitää kuitenkin muistaa, että maahan ei muuta pelkästään ”työvoimaa”, vaan ihmisiä perheineen. Maahanmuuttajiin lasketaan kuuluviksi hyvin monenlaisia ryhmiä: avio- tai avoliiton vuoksi Suomeen muuttaneet, paluumuuttajat, siirtolaiset, pakolaiset, turvapaikanhakijat sekä pitkäkestoiseen opiskeluun Suomessa osallistuvat ulkomaalaiset (ks. esim. OPM 2003). Koko maahanmuuttajuuden kirjo sekä eri ryhmien erilaiset tavoitteet ja tarpeet tulee huomioida kielikoulutusta suunniteltaessa.

Kuluneina vuosikymmeninä maahanmuuttajien kielikoulutusta on kehitetty määrätietoisesti. Paljon on jo saavutettu, mutta samalla on selvää, että koulutusta voi monella tapaa kehittää edelleen ja varautua siten ennusteiden mukaiseen liikkuvuuden lisääntymiseen. Seuraavassa käsitellään maahanmuuttajien kielikoulutuksen nykytilaa, keskeisiä ongelmia ja kehittämiskohteita. Aluksi tarkastellaan koulutusta koskevia linjauksia. Sen jälkeen kuvataan maahanmuuttajien kielikoulutusta opinpolun eri vaiheissa varhaiskasvatuksesta työelämään. Lopuksi suomalaista maahanmuuttajakoulutusta verrataan joissakin muissa maissa tehtyihin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin ja pohditaan eri mallien paremmuutta niiden tuloksellisuuden valossa.

2 SUOMEN LINJAUKSET MAAHANMUUTTAJIEN KIELIKOULUTUKSESSA

Ensimmäinen näkyvä muuttajaryhmä olivat 1970- ja 1980-luvuilla Suomen vastaanottamat Chilen ja Vietnamin pakolaiset. Heitä varten oli tarpeen alkaa kehittää koulutuspoliittisia tukitoimia (ks. esim. STM 1983). Seuraavaan muuttajaryhmään, 1990-luvun alussa Suomeen tulleisiin inkerinsuomalaisiin paluumuuttajiin, sovellettiin osin samoja periaatteita kuin pakolaisiin. Vasta 1990-

luvun lopussa koulutuspoliittiset tukitoimet ulotettiin myös muihin maahanmuuttajiin kuin pakolaisiin tai paluumuuttajiin. (Ks. tarkemmin Latomaa 2002.) Toisin siis kuin monissa muissa Euroopan maissa maahanmuuttajien kielikoulutus ei Suomessa saanut alkuaan työperusteisesta maahanmuutosta.

Suomesta tuli maahanmuuttomaa, ennen kuin Suomella oli varsinaista maahanmuuttopoliittista linjaa. Suomen maahanmuuttopoliittikka määriteltiin ensimmäistä kertaa virallisesti 1990-luvun lopulla, osin reaktiona maahanmuuton lisääntymiseen ja osin eurooppalaisiin yhteisöihin ja sopimukseen liittymisen vuoksi (Lepola 2000). Suomen ensimmäinen maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen periaateohjelma on peräisin vuodelta 1997. Hallituksen ohjelmassa tavoitteena oli kaikkien maahanmuuttajien integroituminen eli kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Koulutus todettiin erääksi tärkeimmistä keinoista maahanmuuttajien kotoutumisessa. Vuodelta 1999 peräisin oleva kotouttamislaki (493/1999) puolestaan tarkensi hallituksen ohjelmaa toiminnan tasolle. Laki sisältää ne tavoitteet ja toimenpiteet, joiden avulla maahanmuuttajat hankkivat tarvitsemansa tiedot ja taidot. Myös lapset ja nuoret kuuluvat perheiden kautta kotouttamislain piiriin. Lakiin on tehty useita muutoksia ja tarkennuksia; viimeisimmät muutokset tehtiin vuoden 2005 lopussa (1215/2005).

Maahanmuuttajien koulutusta linjaa myös Suomen perustuslaki (731/1999). Perustuslaissa säädetään yhdenvertaisuudesta: ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Perustuslain säädöksiä yhdenvertaisuudesta ja syrjinnän kiellosta täsmentävät useat muut lait, mm. yhdenvertaisuuslaki (21/2004). Perustuslaissa (17 §) on säädetty myös oikeudesta omaan kieleen ja kulttuuriin. Kuten valtioneuvoston kertomuksessa kielilainsäädännön soveltamisesta (OM 2006: 31) mainitaan, tämä oikeus koskee kaikkia ryhmiä, vaikka momentin ensimmäisessä virkkeessä on erikseen mainittu vain saamelaiset ja romanit.

Perustuslain 16 § turvaa maahanmuuttajien sivistykselliset oikeudet: jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Perusopetuslaissa (628/1998) täsmennetään sivistyksellisiä oikeuksia. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen kannalta tärkeimpiä niistä ovat pykälä äidinkielen opetuksesta (12 §), koulun opetuskielestä (10 §), tukiopetuksesta (16 §) ja opetusryhmien muodostamisesta (30 §).

Syksyllä 2006 eduskunta hyväksyi pitkään valmisteilla olleen uuden maahanmuuttopoliittisen ohjelman (TM 2006). Siinä esitetään Suomeen aiempaa aktiivisempaa maahanmuuttopolitiikkaa. Ohjelmassa linjataan kanta maahanmuuttajien kielikoulutukseen opetusministeriön kehittämissuunnitelman (OPM 2004) mukaisesti. Ohjelman mukaan opetuksessa tulee panostaa erityisesti riittävään suomen tai ruotsin kielen hallintaan, joka luo pohjaa jatko-opinnoille ja tukee kotoutumista. Myös oman äidinkielen ylläpitämistä ja kehittämistä tulee tukea tavoitteena toiminnallinen kaksikielisyys: *”Suomessa tuetaan maahanmuuttajien, erityisesti maahanmuuttajalasten oman kielen sekä kulttuurin oppimista ja säilyttämistä.”*

Kaikkiaan suomalaisen maahanmuuttopolitiikan peruspyrkimyksenä on maahanmuuttajien joustava ja tehokas kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Suomen tai ruotsin opetuksen tavoitteena on antaa maahanmuuttajille valmiudet toimia tasavertaisina ja aktiivisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa. Peruslinjauksiin kuuluu myös, että maahanmuuttajat voivat ylläpitää omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan sekä harjoittaa uskontoaan. Äidinkielen ja kulttuurin nähdään olevan tärkeitä maahanmuuttajien kotoutumisessa. Toisaalta niiden katsotaan myös rikastuttavan suomalaista yhteiskuntaa. Seuraavassa tarkastellaan, mikä on linjausten ja käytänteiden suhde. Miten siis maahanmuuttajien kielelliset ja koulutukselliset oikeudet toteutuvat käytännössä?

3 LAPSET JA NUORET

Tekstissä käytetään nimitystä *maahanmuuttaja* kaikista niistä oppilaista ja opiskelijoista, jotka ovat oikeutettuja toisen kielen opetukseen. Maahanmuuttaja kattaa siis sellaisetkin oppilaat, jotka ovat syntyneet Suomessa ja joista käytetään usein myös nimitystä *maahanmuuttajataustainen*. Nimitys maahanmuuttaja on kuitenkin käytännöllinen lyhyytensä vuoksi; toisaalta se on myös käytössä esimerkiksi koululaeissa ja useissa maahanmuuttajien koulutusta koskevissa muissa asiakirjoissa.

Toisen kielen opetuksesta käytetään seuraavassa lyhennettä S2 (suomi toisena kielenä), ja sillä viitataan myös ruotsiin, sillä ruotsia toisena kielenä koskevat lähes samat määräykset kuin suomea toisena kielenä (ks. myös Sjöholm & Østern tässä julkaisussa). Maahanmuuttajien ruotsin kielen opetukseen liittyvät seikat nostetaan esille vain siinä tapauksessa, että niistä on syytä mainita erikseen. Maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielestä käytetään tekstissä nimitystä *maahanmuuttajien äidinkieli*, joka on käytössä opetussuunnitelman perusteissa, ja sen ohella paljon käytössä olevaa nimitystä *oma äidinkieli*.

3.1 Kotoa varhaiskasvatukseen

Maahanmuuttajalapsen ensimmäinen suomenkielinen (tai ruotsinkielinen) instituutio on päiväkotikieli. Kuten yhteiskunnassa yleisemminkin monikulttuuristuminen on tullut osaksi myös päivähoiton arkea. Jo 1990-luvun puolivälissä päivähoitolakia täsmennettiin asetuksella (1336/1994), jossa otettiin kantaa päiväkotien monikulttuuristumiseen. Asetuksen mukaan päivähoiton *”kasvatustavoitteisiin kuuluu myös suomen- tai ruotsinkielisten, saamelaiden, romanien ja eri maahanmuuttajaryhmien lasten oman kielen ja kulttuurin tukeminen yhteistyössä kyseisen kulttuurin edustajien kanssa”*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005) puolestaan todetaan, että vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä on ensisijaisesti perheellä, mutta

varhaiskasvattajien vastuulla on kertoa vanhemmille lapsen oman äidinkielen kehittämisen merkityksestä ja keinoista.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee lasten mahdollisuutta oppia suomea tai ruotsia toisena kielenä luonnollisissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Tämän lisäksi todetaan, että lapsi tarvitsee myös järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumises- sa ja käytössä. Tavoitteeksi on asetettu, että päivähoidon tarjoama tuki sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö kielikasvatuksessa luovat pohjaa lasten toiminnalliselle kaksikielisyydelle.

Miten päiväkodeissa sitten toimitaan, jotta mainitut tavoitteet toteutuvat? Millaisia ongelmia tavoitteiden saavuttamisessa on? Isoimmissa kunnissa on S2-opetukseen erikoistuneita lastentarhanopettajia; osa heistä kiertää useissa päiväkodeissa ohjaamassa muita varhaiskasvattajia. Isoimmissa kunnissa on myös laadittu S2-suunnitelmia, joista käy ilmi, että suomen kielen järjestelmäl- linen kehittäminen tarkoittaa käytännössä yksilöllisiä tai pien- ryhmän omia S2-tuokioita sen lisäksi, että kielellistä kehitystä tuetaan jokapäiväisissä toiminnoissa (ks. esim. Gyekye & Rouhio 2005). Joissakin päiväkodeissa on voitu tarjota myös oman äidin- kielen tukea: henkilöstöön on kuulunut esimerkiksi kaksikielisiä kieliaavustajia tai harjoittelijoita. Joihinkin päiväkoteihin on puo- lestaan keskitetty tietyn kielen puhujia (erityisesti venäjä), ja siten on pyritty vahvistamaan lasten kielellistä identiteettiä ja oman äidinkielen kehittymistä.

Helsingissä ja Turussa on ollut käynnissä useita kehittämis- hankkeita (Rouhio ym. 2005; Mäkelä tulossa). Monet niistä ovat pohjautuneet johonkin keskeiseksi koettuun ongelmaan. Hanke- raporteissa toistuu esimerkiksi varhaiskasvattajien huoli siitä, että lasten kielitaito on puutteellinen sekä äidinkielessä että suomen kielessä. Jollakin alueella saattaa enemmistö päiväkotiryhmän lapsista olla muita kuin suomenkielisiä. Tällöin maahanmuutta- jalapsilta puuttuu vertaismalli suomen omaksumiselle. Toisaalta varhaiskasvattajien mukaan on varsin tavallista, että vanhemmat pyrkivät häivyttämään oman kielitaustansa ja puhumaan lapsille

suomea, vaikka heidän suomen taitonsa olisi lähes olematon.² Oman äidinkielen menetys jo varhaisvuosina on tällaisissa tilanteissa hyvin lähellä. Usein pohdinnan aiheena on myös se, missä monikielisyyden rajat menevät: kuinka monta kieltä lapsi voi omaksua ilman, että siitä on hänelle haittaa? Lisäksi varhaiskasvattajilla on tarve ymmärtää, millaiset piirteet kuuluvat normaaliin kaksikieliseen kehitykseen ja miten kielihäiriöt ovat tunnistettavissa (ks. Korpilahti tulossa). Kysymyksiä herättää sekin, millä tavoin lasten kielellisiä valmiuksia ja koulukypsyyttä voidaan arvioida luotettavasti, kun mittarit on tehty yksikielisiä eikä monikielisiä lapsia varten. Kun suomenkielisille lapsille tarkoitettu testi antaa kouluun siirtyvälle maahanmuuttajalapselle tulokseksi kolmevuotiaan pistemäärän, on perusteltua kysyä, kuten helsinkiläisessä raportissa (Rouhio ym. 2005) tehdään: *”Kuinka moni kantasuomalainen lapsi aloittaa koulunsa kolmevuotiaan kielitaidolla?”* 2000-luvulla useat moniammatilliset tiimit ovatkin kehittäneet useita monikielisten lasten kielellisen kehityksen kartoituksen ja seurannan välineitä (esim. Gyekye & Rouhio 2005; Mikkonen ym. 2006).

Helsingissä tehdyissä kehittämishankkeissa päädytään suositelemaan henkilöstölle täydennyskoulutusta monikielisten lasten kielellisestä kehityksestä ja yhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Koulutuksessa olisi tarpeen käsitellä sitäkin, miten monikielistä ja -kulttuurista ryhmää voi hyödyntää, jotta kaikkien ryhmän lasten – myös suomen- ja ruotsinkielisten – kielitietoisuus kasvaisi. Turkulaisissa hankkeissa on taas esitetty erilaisia tapoja, joilla voi tukea lasten omaa äidinkieltä ja kaksikielistymistä. On esimerkiksi ehdotettu, että jo neuvoloiden yksivuotistarkistuksen yhteydessä jokaiselle maahanmuuttajataustaiselle lapselle tehdään kielisuunnitelma, joka seuraa häntä päivähoitoon ja myöhemmin kouluun (Mäkelä tulossa).

2 Väestöliiton Kotipuu-hankkeessa on kehitetty lastenkasvatukseen liittyvää materiaalia muutamalla kielellä (venäjä, somali, albania, kurdi, arabia). Materiaaliin sisältyy osuus monikielisten lasten kielellisen kehityksen tukemisesta. Ruotsissa vastaavanlaista vanhemmille tarkoitettua erikielistä tiedotusmateriaalia on seuraavilla verkkosivuilla: <http://modersmal.skolutveckling.se/projekt/>.

Päivähoidon ja koulun nivelvaiheessa maahanmuuttajalapsia odottaa esiopetus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2000) mukaan esiopetusikäisen maahanmuuttajalapsen opetus on mahdollista järjestää muun esiopetuksen yhteydessä, perusopetukseen valmistavana opetuksena tai näiden yhdistelmänä. Opetuksella tuetaan suomen (ruotsin) kielen ja lapsen oman äidinkielen kehittymistä sekä mahdollisuutta kasvaa kahteen kulttuuriin. Suomea opiskellaan sekä ohjatusti että luonnollisissa viestintätilanteissa.

Paikalliset esiopetuksen ratkaisumallit eroavat toisistaan. Esimerkiksi Vantaalla on jo usean vuoden ajan kehitetty hyviä käytänteitä maahanmuuttajataustaisten lasten esiopetukseen. Maahanmuuttajille tarkoitettun valmistavan esiopetuksen tavoitteet noudattavat esiopetuksen yleisiä tavoitteita, mutta sisällöt on muokattu kunkin opetusryhmän oppilaiden tarpeita vastaaviksi ja opetusmateriaalit ja -menetelmät voivat olla eri ryhmissä erilaiset. Valmistavaa esiopetusta järjestetään kouluissa joko 6-vuotiaiden ryhmissä tai muun perusopetukseen valmistavan opetuksen yhteydessä. Opetus pyritään järjestämään eri kouluihin kieli- ja kulttuuriryhmittäin. Tällä tavoin voidaan antaa mahdollisimman tehokas tuki sekä lapsen suomen kielen oppimiselle että oman äidinkielen kehittymiselle. Lisäksi omakielisessä ympäristössä annettu esiopetus tukee lapsen kulttuuri-identiteettiä ja itsetunnon kehitystä. Vantaalla on järjestetty valmistavaa esiopetusta kaksikielisesti muun muassa venäjän- ja vietnaminkielisille lapsille.

Varhaiskasvatuksessa rakennetaan maahanmuuttajalapsen monikielistymisen perusta. Päivähoitoikä on toisen kielen omaksumisen kannalta otollista aikaa. Tutkimuksin (esim. Abrahamsson & Hyltenstam 2004) on osoitettu, että kielenomaksumisen kriittinen rajakohta on noin kuuden vuoden iässä: sitä ennen toisen kielen omaksumisen aloittaneiden taidoista ei aikuisiässä ole erotettavissa piirteitä, jotka kertovat kaksikielisestä taustasta. Toisaalta ikävaiheeseen sisältyy erittäin suuri riski menettää se kieli, jota puhutaan perheen piirissä. Tämä ei ole uhka yksistään lapselle itselleen ja hänen perheensä hyvinvoinnille vaan tapahtuessaan menetys myös

koko suomalaisen yhteiskunnan kannalta. Oman erityishaasteensa päivähoidon henkilöstölle tuovat ne maahanmuuttajalapsset, jotka tulevat ryhmiin vasta lähellä kouluikä: miten nivelvaiheessa onnistutaan jatkamaan saumattomasti lapsen kielellisen kehityksen tukemista?

Maahanmuuttajalasten varhaiskasvatuksen aikainen monikielistyminen on vielä lähes kartoittamatonta maastoa. Olisi-kin tarpeen selvittää tilannetta valtakunnallisesti: miten lasten monikielisyys otetaan huomioon sekä miten sitä arvostetaan ja tuetaan päivähoidon arjessa? Tähän ikävaiheeseen liittyvää monikielisyystutkimusta tulisi yleisemminkin vahvistaa (ks. Mård-Miettinen & Björklund tässä julkaisussa). Tutkimustietoa tarvitaan niin kielikasvatuksen kehittämisen kuin myös varhaiskasvattajien koulutuksenkin pohjaksi.

-
- Varhaiskasvatuksessa olevien maahanmuuttajataustaisten lasten tilannetta selvitetään valtakunnallisesti. Kootaan tietoa siitä, miten lasten monikielistymistä tuetaan sekä miten kielellistä kehitystä kartoitetaan ja seurataan varhaiskasvatuksessa. Erityisesti kiinnitetään huomiota siihen, miten lasten oma äidinkieli kehittyy tässä ikävaiheessa. Lisäksi selvitetään, miten lasten kielipolku jatkuu varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta kouluun. Selvityksen tulosten perusteella kehitetään varhaiskasvatuksen aikaisia tukitoimia.
 - Monikielisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus sisällytetään kaikkien varhaiskasvattajien peruskoulutukseen.
 - Varhaiskasvattajille tarjotaan riittävästi täydennyskoulutusta monikielisyys- ja monikulttuurisuusasioissa.

3.2 Varhaiskasvatuksesta perusasteelle

Miten koululaitos sitten ottaa vastaan maahanmuuttajaoppilaan? Perusopetuslain (628/1998) mukaan *”kunta voi järjestää kaikille oppivelvollisuusikäisille sekä kuusivuotiaille maahanmuuttajille valmis-*

tavaa opetusta puolen vuoden ajan". Opetus on tarkoitettu jokaiselle maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, jonka suomen tai ruotsin kielen taito ei ole riittävän hyvä perusopetuksen ryhmässä opiskelukseen. Opetusta varten ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää. Valmistavan opetuksen opettajille ei ole säädetty kelpoisuusvaatimuksia (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet ovat opetussuunnitelman perusteiden liitteenä (OPH 2004a). Perustetekstissä opetukselle asetetaan yleisiä tavoitteita sekä erikseen kielenopetukseen ja muihin oppiaineisiin liittyviä tavoitteita. Yleisenä tavoitteena mainitaan, että opetuksessa pyritään edistämään oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antamaan tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. S2-opetuksesta ja oman äidinkielen opetuksesta sekä muista oppiaineista todetaan, että niissä noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Opetuksen järjestäjä päättää, miten opetusryhmät muodostetaan: miten suuri opetusryhmä on sekä minkäikäisistä ja -kielisistä oppilaista ryhmä koostuu. Opetuksen järjestämiseen myönnetään valtionosuutta osana opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmää. Kuten perusopetuslain sanamuoto kertoo, laki ei kuitenkaan velvoita kuntaa järjestämään valmistavaa opetusta, vaan kunta voi sijoittaa suomea tai ruotsia taitamattoman oppilaan myös suoraan yleisopetukseen.

Opetushallituksen selvityksen (OPH 2004b) mukaan perusopetukseen valmistava opetus keskittyy Etelä- ja Länsi-Suomen suurimpiin kaupunkeihin sekä kuntiin, joissa on turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskus. Syksyllä 2003 valmistavassa opetuksessa opiskeli lähes 1 200 oppilasta yhteensä 40 kunnassa. Kuntien raportoinnin mukaan opetuksessa painotettiin suomen (ruotsin) kielen taidon kehittämistä. Suurin osa kunnista järjesti valmistavan opetuksen vuoden mittaisena, joskus jopa pidempäänkin, sillä maahanmuuttajaoppilas ei ole vielä valtionosuuden takaavan minimituntimäärän jälkeen tiedoiltaan ja taidoiltaan valmis osallistumaan normaaliin perusopetukseen. Onkin myönteistä, että

useat kunnat ovat järjestäneet valmistavaa opetusta enemmän kuin valtionosuuteen oikeuttavan määrän verran. Selvityksestä ei toisaalta käy ilmi, kuinka paljon vuonna 2003 oli sellaisia kuntia, joissa valmistavaa opetusta ei järjestetty lainkaan, vaikka siihen olisi ollut tarvetta. Selvitykseen vastasi 74 % kunnallisista perusopetuksen järjestäjistä.

Valmistavaa opetusta on voitu järjestää kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille vuodesta 1997; aikaisemmat säädökset rajoittivat opetuksen vain pakolaisiin ja turvapaikanhakijoihin. Muita suuria muutoksia ei opetuksen asemassa ja toteutuksessa olekaan tapahtunut sen jälkeen. Valmistava opetus on laajuudeltaan yhtä pitkä kuin kymmenen vuotta sitten: minimituntimäärä kattaa edelleen noin puolen vuoden jakson. Käytännössä monet opetuksen reunaehdoista (esim. ryhmien muodostus) ovat yhä koulutuksen järjestäjästä kiinni. Opetukselta puuttuu myös valtakunnallinen oppimäärä ja opettajilta kelpoisuusehdot. Opetuksen sisällölliselle kehittämiselle sekä valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen nykyistä paremmalle niveltämiselle on monestakin syystä selkeä tarve. Aiempaan tilanteeseen nähden on kuitenkin merkittävä parannus, että opetussuunnitelmien perusteisiin liittyvässä virikeaineistossa (Ikonen 2005) on annettu ohjeistusta esimerkiksi siihen, miten opetus käytännössä järjestetään, kuinka opetussisältöjä painotetaan ja miten oppilaiden opinto-ohjelmat laaditaan.³ Kirjassa kuvataan myös sitä, miten oppilaat integroidaan perusopetuksen ryhmiin sekä kuinka oppilaita arvioidaan opetuksen aikana ja sen päättyessä. Olisi kuitenkin välttämätöntä laajentaa valmistavaa opetusta ja vakiinnuttaa sen asema, jotta opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä voitaisiin kehittää edelleen tässä tärkeässä

3 Opetussuunnitelman perusteiden mukaan maahanmuuttajaoppilaille voidaan laatia oppimissuunnitelma. Se on pedagoginen asiakirja, jonka tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Maahanmuuttajaoppilaan - joko paperiseen tai sähköiseen - oppimissuunnitelmaan kirjataan muun muassa se, miten S2:n opiskelu painottuu opintojen eri vaiheissa, miten omaa äidinkieltä opiskellaan ja millaista tukea eri oppiaineiden opiskeluun annetaan. Sen avulla voidaan eriyttää opetusta ja auttaa koulua ja opettajaa turvaamaan oppilaille hyvät edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan. Oppimissuunnitelma seuraa oppilaan mukana koulusta toiseen, ja se antaa myös huoltajalle tietoa siitä, miten hän voi tukea oppilasta tämän opinnoissa.

nivelvaiheessa, jonka kautta maahanmuuttajaoppilas siirtyy yleisopetuksen oppilaaksi.

- Perusopetukseen valmistava opetus laajennetaan kokonaisen lukuvuoden mittaiseksi.
- Valmistavan opetuksen ryhmien koolle määritellään yläraja, ja ryhmän koostumukselle määritellään kriteerit. Ryhmät tulisi muodostaa niin, että niissä ei olisi liian isoja ikään tai taitotasoon liittyviä eroja. Huomiota kiinnitetään myös siihen, että ryhmän kielellinen kirjo ei ole liian suuri, jotta oppilaat voisivat saada mahdollisimman paljon kielellistä ja kulttuurista tukea toisiltaan ja jotta erilaiset opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömät tukitoimet voidaan keskittää (mm. kieliavustajien käyttö).

Valmistavan opetuksen jälkeen koulussa on muita tukitoimia maahanmuuttajaoppilaita varten. Perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa koskevassa asetuksessa (1435/2001) sanotaan seuraavasti (ks. liite 6): *”Koulun opetuskielen mukaan määräytyvään äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisen maahanmuuttajille tarkoitettun oppimäärän mukaisesti.”* Erityinen oppimäärä, suomi toisena kielenä (S2), on opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004a) mukaan tarkoitettu niille oppilaille, joiden suomen taidon ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla ja siis riittävä äidinkielen ja kirjallisuuden opintojen suorittamiseen suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaisesti.

Mahdollisuus S2-opetukseen ei määräydy sen mukaan, mikä kieli on merkitty oppilaan äidinkieleksi väestörekisteriin, vaan oikeus opetukseen määritellään oppilaan oppimistarpeiden mukaan. Kentällä – niin opettajien kuin myös vanhempien keskuudessa – on tästä usein väärää tietoa (ks. esim. Rynkänen 2004; Ahola & Tuppurainen 2006). Jotkut vanhemmat myös arvelevat, että valmistava opetus ja S2-opetus eriarvoistavat oppilaita, ja koska heillä on se

käsitys, että lapsi säästyy ”eriarvoistavalta” opetukselta väestöre-
kisterin tiedon perusteella, he merkityttävät rekisteriin lapsensa
äidinkieleksi suomen. On ilmeistä, että vanhemmille olisi syytä
tiedottaa ensinnäkin siitä, mitä etuja sekä valmistavasta opetuk-
sesta että S2-opetuksesta on oppilaan opinpolulla edistymisessä,
ja toiseksi siitä, millaisia seurauksia siitä on, jos oppilaan äidin-
kieleksi on merkitty rekisteriin jonkin muun kielen sijaan suomi
(ks. jäljempänä: kuntien saama valtionosuus, S2-ylioppilaskoe).

Ei ole tavatonta, että maahanmuuttajaoppilaiden opiskelun
tueksi tarkoitettut järjestelyt stigmatisoituvat. Hyvää tarkoittavien-
kin toimien takana on usein näkökulma, jonka mukaan oppilailta
puuttuu jotain sellaista, mitä muilla on. Englanniksi oppilaita
kutsutaan joskus nimityksellä *LEP pupils* (= pupils with limited
English proficiency). Samanlainen kaiku on nimityksellä *kielitai-
doton oppilas*. Parempiin oppimistuloksiin päästään, kun oppilasta
ei lähestytä puutteiden kautta vaan kun otetaan huomioon hänen
kokonaistilanteensa: oppilaalla on voimavaranaan oma äidinkieli,
ja sen lisäksi hän oppii suomea (ks. myös luku 6).

S2-opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa perus-
opetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen
kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan
täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänen
on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen. Perus-
tetekstissä todetaan myös, että opetuksessa pyritään ohjaamaan
oppilasta elinikäiseen oppimiseen niin, että hän voi vähitellen
saavuttaa äidinkielisten veroisen suomen kielen taidon ja saa siten
tasavertaiset mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa suomalaisessa
yhteiskunnassa.

Vaikka S2 on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppi-
määristä, sillä ei ole samanlaista normitettua asemaa kuin suomi
äidinkielenä -oppimäärällä. Asetuksen sanamuodosta käy ilmi,
että opetusta voidaan antaa suomi toisena kielenä -oppimäärän
mukaisesti. Opetukselle ei ole määriteltä laajuutta, esimerkiksi
minimituntimäärää, eikä myöskään velvoitetta erillisestä opetus-
ryhmästä. Toisaalta opetussuunnitelman perusteet velvoittavat

opetuksen järjestäjän arvioimaan S2-oppilaat S2-oppimäärän mukaisesti. Vaikka tätä ajatusta ei olekaan kirjoitettu auki samalla tavoin kuin lukion opetussuunnitelmassa (ks. luku 3.3.), se voidaan lukea perustetekstistä muuten. Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat jokaisen oppilaan opiskelemaan jotakin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä. Jos oppilaan suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, oppilas opiskelee suomea S2-oppimäärän mukaisesti. Oppilasta tulee siis myös arvioida sen oppimäärän mukaan, joka hänelle kuuluu, eikä jonkin toisen oppimäärän mukaan. Asetustekstin väljyyden vuoksi on käytännössä mahdollista, että S2-oppilas on koko opintojensa ajan suomi äidinkielenä -tunneilla – ja saa ehkä erillisiä tehtäviä – ja että häntä arvioidaan sitten S2:n mukaan.

Myös S2-opetuksen rahoituspohja on epämääräinen: opetukselle ei ole olemassa omaa rahoitusta. Koulut voivat järjestää opetusta keskitettyjen määrärahojen, omien resurssiensa tai erillisen valtionavustuksen turvin. Erillistä valtionavusta kunnat saavat (S2:n ja muiden oppiaineiden) tukiopetuksen järjestämiseen opetusministeriön ohjeen (OPM 2006) mukaisesti: valtionavusteiseen opetukseen ovat oikeutettuja ne oppilaat, joiden maahantulosta on kulunut enintään neljä vuotta. Tällä tavoin rahoitettuun opetukseen voivat osallistua muutkin, jo kauemman aikaa maassa olleet oppilaat. Kyseessä ei kuitenkaan ole varsinaiseen kieltenopetukseen vaan nimenomaan tukiopetukseen tarkoitettu määräraha. Käytännössä kunnat ovat kuitenkin usein käyttäneet juuri tätä tukiopetusrahaa S2-opetuksen järjestämiseen (OPH 2005a), mikä hämärtää entisestään S2-opetuksen luonnetta.

Vuoden 2006 alussa voimaan tullut opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusta koskeva lain muutos kohdensi rahoitusta maahanmuuttajien perusopetukseen. Sen mukaan kunnille määrättävien perusopetuksen yksikköhintojen perusosaa korotetaan sellaisten oppilaiden lukumäärän perusteella, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. (Kyseisessä lainkohdassa puhutaan ”vieraskielisistä” oppilaista.) Kielitilastoinnin merkitys konkretisoituu nyt rahoituksessa: kunnat eivät voi saada valtionosuutta niistä

maahanmuuttajataustaisista oppilaista, joille vanhemmat ovat merkinneet väestörekisteriin äidinkieleksi suomen. Valtionosuus on tarkoitettu käytettäväksi maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Lisäksi kunnat voivat hakea edellä mainittua erillistä valtionavustusta.

Keskeiset opetuksen järjestämisen ongelmat ovat sekä asenteellisia että rakenteellisia. Osin on kyse siitä, että S2-opetuksen tarvetta ei aina tunnusteta eikä tunnisteta. Käsitys siitä, että lapset omaksuvat uuden kielen itsestään, ilman varsinaista opetusta, elää sitkeässä. Harvinaista ei ole sekään, että maahanmuuttajaoppilaan puheen näennäisen sujuvuuden vuoksi ei tunnisteta hänen tarvettaan saada opetusta kielitaidon muilla osa-alueilla. Asenteet perustuvat useimmiten silkkään kokemattomuuteen, sillä maahanmuuttajat ovat vielä suhteellisen tuore ilmiö suomalaisissa kouluissa. Toisaalta kyse on myös siitä, että opettajankoulutuksessa ei ole toistaiseksi ollut riittävästi monikulttuurisuuteen, vähemmistökysemyksiin ja kielitaidon arviointiin liittyvää ainesta. Maahanmuuttajille suomea opettävienkin peruskoulutuksessa on vielä lukuisia kehittämiskohteita. (Ks. tarkemmin Tarnanen ym. sekä Taalas & Aalto tässä julkaisussa.)

Vaikka opetuksen tarve tunnustettaisiin ja tunnistettaisiinkin, opetuksen järjestäminen ei sittenkään ole varmaa. Kuten edellä todettiin, S2-opetuksen lainsäädännöllinen ja rahoituksellinen pohja on normittamaton. Kunnat toimivatkin hyvin eri tavoin opetusta järjestäessään. Valtakunnallisen selvityksen (OPH 2005a) mukaan 25 % S2-oppilaista ei saanut lainkaan omassa erillisessä ryhmässä annettavaa S2-opetusta ja suurin osa (60 %) sai opetusta S2- ja S1-oppimäärien yhdistelmänä. Varsinaista S2-oppimäärän mukaista erillistä opetusta koko tuntimäärän sai vain noin 12 % oppilaista. Ruotsinkielisiä kouluja käyvistä maahanmuuttajaoppilaista suurin osa ei saanut yhtään R2-opetusta.

Verrattuna 1980-luvun oppilaisiin tänä päivänä suomalaisessa koulussa opiskelevat saavat kokonaan toisenlaiselta perustalta ponnistavaa S2-opetusta. Parikymmentä vuotta sitten S2-alan tutkimusta ei ollut nimeksikään, opettajankoulutusta ei ollut

suunniteltu, opettajien kelpoisuusehtoja ei ollut määritelty ja harvat oppimateriaalitkin oli tarkoitettu aikuisten opettamiseen joko Suomessa tai ulkomailla. Lähtökohdat laadukkaan S2-opetuksen antamiseen ja opetuksen sisällölliseen kehittämiseen ovat aivan toiset nykyään (ks. esim. Aalto 2006; Martin tulossa). Myös opetuksen asema on parantunut siitä lähtien, kun S2-oppimäärä on ollut osa opetussuunnitelman perusteita (vuodesta 1994).

Kuten edellä on käynyt ilmi, S2-opetuksen asema on kuitenkin edelleen monella tavoin vakiintumaton. Opetussuunnitelman perusteita – tärkeintä opetuksen sisältöjä ohjeistavaa asiakirjaa – uudistettaessa opetuksen aseman normittamattomuus ja asetustekstin väljyys näkyi konkreettisesti keskusteluna siitä, minkälajuiselle oppimäärälle tavoitteita ja sisältöjä oltiin laatimassa. Perusteisiin valittiin laajuudeksi asetuksen maksimitulkinta, mutta päättövaiheen tavoitetasoksi asetettiin kuitenkin B1 (ks. liite 4). Taitotaso vaikuttaa erittäin vaatimattomalta koulunkäynnin muihin kielellisiin vaatimuksiin nähden, ja sitä se onkin: se riittää perusasioiden hoitamiseen sekä kirjallisissa että suullisissa viestintätilanteissa, ei opetussisältöjen haltuun ottamiseen eikä muuhunkaan koulunkäyntiin. Matala tavoitetaso selittyy käytännön syistä. Koska lukiopetuksen S2-opetussuunnitelmaan oli jo ehditty määritellä tavoitetasoksi B2, oli perusopetuksen päättövaiheeseen asetettava alhaisempi taso – näennäisen jatkumoajattelun merkiksi.

Nykyinen opetussuunnitelma on siis hyvin ristiriitainen asiakirja, heijastaen monella tavoin oppimäärän aseman ongelmia. Opetuksen sisältöjen kehittämistä hankaloittaa luonnollisesti myös opetusjärjestelyjen kirjavuus. Hyvin vähäisellä tuntimäärällä opetuksesta tulee kehoimmillaan läksypiiritoimintaa tai reaaliaineiden tukiopetusta tavoitteellisen kielenopetuksen sijaan. Vakiintunut asema ja tuntimäärä mahdollistaisivat puolestaan opetuksen sisältöjen pedagogisen kehittämisen. Pohjaa opetuksen kehittämislle on saatu runsaasti parin viime vuosikymmenen aikana tehdystä tutkimuksesta. Alan tutkimustietoa onkin sovellettu ansiokkaasti esimerkiksi oppaassa *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen* (Nissilä ym. 2006), useissa oppimateri-

aaleissa (esim. Lauranto 1997, 2001) sekä verkkomateriaaleissa⁴. Myös oppimateriaaleja koskeva bibliografia (Pollari & Nissilä 2006) antaa kuvaa siitä, kuinka paljon töitä opetusalan ammattilaiset ovat tehneet viime vuosikymmenten aikana S2-opetuksen sisältöjen kehittämiseksi.

Valtakunnallisen selvityksen perusteella näyttää siltä, että perusopetuksen oppilas saa erillistä suomen tai ruotsin opetusta toisena kielenä keskimäärin yhden tunnin viikossa. Koska kyseessä on koulun opetuskieli, on selvää, että tilanne on kestävämmän etenkin hiljattain maahan muuttaneen oppilaan kannalta. Ilman riittävää opetuskielen taitoa koulun eri oppiaineiden sisältöjä ei ole mahdollista ymmärtää.⁵ Tutkimuksin on osoitettu, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat opetusmallista riippumatta selvittää yhtä menestyksekkäästi koulun kahdesta ensimmäisestä vuosiluokasta. Vasta kolmannen vuoden aikana alkaa erilaisten tukimuotojen runsaus tai vähyys näkyä oppilaiden suorituksissa. Siinä vaiheessa opiskelusta tulee vaativampaa, sillä oppiaineiden sisällöt edellyttävät uudenlaisia ymmärtämisen ja ajattelun taitoja. (Thomas & Collier 1997.) Mitä varhemmin ja mitä järjestelmällisemmin kielitaitoa siis kehitetään, sitä tasavertaisemmat mahdollisuudet maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on suorittaa oppivelvollisuus ja jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeenkin. Nykyinen S2-opetuksen määrä perusopetuksessa on näihin tavoitteisiin nähden aivan liian vähäinen. Normitettu asema selkeyttäisi opetuksen rahoitus pohjaa ja mahdollistaisi tarpeita vastaavan opetustarjonnan. Normitetun aseman myötä myös lähtökohdat S2-opetuksen sisältöjen kehittämiseksi ja ydinaineiden uudelleen määrittelylle olisivat paremmat opetussuunnitelman perusteita seuraavan kerran uudistettaessa.

4 Ks. esim. *SOPPI – suomeksi oppimassa*, <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/soppi/sivuinfor>.

5 Opetusjärjestelyiden mahdollisuuteen turhautuneen, perusopetuksesta aikuiskoulutuksen puolelle siirtyneen S2-opettajan kommentti opettajien täydennyskoulutuskurssin välitehtävässä: ”Miten maahanmuuttajaoppilas voi opiskella suotyyppejä, jos ei ole koskaan eläessään nähnyt suota?”

- S2-oppimäärän normipohja määritellään lainsäädännössä.
- S2-opetuksen tuntimäärän lähtökohtana on koko äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärä (42 vvt perusopetuksen aikana). Vähittäinen siirtyminen suomi äidinkielenä -opetukseen mahdollistetaan joustavasti, jos se on oppilaan suomen kielen taidon kehittymisen kannalta mielekästä.
- Varsinaista S2-oppimäärää opiskellaan erillisessä opetusryhmässä; minimiryhmäkooksi määritellään 3 oppilasta kunnassa tai koulussa.
- S2-opetuksen rahoituspohja määritellään uudestaan.
- Maahanmuuttajaoppilaiden opiskelema oppimäärä määritellään koulussa huolellisen ja monipuolisen arvioinnin⁶ perusteella ja merkitään oppilastietojärjestelmään. Oppimäärää voidaan muuttaa, kun oppilaan kielitaito on kehittynyt äidinkielen tasoiseksi kaikilla kielitaidon osaluilla.
- S2-oppimäärä määritellään jokaisen siihen oikeutetun subjektiiviseksi oikeudeksi. S2-opetuksen tulee olla kaikkien saavutettavissa, asuinpaikasta riippumatta.
- Huolehditaan oppilaiden oikeusturvaan liittyvistä kysymyksistä: vanhemmille tiedotetaan siitä, kenelle S2-opetus on tarkoitettu ja mikä on sen tavoitteena. Tiedotetaan myös muista koulun tarjoamista tukimuodoista (oman äidinkielen opetus, tukiopeus) sekä arviointiin ja kielivalintoihin liittyvistä "huojennuksista".

Suomen tai ruotsin lisäksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille opetetaan myös heidän omaa äidinkieltään. Opetus on vapaaehtoista, ja opetuksen järjestäjä voi hakea sitä varten erillistä valtionavustusta (ks. OPM 2006). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH 2004a) maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tavoitteena on yhdessä S2-opetuksen kanssa vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Äidinkielen opetuksella tuetaan oppilaan ajattelun sekä kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehitty-

6 Norjassa hiljan tehty selvitys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaidon arvioinnista ja oppimäärän vaihtamisesta paljasti lukuisia puutteita koulujen käytännöissä (Rambøll Management 2006).

mistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista ja persoonallisuuden ehyttä kasvua. Opetuksella edistetään myös oppilaan mahdollisuuksia opiskella täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita.

Maahanmuuttajien äidinkieli -oppimäärä sisältyi ensimmäistä kertaa opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1994 (silloin nimellä "vieraskielisten oppilaiden äidinkieli") ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1996. Opetussuunnitelman perusteita uudistettiin 2003, ja samoihin aikoihin alettiin laatia myös kielikohtaisia opetussuunnitelmia. Tähän mennessä kielikohtaisia opetussuunnitelmia on laadittu noin neljäänkymmeneen kieleen. Viime vuosina suomalaisissa kouluissa on opetettu noin viittäkymmentä kieltä. Vuonna 2005 kaksikymmentä suurinta äidinkieltä olivat venäjä, somali, albania, arabia, kurdi, vietnam, viro, englantia, kiina, persia, espanja, dari, turkki, saksa, puola, bosnia, kreikka, ranska, italia ja thai (ks. Ikonen tulossa).

Maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen liittyy useita käytännön ongelmia. Opetuksen järjestäminen edellyttää opetuksen järjestäjältä usein erityistä vaivannäköä, jotta opetusryhmät saadaan kokoon ja opetus järjestymään oppimisen kannalta otolliseen aikaan. Käytännössä kunnat ovat edellyttäneet huomattavasti isompia opetusryhmiä kuin opetusministeriön ohjeen (OPM 2006) määrittelemä ryhmän minimikoko, neljä oppilasta (ks. Domínguez Lledó tulossa). Ryhmät ovat tavallisesti erittäin heterogeenisiä ja vaativat opettajalta paljon eriyttämistä. Niin ikään oppimateriaalitilanne on huomattavan heikko: opettajien täytyy laatia itse lähes kaikki materiaalinsa tai soveltaa muualla kuin Suomessa julkaistua materiaalia omaan opetukseensa. Epävarmuus opetuksen jatkuvuudesta ja opettajan kelpoisuusehtojen puute eivät ole omiaan kohentamaan opetuksen asemaa. (Ks. Youssef tässä julkaisussa; Domínguez Lledó tulossa.)

Vapaaehtois pohjaisena opetuksella on alhainen status paitsi muiden aineiden opettajien toisinaan myös oppilaiden ja vanhempien silmissä. Vanhempien asenteiden takana saattaa olla myös eriäviä näkemyksiä siitä, opettaako opettaja lapsille juuri oikeaa

kielen varieteettia. Muunlaisetkin odotukset opetusta kohtaan ovat usein epärealistiset: opetuksen odotetaan kattavan samanlaajuisen opetussuunnitelma kuin kotimaassa. Myös oppimateriaaleja kohtaan ollaan kriittisiä. Suomessa toimivat opettajat ovat tavallisesti seuloneet materiaaleista pois kaiken uskontoon ja kotimaan poliittiseen tilanteeseen liittyvän aineksen (ks. Badawieh ym. tulossa), sillä suomalaisissa kouluissa annettavaa oman äidinkielen opetusta ohjaa suomalainen opetussuunnitelma.⁷ Suomessa asuvat vanhemmat saattavat kuitenkin odottaa oman äidinkielen opetukselta sellaisia sisältöjä, jotka eivät kuulu suomalaiseen kouluun. Toisinaan taas oman äidinkielen opettajina toimii sellaisia henkilöitä, jotka eivät ole saaneet työhönsä riittävää koulutusta ja jotka tästä syystä toimivat tehtävissään oman lähtömaansa koulu- kulttuurin mukaisesti. Näiden ongelmien vuoksi onkin erityisen tähdellistä, että oman äidinkielen opettajia varten kehitetään oma, suomalaiseen kouluun pätevöittävä koulutus (ks. myös Taalas & Aalto tässä julkaisussa).

Vuonna 2005 perusopetuksen maahanmuuttajaoppilaista arviolta vähän yli puolet sai oman äidinkielen opetusta. Vuonna 2003 tehdyn selvityksen mukaan (OPH 2004b) opetusta ei ollut voitu järjestää useimmiten siitä syystä, että opetusryhmää ei ollut saatu muodostettua. Ongelmana oli usein myös opettajien puute. Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen tunnit sijoituivat pääasiassa koulutuntien ulkopuolelle. Opettajista 34 % toimi päätoimisina maahanmuuttajien äidinkielen opettajina; vailla muodollista kelpoisuutta oli noin puolet opettajista. Monet opettajista joutuvat hakemaan omaa työtään vuosittain (ks. Pohjanpalo 2006). Osalla ei ole mahdollisuutta kesälomaankaan, sillä heidän työsuhteensa on mitoitettu täsmälleen lukuvuoden mittaiseksi. Kesän ajaksi he voivat siis hakea muita töitä tai työttömyyskorvausta.

Oman äidinkielen opettajien tärkeys kouluille on kuitenkin kiistaton: äidinkielen opetuksen ohella opettajat toimivat kouluissa mitä moninaisimmissa rooleissa (ks. Youssef tässä julkaisussa).

⁷ Toisin on esimerkiksi Isossa-Britanniassa, jossa monet yhteisöjen ylläpitämistä kouluista ovat lähtökohdiltaan uskonnollisia.

Yksi tärkeimmistä rooleista on tehdä yhteistyötä S2-opettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kanssa. Tästä hyvänä esimerkkinä on vantaalainen yhteistyöhanke, jossa pyrittiin eheyttämään äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetuksen suunnittelu ja toteutus yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (ks. Korpela ym. tulossa). Tällaisen ja muunkinlaisen yhteistyön edellytys on kuitenkin, että oman äidinkielen opettajalla on jokin pääkoulu ja ettei hänen päivittäinen työnsä ole vain siirtymistä koululta toiselle ja opettamista sellaiseen aikaan, jolloin muut opettajat eivät ole paikalla. Tällä hetkellä oman äidinkielen opettajat eivät käytännössä pysty antamaan kaikkea osaamistaan koko kouluyhteisön käyttöön, sillä he keskustelevat arjessaan enemmän opetusviraston ja rehtorien kuin muun kouluyhteisön kanssa.

Opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä perusopetuslakia tulkittiin niin, että maahanmuuttajien äidinkielen opetuksessa ei ole kyse 12 §:n mukaisesta opetuksesta. Kyseisessä perusopetuslain kohdassa sanotaan: *”Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä. Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä.”* Tämän vuoksi maahanmuuttajien äidinkieli siirrettiin opetussuunnitelman perusteiden liitteeksi, ja siten opetuksesta tuli perusopetusta täydentävää opetusta. Muutokselle ei ole esitetty mitään muuta lainsäädännöllistä perustetta kuin perusopetuslain 12 §:n uusi tulkinta. Opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004) liitteenä olevassa Opetushallituksen suosituksessa maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi luonnehditaan opetuksen asemaa juuri tähän tulkintaan viitaten.

Toinen peruste muutokselle liittyi opetuksen rahoituspohjaan. Koska oman äidinkielen opetus toteutetaan erillisen valtionavustuksen turvin, katsottiin, ettei kyse ole varsinaisesta perusopetuksesta vaan sitä täydentävästä opetuksesta. Kiinnostavaa tässä tulkinnassa on kuitenkin se, että romanin ja saamelaisalueen ulkopuolella annettava saamen kielen opetus toteutetaan saman valtionavustuksen turvin (vrt. OPM 2006) kuin maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Samasta rahoituspohjasta huolimatta romanin

tai saamen kielen oppimääriä ei kuitenkaan siirretty opetussuunnitelman liitteeksi eikä niiden opetuksesta tullut täydentävää opetusta.⁸ Ristiriitaista muutoksessa on siis se, että maahanmuuttajien äidinkielen opetus toteutettiin saman rahoituksen varassa sekä vanhan että uuden opetussuunnitelman aikana: aiemman opetussuunnitelman aikana se katsottiin osaksi perusopetusta, ja uuteen opetussuunnitelmaan siirryttäessä siitä tuli ”rahoituspuhjan vuoksi” perusopetusta täydentävää opetusta.

Useat maahanmuuttajaopetuksen kentällä toimivat ovat sitä mieltä, että tehty muutos merkitsee käytännössä maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen aseman merkittävää heikentämistä. Kun maahanmuuttajaoppilaiden äidinkieli ei ole enää oppimäärä eikä osa muuta koulun opetusta, sitä ei arvioida kuten oppimäärää. Arvioimatta jättäminen on selkeä signaali koko kouluyhteisön väelle ja oppilaiden vanhemmille siitä, että oman äidinkielen opetusta ei arvosteta samalla tavoin kuin muuta koulussa annettavaa opetusta. Tästä voi seurata se, että opetusta annetaan ja valitaan vastaisuudessa entistä vähemmän. Jos oman äidinkielen opetus järjestetään kerhotoiminnan tapaan loppuiltapäivästä eikä oppilaiden kielitaidolle anneta mitään tunnustusta, on vaarana, että opetus hiipuu vähitellen ja kahdenkymmenen vuoden työ opetuksen sisältöjen, menetelmien ja materiaalien kehittämisessä (ks. Latomaa tulossa) menee hukkaan.



- Maahanmuuttajien äidinkieli sisällytetään äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen muu oppilaan äidinkieli -oppimäärään ja palautetaan siten opetussuunnitelman perusteisiin. Näin oppimäärä on osa perusopetuksen arviointia, ja oppilaille on mahdollisuus osoittaa osaamisensa siinä kuten muissakin koulussa opetettavissa aineissa. Oppimäärää varten laaditaan opetussuunnitelman perusteet.
- Tunnustettu asema osana koulun arkea mahdollistaa sen, että oman äidinkielen opettajien kelpoisuusehdot voidaan määritellä ja että

⁸ Kaikilla mainituilla kielillä kuten myös viittomakielellä on heikko asema suomalaisessa koulussa (ks. Näkkäläjärvö & Rahko; Mäki; Alanne tässä julkaisussa).

opettajankoulutusta voidaan kehittää. Ilman kelpoisuusehtoja sitä ei voi tehdä. Opettajankoulutusta kehittämällä opetukselle taataan tietynlainen jatkuvuus ja kehittyminen.

- Oman äidinkielen opetuksen rahoituspohjaa tarkistetaan, ja opetuksen tuntimäärää lisätään: opetusta tarjotaan erityisesti opinpolun alkuvaiheessa nykyisten 2 tunnin sijaan 3 tuntia viikossa. Lisäys mahdollistaa muun muassa sen, että oman äidinkielen opetuksella voidaan nykyistä paremmin tukea eri oppiaineiden sanaston ja käsitteiden omaksumista.
- Niissä kielissä ja niillä alueilla, joilla ei ole saatu järjestymään omaa opettajaa, kehitetään muita tapoja tukea oppilaan oman äidinkielen kehittymistä (monimuoto-opetus, verkkokurssit ym.).
- Hyödynnetään Eurooppalaista kielisalkkua soveltuvin osin maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon tunnustamisessa. Salkun avulla jokainen maahanmuuttajaoppilaskin voi dokumentoida kielitaitonsa riippumatta siitä, onko hän saanut muodollista opetusta omassa äidinkielessään vai ei.⁹

3.3 Perusasteelta toiselle asteelle

Tie lukio-opintoihin ja niiden kautta akateemisiin jatko-opintoihin ei selvästikään ole sileä maahanmuuttajaoppilaille: vuosituhannen alussa lukioissa opiskeli noin 60 prosenttia koko ikäluokasta, maahanmuuttajataustaisista kuitenkin vain noin 15 prosenttia (OPM 2001). Viime vuosina maahanmuuttajaoppilaat ovat hakeutuneet lukioihin jonkin verran aiempaa enemmän.

Periaatteessa lukioon päässeet maahanmuuttajaopiskelijat voivat opiskella suomea toisena kielenä äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien sijaan. Lukion tuntijakoasetuksessa (955/2002, ks. liite 7) sanotaan, että ” – vieraskieliselle opiskelijalle voidaan opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän mukaan”. Velvoitetta erillisen S2-opetuksen järjestämiseen ei kuitenkaan ole, vaan koulutuksen järjestäjä saa päättää, millä tavoin maahanmuuttajaopiskelijoiden suomen opetus hoidetaan. Käytän-

⁹ Ks. Aarts & Broeder (2006), jossa kuvataan kielisalkun käyttöä monikulttuuri-
sessa luokassa.

nössä tilanne onkin huonompi kuin perusopetuksessa: lukioissa on järjestetty huomattavasti vähemmän S2-opetusta. Opetushallituksen selvityksen (Nissilä 2006) mukaan lähes 70 % lukioista ei tarjonnut yhtään erillistä S2-kurssia. Vajaa 20 % lukioista tarjosi 1–5 S2-kurssia. Mikään selvitykseen osallistuneista ruotsinkielisistä lukioista ei järjestänyt erillistä R2-opetusta. Opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2003) mukaan maahanmuuttajaopiskelija arvioidaan kuitenkin S2-oppimäärän mukaan, jos se on valittu hänen oppimääräkseen huolimatta siitä, onko hänelle järjestetty erillistä S2-opetusta vai ei tai onko lukio voinut tarjota vain osan S2-kursseista.

Vuodesta 1996 lähtien niiden opiskelijoiden, joiden äidinkielenä on merkitty väestörekisteriin jokin muu kieli kuin suomi, ruotsi tai saame, on ollut mahdollista suorittaa S2-ylioppilaskoe tavanomaisen äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeen sijaan. Väestörekisteriin merkitty tieto äidinkielestä on siis tässä kohtaa oleellinen: S2-koetta ei voi suorittaa, jos rekisterissä on äidinkielenä suomi. Kaikilla opiskelijoilla on kuitenkin mahdollisuus opiskella suomea toisena kielenä, väestötilastoinnista riippumatta.

Ensimmäisenä vuonna S2-kokeeseen osallistui 66 opiskelijaa. Kymmenessä vuodessa määrä on moninkertaistunut: vuonna 2006 suorittajia oli 524. R2-kokeeseen osallistuneiden määrä on vaihdellut kymmenen vuoden aikana yhdestä kolmeentoista. (Nissilä 2006.) Tarkoituksenmukaisuudestaan huolimatta S2-ylioppilaskokeeseen liittyy useita haasteita. Opetushallituksen tekemän selvityksen (Straszer 2002) mukaan S2-kokeen asema korkeakouluihin pyrittäessä oli vuosituhannen alussa vakiintumaton: käytänteet vaihtelivat oppilaitoksittain ja koulutusaloittain. Vain osa kyselyyn vastanneista oppilaitoksista ilmoitti, että S2-koe pisteitetään samalla tavoin kuin äidinkielen koe. Suuri osa vastanneista oppilaitoksista ei tuolloin ollut vielä määritellyt suhtautumistaan S2-kokeen pisteittämiseen.

Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita on lukioissa vähän. Tämä johtunee suurelta osin siitä, että maahanmuuttajat eivät ole saavuttaneet lukio-opetukseen tarvittavaa kielitaitoa perusopetuk-

sen päättövaiheeseen mennessä. Vähälukuisuus voi johtua myös siitä, että maahanmuuttajia ohjataan muita useammin hakeutumaan lukion sijaan ammatilliseen koulutukseen tai lisäopetukseen annettavaan koulutukseen (ns. kymppiluokat). Lukiopolulle lähteneiden opiskelun haasteet näkyvät puolestaan opintonsa keskeyttäneiden suurena määränä. Ongelmallista on, että S2-ylioppilaskokeen asema jatko-opintokelpoisuutta määriteltäessä ei ole kovin selkeä. Tästä syystä maahanmuuttajataustaiset opiskelijat valitsevat usein äidinkieliselle tarkoitetun ylioppilaskokeen, vaikka heidän olisikin monesti tarkoituksenmukaisempaa¹⁰ osoittaa suomen taitonsa juuri S2-kokeessa.

Lukioissakin maahanmuuttajaoppilaat voivat opiskella omaa äidinkieltään. Suositus opetuksen perusteiksi on lukion opetussuunnitelman perusteiden liitteenä kuten perusopetuksessakin, mutta lukiossa oppilas voi valita oman äidinkielen valinnaiseksi kurssiksi ja saada siitä siten merkinnän myös päättötodistukseen.

-
- Kuten perusasteella S2-oppimäärä määritellään jokaisen siihen oikeutetun subjektiiviseksi oikeudeksi. S2-opetuksen tulee olla kaikkien saavutettavissa, asuinpaikasta riippumatta.
 - Kehitetään erilaisia räätälöityjä tukitoimia (opintojen ohjausta, opiskelutaitojen opetusta ym.), joilla parannetaan maahanmuuttajanuorten mahdollisuuksia osallistua lukiokoulutukseen. Selvitetään tarve ja mahdollisuudet siihen, että voitaisiin järjestää lukio-opintoihin valmistavaa opetusta.
 - Tehdään ajantasainen selvitys siitä, mikä on S2-ylioppilaskokeen tämänhetkinen asema korkeakouluihin pyrittäessä ja mistä korkeakoulujen ja koulutusalojen erilaiset suhtautumiset johtuvat. Tiedotetaan korkeakouluja kokeen luonteesta ja merkityksestä sekä siitä, että maahanmuuttajataustaiset opiskelijat lisäisivät korkeakoulujen kansainvälistymisastetta.

¹⁰ Ks. Kalliokoski (2006), jossa analysoidaan suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeiden kirjoitelmia.

- Kannustetaan lukiokoulutuksessa olevia oman äidinkielen opiskeluun, jotta he voivat saada kielitaitonsa dokumentoitua päättötodistuksessa.

Lukiokoulutuksen sijaan maahanmuuttajaoppilaat valitsevat useammin ammatillisen koulutuksen: keväällä 2006 ammatillisiin oppilaitoksiin pyrki 2 360 opiskelijaa ja lukioihin 820. Ammatillisiin oppilaitoksiin valittiin 50 % ja lukioihin 73 % pyrkineistä. Lukiolaisista maahanmuuttajia on 1,6 %, ammatillisessa peruskoulutuksessa heitä on 2,9 % kaikista opiskelijoista (Nissilä 2006).

Ammatillista peruskoulutusta varten voidaan järjestää valmistavaa koulutusta. Valmistavan koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle kielelliset ja muut tarvittavat valmiudet ammatillisiin opintoihin siirtymistä varten. Koulutus on laajuudeltaan 20–40 opintoviikkoa, ja siitä tärkeä osa on S2-opinnoilla. Vuonna 2004 tehdyn selvityksen mukaan (Aunola & Ruuskanen 2004) vain hieman yli puolet saavutti ammatillisissa opinnoissa edellytettävän kielitaitotason (YKI 3, ks. liite 12). Tuorein selvitys (Aunola & Korpela 2006) paljastaa, että opintonsa keskeyttäneiden määrä on kasvanut tasaisesti koko 2000-luvun ajan.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa maahanmuuttajaopiskelijat voivat saada suomi toisena kielenä -opetusta. Opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 1999) sisältyy 4 opintoviikkoa suomea toisena kielenä. S2-opetusta voi valita myös toisen kotimaisen kielen sijaan, ja lisäksi suomea voi opiskella vapaavalintaisena kurssina. S2-opetusta ei kuitenkaan välttämättä järjestetä erillisenä opetuksena, jos opiskelijoita on vain vähän. Opiskelijat osallistuvat tällöin tavallisille äidinkielen tunneille. Vuonna 2001 tehdyn selvityksen mukaan vain 15 % oppilaista sai erillistä S2-opetusta (Kuisma 2001). Keskeinen ongelma on myös se, että opiskelijoiden suomen taidon taso vaihtelee suuresti opintojen alkuvaiheessa, mutta kaikille on kuitenkin tarjolla sama määrä opetusta. Opintojen edetessä pidemmälle kielitaitovaatimukset kasvavat, ja varsinkin silloin tulee esille opiskelijoiden kielitaidon riittämättömyys. Tämä lienee osasyynä siihen, että maahanmuuttajaopiskelijat keskeyttä-

vät ammatilliset opintonsa muita useammin. Myös maahanmuuttajille suomea opettavien kompetenssi opettaa suomea toisena kielenä voi vaihdella (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa), ja siksi ei ole varmaa, missä määrin opetus vastaa opiskelijoiden kielitaitotarpeita ja siten edesauttaa heitä selviytymään opinnoistaan kielellisesti. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet ja keskeiset sisällöt on asetettu ”kiitettävää tasoa” varten ja erikseen on mainittuna ”tydyttävän tason” suorituskriteerit. Tekeillä olevan opetussuunnitelmien päivityksen yhteydessä kielen osaamisen määrittely sidotaan Eurooppalaiseen viitekehykseen perusopetuksen ja lukio-opetuksen tapaan.

Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelmiin sisältyy myös oman äidinkielen opetus, mutta vain harva oppilaitos on järjestänyt sitä (Kuisma 2001). Käytännössä oman äidinkielen opetus on järjestetty vieraan kielen opetuksen ja joskus toisen kotimaisen kielen opetuksen resursseilla. Ammatillisissa oppilaitoksissa ei ole vastaavanlaista erillistä valtionavustusta oman äidinkielen opetukseen kuin on perusopetuksessa ja lukiossa. Oman äidinkielen opetuksesta ja omakielisestä tukiopetuksesta saatujen kokemusten mukaan omakielinen opetus ja ohjaus ovat kuitenkin vaikuttaneet merkittävästi siihen, missä määrin opiskelijat ovat kotoutuneet Suomeen ja saaneet suoritettua ammatillisen koulutuksensa loppuun (Jääskeläinen 2004; Mäkelä 2004).

-
- Kuten perusasteella S2-oppimäärä määritellään jokaisen siihen oikeutetun subjektiiviseksi oikeudeksi. S2-opetuksen tulee olla kaikkien saavutettavissa, asuinpaikasta riippumatta.
 - Maahanmuuttajanuorten ammatillisen peruskoulutuksen opintoja tuetaan erilaisin joustavin järjestelyin, jotta voitaisiin vähentää keskeyttäneiden määrää: parannetaan tukiopetusmahdollisuuksia ja lisätään omakielisen opetuksen ja ohjauksen osuutta yksilöllisten tarpeiden mukaan.

3.4 Toiselta asteelta korkeakouluihin

Toisen asteen opintojen tulisi turvata maahanmuuttajaopiskelijoiden jatko-opintokelpoisuus. Tällä hetkellä maahanmuuttajataustaisten osuus opiskelijoista on kuitenkin huomattavan pieni niin ammattikorkeakouluissa kuin yliopistoissakin (ks. myös TM 2006). Tämä selittyy osin sillä, että maahanmuuttajien kynnys jo toisen asteen opintoihin, erityisesti lukio-opintoihin, on korkeampi kuin muulla väestöllä. Vuosituhannen alussa korkeakoulujen opiskelijoista oli vain 2,3 % ulkomaalaisia¹¹ (OPM 2001); määrä on kansainvälisissä vertailuissa hyvin pieni. Opetusministeriö onkin asettanut tavoitteeksi, että maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osuus korkeakouluissa on kasvanut huomattavasti vuoteen 2010 mennessä (OPM 2001, 2003).

Maahanmuuttajien pyrkiessä korkeakouluihin avainasemassa ovat oppilaitosten kielitaitovaatimukset. Maahanmuuttajaopiskelijoille suositellaan usein vieraskielisiin koulutusohjelmiin haikautumista; suositus on kuitenkin riidoin kotoutumistavoitteen kanssa. Erityisesti ammattikorkeakouluissa on runsaasti tarjolla englanninkielistä opetusta. Myös yliopistoissa vieraskielisen opetuksen tarjonta on huomattavan laajaa. Pääsyvaatimuksena muihin kuin englanninkielisiin koulutusohjelmiin on oppilaitoksen opetuskielen taito. Tavalliseen suomen- tai ruotsinkieliseen koulutukseen vaaditaan yleensä opetuskielen hallinta, mutta harvassa korkeakoulussa on tarkasti määritelty, mitä ”riittävä kielitaito” tarkoittaa (ks. Tarnanen ym. tässä julkaisussa). Hakijoiden kielitaidon riittävyys testataan erikseen, tai se arvioidaan olemassa olevien todistusten perusteella (Garam 2004).

Yhtenä ongelmana korkeakouluihin pyrittäessä on myös luvussa 3.3 mainittu S2-ylioppilaskokeen arvostus. Vaikkei yksittäisen kokeen saama pistemäärä todennäköisesti romutakaan kenenkään jatko-opiskelumahdollisuuksia, korkeakoulujen määrittelemällä pisteityksellä saattaa olla takaistava vaikutus koulujen

11 Määrä on laskettu kansalaisuuden perusteella. Suurin osa tästä ryhmästä on vaihto-opiskelijoita.

opetukseen. Se viestii kouluille, opettajille, vanhemmille ja oppilaille siitä, millainen arvo lukioissa annettavalla suomi toisena kielenä -opetuksella vs. suomi äidinkielenä -opetuksella on korkeakoulujen näkökulmasta. Jos S2-koe rinnastetaan pisteityksessä S1-kokeeseen, lukioiden maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat muihin opiskelijoihin nähden yhdenvertaisessa asemassa korkeakouluihin pyrkiessään.

Ammattikorkeakouluihin on jo pitkään suunniteltu aloitettavaksi perus- ja toisen asteen oppilaitosten tapaan valmentavaa koulutusta, jonka tarkoituksena on antaa maahanmuuttajille riittävät valmiudet hakeutua korkeakouluopintoihin ja menestyä niissä. Suunnitelmien mukaan opinnoissa painotetaan erityisesti korkeakouluopintojen edellyttämän kielitaidon vahvistamista sekä itsenäisen ja tutkivan opiskelutavan omaksumista. Valmentavaa koulutusta on toistaiseksi toteutettu vasta aikuiskoulutuksessa (ks. esim. Lahden ammattikorkeakoulu 2007).

Korkeakouluopintojen loppuun saattaminen on osoittautunut haasteelliseksi maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen on tavallista myös muilla korkeakouluopiskelijoilla, mutta maahanmuuttajilla se on vielä muita yleisempää. Syinä on mainittu esimerkiksi opiskelukulttuurin erot, puutteellinen kielitaito, taloudelliset vaikeudet ja sosiaalisen turvaverkon hataruus. Tästä syystä onkin tarpeellista, että maahanmuuttajaopiskelijoiden opintojen suunnitteluun ja ohjaukseen kiinnitetään erityistä huomiota. Niin ikään olisi huolehdittava siitä, että korkeakouluissa on tarjolla kielikoulutusta, jonka avulla opiskelija voi kehittää suomen tai ruotsin kielen taitoaan edelleen. Korkeakouluissa annettu opetus maan kansalliskielissä on kuitenkin suunnattu useimmiten vaihto-opiskelijoille (ks. tarkemmin luku 4.2). Tutkinto-opiskelijoiden kielitaidon kehittäminen on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden osuus korkeakouluopiskelijoista on jossain määrin lisääntynyt viime vuosina. Tärkeä muurinmurtajaryhmä ovat olleet luokanopettajakoulutukseen hyväksytyt opiskelijat: vuodesta 2002 Helsingin yliopiston sovel-

tavan kasvatustieteen laitos on kiintiöinyt tietyn osuuden luokan-
opettajakoulutuksen sisäänotostaan maahanmuuttajataustaisille
opiskelijoille (ks. Tikkanen 2006). Tästä koulutuksesta valmistuvat
opettajat vaikuttavat osaltaan siihen, että suomalaisissa kouluissa
on vastaisuudessa aiempaa enemmän monikulttuurista osaamista
ja että monikulttuurisuus on olennainen osa suomalaisen koulun
arkea. Myös muille ammattialoille kaivattaisiin samanlaista luon-
nollista monikulttuuristumista.

-
- Tehdään valtakunnallinen selvitys siitä, kuinka paljon korkeakouluissa on maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, missä koulutusohjelmissa he opiskelevat, miten heidän opinto-ohjauksensa on järjestetty ja miten he etenevät opinnoissaan. Selvityksen perusteella kehitetään korkeakoulujen toimintakulttuuria niin, että maahanmuuttajaopiskelijoilla on nykyistä esteettömämmät mahdollisuudet saavuttaa korkeakoulututkinto.
 - Kehitetään opiskelijavalintaa muun muassa siten, että korkeakouluilla on yhtenäiset ja läpinäkyvät kielitaitovaatimukset. Tiedotetaan toisen asteen oppilaitoksia korkeakoulujen valintakriteereistä.
 - Kehitetään ammattikorkeakouluihin valmentavaa koulutusta.
 - Kehitetään korkeakoulujen maahanmuuttajaopiskelijoille tarkoitettua, räätälöityä opinto-ohjausta.
 - Laajennetaan korkeakoulujen suomen ja ruotsin kielen opetuksen tarjontaa siten, että se vastaa myös maahanmuuttajataustaisten tutkinto-opiskelijoiden tarpeita.

4 AIKUISET

4.1. Kotoutumiskoulutus

Edellä kuvattiin maahanmuuttajaperheen lasten ja nuorten opin-
polkua. Monien vanhemmat osallistuvat todennäköisesti kotou-
tumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutus järjestetään joko työvoi-

mapoliittisena aikuiskoulutuksena tai maahanmuuttajan omaehtoisena koulutuksena, jolloin koulutus voidaan kotoutumissuunnitelmassa rinnastaa työvoimapoliittiseen aikuiskoulutukseen. Aikuisille työttömille ja työelämässä oleville maahanmuuttajille suomen kielen opetusta tarjotaan muun muassa kansalaisopistoissa, kansanopistoissa, opintokeskuksissa, kesäyliopistoissa, täydennyskoulutuskeskuksissa, aikuislukioissa sekä aikuiskoulutuskeskuksissa, jotka ovat suurin aikuisten maahanmuuttajien kielikouluttaja (ks. Sartoneva tässä julkaisussa).

Kotouttamislain (493/1999, 1215/2005) pääperiaatteet voi tiivistää seuraavasti: Laki määrittelee, millaisia kotoutumista edistäviä ja tukevia toimenpiteitä ja palveluita työvoimatoimisto ja kunta voivat järjestää. Maahanmuuttajan kanssa tehdään kotoutumissuunnitelma, ja se sisältää ne tavoitteet ja toimet, jotka tukevat suomalaisessa yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimista. Maahanmuuttajalla on oikeus kotoutumistukeen siltä ajalta, jolloin hänellä on oikeus kotoutumissuunnitelmaan. Oikeus kotoutumissuunnitelmaan päättyy, kun on kulunut kolme vuotta siitä, että hänet on merkitty kotikuntansa väestötietojärjestelmään. Aikaa voidaan pidentää enintään kahdella vuodella, jos se on tarpeen esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidon hankkimista varten.

Aikuisten kotoutumiskoulutusta ohjaa Opetushallituksen antama suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta (OPH 2001).¹² Suosituksen mukaan koulutuksen tehtävänä on ensinnäkin antaa aikuiselle maahanmuuttajalle sellaiset kielelliset, yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja elämänhallintaan liittyvät valmiudet, joiden avulla hän pystyy selviytymään jokapäiväisen elämän tilanteissa uudessa ympäristössään, toimimaan työelämässä, hakeutumaan jatko-opintoihin sekä toimimaan suomalaisen kansalaisyhteiskunnan aktiivisena, täysivaltaisena ja tasa-arvoisena jäsenenä. Koulutuksen tehtävänä on myös motivoida ja tukea maahanmuuttajaa säilyttämään oma kulttuurinsa. Lisäksi koulutuksella pyritään lisäämään maahanmuuttajan mahdollisuuksia

¹² Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta uudistetaan vuonna 2007. Koulutuksen tavoitteiden asettelu sidotaan Eurooppalaiseen viitekehykseen.

hakeutua tasavertaiseen vuorovaikutukseen suomalaisten kanssa. Koulutus sisältää kieliopinintojen ohella muun muassa yhteiskuntatietouden, kulttuurintuntemuksen sekä opiskelu- ja työelämävalmiuksien opintoja.

Kotouttamislaki on tuonut mukanaan paljon uusia haasteita aikuisten maahanmuuttajien koulutukseen. Koulutuksen järjestäjiltä ja koulutuksen ostajilta (työvoima- ja elinkeinokeskukset) edellytetään entistä tiiviimpää yhteistyötä. Koulutuksen toteutuksessa on kuitenkin edelleen suuria ongelmia (ks. esim. TM 2005; Uusikylä ym. 2005). Suomen kielen kurssitarjonta on yhä riittämätön. Kurseille voi joutua odottamaan pitkiä aikoja, eikä koulutuksessa useinkaan toteudu sellainen jatkuvuus, että päästäisiin hyviin oppimistuloksiin ja esimerkiksi kansalaisuuteen vaadittavalle kielitaidon tasolle B1 (ks. liite 4). Monissa selvityksissä on todettu, että maahanmuuttajat kokevat itsekin oman toisen kielen taitonsa usein täysin riittämättömäksi ja toivovat saavansa lisää kielikoulutusta (ks. esim. Tarnanen & Suni 2005; Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006).

Koulutusta ei aina osata kohdentaa oikein sitä tarvitseville: vaikka kielitaidon on todettu olevan kriittinen tekijä koko koulutuksen onnistumisessa, opiskelijan lähtötasoa ei välttämättä osata arvioida oikein (ks. Tarnanen ym. tässä julkaisussa). Koulutukseen pääsevästä päätöksen tekee työvoimaviranomainen. Lähtötasoltaan hyvin heterogeeninen opetusryhmä ei tee opettajan työtä helpoksi, kun opetuksen onnistumiseen ja oppimistulosten saavuttamiseen vaikuttavat monet muutkin seikat, kuten oppijoiden motivaatio, kokemus muodollisesta kielenopetuksesta, oppimisstrategiat, oman äidinkielen taito ym. Opettajan omassa koulutuksessa saattaa myös olla tekijöitä, joiden vuoksi hän ei osaa parhaalla mahdollisella tavalla vastata opetusryhmänsä tarpeisiin ja käyttää esimerkiksi riittävän toiminnallisia menetelmiä saadakseen kielenoppimisen jatkumaan myös luokkahuoneen ulkopuolella (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Lisäksi kurssitarjonnassa on suuria alueellisia eroja. Aiemman koulutuspolitiikan ongelmista kertoo puolestaan

se, että suomen kielen alkeiskursseille hakeutuu vieläkin jo pitkään maassa asuneita henkilöitä.

Näyttääkin siltä, että kotouttamislain avulla aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus uudistui kyllä jossain määrin hallinnon tasolla, mutta käytännön opetusjärjestelyihin laki ei ole juurikaan vaikuttanut. On myös ilmeistä, että aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen rakenteelliset ongelmat ovat suuret. Koko kotoutumiskoulutus on hyvin hajanainen, ja sitä leimaavat viranomaisten väliset koordinaatio-ongelmat. Valtion ja kuntien keskinäisen vastuunjaon epämääräisyys vaikeuttaa kotoutumisen keskeisen päämäärän, tasa-arvon, saavuttamista. Järjestelmän sisään rakennettu koulutuksen kilpailuttaminen näkyy väistämättä opetuksessa – eikä aina myönteisellä tavalla. Koulutuksen hankinnassa tingitään usein Opetushallituksen suosituksista, mikä ei voi olla vaikuttamatta opetuksen laatuun ja tuloksellisuuteen. Nykyinen järjestelmä saa opettajat ikävään välikäteen: he tekevät työtään pedagogisesti haastavassa tilanteessa ylisuurissa ryhmissä ja lisäksi järjestelyin, jotka yleensä hankaloittavat kotoutumiskoulutuksen tavoitteiden saavuttamista.¹³ Opetuksen laatuun vaikuttaa myös se, että alalla toimivat opettajat vaihtuvat usein, sillä koulutuksen hankintajärjestelmä ei takaa opettajille pitkäaikaista työpaikkaa.

Eri selvityksissä on todettu, että polttavimmat ongelmat aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutuksessa ovat riittämätön kurssitarjonta, jatkuvuuden puute ja alueellinen eriarvoisuus. Lisää kielikoulutusta tarvittaisiin vielä siinäkin vaiheessa, kun peruskielitaito on hankittu ja kun työtehtävät vaativat syvällisempää kielitaitoa ja ammattikielen hallintaa. Ongelmaksi koetaan usein myös kielenopetuksen ja työllistymisen erillisuus. Usealle maahanmuuttaja-aikuiselle ajatus siitä, että edessä on mahdollisesti vuosien istuminen koulun penkillä ennen työhön pääsyä, on tuskallinen. Koulunkäynti saatetaan myös mieltää lasten asiaksi, ei

13 Kotoutumiskoulutuksena annettava kielenopetus on järjestetty muun työvoimapolitiittisen koulutuksen tavoin kokopäiväopiskeluna. Kouluttajan kannalta se tarkoittaa käytännössä sitä, että hän antaa lähiopetusta kuusi tuntia päivässä ja järjestää yhden tunnin opetuksesta etäopetuksena. Koulutettavien ja kouluttajien kontaktiopetuksen tuntimäärä (30 t/vko) on siis huomattava.

aikuisten. Kotoutumiskoulutusta onkin pyritty kehittämään niin, että se valmentaa entistä paremmin työelämään. Hyviä kokemuksia on saatu useissa kehittämishankkeissa, joissa kieltä on opiskeltu nimenomaan työpaikalla tai osana työhön valmentautumista (ks. esim. Härkäpää & Peltola 2005; Pihlaja 2005). Työelämään jo siirtyneidenkin maahanmuuttajien kielitaitoa on usein tarpeen kehittää edelleen. On työnantajan etu, että työntekijän kielitaito on sillä osaamistasolla kuin mitä hänen tehtävänsä edellyttävät (ks. OPM 2007). Monet työnantajat ovatkin järjestäneet täydentävää kielikoulutusta maahanmuuttajataustaisille työntekijöilleen.

Kotoutumiskoulutuksen yhtenä tavoitteena on tukea ja motivoida maahanmuuttajaa ylläpitämään oma kulttuurinsa. Myös oman äidinkielen tavoitteellinen kehittäminen on perusteltua, sillä se voi parantaa työllistymismahdollisuuksia (ks. esim. EK 2005; CILT 2006). Tavoitteellinen kielikoulutus olisi mahdollista kytkeä olemassa olevien koulutus- ja kulttuurilaitosten, esimerkiksi Venäjän ja Itä-Euroopan instituutin ja kulttuurikeskus Caisan, toimintaan. Oma ryhmänsä maahanmuuttajissa ovat luku- ja kirjoitustaidottomina maahan tulleet aikuiset. Heidän tilanteessaan tärkeä kysymys on, millä kielellä luku- ja kirjoitustaito kannattaa hankkia (ks. luku 5). Toinen ääripää ovat kieliammatteihin kouluttautuvat henkilöt, jotka tarvitsisivat ammattinsa vuoksi – suomen kielen opiskelun ohella – systemaattista oman äidinkielen kehittämistä: esimerkiksi asioimistulkit, kääntäjät, oman äidinkielen opettajat ja kieliavustajat.

-
- Aikuisten kotoutumiskoulutusjärjestelmää kehitetään: selkiinnytetään opetus- ja työhallinnon väliset vastuut ja rahoitus.
 - Aikuisille maahanmuuttajille tarkoitettua kielikoulutusta laajennetaan maahanmuuton alkuvaiheessa ja pyritään takaamaan opetuksen jatkuvuus ja alueellinen tasa-arvo.
 - Koulutuksessa otetaan huomioon nykyistä paremmin opiskelijoiden tarpeet ja opiskeluedellytykset. Koulutusta tarjotaan kielen oppimisen eri vaiheissa siten, että myös toiminnallisen kielitaidon tason saavutta-

neilla olisi edelleen mahdollisuus kehittää kielitaitoaan ja lisätä siten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksiaan.

- Kielikoulutusta kehitetään onnistuneiden kokeiluhankkeiden viitoittamaan suuntaan siten, että se valmentaa nykyistä paremmin työelämään ja samalla tukee maahanmuuttajien työllistymistä.
- Koulutuksen järjestelyjä kehitetään niin, että ne mahdollistavat laadukkaan opetuksen ja hyvät oppimistulokset. Harkitaan työvoimapolitiittisen koulutuksen muuttamista lukukausimuotoiseksi, ja tarkistetaan kouluttajien työehdot.
- Kannustetaan työnantajia järjestämään täydentävää kielikoulutusta maahanmuuttajille työnantajan ja työntekijän tarpeista lähtien.
- Tuetaan aikuisten maahanmuuttajien äidinkielen tavoitteellista kehittämistä kulttuurikeskuksissa ja eri oppilaitoksissa.

4.2 Akateemisten maahanmuuttajien koulutus

Omana erityisryhmänään aikuisten maahanmuuttajien joukossa ovat suoraan suomalaisiin korkeakouluihin opiskelemaan tulevat opiskelijat (ks. myös Pyykkö ym. tässä julkaisussa). Vuosittain Suomen korkeakouluihin saapuu noin 6 000 ulkomaista vaihto-opiskelijaa. Lisäksi korkeakouluissa opiskelee yhteensä noin 7 000 ulkomaalaistaustaista tutkinto-opiskelijaa. Vuosikymmenen alussa korkeakoulujen kansainvälistymisstrategioita pohtinut työryhmä asetti tavoitteeksi kasvattaa korkeakoulujen vaihto-opiskelijoiden ja ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden määrää kaksinkertaiseksi vuosikymmenen loppuun mennessä (OPM 2001). Näin pyrittiin vastaamaan yhä kovenemaan kansainväliseen kilpailuun osaavasta työvoimasta. Korkeakoulut ovat yrittäneet päästä tavoitteeseen ensisijaisesti vieraskielistä opetusta kehittämällä ja lisäämällä. On kuitenkin huomattava, että vaikka vieraskielisen opetuksen avulla voidaankin saada ulkomaisia opiskelijoita Suomen korkeakouluihin, ilman kotimaisen kielen taitoa ei opiskelijan ole valmistuttuaan mahdollista kotoutua ja työllistyä Suomeen. Puutteet opiskelumaan kielen taidossa ovat osoittautuneet vieraskielisen opetuksen ongelmaksi Euroopassa laajemminkin. Vieraskielistä ja

kotimaisten kielten opetustarjontaa tulisikin kehittää rinnakkain, osana korkeakoulujen kansainvälistä toimintaa. (Garam 2004; Valjus 2005; ks. myös TM 2006.)

Lähtötasovaatimukset ulkomaisten tutkinto-opiskelijoiden kielitaidolle vaihtelevat koulutusaloittain ja korkeakouluittain. Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelijoilta vaaditaan ensisijaisesti riittävä opiskelukielen hallinta, ei suomen tai ruotsin taitoa. Kaikilla aloilla ei vaadita lainkaan suomen opintoja osana tutkintoa. Niissä tutkinnoissa, joissa suomi on pakollinen osa opintoja, opintojen laajuus vaihtelee suuresti: yliopistoissa 1–20 ov, ammattikorkeakouluissa 1–12 ov. Ammattikorkeakouluissa suomen opetus on tavallisesti hajautettu yksittäisille koulutusohjelmille ja yksiköille; yliopistoissa yleensä kielikeskukset vastaavat opetuksesta ja joissakin yliopistoissa myös ainelaitokset. Korkeakoulujen suomen kielen kurssien tarjonta vaihtelee nollasta 35 opintoviikkoon. Tarjonta on pääasiassa suunnattu alkeista aloittaville vaihto-opiskelijoille. Korkeakouluille tehdyn kyselyn mukaan (Garam 2004) suurin ongelma on resurssien riittävyys. Kurssitarjonnan vähäisyys selittyy sillä, että se on suhteutettu resursseihin. Yliopistojen erityisongelmana ovat ylisuuret ryhmät: alkeisopetus on pahasti tukossa eivätkä kaikki halukkaat pääse opintoihin kiinni. Ammattikorkeakouluissa suurimpana ongelmana pidetään jatko- ja edistyneen tason kurssien riittämättömyyttä sekä erikoiskurssien, erityisesti opiskelijan omaan ammattialaan liittyvien kurssien vähäisyyttä.

Korkeakoulujen kielitaitovaatimusten määrittelyssä on epäyhdenmukaisuutta, kuten on myös siinä, miten taidon riittävyyttä arvioidaan. Jotta opiskelijoiden korkeakouluopinnot onnistuisivat ja kielitaitojatkumo olisi selkeämpi, korkeakoulujen olisi tarkoituksenmukaista linjata selkeästi kielelliset vaatimuksensa. Niin ikään olisi tarpeen kehittää yhtenäiset käytänteet sille, miten opiskelijan saavuttama suomen kielen taito määritellään tutkintotodistuksessa: suoritettujen opintoviikkojen sijaan olisi tarkoituksenmukaista ilmaista saavutettu taitotaso yleisesti tunnettujen kielitaidon

arviointikriteeristöjen avulla, jotta tutkintotodistukset olisivat eurooppalaisittain läpinäkyviä. (Garam 2004.)

Osa akateemisista maahanmuuttajista on hankkinut korkea-koulutuksen jo kotimaassaan. Heidän koulutustilannettaan on hiljattain kartoitettu (Valjus 2005). Muun muassa ESR-rahoitteen SPECIMA-hankkeen avulla on luotu useita täydennyskoulutus- ja pätevoittämismalleja. Hanke on ollut tuloksekas, sillä sen avulla valtaosa koulutettavista on myös työllistynyt oman alansa tehtäviin. Projektissa on koulutettu esimerkiksi aineenopettajia, lääkäreitä, hammaslääkäreitä, farmaseutteja ja diplomi-insinöörejä. Koulutukseen pääsyn edellytyksenä oli se, että osallistujien korkeakoulututkinto oli tunnustettu Suomessa. SPECIMAn kaltainen koulutus tulisi saada hankerahoituksen sijaan osaksi normaalia koulutusjärjestelmää. Siten edistettäisiin myös työperusteista maahanmuuttoa (ks. myös OPM 2007).

-
- Korkeakoulut lisäävät suomen ja ruotsin kielen opetustarjontaa osana kansainvälistymiseen tähtäävää toimintaansa. Näin maassa korkeasti koulutetut ulkomaalaistaustaiset henkilöt voivat kotoutua Suomeen sekä tutkinnon suorittuaan työllistyä tehokkaasti ja siten antaa työpanoksensa suomalaisen yhteiskunnan rakentamiseen.
 - Korkeakoulut määrittelevät selkeästi opiskelijoita koskevat kielitaitovaatimuksensa osana kielistrategiaansa. Kielitaitovaatimuksia ja kuvauksia opintojen aikana saavutetusta kielitaidosta kehitetään aiempaa yhtenäisemmiksi ja läpinäkyvämmiksi.
 - Kotimaassaan korkeakoulutettujen maahanmuuttajien täydennyskoulutukseen varataan korvamerkitty summa työvoimapolitiittisen koulutuksen määrärahasta. Koulutuksen järjestävät korkeakoulut.

5 OPINPOLULLE KESKEN KAIKEN TAI LIIAN MYÖHÄÄN

Kaikki maahanmuuttajat eivät pääse osallisiksi kielikoulutuksesta samaan aikaan kuin muut: jotkut hyppäävät opinpolulle kesken

kaiken tai myöhään muuhun väestöön nähden. Päästäkseen osalliseksi koulutustarjonnasta, työelämästä ja yhteiskunnan jäsenyydestä samalla tavalla kuin ns. normaalireitin kulkeneet nämä ryhmät tarvitsevat joustavia malleja ja useanlaisia tukitoimia.

Jokainen alakoulun ensimmäiselle luokalle tuleva lapsi ei ole välttämättä osallistunut päivähoitoon tai tulee päivähoitoon vasta vähän ennen koulun alkua. Kuten luvussa 3.1 kuvattiin, hyväksi käytännöksi on osoittautunut valmistava esiopetus. Jos oppilas tulee kouluun myöhemmin alakoululuokkien aikana, hänellä on mahdollisuus saada valmistavaa opetusta (ks. luku 3.2). Muun muassa nämä tukitoimet voivat auttaa maahanmuuttajaoppilasta kirimään kiinni muiden saamaa etumatkaa.

Ongelmallisempaa on, jos oppilas tulee Suomeen vasta yläkouluikäisenä tai oppivelvollisuuden jo ohittaneena. Opetushallituksen selvityksessä (OPH 2005b) arvioidaan, että tällaisia nuoria on vuosittain yhteensä noin 400 noin 50 kunnassa. Selvityksen mukaan yli puolessa Suomen kunnista ei ole erityistä suunnitelmaa myöhään tulleiden nuorten koulutuksen järjestämistä varten. Pienissä kunnissa oppilaat sijoitetaan yleensä yleisopetuksen luokkiin jonkinlaisen tuen, esimerkiksi koulunkäyntiavustajan, avulla. Mitä isommasta kunnasta on kyse, sitä useammanlaisia tukimuotoja on käytössä. Suurissa kunnissa on käytäntönä, että myöhään tulleet nuoret sijoittuvat valmistavaan opetukseen, joka usein jatkuu laajennettuna, monivuotisena tuettuna opetuksena tai nivelluokkaopetuksena. Erilaiset käytänteet kertovat siitä, että oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa sen mukaan, millaiseen kuntaan he ovat asettuneet asumaan.

Nuorten yksilölliset erot ovat suuria. Tuen tarve riippuu muun muassa oppilaan lähtötasosta, oppimisen nopeudesta ja motivaatiosta. Selvitykseen (OPH 2005b) vastanneiden opettajien näkemyksen mukaan vain harvat myöhään tulleista oppilaista saavuttavat alle vuoden opinnoilla menestyksellisiin jatko-opintoihin vaadittavan tason. Noin vuoden opinnoilla eteenpäin selviäminen vaatii lujaa motivaatiota ja vahvaa koulutustaustaa. Opettajien kokemuksen mukaan kahdesta neljään vuotta kestävät opinnot eri

tavoin tuettuna ovat useimmille myöhään tulleille nuorille sopiva opiskelutahti.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulutusta suunniteltaessa avainsanana tulisi olla joustavuus, sillä oppilaiden tarpeet ovat niin erilaisia. Yksi esimerkki joustavasta järjestelystä voisi olla maahanmuuttajaoppilaan yksilöllinen, oppilaslähtöinen kieliohjelma. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan kieliohjelma sisältäisi ne kielet, joita oppilas ensisijaisesti tarvitsee opinpolkunsa kussakin vaiheessa. Esimerkiksi vasta maahan tulleen oppilaan tärkeimmät kielet ovat luonnollisesti oma äidinkieli ja koulun opetuskieli, sitten vasta vieraat kielet. (Ks. tarkemmin Hämäläinen ym. tässä julkaisussa.)

Toisinaan Suomeen saapuva maahanmuuttajanuori tai -aikuisen on omassa kielessään luku- ja kirjoitustaidoton. Syynä tähän voi olla esimerkiksi se, että äidinkieli on ollut kotimaassa vähemmistökielenä, jonka käyttöä on saatettu rajoittaa ja jota ei ole saanut puhua kouluissa tai julkisilla paikoilla. Vain pääkaupunkiseudulla on järjestetty luku- ja kirjoitustaidottomille nuorille omia perusopetukseen valmistavia ryhmiä; muualla Suomessa nuoret sijoittuvat yleensä tavallisiin valmistavan opetuksen ryhmiin (OPH 2005b). Aikuisten kotoutumiskoulutuksessa on luku- ja kirjoitustaidottomien koulutusta, jossa on toisinaan mukana myös nuoria, yleensä oppivelvollisuusiän ylittäneitä.

Uudistetussa kotouttamislaissa luku- ja kirjoitustaidottomat on otettu huomioon aiempaa paremmin: kotoutumissuunnitelman voimassaoloaikaa voidaan pidentää luku- ja kirjoitustaidon hankkimiseksi. Myös luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opettamista koskeva opetussuunnitelma on hiljan uusittu (OPH 2006), ja lisäksi Opetushallituksessa on tekeillä opas luku- ja kirjoitustaidottomien opettamiseen. Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulee antaa erityinen arvo opiskelijoiden äidinkielelle ja kommunikointia omalla äidinkielellä tulee tukea. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että maahanmuuttajille tulee järjestää luku- ja kirjoitustaidon opetusta omalla äidinkielellä, mikäli se vain on mahdollista.

Osa aikuisista maahanmuuttajista on pysyvästi työvoiman ulkopuolella, kuten kotiäidit ja ikääntyneet henkilöt. Heidän koulutuksellisiin haasteisiinsa ei ole vielä riittävästi tartuttu (Uusikylä ym. 2005). Koko perheen kotoutumisen kannalta olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää huolehtia esimerkiksi siitä, että juuri äitien kotoutumiskoulutukseen panostetaan, sillä heidän kotoutumisensa voisi vaikuttaa myönteisesti koko perheeseen. Hyviä malleja voisivat olla esimerkiksi ”päiväkotikoulut”, joissa olisi tarjolla kielikoulutusta äideille sillä aikaa, kun lapset ovat päivähoidossa. Tavallisesti maahanmuuttajakoulutuksen sisältöjen suunnittelussa korostuu kuitenkin yksinomaan työkäinen ja työvoimaksi suuntautuva maahanmuuttajaväestö. Suunnittelussa unohtuu usein sekin, että osa Suomeen tulevasta maahanmuutosta on edelleen humanitaarisiin syihin perustuvaa. Yhdenvertaisuuteen pyrkivä koulutuspolitiikka edellyttää kuitenkin sitä, että kaikkien kotoutumismahdollisuuksista huolehditaan ja että koulutuksella tavoitellaan myös yleisesti täysipainoisena kansalaisena toimimisen valmiuksia, ei vain työelämässä edellytettävää osaamista.

Erityistapauksiin kuuluvat myös sellaiset maahanmuuttajat, jotka siirtyvät rinnakkaiselta opinpolulta toiselle: he hankkivat ensin koulutusta ruotsin kielessä ja tarvitsevat lisää kielikoulutusta siirryttyään asumaan suomenkieliseen kuntaan. Tällaisen koulutuksellisen muuttoliikkeen laajuutta ei ole kartoitettu. Olisikin tarpeellista selvittää tarkemmin tämän muuttajaryhmän kielitilannetta ja koulutustarpeita, jotta maahanmuuton yhä lisääntyessä kielikoulutusta voitaisiin suunnitella mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja siten voitaisiin välttyä voimavaroja vievältä, päällekkäiseltä koulutukselta.

-
- Myöhään tulleille ja oppivelvollisuusiän ylittäneille nuorille turvataan oikeus resurssiin, joka vastaa kotoutumisvaiheen pituutta, 3–4 vuotta. Luku- ja kirjoitustaidottoman nuoren oikeus resurssiin nostetaan 5 vuoteen. Nuorille tarjotaan heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaan ajallisesti joustavia opetusmalleja ja muita tukitoimia: valmistavaa

opetusta, räätelöityä tukea S2-opetuksessa sekä omakielistä aineen- ja tukiopetusta. Kaikille tehdään oppimissuunnitelma.

- Mahdollistetaan maahanmuuttajaoppilaiden yksilöllinen kieliohjelma.
- Luku- ja kirjoitustaidottomien nuorten ja aikuisten opetusta kehitetään edelleen. Nuorille tarjotaan oma koulutus, jossa parannetaan kielitaitoa ja tuetaan opintojen ohjausta ja työelämään tutustumista. Aikuisille tarjotaan mahdollisuus yleissivistävän koulutuksen täydentämiseen. Pyritään takaamaan kaikille luku- ja kirjoitustaidottomille joustavat mahdollisuudet siirtyä vähitellen opinpolun vaiheesta toiseen.
- Huolehditaan kaikkien kotoutumiskoulutuksesta tasapuolisesti. Koulutuksen suunnittelussa kiinnitetään huomiota myös työvoiman ulkopuolella olevien ryhmien koulutustarpeisiin.
- Selvitetään ruotsinkielisistä kunnista suomenkielisiin kuntiin siirtyneiden muuttajien tilannetta: mitä muutto tarkoittaa lasten kielikoulutustarpeiden kannalta, entä aikuisten? Suomen- ja ruotsinkieliset opetusviranomaiset laativat yhdessä suunnitelman päällekkäisen koulutuksen välttämiseksi.

6 MAAHANMUUTTAJIEN KIELIKOULUTUS MEILLÄ JA MUUALLA

Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti perusopetusikäisten maahanmuuttajien kielikoulutusta Euroopan eri maissa. Tämänhetkiset eurooppalaiset käytänteet vaihtelevat huomattavasti maittain kaikista yhteiseurooppalaisista linjauksista huolimatta. Syynä vaihteluun on esimerkiksi se, että jotkin Euroopan maat ovat olleet maahanmuuttomaita pitkään, kun taas toisista on vasta hiljan tullut sellaisia, ja siksi kokemukset maahanmuuttajien vastaanottamisesta ovat hyvin erilaiset.

Joissakin pitkään maahanmuuttajia vastaanottaneissa maissa on perinteisesti korostettu toisen kielen opetusta ja osaamista eikä niinkään muuttajien monikielisyyttä. Esimerkiksi Ranskassa maahanmuuttajakielet on tavallisesti nähty paitsi uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle myös integroitumisen jarruna. Koulutuspolitiikka on ollut vahvasti assimiloivaa: vanhempia on jopa kehoitettu

puhumaan lapsilleen oman äidinkielen sijasta ranskaa.¹⁴ Syksyllä 2005 laajalti uutisoidut väkivaltaiset lähiömellakat yhdistettiin Ranskassa vahvasti juuri maahanmuuttajanuorten ranskan kielen taidon puutteisiin. Viime aikoina assimiloivat äänenpainot ovat kansainvälisten suhteiden parantamisen toivossa jonkin verran maltistuneet, ja Ranskan opetusministeri on jopa korostanut hyötyä, joka yhteiskunnalle voisi koitua maahanmuuttajakielten osaamisesta. (Zirotti 2006; ks. myös Määttä 2005; Helot & Young 2002.)

Yleisemminkin Euroopan eri maiden linjauksissa korostuu toisen kielen opetuksen tärkeys. Vuonna 2003 Eurydice keräsi tietoja maahanmuuttajaoppilaiden tukimuodoista 30 maasta (Eurydice 2004; ks. myös OECD 2006: 117–156). Tavallisin Euroopassa käytössä oleva malli on Eurydicen raportin mukaan nimeltään integroitu opetus. Integroidulla opetuksella tarkoitetaan raportissa sitä, että oppilas on tavallisessa luokassa, jossa hän saa opetuksen yhteydessä yksilöllisiä tukitoimia ja kenties myös tukiopetusta normaalien opetustuntien ulkopuolella. Vaihtoehto on ns. transitionaalinen malli, jossa vasta maahan tulleille annetaan toisen kielen intensiiviopetusta jonkin aikaa ennen tavalliseen luokkaan siirtämistä. Kaikissa maissa ei vielä vuonna 2003 ollut tarjolla mitään tukimuotoja. Esimerkiksi Unkarissa maahanmuuttajaoppilaille ei ollut tarjolla unkariksi toisena kielenä -opetusta. Muualta tulleiden oppilaiden oli siis opiskeltava unkaria äidinkielenä unkarinkielisten koululaisten tapaan. Liettuan tuonaikainen koulutuspolitiikka puolestaan vaikutti samanlaiselta kuin Suomen kymmenen vuotta sitten: silloin perusopetukseen valmistavaa opetusta oli Suomessakin tarjolla vain pakolaisille ja turvapaikanhakijoille, ei muista syistä maahan tulleille.¹⁵ Perusopetusikäisten oppilaiden maahanmuuttosyyhyn perustuvasta erottelusta luovuttiin Suomessa vuonna 1997.

14 Merkkejä assimilointipyrkimyksistä ovat myös kiellot käyttää omaa äidinkieltä koulupäivän aikana. Esimerkiksi Saksan yhdessä osavaltiossa oppilaita kiellettiin hiljattain puhumasta turkkia välitunneilla. Samanlaisia toimia kohdistettiin vielä 1960-luvun Ruotsissa meänkielen puhujiin.

15 Tuon ajan suomalaisen koulutuspolitiikan tuloksellisuudesta ks. Suni (1996).

Useimmat Euroopan maat tarjoavat maahanmuuttajataustaisille oppilaille toisen kielen opetuksen ohella oman äidinkielen ja kulttuurin opetusta. Jo vuoden 1977 direktiivi määräsi, että vastaanottavan maan tulisi järjestää opetusta toisesta EU-maasta (tuolloin EEC-maasta) tuleville näiden omassa äidinkielessä. Opetuksen lähtökohtana oli alun perin se, että oman äidinkielen taitoa pidettiin yllä mahdollisen paluun vuoksi. Nykyään maahanmuuttoa ei enää pidetä väliaikaisratkaisuna kuten 1970-luvulla, vaan katsotaan, että muuttoliikkeestä on tullut monikulttuuristuvien eurooppalaisten yhteiskuntien ominaispiirre. Tätä nykyä oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on toimia integraation apuvälineenä. Ajatuksena on, että oman äidinkielen opetus edistää oppilaan oppimisvalmiuksia ja vahvistaa hänen identiteettiään. Opetus järjestetään Euroopan maissa eri tavoin.¹⁶ Joissakin maissa oman äidinkielen opetus järjestetään bilateraalisten sopimusten pohjalta. Opetuksen maksaa tällöin lähtömaa, esimerkiksi Marokko Espanjassa järjestettävän arabian opetuksen. Useimmissa Euroopan maissa opetuksen maksavat vastaanottavat maat ja opetuksesta vastaa tavallisesti paikallinen taso: esimerkiksi pohjoismaissa kunnat, Virossa ja Liettuassa koulut, Isossa-Britanniassa yhteisöt itse omissa kouluissaan. (Eurydice 2004.) Suomen valitsemana linjana on ollut tukea oman äidinkielen kehitystä institutionaalisesti, suomalaisen koululaitoksen sisällä. Tämän lisäksi Suomessa jotkin kieliyhteisöt järjestävät itse jossain määrin oman äidinkielen opetusta ”lauantaikoulujen” tapaan. Kun pohditaan sitä, millainen toimintamalli olisi suomalaisen yhteiskunnan kannalta paras, kannattaa muistaa, että jos oman äidinkielen opetus suljettaisiin koulun ulkopuolelle yhteisöjen hoidettavaksi kuten Isossa-Britanniassa, opetuksen tavoitteita ja sisältöjä ei määrittelisi enää suomalaisen koulun opetussuunnitelma eikä opetusta ja sen laatua olisi mahdollisuutta valvoa millään tavoin.

16 Euroopan neuvoston rahoittamassa hankkeessa *Valuing All Languages in Europe* (VALEUR) on koottu tietoa opetusjärjestelyistä, niiden ongelmista ja toisaalta myös hyvistä käytänteistä. Hankkeen loppuraportti julkaistaan syksyllä 2007. Ks. myös hankkeen verkkosivut: <http://www.valeur.org>.

Millaisiin oppimistuloksiin päästään nykyisten tukimuotojen avulla? Yhdysvalloissa on tehty paljon tutkimuksia erilaisten opetusmallien tuloksellisuudesta. Paljon julkisuutta on saanut esimerkiksi Thomasin ja Collierin (1997) laaja pitkittäistutkimus. Parhaat oppimistulokset saatiin sellaisista malleista, joissa oppilailla oli ollut mahdollisuus kehittää oman äidinkielen taitoaan muodollisen kouluopetuksen avulla. Vahva oman äidinkielen taito oli tärkein selittävä taustatekijä akateemisten taitojen kehittymiselle ikätasoa vastaavalle tasolle perusopetuksen loppuun mennessä. Tutkijoiden mukaan pelkkä toisen kielen opetuksen lisääminen ei siis riitä tuottamaan hyviä tuloksia. Lisäksi puhdas kielenopiskelu ei ole hyväksi: oppilaiden täytyy myös saada toisella kielellään sellaista aineenopetusta, jossa otetaan huomioon heidän ikä- ja taitotasonsa. Hyvien oppimistulosten taustalla ovat myös oppilaiden yhteistyömuotoja painottava opetus sekä sosiokulttuurisesti tukea antava ympäristö, jossa oppilaiden monikielisyttä pidetään arvossa.

Toinen isoja oppilasjoukkoja koskeva tutkimus on tehty PISA-tutkimuksen tuloksista, tällä kertaa siitä näkökulmasta, miten maahanmuuttajaoppilaat selvisivät tehtävissä (OECD 2006). Tutkimuksessa oppilaiden tuloksia on verrattu maittain, ja ne on suhteutettu muutamiin taustamuuttujiin (sukupuoli, motivaatio, ensimmäisen vai toisen polven maahanmuuttaja ym.). Tutkimuksessa ei ole ollut käytössä tietoa siitä, millaista opetusta oppilaat ovat saaneet, ja siksi tuloksia ei ole suhteutettu eri opetusmalleihin. Yksi tutkimuksen silmiä avaavista tuloksista on kuitenkin se huomio, että maassa syntyneetkin maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät välttämättä yllä samoihin tuloksiin kuin muut oppilaat. Maassaoloaika sinänsä ei siis auta pääsemään yli niistä haasteista, jotka liittyvät maahanmuuttajastatukseen. OECD:n raportissa suositellaankin järjestettäväksi räätälöityjä tukitoimia kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

PISA-tutkimuksen vertailussa oli mukana aineistoa Ruotsista, Norjasta ja Tanskasta. Suomea koskevaa aineistoa ei vertailuihin tullut mukaan, sillä ryhmän minimikokona pidettiin sataa oppilasta ja Suomesta PISA-tutkimukseen osallistui alle sata maahanmuut-

tajaoppilasta. Parhaiten pohjoismaista menestyi Ruotsi.¹⁷ Norjassa tehdyssä selvityksessä (Rambøll Management 2006: 82) pohditaan PISA-tulosten eroja. Ruotsissa ja Tanskassa on havaittu toisen kielen opetuksen käytänteissä samanlaisia ongelmia kuin Norjassa: suurta alueellista vaihtelua, opetuksen toteutuksen ongelmia, opettajien kompetenssin puutteita. Oppiaineella (ruotsi, norja tai tanska toisena kielenä) on heikko sosiaalinen asema kaikissa kolmessa maassa. Selitys ei siis voi olla ruotsalaisessa toisen kielen opetuksessa (ks. myös Axelsson ym. 2002). Tutkijoiden mukaan (Rambøll Management 2006) Ruotsin saamat paremmat tulokset selittyvät sitä vastoin oman äidinkielen opetukseen tehdyillä panostuksilla: Ruotsissa oman äidinkielen opetusta on kehitetty pitkään ja opetusta annetaan edelleen huomattavasti laajemmin kuin Norjassa tai Tanskassa, vaikka Ruotsissakin opetusta on vähennetty viidentoista viime vuoden aikana (ks. myös Kristjánsdóttir 2006). Merkitystä on silläkin, että Ruotsissa toisen kielen opetusta ja oman äidinkielen opetusta ei ole sidottu yhteen: oman äidinkielen opetusta voi saada, vaikka ei opiskelekaan ruotsia toisena kielenä. Toisin on Norjassa, jossa oppilaiden tulee opiskella norjaa toisena kielenä saadakseen opetusta omassa äidinkielessään. Tutkijat päätyvät suosittelemaan, että Norjan ja Tanskan opetusviranomaiset ottaisivat oppia ruotsalaisesta kielikoulutuksen suunnittelusta.

7 KOHTI HYVÄÄ KIERRETTÄ – KIELIKOULUTUKSEN AVULLA

Mahdollisuus toisen kielen oppimiseen on ensiarvoisen tärkeä maahanmuuttajalle: kouluttautuminen ja työllistyminen ilman riittävää toisen kielen taitoa on mahdotonta. Kotoutumisen onnistumisen kannalta on olennaista, että koulutuspolku rakentuu elinikäisen oppimisen ja koulutuksen jatkuvuuden periaatteelle.

17 OECD:n raportin tutkijat nostavat esille kolme maata, joissa maahanmuuttajien saamat hyvät tulokset mahdollisesti selittyvät maissa harjoitetun suunnitelmallisen kielikoulutuksen perusteella: Australia, Kanada ja Ruotsi (OECD 2006: 155).

Tärkeää on myös, että järjestelyt ovat joustavia ja että ne takaavat yhdenvertaisuuden koulutuksen saavutettavuudessa. Kuten Euroopan laajuisista vertailuista (esim. Eurydice 2004) voi havaita, suomalainen maahanmuuttajakoulutus on jo kulkenut edellä mainittujen periaatteiden suuntaan verrattuna siihen ajankohtaan, jolloin kielikoulutusta suunniteltiin ja toteutettiin ensimmäisille Chilen ja Vietnamin pakolaisille. Myös kotoutumista ja opetuksen tuloksellisuutta koskevien tutkimusten valossa näyttää siltä, että nykyisten opetusjärjestelyjen tulisi tuottaa aiempaa parempia oppimistuloksia (ks. esim. Iskanius 2006; Perhoniemi & Jasinskaja-Lahti 2006; Suni 1996; Pälli & Latomaa 1997).

Myös oikeus oman kielen käyttöön ja kehittämiseen on maahanmuuttajalle tärkeä: se on avain hyvinvointiin, osallisuuden kokemukseen ja siten syrjäytymisen ehkäisemiseen. Useissa eurooppalaisissa asiakirjoissa (EC 2003; Council of Europe 2006) annetaankin jäsenvaltioille selkeä suositus siitä, että kaikille vähemmistöille tarjottaisiin oman äidinkielen opetusta, sillä se edistää tutkimusten mukaan sekä oman äidinkielen että toisen kielen kehittymistä ja tukee samalla oppilaiden sosiaalista osallisuutta. Myös pohjoismaista kielipolitiikkaa koskevassa julistuksessa (PMN 2006) todetaan, että kaikilla tulee olla mahdollisuus käyttää ja kehittää omaa äidinkieltään. Suomalainen kielikoulutuspolitiikka on näiden linjausten mukainen; käytänteiden kehittämisessä on sitä vastoin vielä työtä.

Paitsi yksilön näkökulmasta maahanmuuttajien kielikoulutusta voi tarkastella myös yhteiskunnan kannalta. Kysymyksiä voi herättää se, mitä kielikoulutuksen edelleen kehittäminen maksaa. Kysymykseen voi vastata kysymällä, mitä yhteiskunnalle maksaa yksi varhain, elinkaaren mittaisesti syrjäytynyt nuori. Stakesin laskelmien perusteella yhteiskunnan kulut ovat noin miljoona euroa jokaista tällaista nuorta kohden. Tutkimusten mukaan (esim. Iivari 2006) maahanmuuttajalapsilla ja -nuorilla on muita suurempi riski syrjäytyä yhteiskunnasta. Panostamalla siis riittävästi ja oikea-aikaisesti maahanmuuttajaoppilaiden kielikoulutukseen voidaan ehkäistä syrjäytymistä sekä parantaa nuorten mahdollisuuksia jat-

kokouluttautua ja työllistyä. Toisin sanoen: kielikoulutuksen avulla lapset ja nuoret voidaan saada ajoissa hyvään kierteeseen.

Kysymyksen koulutuksen hinnasta voi kääntää toisinkin päin: mitä yhteiskunta hyötyy, jos maahanmuuttajien kielikoulutukseen panostetaan? Suomen Akatemian ja Tekesin teettämän *Finnsight 2015* -ennakointihankkeen mukaan Suomen talouskasvu ja kilpailukyky riippuvat pitkälti maahanmuuttajien onnistuneesta kotoutumisesta. Elinkeinoelämän keskusliiton (EK 2005) tekemät osaamistarvetiedustelut ovat puolestaan osoittaneet, että työelämässä tarvitaan nykyään hyvin monenlaista kielitaitoa: muun muassa venäjän, kiinan ja arabian kielen taidosta olisi selvitysten mukaan hyötyä työllistymisessä (ks. myös CILT 2006; Sajavaara & Salo tässä julkaisussa). On yksinomaan yhteiskunnan etu, että maassa on monikielitaloista ja eri kulttuureja ymmärtävää osaavaa työvoimaa, sillä se mahdollistaa tehokkaan toiminnan monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja kansainvälisessä yritysmaailmassa. Yhtäältä maahanmuuttajien osallisuus ja onnistunut kotoutuminen ovat siis tärkeitä yhteiskunnallisen kahtiajaon ja syrjäytymisen välttämiseksi, ja toisaalta maahanmuuttajat edustavat sellaisia voimavaroja – taitotietoa, kulttuuriosaamista ja kielitaitoa –, joita ilman suomalainen työelämä ei vastaisuudessa tule toimeen.

KIRJALLISUUS

- Aalto, E. 2006. Kun opetetaan funktionaalispedagogisesti – millainen haaste opettajalle? Esitelmä Opetushallituksen S2-koulutuspäivillä Helsingissä 9.10.2006.
- Aarts, R. & P. Broeder 2006. Experiences with a language portfolio – with special focus on Moroccan children in the Netherlands. Teoksessa N. Alem & J. J. de Ruiter (eds.) *The Culture of Moroccan Migrants in Europe*. Oujda: Faculté des Lettres de l'Université Mohammed Premier, 79–91.
- Abrahamsson, N. & K. Hyltenstam 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 221–258. Lund: Studentlitteratur.
- Ahola M. & E. Tuppurainen 2006. Vuosaarelaisen koulun luokkakako syrji maahanmuuttajalapsia. *Helsingin Sanomat* 2.3.2006.

- Aunola, U. & L. Ruuskanen 2004. *Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2003–2004*. <http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/Valmistavankoulutuksentilannekatsaus2004.doc> [viitattu 26.3.2007]
- Aunola, U. & J. Korpela 2006. *Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Tilannekatsaus lukuvuodesta 2003–2004*. Moniste 11/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & M. Sellgren 2002. *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Badawieh, M., Kütük, H., Lê Thị Mỹ D. & H. Janei (tulossa). Oman äidinkielen opetusmateriaaleista. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- CILT 2006. *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: The National Centre for Languages. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf [viitattu 8.4.2007]
- Council of Europe 2006. *The place of the mother tongue in school education*. Recommendation 1740 (2006). Parliamentary Assembly. Strasbourg 10.4.2006. <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/EREC1740.htm> [viitattu 8.4.2007]
- Domínguez Lledó, L. B. (tulossa). Oman äidinkielen opetuksen ongelmia – ja mahdollisia ratkaisuja. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- EC 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Brussels: European Commission.
- EK 2005. *Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin. Osaavaa henkilöstöä yrityksiin*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
- Eurydice 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- FinnSight 2015 – Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät*. Paneelien raportit. Ennakointihanke 2005–2006. Helsinki: Suomen Akatemia ja Tekes.
- Garam, I. 2004. *Ulkomaisille vaihto- ja tutkinto-opiskelijoille annettava suomen kielen opetus ja sen kehittämistarpeet*. CIMO Publications 1/2004. Helsinki: CIMO.
- Gyekye, M. & M. Rouhio 2005. *Työkalupakki. Välineitä päiväkodin suomi toisena kielenä -opetukseen*. Selvityksiä 2005:8. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Helot, C. & A. Young 2002. Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 5, No. 2, 96–112.
- Härkäpää, K. & U. Peltola (toim.) 2005. *Maahanmuuttajien työllistymisen tukeminen ja kuntoutusluotsaus. Majacka-Beacon-hankkeen loppuraportti. Kuntoutussäätiön työselosteita 29/2005*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Iivari, J. 2006. *Tuomittu maahanmuuttaja*. Tutkimuksia 154. Helsinki: Stakes.
- Ikonen, K. (toim.) 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.

- Ikonen, K. (tulossa). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Iskanius, S. 2006. *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylän Studies in Humanities 51. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jääskeläinen, N. 2004. Oma äidinkieli opetuksen tukena ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa U. Aunola (toim.) *Maahanmuuttajat ammattia oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus, 102–109.
- Kalliokoski, J. 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Tietolipas 213. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 240–265.
- Korpela, H., Lottonen, S. & C. Nguyễn Quốc (tulossa). Kokemuksia ehytetystä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpilahti, P. (tulossa). Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kristjansdóttir, B. 2006. Modersmålsundervisning i 30 år. *Sprog & Integration* 1/2006, 8–11.
- Kuisma, K. 2001. *Maahanmuuttajat ammatillisessa peruskoulutuksessa – selvitys koulutuksen käytännöistä*. Moniste 18/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahden ammattikorkeakoulu 2007. Täydennä osaamisesi suomalaiseksi ammattikorkeakoulututkinnoksi.
<http://www.lamk.fi/haku/haku.html?action=nayta&kurssiid=1899>
 [viitattu 6.4.2007]
- Latomaa, S. 2002. Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet. Teoksessa A. Mauranen & L. Tiittula (toim.) *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFInLAn vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60. Jyväskylä, 61–81.
- Latomaa, S. (toim.) (tulossa). *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lauranto, Y. 1997. *Elämän suolaa 1–2. Opettajan opas*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lauranto Y. 2001. *Elämän suolaa 1*. Kolmas täydennetty painos. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lepola, O. 2000. *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopolitiisessa keskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Martin, M. (tulossa). A Square Peg into a Round Hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. Ilmestyy *Nordens språk som andraspråk* -symposiumin julkaisussa.
- Mikkonen, R., Paularanta-Kokkonen, R. & V. Savolainen 2006. *”Repun takanassa”*. *Maahanmuuttajalasten kielitason kartoitus*. Tampereen kaupunki, Kasvatus- ja opetuspalvelukeskus.
- Mäkelä, T. 2004. Miten äidinkieli voi tukea opiskelua – kokemuksia Turun ammatti-instituutin oman äidinkielen opetuksesta. Teoksessa U. Aunola

- (toim.) *Maahanmuuttajat ammattia oppimassa*. Helsinki: Opetushallitus, 110–117.
- Mäkelä, T. (tulossa). Äidinkielen suojelu – keinoja vauvasta vaariin. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Määttä, S. 2005. The European Charter for Regional or Minority Languages, French Language Laws, and National Identity. *Language Policy* Vol. 4:2, 167–186.
- Nissilä, L. 2006. Ajankohtaista maahanmuuttajakoulutuksesta: lukiokoulutus. Esitelmä Opetushallituksen S2-koulutuspäivillä Helsingissä 9.10.2006.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & I. Kuukka 2006. *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OM 2006. *Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2006*. Helsinki: Oikeusministeriö.
- OPH 1999. *Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2000. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2001. *Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta*. Moniste 9/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2004b. *Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003*.
http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusop_valmistava2003.pdf
 [viitattu 7.1.2007]
- OPH 2005a. *Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen perusopetuksessa*.
<http://www.edu.fi/attachment.asp?path=498,526,7008,52893,52894>
 [viitattu 7.1.2007]
- OPH 2005b. *Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestäminen*.
<http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/perusopetus/OPMselvitys2.pdf>
 [viitattu 6.4.2007]
- OPH 2006. *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 2001. *Korkeakoulujen kansainvälisen toiminnan strategia*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001: 23. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2003. *Opetusministeriön maahanmuuttopoliittiset linjaukset*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:7. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2004. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2006. *Maahanmuuttajien sekä saamenkielisten, romanikielisten ja vieraskielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuk-*

- ssa myönnettävään valtionavustuksen perusteet. Opetusministeriön kirje 62/520/2006, 9.5.2006.
- OPM 2007. *Työmaa 2008–2012. Työperusteista maahanmuuttoa ja maahanmuuttajaoikeiston työllistymistä edistävää aikuiskoulutusohjelma*. Opetusministeriön ja työministeriön yhteisen virkamiestyöryhmän ehdotus 16.3. 2007. Helsinki: Opetusministeriö.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/lomakkeet_ja_paeaetokset/muistiot/Tyomaa_.pdf [viitattu 8.4.2007]
- Paananen, S. (toim.) 2005. *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Perhoniemi, R. & I. Jasinskaja-Lahti 2006. *Maahanmuuttajien kotoutuminen pääkaupunkiseudulla: seurantatutkimus vuosilta 1997–2004*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Pihlaja, L. (toim.) 2005. *Ymmärräks sää? Maahanmuuttajien koulutus*. Helsinki: Työväen Sivustysliitto.
- PMN 2006. *Ministerineuvoston ehdotus pohjoismaiseksi kielipoliittiseksi julistukseksi. Pohjoismaiden ministerineuvosto B245/kultur*.
http://www.norden.org/sagsarkiv/docs/B245Sprak_fi.pdf [viitattu 30.3.2007]
- Pohjanpalo, O. 2006. Maahanmuuttajien äidinkielen opettajista lähes kaikki epäpäteviä Helsingissä. *Helsingin Sanomat* 18.4.2006.
- Pollari, E. & L. Nissilä (toim.) 2006. *Suomi toisena kielenä. Kommentoitu luettelo oppi- ja tukimateriaaleista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pälli, P. & S. Latomaa 1997. *Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito. Maahanmuuttajakoulutuksen arviointia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rambøll Management 2006. *Evaluering av praktisering av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Rouhio, M., Aalto, H., Ivakko, T., Tsempei, T., Salah, S., Huhtiniemi-Anttonen, M. & M. Gyekye 2005. *Maahanmuuttajatyön kehittäminen päivähoidossa*. Selvityksiä 2005:9. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Rynkänen, T. 2004. *Sujuuko suomi, vertykö venäjä? Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä lastensa koulunkäynnistä Suomessa*. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, O. Milovidova & T. Rynkänen (toim.). *Dialogeja. Kieli, yksilö ja yhteisö*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, 189–217.
- Suni, M. 1996. *Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Stakes 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Toinen tarkistettu painos. Stakes oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- STM 1983. *Pakolaisopetuksen työryhmän muistio*. Työryhmämuistio 10. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Straszer, B. 2002. *Oppilaitosten käytännöt opiskelijavalinnoissa*.
<http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,526,54785,3328,4783,10889> [viitattu 7.1.2007]
- Tarnanen, M. & M. Suni 2005. *Maahanmuuttajien kielitaito ja kieliympäristö*. Teoksessa S. Paananen (toim.) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Helsinki: Tilastokeskus, 9–21.

- Thomas, W. & V. Collier 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University.
- Tikkanen, T. 2006. Tiellä unelma-ammattiin. *Opettaja* 10/2006, 24–27.
- TM 2005. *Yhteistyössä kotouttamiskoulutusta toteuttamaan*. Työ- ja opetushallinnon työryhmän raportti. Työhallinnon julkaisu 351. Helsinki: Työministeriö.
- TM 2006. *Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma*. Työhallinnon julkaisuja 371. Helsinki: Työministeriö.
- Uusikylä, P., Tuominen, A., Mäkinen, A.-K. & N. Reuter 2005. *Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen arviointi*. Työpoliittinen tutkimus 267. Helsinki: Työministeriö.
- Valjus, S. 2005. *Korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kotoutumista tukeva koulutus Suomessa*. Tampere: Suomen kesäyliopistot ry.
- Zirotti, J.-P. 2006. Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et Société* n° 116, juin 2006, 73–91.

Lait ja asetukset

- Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta (1336/1994)
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999)
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta annetun lain muuttamisesta (1215/2005)
- Perusopetuslaki (628/1998)
- Suomen perustuslaki (731/1999)
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001)
- Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (955/2002)
- Yhdenvertaisuuslaki (21/2004)

MAAHANMUUTTAJIEN ÄIDINKIELEN OPETUS: NYKYTILANNE JA TULEVAISUUS¹

Yousri Youssef



Maahanmuuttajien äidinkielen tärkeyttä korostetaan nykyään paljon. Näyttää siltä, että jokainen ihminen tietää, miten tärkeä oma äidinkieli on. Tiedetään esimerkiksi äidinkielen merkitys ajattelun kehittymiselle, tunne-elämälle ja vieraiden kielten oppimiselle. Ylipäätään kielitaitoa arvostetaan kovasti, ja se nähdään rikkautena ja lisämahdollisuutena menestymiseen. Nykytilanne näyttää käytännössä kuitenkin hyvin toisenlaiselta maahanmuuttajien äidinkielen opetuksessa (ks. myös Latomaa tässä julkaisussa).

1 OPETUKSEN HAASTEITA

Opetusjärjestelyt

Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksella ei ole virallista asemaa koulussa. Se on vapaaehtoista kunnille, ja kunta saa valtiolta erillistä taloudellista tukea, mikäli se järjestää opetusta. Maahanmuuttajien äidinkielen opetusta annetaan vain kaksi tuntia viikossa.

Eri kunnissa ryhmien minimikoko vaihtelee: aikaisemmin minimikoko oli 4 oppilasta, mutta nykyään joissakin kunnissa ryhmän perustamiseen vaaditaan kuusi oppilasta. Ylärajaa ryhmien

¹ Tämä puheenvuoro pohjautuu pääosin kirjoittamaani artikkeliin Maahanmuuttajien äidinkielen opetus (Youssef 2005).

koolla ei tavallisesti ole, mutta joissakin kunnissa yläraja on 12 oppilasta. Tämä on aiheuttanut sen, että ryhmiä on vähemmän kuin aikaisemmin ja monet oppilaat joutuvat menemään eri kouluun, joka saattaa olla kaukana ja oppilas jättää menemättä opetukseen matkan takia. Tämän vuoksi monella opettajalla on vähemmän tunteja ja jotkut ovat jopa menettäneet työpaikkansa kokonaan.

Ryhmässä voi olla niin monta tasoa kuin on oppilasta. Samassa ryhmässä oppilaat ovat useimmiten eri-ikäisiä (jopa 7–15-vuotiaita, mikäli ala- ja yläkoulun ryhmä on yhteinen) ja jo ikänsä puolesta eritasoisia, puhumattakaan kielen taidoista. Vanhempien ja oppilaiden odotukset vaihtelevat paljon; aikaisempi tausta ja monet muut asiat vaikuttavat odotuksiin. Opettaja on suuren haasteen edessä.

On selvää, että kielen opettaminen ei ole helppoa ryhmälle, jossa voi olla niin monta tasoa kuin on oppilasta. Opettaja joutuu miettimään tarkasti, mitä hän opettaa kullekin oppilaalle, jotta oppilaalle olisi hyötyä opetuksesta. On selvää, että oppilas, joka on käynyt koulua omassa maassaan ja oppinut siellä kieltä ja kulttuuria monen vuoden ajan, tarvitsee erilaista kielenopetusta kuin se oppilas, joka on syntynyt Suomessa eikä ole asunut päivääkään kyseisessä kieliympäristössä. Opettajalla pitää olla erityistä taitoa eriyttää opetustaan oppilaiden kielitaidon mukaan ja samalla luoda ryhmään yhteenkuuluvaisuutta ja yhteishenkeä.

Opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mikä merkitsee sitä, että oppilas vanhempiensa kanssa päättää, osallistuuko oppilas tunneille vai ei. Joskus oppilas ei halua mennä tunnille, koska hän ei pidä opettajasta tai oppilaan vanhemmat eivät halua, että heidän lapsensa menee tunnille, koska opettaja puhuu väärää murretta.

Opetuksen vapaaehtoisuus tarkoittaa myös sitä, että tunnit pidetään kouluajan ulkopuolella. Tilanne vaihtelee kunnittain ja kouluittain aika paljon. Joissakin kouluissa, varsinkin yläkouluissa, tunnit pidetään koulupäivän jälkeen, mikä tarkoittaa, että oppilaan koulupäivä on mahdollottoman pitkä. Tämä vaikuttaa varmasti oppilaan motivaatioon ja keskittymiseen. Suurin osa ryhmistä

koostuu monen koulun oppilaista, jolloin joillekin oppilaille tulee pitkät koulumatkat.

Oppimateriaalutilanne

Joidenkin kielten, esimerkiksi venäjän ja viron, oppimateriaalia on helpommin saatavilla kuin kaukaisempien kielten. Näitä materiaaleja voidaan myös käyttää helpommin, sillä kulttuurit ovat esimerkiksi maantieteellisesti lähellä toisiaan. Joidenkin kielten, esimerkiksi arabian ja farsin, materiaaleja saa nykyään tilaamalla Ruotsista, vaikka tilaaminen on toisaalta kallista. Joitakin kieliä, esimerkiksi somalia, on kirjoitettu varsin lyhyen aikaa, joten on selvää, että materiaalia ei ole tarjollakaan kovin paljon. Mitä maantieteellisesti kaukaisemmasta kielestä on kysymys, sitä hankalampi materiaalia on käyttää Suomessa, sillä koko käsitteistö, elämänpiiri ja ympäristö ovat hyvin erilaisia kuin täällä. Tällöin joudutaan pohtimaan myös ikuisuuskyseystä: paljonko opetetaan oman kulttuurin keskeisiä sanoja, joilla ei Suomessa ole merkitystä, esimerkiksi oman maan eläinten ja kasvien nimiä, vai keskitytäänkö vain Suomen eläimiin ja kasveihin. Joka tapauksessa materiaaleja joudutaan muokkaamaan ja kirjoittamaan itse.

1990-luvun alussa tavattuani maahanmuuttajien äidinkielen opettajia erilaisissa kokouksissa ja koulutuksissa, erilaiset mielipiteet siitä, mitä materiaalia kannattaa käyttää, tulivat selviksi. Moni oli sitä mieltä, että käytetään samoja kirjoja, joita käytetään omassa kotimaassa. Heidän mielestään Suomessa olevien oppilaiden tulee opiskella samoja asioita kuin kotimaassa asuvat lapset. Vähitellen huomattiin, että se ei ole välttämättä aina hyvä, koska materiaali ei sovellu oppilaan uuteen elämään uudessa maassa varsinkaan siinä tapauksessa, että oppilas on kotoisin jostain Suomeen nähden kaukaisesta maasta. Oppikirjat painottivat myös joskus sellaisia poliittisia tai uskonnollisia asioita, joiden takia oppilas ja hänen perheensä olivat ehkä joutuneet pakolaisiksi. Jotkut vanhemmat eivät halunneet, että tällaisia kirjoja ilmestyy oppilaan käteen ollenkaan, joten välillä opettaja kopioi näistä oppilaille vain ”hyviä” sivuja.

Toinen ryhmä edusti sitä näkemystä, että kun kerran eletään Suomessa, kannattaa kääntää suomalaista materiaalia, sillä silloin oppilas oppii samoja asioita sekä suomeksi että omalla kielellä. Vähitellen huomattiin, että tämä materiaali ei edusta omaa kulttuuria. Jos kirjassa puhutaan lumesta, jääkarhusta ja männystä, oppilaalle saattaa syntyä vääränlainen kuva omasta kulttuurista, varsinkin, jos hän on maasta, jossa ei sada ikinä lunta. Jotkut ajattelivat, että voi kääntää suomalaisia kirjoja ja soveltaa niitä omaan kulttuuriin.

Nykyään moni opettaja tietää, mistä kannattaa hankkia Suomen olosuhteisiin soveltuvaa materiaalia.

Arviointi

Maahanmuuttajien äidinkielen opetussuunnitelmassa on laadittu kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta perusopetuksen päättyessä (OPH 2004). Tämä kuvaus on laadittu niille oppilaille, jotka ovat saaneet koko peruskoulun ajan kaksi vuosiviikkotuntia oman äidinkielen opetusta. Eli nämä ovat oppilaita, jotka ovat joko syntyneet Suomessa tai muualla, mutta ovat aloittaneet koulunkäynnin Suomessa.

Miten opettaja sitten voi arvioida erilaisia oppilaita? Opetussuunnitelman kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta on keskimittari, jonka ylä- ja alapuolella liikutaan. Oppilas, joka tulee omasta kotimaastaan 12–14-vuotiaana ja on käynyt kotimaassaan koulua systemaattisesti, osaa varmasti enemmän kuin mitä vaaditaan. Käytännössä arviointitilanne on aika vaikea, koska myös oman maan koulutusjärjestelmä ja kielen ominaispiirteet vaikuttavat arviointiin. Tämä kysymys nousee aina esille, kun maahanmuuttajien äidinkielen opettajat kokoontuvat. Olisi todella tärkeää saada arviointi yhtenäisemmäksi.

2 OPETTAJIEN KOULUTUS

Maahanmuuttajien äidinkielen opettajien pätevyys on ollut keskustelunaiheena viime aikoina. Suuri osa opettajista on muodollisesti epäpäteviä, ja tämä vaikuttaa muiden opettajien suhtautumiseen. 1990-luvun alkupuolella tarve opettajista oli suuri, joten töihin otettiin parhaat mahdolliset tarjolla olevat, eivätkä he välttämättä aina olleet muodollisesti päteviä. Täytyy mainita kuitenkin, että suuri osa venäjän ja viron kielen opettajista on muodollisesti päteviä tehtävänsä.

Tietysti olisi hyvä saada oman äidinkielen opettaja, jolla on pitkä kokemus äidinkielen opettajana omassa kotimaassaan, ja sen lisäksi hänellä olisi suomalainen opettajankoulutus ja hän osaisi erinomaisesti suomea, mutta onko se realistista? On hankala vastata kysymykseen. Tietysti opettajan pitää osata opettaa omaa kieltään. Monella opettajalla alkaa olla jo pitkä kokemus takanaan, ja he ovat sopeutuneet suomalaiseen koulumaailmaan.

Se, että oman äidinkielen opetus on vapaaehtoista, aiheuttaa ongelmia opettajille. Ensinnäkään virkoja ei perusteta, joten opettaja ei voi olla varma omasta työpaikastaan. Joissakin kunnissa maahanmuuttajien äidinkielen opettajat joutuvat erikseen hakemaan työtään joka vuosi. Moni opettaja pohtii, miksi hänen pitäisi opiskella lisää, kun ei tiedä, mikä on oman äidinkielen tulevaisuus Suomessa. Tässä tilanteessa olisi hyvä palkata ”hyvät ja koulutetut” opettajat pitemmäksi aikaa, vaikka viideksi vuodeksi kerrallaan. Vapaaehtoisuus vaikuttaa myös opettajan asemaan oppilaiden silmissä. Joidenkin oppilaiden mielestä tämä on ylimääräinen aine, eivätkä opettajat ole oikeita.

3 OPETTAJAN MONIPUOLINEN TYÖNKUVA

Suomalaisille opettajille tarkoitetuissa maahanmuuttajaoppilaita koskevissa koulutuksissa korostetaan usein oman äidinkielen opettajan tärkeyttä ja yhteistyön merkitystä. Käytännössä maahan-

muuttajien äidinkielen opettajat tekevät kuitenkin työtään hyvin yksin. Siitä huolimatta opettajan työnkuva on varsin värikäs ja monipuolinen: hän on paitsi kielenopettaja, myös tukiopettaja, kulttuurin tukija ja välittäjä, tulkki ja kääntäjä, kulttuuritulkki ja paljon muutakin.

Maahanmuuttajien äidinkielen opettaja antaa tukiopetusta omalla kielellä, mikä on erittäin tärkeää varsinkin oppilaille, jotka ovat käyneet koulua kotimaassaan. Monet näistä oppilaista haluavat useimmiten edistyä suomalaisessa koulussa hyvin nopeasti. Kieli on kuitenkin esteenä alkuvaiheessa, joten monesti nämä oppilaat turvautuvat oman äidinkielen opettajaan. Samoin oppilaat, joilla on kielestä tai muusta syystä vaikeuksia oppia, turvautuvat oman äidinkielen opettajaan.

Maahanmuuttajien äidinkielen opettaja välittää oman kulttuurin piirteitä, periaatteita ja arvoja. Opettaja joutuu miettimään tarkkaan, miten ja millä tavalla hän välittää tietoja omasta kulttuuristaan oppilaille. Opettaja on haastavan tehtävän edessä varsinkin, jos oma kulttuuri on kaukana suomalaisesta kulttuurista. Ristiriitöitä oman ja suomalaisen kulttuurin välillä saattaa olla paljonkin. Kun opettaja onnistuu välittämään tietoja oppilaalle ja tukemaan häntä, parhaimmillaan oppilas arvostaa kaikkia kulttuureja ja tulee toimeen kaikkien kanssa. Tietysti opettajan pitää olla rehellinen itselleen kertoessaan omasta kulttuuristaan, eikä hän voi luoda arvoasetelmaa, jossa toinen kulttuureista on parempi kuin toinen.

Tulkin ja kääntäjän rooli on hyvin tavallinen maahanmuuttajien äidinkielen opettajalle, esimerkiksi kun vanhemmilla on jotakin asiaa ja he tulevat yllättäen kouluun eikä paikalle ehditä tilaamaan tulkkia. Kun koululta halutaan ottaa yhteyttä kotiin eikä ole yhteistä kieltä, oman äidinkielen opettaja saattaa ottaa yhteyttä kohteihin. Opettaja toimii monesti tulkkina myös vanhempainilloissa. Lisäksi opettaja kääntää viestit, jotka menevät kotiin, esimerkiksi vanhempainiltojen kutsut ja tiedotteet koulun tapahtumista.

Suomalaisessa koulussa maahanmuuttajien opettaja on sekä oman kulttuurinsa tulkki suomalaisille että suomalaisen kulttuurin tulkki maahanmuuttajien vanhemmille. Tämän takia opettajalla

on hyvin tärkeä rooli yhteistyössä suomalaisen opettajan ja maahanmuuttajaperheen välillä. Yhteistyö voi joskus toimia huonosti pienten asioiden takia, jotka johtuvat tavallisesti kulttuurieroista. Joissakin tilanteissa opettaja voi olla se pelastava enkeli.

Maahanmuuttajien äidinkielen opettaja voi olla esikuva oppilaille ja muille saman kulttuuritaustan omaaville. Monelle oppilaalle ja vanhemmalle opettaja voi edustaa toivoa siitä, että maahanmuuttajataustainen ihminen voi pärjätä ja olla tasa-arvoinen työntekijä suomalaisten kanssa.

Opettaja toimii nykyään monesti myös sosiaalityöntekijänä. Hän osallistuu joskus vahvasti oppilaan sopeutumisprosessiin ja auttaa usein koko perhettä. Kaikista edellä sanotusta voi huomata, miten tärkeä rooli maahanmuuttajien äidinkielen opettajalla on. Koulun tulisikin pitää kiinni näistä opettajista ja turvata heidän työtänsä paremmin. Parhaimmillaan maahanmuuttajien äidinkielen opettaja auttaa kaikkia osapuolia maahanmuuttajien oppilaiden opetuksessa.

4 YHTEISTYÖ JA VERKOSTOITUMINEN

Jokainen tietää, miten tärkeä asia yhteistyö on koulumaailmassa, koska kaikki tekevät työtä oppilaiden hyväksi. Maahanmuuttajien äidinkielen opettajalla on erittäin arvokkaita tietoja oppilaista, varsinkin niistä oppilaista, jotka ovat juuri tulleet Suomeen. Oman äidinkielen opettajan yhteistyö oppilaiden muiden opettajien kanssa olisi todella tärkeää. Kun toisaalta tiedetään, että maahanmuuttajien äidinkielen opettajalla on opetusta kaksi tuntia viikossa ja että hän joutuu juoksemaan monen koulun välillä, on ymmärrettävää, että hänellä ei ole aikaa nähdä muita opettajia koulussa varsinkaan, jos opetus annetaan koulupäivän ulkopuolella. Lisäksi opettajalla ei ole aikaa osallistua kokouksiin, veso-päiviin, yt-kokouksiin eikä vanhempainiltoihin. Tämän kaiken vuoksi maahanmuuttajien äidinkielen opettajan arvokkaat tiedot oppilaista eivät tule luontevasti esille kokouksissa. Maahanmuuttajien äidinkielen opettaja

ei myöskään pääse sisään suomalaiseen koulumaailmaan, jolloin hänen vaikutusmahdollisuutensa ovat pienet.

Myös yhteistyö koulun koko henkilökunnan, esimerkiksi terveydenhoitajan ja ruokapalvelun esimiehen, kanssa auttaisi monessa asiassa. Nyt tämä kaikki jää vähiin.

Oman äidinkielen opettajien keskinäinen yhteistyö on myös tärkeää. Kun meillä nyt on yhtenäinen opetussuunnitelma, se yhdistää aineen, vaikka eri kieliä on paljon. Nyt puhumme samasta aineesta. Opettajien pitää ajaa yhdessä aineen etuja ja yrittää yhdistää voimansa, jotta opetus olisi samantyyppistä eri kielissä.

Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa on oleellista myös, jotta voidaan välttää tai selvittää väärinymmärryksistä johtuvia konflikteja. On tärkeää olla yhteydessä vanhempiin ja kertoa heille, miten tärkeää oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen on. Jotkut vanhemmat ajattelevat, että lapsen pitää keskittyä enemmän suomen kielen opiskeluun, jotta he pärjäävät paremmin tässä yhteiskunnassa. Näille vanhemmille pitää selvittää, että kaksikielisyys on todellinen rikkaus. Siispä, jos lapsella on jo kieli hallinnassa, miksi ei sitä kehitettäisi, kun kunta vielä antaa siihen mahdollisuuden. Varmasti minkä tahansa kielen taito on hyödyllinen asia.

5 NÄKÖKULMIA TULEVAISUUTEEN

Maahanmuuttajien äidinkielen pitäisi saada virallinen asema koulussa. Tämä vaikuttaisi paljon moneen asiaan. Suurin vaikutus olisi se, että aine kuuluisi suomalaiseen koulutoimintaan ja sitä opetettaisiin koulupäivän aikana. Tästä seuraisi, että oppilaat huomaisivat, että heidän äidinkieltään arvostetaan yhtä paljon kuin muita aineita. Vanhemmat uskoisivat, että se on osa koulutoimintaa. Opettajat saisivat paremman aseman, ja heillä olisi mahdollisuus koulupäivän aikana tavata muita opettajia ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan.

Suurimmissa kieliryhmissä pitäisi olla virkoja tai ainakin työsuhteen pitäisi olla toistaiseksi, jotta saataisiin päteviä opettajia ja muilla olisi motivaatiota kouluttautua. Tähän asti opettajia on palkattu vuodeksi kerrallaan ja tämä luo epävarmuuden tunnetta opettajille. Tämä taas vaikuttaa siihen, että parhaat opettajat lähtevät sellaisille aloille, joilla työn jatkuvuus on turvatumpi.

Pitäisi myös järjestää koulutusta niille opettajille, joilla on opettajankoulutus omasta maastaan, ja myös niille, joilla on ylempi korkeakoulututkinto ja jotka ovat opettaneet Suomessa pitkään. Koulutus antaisi heille pätevyyden, ja he voisivat toimia koulussa tasavertaisina muiden kanssa. Heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa koulutoimintaan, jolloin monikulttuurisuus voisi tulla esille aiempaa vahvemmin koulun jokapäiväisissä toiminnoissa.

Jokaisella maahanmuuttajien äidinkielen opettajalla pitäisi olla pääkoulu, jossa hän osallistuu koulun aktiviteetteihin. Tänä päivänä monella opettajalla ei ole ”oma kotia”, jossa hän voisi oppia suomalaista koulukulttuuria.

Maahanmuuttajien äidinkielen materiaalia pitäisi yhtenäistää ainakin samassa kielessä valtakunnallisesti. Useimmiten samankin kielen opettajat käyttävät erilaisia materiaaleja. Materiaali voi joskus olla kyseenalaista, varsinkin, jos se on hankittu opettajan syntymämaasta, jossa olot voivat olla hyvin erilaiset kuin Suomessa. Materiaalia voisi alkaa tuottaa Suomessakin. Näin saataisiin materiaalia, joka soveltuu parhaiten Suomen olosuhteisiin, mutta siinä näkyisi kyseisen kielen ja kulttuurin ominaispiirteitä, eikä se olisi vain käännöstä suomalaisesta materiaalista.

Oppilailla, jotka ovat olleet vähän aikaa Suomessa, pitäisi olla mahdollisuus käyttää omaa kieltään, kun he kirjoittavat esimerkiksi esseitä lukuaineissa. Näin oppilas voisi näyttää osaamisensa. Tämä lisäisi myös yhteistyötä maahanmuuttajien äidinkielen opettajien ja aineenopettajien välillä.

Maahanmuuttajien äidinkielen opetusta voisi olla neljä tuntia viikossa niille oppilaille, jotka ovat valmistavalla luokalla. Tällöin opettajalla olisi mahdollisuus opettaa asioita suomalaisesta kulttuurista ja auttaa oppilasta sopeutumaan alkuvaiheessa suoma-

laiseen kulttuuriin. Tämä voisi säästää oppilaita ja myös heidän vanhempiaan väärinkäsityksiltä monessa asiassa.

Saman tuntimäärän voisi opettaa aikuisille maahanmuuttajille samoista syistä. Opettajalla olisi mahdollisuus selittää asioita suomalaisesta kulttuurista, varsinkin suomalaisesta koulukulttuurista, joka voi olla täysin erilainen kuin kotimaan koulukulttuuri.

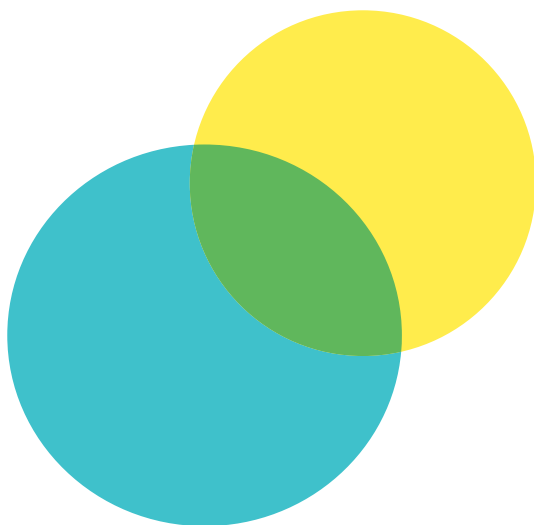
Maahanmuuttajien äidinkielen opettajille voisi antaa kaksi tuntia viikossa omakieliseen tukiopetukseen, jolloin tulisi käsiteltyä muiden aineiden sanastoa omalla kielellä. Maahanmuuttajien äidinkielen taso jää helposti heikoksi, jos opetus perustuu vain kahteen tuntiin viikossa ja varsinkin, jos oppilas on syntynyt Suomessa tai muuttanut Suomeen nuorena. Tavoite kaksikielisyydestä ei toteudu, elleivät oppilaan äidinkieli ja suomen kieli kehity samanaikaisesti ja tasavertaisesti.

Aikuisille maahanmuuttajille on tärkeää opettaa omalla kielellä suomalaisesta kulttuurista sekä opettaa omaa kieltä, varsinkin niille, jotka eivät osaa lukea eivätkä kirjoittaa. Silloin nämä ihmiset pääsevät nopeammin ja paremmin mukaan suomalaiseen yhteiskuntaan ja osaavat sitä kautta auttaa ja ymmärtää myös lapsiaan paremmin.

KIRJALLISUUS

- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Youssef, Y. 2005. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 120-140.

Kielen opetuksen, oppimisen ja käytön haasteet



MITÄ ON OSAAMINEN? KIELITAIDON ARVIOINTI VASTAAJANA

Mirja Tarnanen, Ari Huhta ja Kalevi Pohjala¹

•

1 NYKYTILA ONGELMINEEN JA HAASTEINEEN

1.1 Miksi ja miten kielitaitoa arvioidaan?

Kielitaidon arvioinnin tehtävänä äidinkielessä ja vieraissa kielissä on tukea oppimista, antaa realistinen kuva oppijalle hänen taitonsa tasosta ja kehittämishaasteista sekä motivoida häntä kehittämään kielitaitoaan edelleen. Tämän lisäksi arvioinnin tulokset tarjoavat tietoa kielitaidosta työnantajille esimerkiksi työnhaun yhteydessä sekä koulutuksen järjestäjille opiskelupaikkaa tai viranomaisille kansalaisuutta haettaessa. Arviointia käytetään myös keinona saada tietoa kielenopetuksen tuloksista valtakunnallisesti, esimerkiksi peruskoulun päättövaiheessa.

Nykyisessä koulutusjärjestelmässämme äidinkielen ja vieraiden kielten taitoa arvioidaan opetuksen alkuvaiheesta lähtien, vaikka ensimmäisinä vuosina arviointi on pelkästään sanallista. Äidinkielen ja vieraiden kielten arviointi voi perustua muun muassa kokeisiin, kirjoitelmiin, esitelmiin, projektitöihin. Arviointi voi olla sanallista, numeerista tai niiden yhdistelmiä ja arviointia voi tehdä opettaja, oppija itse, luokkatoveri, vanhemmat tai työharjoittelun yhteyshenkilö.

¹ Kiitämme artikkeliamme kommentoineita kielitaidon arvioinnin asiantuntijoita Sauli Takalaa, Raili Hildéniä ja Marita Härmälää.

Tietoisuus arviointitavoista, arviointivastuun jakamisesta ja sisältöjen painotuksista on erittäin tärkeää, koska arvioinnin kautta legitimoidaan sitä, mitä pidetään taitona ja osaamisena (esim. Kvale 1995). Esimerkiksi jos opetussuunnitelmissa korostetaan kielitaidon viestinnällisyyden tärkeyttä mutta arviointi kohdistuu pääasiassa kieliopilliseen tarkkuuteen, arvioinnin välittämä viesti osaamisesta on ristiriitainen opetussuunnitelman kanssa. Lisäksi arviointitapojen valinnalla vaikutetaan oppijan minäkäsityksen – erityisesti kieliminäkäsityksen – muotoutumiseen ja metataitojen kehittymiseen sekä edelleen siihen, opitaanko oppimaan. Arvioinnin ohjaava vaikutus oppimaan oppimisen taitoihin on erityisen tärkeä, kun kyse on äidinkielen ja vieraiden kielten kaltaisista taitoaineista ja elinikäisestä oppimisesta.

Kun puhutaan kielitaidon arvioinnista, joudutaan samalla väistämättä ottamaan kantaa kielitaitoon ja kielen oppimiseen – mielekäs kielitaidon arviointi ei ole mahdollista ilman perusteltua käsitystä siitä, mitä ollaan arvioimassa. Tässä artikkelissa keskitytään kielitaidon arviointiin mutta käsitellään samalla myös yleisempiä kielenopetukseen liittyviä kysymyksiä, erityisesti kielenopetuksen tavoitteita. Siksi tässä artikkelissa tehdyt toimenpide-ehdotukset eivät rajoitu vain arviointiin, vaan niissä yhdistyvät oppimisen, opettamisen ja arvioinnin näkökulmat, jotka toteutuessaan edistävät kielikoulutusta kokonaisuudessaan.

1.2 Miten hyvin kielitaidon arviointia tunnetaan Suomessa?

Vaikka äidinkielen ja vieraiden kielten taitoa arvioidaan kautta koko koulutusjärjestelmän, on kuitenkin todettava, että Suomessa arvioinnin kysymyksiä ja ongelmia ei tunneta kovin laajasti suuren yleisön, päättäjien eikä aina edes opettajien keskuudessa. Tilanne näyttää olevan samanlainen useimmissa Euroopan maissa (ks. esim. Hasselgreen ym. 2004). Osittain tämä johtuu siitä, että testeillä tai ylipäänsä arvioinnilla ei ole perinteisesti ollut näkyvää roolia suomalaisessa yhteiskunnassa, ei kielissä eikä muillakaan

alueilla. Ylioppilastutkintoa lukuun ottamatta maassamme ei ole suuria joukkoja koskettavia ja julkisuudessa näkyviä testijärjestelmiä. Julkista keskustelua arvioinnista ja sen laadusta käydään hyvin vähän, ja jos sitä käydään, keskustelun luonne on usein pinnallinen, kuten ”Syksyn ylioppilaskoe tavallista vaikeampi”-tyyppinen uutisointi osoittaa. Todellisiin ongelmiin ei yleensä pureuduta, kuten esimerkiksi siihen, miten opetuksen sisällöt ja pedagogiset käytänteet ovat vaikuttaneet taidon kehittymiseen tai miten hyvin ylioppilastutkinto toimii lukio-opintojen loppukokeena.

Kielitaidon arvioinnin huonoon tuntemukseen on monia syitä. Kielitaidon arvioinnin syvällisesti tuntevia asiantuntijoita on vielä melko harvassa, mikä voi johtua siitä, että kielitaidon arviointi on tieteenalana vielä nuorehko. Lisäksi arviointi liittyy useimmiten jonkin aineen opetukseen, jolloin helposti ajatellaan, että arviointi hoituu itsestään osana opettamista ja opettajaksi kasvamista. Vaikka arviointi onkin oleellinen osa oppimis- ja opetusprosessia, laadukas opetus ei takaa laadukasta arviointia, koska arvioinnilla on omat erityisvaatimuksensa. Kielten opettajat tiedostavat arvioinnin ongelmat ja puutteet osaamisessaan, koska täydennyskoulutuskartoitusten mukaan opettajat toivovat saavansa arviointikoulutusta (ks. esim. Hasselgreen ym. 2004).

Koska kielitaidon arviointia ei tunneta kovin laajalti, jäävät monet arvioinnin ongelmat huomiotta. Julkisuudessa ei osata vaatia arvioinneilta ja arviointijärjestelmiltä laatua, koska laadukasta arviointia ei helposti eroteta vähemmän laadukkaasta. Ei myöskään ymmärretä, että arvioinnilla on erilaisia tarkoituksia, jotka määrittelevät, millaisia tulkintoja tuloksista voi tehdä. Esimerkiksi yhteen tarkoitukseen laadittu testi ei automaattisesti sovi johonkin toiseen tarkoitukseen tai ylioppilastutkintotulosten perusteella ei ole kovin luotettavaa tehdä päätelmiä opetuksen laadusta ja koulujen välisestä paremmuudesta. Koska arvioinnin haasteita ei tunneta kovin hyvin, jäävät edellisen lisäksi laadukkaan arvioinnin edellyttämä osaaminen, työmäärä ja resursointi huomioimatta. Pinnallinen suhtautuminen arviointiin on eettisesti arveluttavaa,

sillä se jättää huomiotta arvioinnin vaikutukset yksilölle ja koko koulutuspolitiikalle.

1.3 Millaiset piirteet ovat tyypillisiä kielitaidon arvioinnille Suomessa?

Suomessa kielitaidon arviointia ei toteuteta ylhäältä käsin kansallisten testien tai tutkintojen avulla. Arviointeja ei liioin ohjata kovin yksityiskohtaisesti, vaan vastuu arvioinneista on annettu opettajille ja kouluille. Kielenoppimisen tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja arviointikriteereitä kuvataan eri koulutusasteiden opetussuunnitelmassa joskus melko yksityiskohtaisestikin mutta ne eivät ota kantaa siihen, miten tavoitteiden saavuttamista arvioidaan ja missä määrin kielitaidon eri osa-alueita arvioidaan. Päätöksen arviointitavoista ja -painotuksista tekevät opettajat, joiden toimintaa osaltaan ohjaavat koulu- ja/tai kuntakohtaiset opetussuunnitelmat sekä eri kustantamoiden oppikirjasarjojen arviointivälineet. Opettajien suuri vastuu arvioinnista mahdollistaa arvioinnin hyödyntämisen opetus- ja oppimisprosessissa, mutta samalla se vaatii opettajilta hyvää arvioinnin teorian ja käytännön tuntemista.

Kielenopetuksen ja kielitaidon arvioinnin perusteet ovat muuttuneet viime vuosina huomattavasti. Uudet vieraiden kielten perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmat perustuvat pitkälti taitotasoajatteluun ja määrittelevät kriteerit eri taitotasoille (Opetushallitus 2003, 2004; Hildén & Takala 2003, 2007)². Taitotasoasteikossa kuvataan kaikki kielitaidon osa-alueet, mikä on entiseen verrattuna taitolähtoisempää ja erityisen tärkeä askel kohti pedagogisempaa, läpinäkyvämpää ja eettisempää arviointia. Taitotasoajattelussa korostuu kriteeriviitteinen arviointi, jonka mukaan oppilaan suoritusta arvioidaan suhteessa taitotasoihin kuvaaviin kriteereihin. Kriteeriviitteisessä arvioinnissa lähtökohtana on tavoitteiden saavuttaminen, ei se, miten hyvin oppilas suoriutuu verrattuna johonkin normijoukkoon, esimerkiksi opetusryhmän

² Perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien taitotasoasteikko on kuvattu liitteessä 5.

toisiin oppilaisiin. Tämä on merkittävä muutos perinteiseen arviointiin verrattuna. Muutokset eivät kuitenkaan koske äidinkielen opetusta ja arviointia, joille taitolähtöinen ajattelu ja arvioinnin kriteeriviitteisyys ovat vieraampia. Ne kuitenkin sopisivat yhtä lailla äidinkielen opetuksen lähtökohdiksi.

Nykyisen taitolähtöisen kielikäsitteilyksen mukaan tärkeää on siis oppia käyttämään kieltä, pelkkä tieto kielestä ei riitä opetuksen sisällöksi. Samanlainen kieli- ja arviointikäsitteilyksen muutos on tapahtunut myös ammatillisessa ja korkea-asteen kieltenopetuksessa ja kielitaidon arvioinnissa. Muutoksen perustana on useimmissa tapauksissa ollut Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (EVK), joka on standardoinut kielenopetuksen käsitteistöä Euroopassa ja jonka taitotasoaiteikosta on muodostunut kansainvälinen mittapuu kielitaidon kuvaamiselle. Vaikka äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen tavoitteet määritellään virallisesti opetussuunnitelmissa, on kuitenkin hyvä muistaa, että myös oppikirjat ja niihin liittyvät arviointivälineet määrittelevät osaltaan sitä, mitä kielitaito on ja mikä siinä on tärkeää. Yhteisistä opetussuunnitelmista ja oppikirjasarjoista huolimatta arviointikäytännöt voivat erota paljonkin opettaja- tai koulukohtaisesti: Opettajan arviointi voi perustua lähinnä kielioppipainotteisiin kokeisiin tai arvioinnin lähtökohdaksi voi olla opettaja-arvioinnin lisäksi itsearviointi ja monipuolisesti erilaiset suulliset ja kirjalliset aktiviteetit.

Suomalainen, opettajien roolia korostava arviointikulttuuri asettaa opettajien ammattitaidolle ja heidän perus- ja täydennyskoulutukselleen jatkuvia haasteita. Viime vuosien suuret muutokset, kuten uudet opetussuunnitelmat, taitolähtöinen kielikäsitteily, taitotasoaajattelu ja kriteeriviitteinen arviointi, ovat luoneet aivan uusia vaatimuksia opettajien arviointitaidoille.

Tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät yhteiset opetussuunnitelmat takaa yhdenmukaista arviointia, mistä on osoituksena se, että koulutusasteiden nivelkohdissa saman arvioinnin saaneiden taidot voivat vaihdella paljonkin (ks. esim. Lappalainen 2003, 2004; Kuusela 2006). Vaihtelut viestivät muun muassa siitä, että opetta-

jien taitokäsitykset ja arviointipainotukset vaihtelevat toisistaan sekä siitä, että opetussuunnitelmien mukaisen kriteerivitteisen arvioinnin vaatima ajatus- ja toimintatapojen muutos ei ylety vielä käytänteisiin asti (ks. myös Borko 1997). Epäyhtenäisyys sekä koulukohtaisuus arvioinnissa korostuvat varsinkin nivelvaiheissa, kun siirrytään perusopetuksesta lukio-opetukseen tai ammatillisiin opintoihin tai kun siirrytään ammatillisista opinnoista työelämään.

Numeroiden tulkintaa nivelvaiheissa vaikeuttaa se, että jatkovaiheen tahot, esimerkiksi ammatillinen oppilaitos, yliopisto tai työnantaja, ei voi tietää, minkä kielitaidon osa-alueen ja minkä kielitaidon tason osaamisesta arvio viestii. On opettajasta, hänen kielikäsitteistään ja arviointitavoistaan kiinni, millaisesta osaamisesta ja minkä osaamisesta numero välittää informaatiota. Tähän tietysti vaikuttaa paljolti se, millaisen kielenopettajakoulutuksen äidinkielen tai vieraan/toisen kielen opettaja on saanut, miten hän on itseään täydennyskouluttanut, millaiset hänen arviointitietonsa ja -taitonsa ovat. On koulutuspoliittista ja kansantaloudellista haaskausta, jos nivelvaiheessa edellä mainituista syistä joudutaan opiskelijoiden osaamista arvioimaan uudelleen tai jos opiskelijan mukana kulkevaan arvioon ei voida luottaa. Tällaiset käytänteet ovat kyseenalaisia myös opiskelijan oikeusturvan kannalta.

Haasteita arvioinnille aiheuttaa myös se, että perusasteella ja lukiossa taidon etenemistä arvioidaan lukukausittain tai kurssittain kouluasteikolla 4–10, mutta opetussuunnitelmissa on yksi, koko oppimäärän kattava taitotasoasteikko. Miten kouluasteikon arvosanat tulisi suhteuttaa taitotasoasteikkoon? Miten arvosanoissa tulisi ottaa huomioon ne opetussuunnitelman tavoitteet, joita ei kuvata asteikossa, kuten kulttuurin tuntemus ja opiskelustrategiat (ks. myös Hildén & Takala 2005)? Peruskoulun opetussuunnitelmassa annetaan kriteerit vain päättövaiheen numerolle 8 ja lukion opetussuunnitelmassa kuvataan vain tavoitetaso yleensä. Ohjeet ovat siis varsin löyhät.

Arviointien epämääräisyyttä lisää myös se, että äidinkielen ja vieraiden kielen osaamisesta annetaan vain yksi arvosana koulutodistuksissa ja ylioppilastutkintotodistuksessa. Yksi numero ei tarjoa informaatiota opiskelijan kielitaitoprofilista, vaan samassa numerossa ovat yhdessä kaikki osaaminen (kirjoittaminen, puhuminen, ymmärtäminen, kulttuurin tuntemus ja kieliopin hallinta sekä äidinkielessä edellisten lisäksi kirjallisuus ja mediaosaaminen). Kielitaitohan voi kehittyä hyvin eri tahtiin eri kielitaidon osa-alueilla riippuen joko yksilöstä ja hänen kielenkäytöstään tai opettajan painotuksista. Vieraissa kielissä opetus- ja arviointisältöjen eriarvoisuus voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että jos puhumisen taitoa ei arvioida opetuksessa, sitä ei myöskään arvosteta yhtä paljon kuin esimerkiksi kieliopin hallintaa, jonka osaamista testataan. Äidinkielessä puolestaan opettaja voi painottaa kirjallisuutta muita osa-alueita enemmän, jolloin kansalaisena elämisen kannalta tärkeät taidot, kuten erilaisten arkitekstien tuntemus ja asiointikirjoittaminen, voivat jäädä arvioimatta ja jopa harjoittelematta.

Ammatillisessa koulutuksessa sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat perusopetukseen ja yleissivistävään lukio-opetukseen verrattuna viestinnällisempiä ja paremmin todellisen elämän kielenkäyttötilanteita vastaavia. Tosin kielitaidon osuus arvioinnissa vaihtelee suuresti silloinkin, kun se on eksplisiittisesti mainittu, esimerkiksi tutkinnon perusteissa. Opetussuunnitelman viestinnällisistä tavoitteista huolimatta ammatillisessa koulutuksessa esimerkiksi suullisen kielitaidon arviointihaasteet ovat samanlaisia kuin perusopetuksessa.

Yksi merkittävä seuraus arviointien epäluotettavuudesta on se, että on vaikea tietää pelkästään annettujen arvosanojen perusteella, saavutetaanko kielenopetukselle asetetut tavoitteet vai ei. Mahdolliset ongelmat tavoitteiden ja todellisen osaamisen vastaavuudessa jäävät todennäköisesti piiloon. Tuoreimmat, EVK:n tasoihin suhteutetut tutkimukset viittaavatkin siihen, että osa kielenopetuksen tavoitteista ei vastaa todellisuutta. Uusien ammattikorkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidoissa näyttää

olevan vakavia puutteita: iso osa heistä ei pääse lähellekään virallisia taitotasotavoitteita, toisin kuin englannissa, jonka hallinnassa on tosin siinäkin hajontaa (Jaatinen 2005). Samoin peruskoulun päättövaiheessa englannin oppimistavoitteiden saavuttamisessa on hajontaa: Osa oppilaista ylittää tavoitteet, osalta ne jäävät saavuttamatta (Tuokko 2007).

1.4. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kielitaidon arvioinnista

Suomessa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä on lisääntynyt kaikilla koulutusasteilla viimeisen kymmenen vuoden aikana, mikä on tuonut uusia haasteita sekä kielten että muiden aineiden opetukseen. Koulun pääkieli on maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille sekä oppimisen kohde että oppimisen väline, jolloin kieltä arvioidaan yhtäältä oppiaineena ja toisaalta oppimisen osoittamistaitona. Erityisen haasteellista arviointi on kaikille opettajille silloin, kun heikokolla kielitaidolla opiskellaan käsitteellistä reaali- tai ammattiainetta. Kielitaidon tason arviointi on puolestaan osoittautunut kriittiseksi kohdaksi eri koulutusasteiden nivelkohdissa, jolloin arvioinnin tulisi olla yhdenmukaista ja perustua yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Nivelkohdissa kielitaidon arvion tulisi olla luotettavaa monestakin syystä mutta ei vähiten siksi, että arvion perusteella tehdään päätelmiä siitä, miten kielitaito riittää jatko-opinnoista tai työtehtävistä selviytymiseen.

Pedagogisten haasteiden lisäksi opettajien arviointitaidot ovat keskeisessä asemassa silloin, kun oppilasta ollaan siirtämässä S2 (R2)³-opetuksesta opiskelemaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti. Joustavat siirrot S2 (R2)-opetuksesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän mukaiseen opetukseen ovat tarkoituksenmukaisia mutta siirtojen osuvuus kielitaidon riittävyyden ja opiskelutaitojen omaksumisen näkökulmasta kynnyskysymyksiä. Monet opettajat, joilla on vähän kokemusta S2 (R2)-taidon

3 S2 = suomi toisena kielenä, R2 = ruotsi toisena kielenä

arvioinnista, kokevat arvioinnin vaikeaksi. Ei ole epätavallista, että opettaja hakee apua eri tahoilta kirjoittamalla esimerkiksi seuraavanlaisen viestin: *”Onko olemassa mitään yhtenäistä testaamistapaa tai järjestelmällisiä ohjeita testaamiseen? Toimin laaja-alaisena erityisopettajana alakoulussa ja maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon arviointi on tullut ajankohtaiseksi, kun joudumme miettimään heidän jatkoaan koulutaipaleella”*. Vaikka perusopetuksessa S2 (R2)-opetus perustuu periaatteessa taitotasoajatteluun ja kielitaidon tasot on määritelty opetussuunnitelmissa, niistä on vielä kuitenkin matkaa arviointikäytänteiden hallitsemiseen.

Perusopetuksen suomi toisena kielenä -päättövaiheen numero 8 vastaa taitotasoa B1 (YKI 3), joka tarkoittaa käytännössä kielitaitoa, jolla selviytyy perusasioiden hoitamisesta sekä kirjallisissa että suullisissa viestintätilanteissa.⁴ Vaikka päättövaiheen taitotaso on määritelty kriteerein, käytännössä arviointi ei ole valtakunnallisesti yhdenmukaista, koska opettajien käsitykset taitotasosta sekä tavat ja taidot arvioida kielitaitoa vaihtelevat suuresti. Muihin kielialaisiin verrattuna epäyhdenmukaisuuteen voi vaikuttaa edellä esitetyn lisäksi opettajien vaihteleva kelpoisuus opettaa suomea (ruotsia) toisena kielenä ja opiskelijoiden heterogeeniset lähtötasot, minkä vuoksi arvioinnissa ei välttämättä tehdä eroa henkilökohtaiseen lähtötasoon perustuvan ja yhteisiin tavoitteisiin verrattavan edistymisen välillä (ks. Latomaa tässä julkaisussa). Jos arviointi on epäyhdenmukaista, nivelvaiheen jälkeisissä oppilaitoksissa ei voida tehdä arvioinnin perusteella luotettavia päätelmiä kielitaidon riittävydestä.

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden valinnassa ammattillisiin opintoihin kielitaidon riittävydellä on keskeinen osuus (ks. Kuisma 2001). Monissa oppilaitoksissa kielitaitoa arvioidaan sekä testein että haastatteluin muiden valintakriteerien lisäksi. On kuitenkin selvää, että opintoihin valittu joukko on hyvin heterogeeninen ja ammattitaidon opiskelun lisäksi opinnoissa on panostettava myös kielitaidon kehittymiseen. Opintojen kielitaidon lähtötason kriteerinä on pidetty EVK:n asteikon A2 (YKI 2)

4 Kielitaidon taitotasoa on kuvattu tarkemmin liitteissä 4, 5, 11, ja 12.

ja opintojen aikana saavutettavan kielitaidon tavoitetasona tasoa B1 (YKI 3), joka on myös perusopetuksen päättövaiheen hyvän tason (numero 8) tavoitetaso sekä kansalaisuuden hakemiseen vaadittava taidon taso. Kielitaidon tavoitetason määrittelemine on hyvä ensiaskel yhdenmukaisempaan suuntaan ja se palvelee myös työnantajia, kun he tietävät, millaisen taitotason ammatillisen tutkinnon suorittanut on saavuttanut opintojen yhteydessä. Ammatillisen koulutuksen kielitaitotavoitteen täytyminen kuitenkin edellyttäisi, että opettajilla eri ammatillisissa oppilaitoksissa olisi nykyistä yhdenmukaisempi käsitys taidon tasosta ja arviointitavoista, joilla taitoa arvioidaan.

Korkeakoulujen kielitaitovaatimukset muilta kuin äidinkieltään suomen- tai ruotsinkielisiltä opiskelijoilta vaihtelevat korkeakoulusta toiseen ja vaatimusten määrittelyjen yksityiskohtaisuudessa ja selkeydessä on huomattavia eroja, minkä vuoksi korkeakoulujen olisi tarkoituksenmukaista linjata kielelliset vaatimuksensa selkeästi. Näin edesautettaisiin opintojen onnistumista ja selkiytettäisiin kielitaitojatkumoa myös korkeakouluopintojen osalta. Samalla jouduttaisiin ottamaan nykyistä systemaattisemmin kantaa siihen, millaisia kielitaitovalmiuksia kyseisiin ammatteihin työllistyviltä edellytetään. Tätä nykyä kielitaitovaatimusten määrittely ei ole kovin johdonmukaista suhteessa siihen, millaisia kielellisiä valmiuksia alan substanssin hallinta edellyttää.

Jos eri kouluasteiden kielitaidon määrittely sujuisi saumattomasti, edeltävien opintojen arviot voisivat sisältää nykyistä luotettavammin tarvittavan informaation jatko-opintoja tai työelämää varten. Kielitaidon opetuksen ja arvioinnin jatkumoajattelu sopisi erittäin hyvin myös maahanmuuttajien kielikoulutukseen, jonka ongelmia ovat muun muassa perusopetuksen päättöarviointin epäyhdenmukaisuus, S2 (R2)-opetusta antavien opettajien pätevyuden kirjavuus opettaa ja arvioida kielitaitoa sekä S2 (R2)-oppiaineen epämääräinen asema kaikilla koulutusasteilla. Jatkumoajattelu palvelisi myös kielenoppijaa itseään, koska näin hän voisi asettaa henkilökohtaisia tavoitteita kielenoppimiselle sen mukaan, millaisia kielitaitotarpeita hänellä on.

2 TUTKINNOT, KOKEET JA TESTIT KIELITAIDON ARVIOINNISSA

1.1 Mihin oppilaitosten ulkopuolella laadittuja kielikokeita tarvitaan?

Kaikki kielitaidon arviointi ei ole Suomessa opettajien ja oppilaitosten omassa käsissä. Valtakunnallisista kielikokeista on tunnetuin ylioppilastutkinto, jossa äidinkielellä ja vierailta kielillä on ollut aikaisemmin vahva asema. Ylioppilaskokeen lisäksi maassamme on mahdollista suorittaa muitakin kansallisia sekä kansainvälisiä kielitestejä ja -tutkintoja. Näistä osa, kuten valtionhallinnon kielitutkinto ja yleinen kielitutkinto, on tarkoitettu aikuisille, jotka tarvitsevat virallisen todistuksen kielitaidostaan esimerkiksi työtä, opiskelua tai kansalaisuuden hakemista varten. Joidenkin testien, kuten valtakunnallisten perusasteen kokeiden, tehtävänä taas on toimia lähinnä opettajien apuna arvosanojen antamisessa.⁵

Joitakin kokeista käytetään tutkimuksia varten, ja niiden avulla kerätään evidenssiä oppilaiden kielitaidosta valtakunnallista suunnittelua ja päätöksentekoa varten. Tällaisissa tapauksissa kokeisiin osallistuu tavallisesti kullakin testikerralla vain osa kaikista oppilaista. Esimerkkejä tällaisista käyttötarkoituksista ovat Opetushallituksen järjestämät äidinkielen ja vieraiden kielen kansalliset arvioinnit. Vastaavaa kansainvälistä, Suomeakin koskevaa tutkimusta, edustavat OECD:n äidinkielen lukutaidon PISA-tutkimukset. Lisäksi maassamme on äidinkielen oppimisen ongelmia diagnosoivia testejä ja arviointimenetelmiä, joita mikä tahansa koulu voi käyttää; esimerkkejä tästä ovat LUKI-häiriöitä selvittävät testit.

On tärkeä tehdä ero **standardoitujen ja muiden kokeiden tai arviointijärjestelmien välillä**. Standardoitu koe laaditaan, järjestetään ja arvioidaan tarkkaan harkittujen ja yhdenmukaisten periaatteiden mukaan, joten niiden tulokset ovat luotettavampia kuin muiden kokeiden. Koko ikäluokalle, koulutusasteelle tai tai-

5 Katso tarkemmin testin, tutkinnon ja osakokeen määrittelystä liitteestä 15.

totasolle tarkoitettut standardoidut kokeet voivat hyvin laadittuina ja toteutettuina tarjota yhdenmukaista tietoa taidon tasosta sekä osaamisen luonteesta sen mukaan, millaiseen osaamiskäsitykseen koe perustuu. Ensimmäisen kerran suomalaisessa koulutusjärjestelmässä käytetään valtakunnallisia, opettajayhdistysten laatimia kokeita alakoulun päättövaiheessa kuudennella luokalla, mutta yleisemmin niitä käytetään vasta peruskoulun päättövaiheessa yhdeksännellä luokalla. Eri kielten kokeiden luotettavuudesta ja osuvuudesta ei ole juurikaan tietoa. Tässä mielessä ainoa standardoitu kouluvaiheen koe on vieraiden kielten ja äidinkielen ylioppilastutkinto, jos tutkimustarkoituksiin järjestetyt ja LUKI-testit jätetään pois laskuista.

Standardoiduilla kokeilla on paikkansa, koska niiden arviointi on yhdenmukaista. Niiden vaikutus kuitenkin kielten opetuksen sisältöihin on kiistatta ilmeinen, minkä vuoksi niiden tulisi olla sisällöllisesti sellaisia, että ne ohjaisivat kielten opetusta kokeesta selviytymisen sijasta taitojen harjoitteluun.

2.2 Suomalaiset kielitutkinnot ja -kokeet

Seuraavassa kuvataan lyhyesti nykyisin Suomessa toimivia kielitaidon arviointijärjestelmiä sekä aikuisten ammatillisia näyttötutkintoja, joissa kielitaitoa arvioidaan osana ammattitaitoa:

Ylioppilastutkinto

Ylioppilastutkinnosta säädetään lukiolain 18, 18a ja 18b §:ssä (766/2004), laissa ylioppilastutkinnon järjestämisestä (672/2005) sekä asetuksessa ylioppilastutkinnosta (915/2005). Tutkinnon tarkoituksena on selvittää, ovatko oppilaat omaksuneet lukion opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot, joten tutkinto tarjoaa osallistujilleen todistuksen suoritettujen oppiaineiden hallinnasta. Tutkintotodistuksen yleisin käyttötarkoitus on kolmannen asteen koulutukseen pyrkiminen.

Äidinkieli on tutkinnossa pakollinen aine. Lisäksi kokelas valitsee kolme seuraavista neljästä aineesta: toinen kotimainen kieli, vieras kieli, matematiikka ja reaaliaineet. Yhden näistä on oltava vaativamman tason koe. Toisessa kotimaisessa kielessä (ruotsi/finska) on valittavissa pitkän tai keskipitkän oppimäärän koe. Pitkän ja/ tai lyhyen oppimäärän mukaan tutkinnon voi suorittaa seuraavissa vieraissa kielissä: englanti, saksa, ranska, venäjä ja espanja. Lyhyen oppimäärän koe järjestetään englannin, saksan, ranskan, venäjän, inarinsaamen, koltansaamen, pohjoissaamen, latinan, espanjan, italian ja portugalín kielessä. Äidinkielen koe on kaksiosainen: siihen kuuluvat tekstitaidon koe ja esseekoe. Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten kokeet koostuvat kuullunymmärtämiskokeesta ja kirjallisesta osasta. Arvosanat määräytyvät normiviitteisesti niin, että eri arvosanojen suhteellinen osuus on suurin piirtein sama eri tutkintokerroilla. Ylioppilastutkintoon osallistuvat lähes kaikki lukion oppimäärää suorittavat eli vuosittain noin 30 000 oppilasta.

Ylioppilaskoetta on kutsuttu lukion piilo-opetussuunnitel-maksi, koska se säätelee sitä, mitä lukiossa opetetaan ja millaisia taitoja harjoitellaan. Ylioppilastutkinnon pitäisi pyrkiä olemaan monipuolisesti taitokeskeinen, jos tavoitteena on kielitaitoinen eikä pelkästään kielitietäväinen ylioppilas. Nykyisen lukion ope-tussuunnitelman taitotasoajattelu ja taitokeskeisyys korostavat ylioppilaskokeen ja opetuksen välistä kuilua. Ylioppilaskoe ei myöskään arviointikäytänteiltään vastaa EVK:n ja arviointitutkimusten mukaan toimivaksi osoittautunutta kriteeriviitteistä arviointia. Niinpä ylioppilastutkinnon kielikokeiden laadintaa ja suoritusten arvostelua tulisi kehittää. Nykyiset käytänteet eivät ole uudessa tilanteessa ajan tasalla.

Sekä kokeiden laadinta että arviointi olisi linkitettävä EVK:n taitotasoihin. Kehittämistyötä on jo aloitettu laatimalla kokeenlaadintaohjeet, joissa laadittavat koetehtävät linkitetään viitekehyksen taitotasokuvauksiin. Myös itse suoritukset olisi arvioitava kriteeriviitteisesti viitekehyksen taitotasokuvausten mukaisesti, koska perinteisesti käytettävä suhteellinen arviointi ei kerro osaamisen

todellisesta tasosta. Suhteellinen arviointi ei myöskään heijasta esimerkiksi englannin ja ruotsin osaamisessa tapahtuneita, tutkimuksin todettuja muutoksia (esim. Kärkkäinen 1993; Havola & Saari 1993; Takala 2004).

Kriteeriviitteinen arviointi ja EVK:seen linkitetyt arviointikriteerit lisäisivät ennen kaikkea ylioppilastutkinnon kielikokeiden vertailtavuutta eri tutkintokertojen välillä ja olisivat hyödyllisiä korkeakoulujen kieliopintojen suunnittelua ja toteutusta ajatellen. Ne edistäisivät myös tutkintojen arvioinnin läpinäkyvyyttä ja opiskelijoiden liikkuvuutta yhteisellä eurooppalaisella koulutusalueella. Näin taattaisiin ylioppilastutkinnon kielikokeiden ajanmukaisuus ja yhdenmukaisuus verrattuna eurooppalaiseen käytänteisiin. Voidaankin kysyä, onko kielialueissa enää syytä ollenkaan jatkaa suhteellisesta, normiviitteisestä arviointia, josta esimerkiksi Ruotsin kansallisissa testeissä luovuttiin vuonna 1994 (ks. Lundh 2005). Tästä näkökulmasta katsottuna äidinkielen kokeen arvioinnin muuttuminen suhteelliseksi 2000-luvulla tuntuu päinvastaiselta liikkeeltä. Vaikka suhteellinen arviointi vakauttaa pisteitystä, se mahdollistaa pisterajojen liikuttelun kunkin tutkintokerran osaamistason mukaan (ks. Leino 2006). Suhteellinen arviointi siis heikentää arvioinnin läpinäkyvyyttä, informaatiota osaamisen todellisesta tasosta sekä eri tutkintokertojen tulosten vertailtavuutta.

Ylioppilaskokeen puutteena voidaan lisäksi pitää puhumisen kokeen puuttumista. Koska puhumisen taito ei sisälly tutkintoon, on hyvin todennäköistä, että sen osuus opetuksessa jää vähäisemmälle huomiolle. Puhumisen puuttuminen viestii myös siitä, että sitä ei pidetä yhtä tärkeänä taitona kirjallisten taitojen kanssa. Edelleen sen puuttuminen vaikuttaa siihen, miten opettajien taidot arvioida puhumisen taitoa kehittyvät ja millaisia intressejä opettajien täydennyskoulutuksessa on ylipäättään kiinnittää huomiota puhumisen taidon opettamiseen ja arviointiin.

Ylioppilastutkinnon kielikokeiden valtava, yli puolet ikäluokasta kattava suoritusaineisto jää valitettavasti hyödyntämättä maamme kielikoulutuksessa. Nykyisellään ylioppilastutkinto

tuottaa siihen osallistuville yksilöille tutkintotodistuksia, muttei juuri mitään muuta analysoitua tietoa. Tutkintoaineisto tarjoaisi kuitenkin runsaasti aineistoa lukiolaisten kielitaidosta, sen muuttumisesta vuosien kuluessa sekä taitojen vahvuuksista ja heikkouksista. Aineistoa voitaisiin hyödyntää kielenopetuksen suunnittelussa (kuten opetussuunnitelmat, koulutustutkimusten tulosten ja menetelmien validointi yo-aineiston avulla) sekä toteutuksessa (esimerkiksi oppimateriaalit, opettajien täydennyskoulutus ja lukiolaisten opetus). Lisäksi tutkintoa voitaisiin hyödyntää keräämällä yksityiskohtaisempaa palautetta opiskelijoiden kielitaidosta kouluille ja opettajille sekä tietysti myös opiskelijoille itselleen. Esimerkki testausjärjestelmästä, jonka tuloksia hyödynnetään Suomea monipuolisemmin ja systemaattisemmin on Ruotsin kansallinen peruskoulun ja lukion valtakunnallinen koejärjestelmä (esim. Lundh 2005). Myös uudistetuissa kansainvälisissä kielitutkinnoissa, esimerkiksi TOEFL-testissä, on siirrytty monipuolisempiin palautekäytänteisiin (Gomez ym. tulossa).

Valtionhallinnon kielitutkinto

Valtionhallinnon kielitutkinnot perustuvat lakiin (424/2003) julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta ja valtioneuvoston asetukseen (481/2003) suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa. Tutkintojärjestelmä on tarkoitettu julkishallinnon henkilöstön toisen kotimaisen kielen hallinnan osoittamiseen. Vuoden 2003 kesäkuusta lähtien järjestelmän todistuksilla on voinut osoittaa myös Suomen kansalaisuuden hakemiseen edellytettävää suomen ja ruotsin kielen taitoa.

Valtionhallinnon kielitutkinnoilla voidaan osoittaa sellaista suomen ja ruotsin kielen taitoa, jota vaaditaan julkishallinnon tehtävissä. Tutkintojen tehtävät liittyvät siten erilaisiin julkishallinnon työ- ja kielenkäyttötilanteisiin, kuten asiakaspalveluun, työhön liittyvien asiakirjojen käsittelyyn, julkishallinnolliseen valmistelutyöhön, neuvotteluihin sekä erilaisiin julkisiin kielenkäyttötilanteisiin, esimerkiksi esiintymiseen tiedotusvälineissä.

Valtionhallinnon kielitutkintoja voi suorittaa tyydyttävällä, hyvällä ja erinomaisella tasolla. Tyydyttävän/hyvän taidon tutkinnot suoritetaan eri paikkakunnilla toimiville Opetushallituksen nimittämille tutkintosuoritusten vastaanottajille. Tyydyttävän ja hyvän tason tutkinnon suorittajia oli vuonna 2005 suomen kielessä yhteensä 2040 ja ruotsin kielessä 2103 (Opetushallitus 2006a). Tutkinnon suorittajien määrä on kuitenkin ollut jonkin verran laskussa jo vuoden 2006 tilastojen mukaan, koska suurin osa nyt opiskelevasta ikäluokasta suorittaa tutkinnon korkeakouluopintojen yhteydessä. Erinomaisen taidon tutkinto suoritetaan suomen tai ruotsin kielen kielitutkintolautakunnan järjestämässä tutkintotilaisuuksissa Helsingissä, jossa 267 osallistujaa oli vuonna 2005 (Opetushallitus 2006a). Kaikissa tutkinnoissa voidaan osoittaa suullista, kirjallista sekä ymmärtämisen taitoa. Tutkintojen osat voidaan suorittaa yhdessä tai erikseen. Kaikki tutkinnot koostuvat kahdesta eri osakokeesta siten, että ymmärtämisen tutkinto sisältää tekstin ja puheen ymmärtämisen kokeet, kirjalliset taidon tutkinto tekstin ymmärtämisen ja kirjoittamisen kokeet ja suullisen taidon tutkinto puheen ymmärtämisen ja puhumisen kokeet. (Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet 2003.)

Yleiset kielitutkinnot

Yleiset kielitutkinnot ovat kansallisia ja virallisia kielitutkintoja, joiden tutkintotoimintaa säätelevät Yleisistä kielitutkinnoista annettu laki (964/2004) ja asetus (1163/2004). Yleiset kielitutkinnot on aikuisille tarkoitettu kielitaidon testausjärjestelmä, jossa arvioidaan toiminnallista kielitaitoa tehtävissä, joita aikuiset voivat kohdata henkilökohtaisissa, julkisissa, koulutukseen ja työhön liittyvissä kielenkäyttötilanteissa. Yleisiin kielitutkintoihin voi osallistua kuka tahansa riippumatta siitä, miten ja missä on kielitaitonsa hankkinut. Suomen kielen testit on tarkoitettu maahanmuuttajille tai ulkomaalaisille. Kaikki muut kielitestit (englanti, espanja, italia, ranska, ruotsi, saame, saksa ja venäjä) soveltuvat suomalaisille, joiden äidinkieli on joko suomi tai ruotsi.

Vuoden 2003 kesäkuusta lähtien järjestelmän todistuksilla on voinut osoittaa myös Suomen kansalaisuuden saamiseksi edellytettävää suomen ja ruotsin kielen taitoa. Yleisiä kielitutkintoja voi suorittaa yhdeksässä kielessä ja kolmella tutkintotasolla (perustaso tasot 1–2, keskitaso tasot 3–4 ja ylin taso tasot 5–6). Jokaisessa tutkinnossa on viisi osakoetta (tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen, puhuminen, rakenteet ja sanasto), joita ei voi suorittaa erikseen. Yleisten kielitutkintojen 6-portainen taitotasosteikko on yhteismitallinen Yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen asteikon kanssa. (Yleisten kielitutkintojen perusteet 2002.) Yleisten kielitutkintojen vuosittainen suorittajamäärä on ollut vuosina 2005–2006 noin 4500, joista suurin osa on suomen kielen keskitason tutkinnon suorittajia (ks. Opetushallitus 2006b; liitteet 4 ja 12).

Standardoidun kansallisen ja monikielisen tutkintojärjestelmän toteutus ja kehittäminen on valtion taholta kielipoliittisesti merkittävää resursointia, jollaisesta yleiset kielitutkinnot monikielisydessään on oiva esimerkki. Tutkinnon kehittäminen ja siihen liittyvän aineiston hyödyntäminen on sekä arviointitutkimusta synnyttävää että sen tuloksia soveltavaa. Tutkinnon nykyistä monipuolisempi hyödyntäminen erilaisiin tarkoituksiin, kuten selvityksiin suomalaisten aikuisten tai Suomessa asuvien maahanmuuttaja-aikuisten kielitaidon tasosta ja sen riittävydestä erilaisiin käyttötarkoituksiin, olisi tarkoituksenmukaista resurssien kohdentamista. Tulevaisuuden haasteisiin kuuluu myös kahden rinnakkaisen järjestelmän, yleisten kielitutkintojen ja valtionhallinnon kielitutkintojen, synergian nykyistä tehokkaampi hyödyntäminen.

Aikuisten ammatilliset näyttötutkinnot

Näyttötutkintoja ovat ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot. Perustutkinnoissa osoitetaan ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeelliset tiedot ja taidot, ammattitutkinnoissa alan ammattityöntekijältä vaadittu ammattitaito

sekä erikoisammattitutkinnoissa alan vaativimpien työtehtävien hallinta. Näyttötutkinnot on kehitetty nimenomaan aikuisväestön sekä yritysten ja muiden työyhteisöjen kehitystarpeisiin. Näyttötutkintojen suorittaminen pelkän työkokemuksen ja työssä oppimisen varassa on kuitenkin ollut vähäistä: yli 90 %:iin näyttötutkinnoista liittyy valmistavaa koulutusta.

Näyttöjen arviointi edellyttää järjestelmällistä aineiston keräämistä, päätöksentekoa ja dokumentointia tutkinnon suorittajan ammatillisista ja työtoimintavalmiuksista suhteessa tutkinnon perusteissa määriteltyihin ammattitaitovaatimuksiin ja arviointikriteereihin. Arvioinnissa tulee käyttää monipuolisesti erilaisia ja ensisijaisesti laadullisia arviointimenetelmiä, kuten havainnointia, haastatteluja, kyselyjä, aikaisempia dokumentoituja näyttöjä sekä itse- ja ryhmäarviointia. Arvioinnin painopisteen tulee olla tekemisessä ja työssä toimimisessa. Taito tai osaaminen on arvioitava pääsääntöisesti suoraan vastaavasta työtoiminnasta. Näyttöympäristön tulee olla todellinen tai mahdollisimman realistinen. Näyttötutkintoja voi suorittaa kokonaan tai myös osatutkintoina; vuonna 2005 koko näyttötutkinnon suorittajia oli 29 223 ja osatutkinnon suorittajia 13 429.

Kielitaidon sisällöt ja painoarvo ammatillisissa tutkinnoissa vaihtelevat suuresti silloinkin, kun kielitaitovaatimukset on eksplisiittisesti mainittu, esimerkiksi tutkintojen perusteissa. Arvioinnille on tyypillistä, että arvostukset ja toiminta eivät välttämättä kohtaa toisiaan. Kielitaitovaatimusten hyvin vaihteleva kuvailu esimerkiksi näyttötutkintojen perusteissa sallii monenlaisia arviointikäytänteitä, kun kielitaitoa arvioidaan osana ammattitaitoa (Härmälä 2006). Käytännössä tämä voi tarkoittaa, että kielitaidon osuus arvioinnissa on olematon tai että sen arviointi ei vastaa autenttisia tavoitteita yksipuolisuudessaan.

Valtakunnalliset kokeet

Kieltenopettajien järjestöt (SUKOL, ÄOL, yksittäisten kielten järjestöt) laativat kokeita, joita myydään jäsenille ja joissakin tapauk-

sisä myös muille. Näistä käytetään yleisesti nimitystä valtakunnalliset kokeet, koska ne laaditaan keskitetysti ja niitä käytetään useimmissa kouluissa. Valtakunnallisia kokeita laaditaan ainakin kolmea opintojen vaihetta varten: alakoulun (6.lk), peruskoulun (9.lk) sekä lukion päättövaihe (ns. preliminäärikokeet). Kieltenopettajien järjestöt myyvät lisäksi yksittäisiä harjoitusmateriaalipaketteja, joihin liittyy sekä kirjallisia että suullisia kokeita. Myös Opetushallitus tuottaa valtakunnalliseen käyttöön lukioissa puheviestinnän (äidinkieli) ja puhumisen (toinen kotimainen ja vieraat kielet) kokeita.

Valtakunnalliset 6. ja 9. luokan kokeet sekä ylioppilastutkintoa edeltävät preliminäärikokeet testaavat kirjallisia taitoja (tekstinymmärtämistä, sanastoa, rakenteita, kirjoittamista) sekä puheen ymmärtämistä. Yhdeksännen luokan kokeeseen kuuluu myös lisäosa, jossa testataan puhumista. Kaikki nämä kokeet perustuvat opetussuunnitelmien perusteisiin ja niissä pyritään ottamaan huomioon opetussuunnitelmien kriteeri- ja arvosanasuosituksen. Valtakunnallisten kokeiden tarkoitus on auttaa opettajia arvioimaan oppilaita yhteisten, valtakunnallisten periaatteiden mukaisesti. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien arviointikäytänteitä tarkastelevan tutkimushankkeen⁶ alustavien tutkimustulosten mukaan, miltei 90 % vieraan kielen opettajista ja 65 % äidinkielen opettajista käyttää valtakunnallisia kokeita 9. luokalla. Kokeisiin osallistuu siis merkittävä osa kaikista 9. luokkalaisista.

Valtakunnalliset kokeet ovat vain osittain standardoituja eikä niiden laatua ole tutkittu. Tämän vuoksi on vaikea arvioida sitä, täyttävätkö ne niille asetetut sinänsä tärkeät ja hyödylliset tavoitteet eli opettajien arviointien tukemisen ja yhdenmukaistamisen sekä ulkopuolisen, objektiivisen näkökulman antamisen oppilaiden kielitaitoon. Kuten ylioppilaskokeetkin, myös valtakunnalliset perusasteen kokeet voisivat tuottaa opettajille ja oppilaille nykyistä yksityiskohtaisempaa tietoa osaamisesta. Se vaatisi kuitenkin koejärjestelmien standardoinnin lisäksi myös huomattavia muutoksia koko koejärjestelmään.

6 Towards Future Literacy Pedagogies -tutkimushanke; www.jyu.fi/tolp.

Koulutuksen arvioinnissa käytetyt kokeet

Koulutusjärjestelmän laatua ja oppimisen tuloksia arvioivat Suomessa nykyään Opetushallituksen laadun hallinta ja seurantayksikkö sekä Jyväskylän yliopistoon sijoitettu koulutuksen arviointisihteeristö (aikaisemmin myös Koulutuksen tutkimuslaitos). Näissä tutkimuksissa selvitetään myös äidinkielen ja muiden kielten osaamista edustavien, valtakunnallisten otantojen avulla. Tutkimuksilla saadaan tietoa kielen eri osa-alueiden osaamisesta ja sen mahdollisista sukupuoli- ja suhtautumiseroista kielten opiskeluun. Tutkimukset antavat tietoa myös alueellisista eroista. Suomi osallistuu myös kansainvälisiin OECD:n PISA-tutkimuksiin, joissa selvitetään äidinkielen lukutaitoa säännöllisin väliajoin.

Uudet opetussuunnitelmat ja niiden pohjana oleva Yhteinen eurooppalainen viitekehys aiheuttavat tarpeen linkittää myös suomalaiset vieraiden kielten koulusaavutustestit viitekehysten taitotasoihin. Ensimmäinen askel tähän suuntaan on Tuokon (2007) väitöskirjatutkimuksessaan tekemä vuoden 1999 englannin kansallisten arviointien tulosten linkitys EVK:n tasoihin. Koska kaikki vieraiden kielten koulusaavutustestit on laadittu ennen uusien opetussuunnitelmien voimaantuloa, täytyy myös testien sisältöjen sopivuus arvioida uudestaan ennen niiden käyttöä uusissa tutkimuksissa.

Ongelmaksi on myös koettu se, että sama taho (Opetushallitus) toimii kielenopetuksen ylimpänä toteuttavana ja valvovana viranomaisena ja samalla arvioi oman toimintansa tuloksia (ks. OPM 2002). Kaikki uudemmat, 1990-luvun puolivälin jälkeen tehdyt, vieraiden kielten oppisaavutustutkimukset on tehty Opetushallituksen toimesta, ja käytäntö näyttää jatkuvan, vaikka tilanteen korjaamiseksi on perustettu erillinen koulutuksen arviointineuvosto ja sen alainen koulutuksen arviointisihteeristö.

Erityinen ongelma oppisaavutusten mittaamisen alueella on se, ettei kattavia kansainvälisiä vertailututkimuksia ole tehty vieraissa kielissä sitten 1970-luvun (Lewis ja Massad 1975); vuonna 2002 tehty eurooppalainen tutkimus (Bonnet 2004) oli varsin

suppea. Suomalaisten vieraiden kielten osaamisesta suhteessa muihin maihin ei ole olemassa luotettavaa, ajantasaista tietoa – toisin kuin äidinkielen osaamisesta. Euroopan unioni on kuitenkin käynnistämässä tutkimusta, jolla pyritään selvittämään vieraiden kielten osaamista EU-maissa oppivelvollisuuden päätösvaiheessa (ns. eurooppalainen kielitaitoindikaattori; ks. Euroopan komissio 2005).

Tämän Suomessa käytettäviä kielitaidon arviointijärjestelmiä koskevan katsauksen lopuksi on kuitenkin todettava, että kielitaidon arvioinnin tuntemusta on kehitetty Suomessa pienin askelin viimeisten 15 vuoden aikana kehittämällä uusia tutkintoja, kuten Yleiset kielitutkinnot ja uusia arviointitapoja, esimerkiksi Eurooppalaisen kielisalkun suomalaiset sovellukset, linkittämällä testejä uuteen Eurooppalaisen kielenopetuksen viitekehykseen sekä osallistumalla kansainvälisiin arviointihankkeisiin ja täydennyskouluttamalla opettajia.

Arvioinnin kehittämisen tuloksena maahamme on kertynyt alan asiantuntemusta, mutta koska kielenopetuksen kenttä on niin laaja, arviointituntemus on välittynyt vielä varsin epätasaisesti opettajien peruskoulutukseen opettajankoulutuslaitoksissa tai täydennyskoulutuksen kautta kentällä toimiville opettajille. Perusteellisinta arvioinnin kehittäminen ja täydennyskoulutus on ollut aikuiskoulutuksessa, esimerkiksi Yleisten kielitutkintojen myötä, sekä ammattikorkeakouluissa ja korkea-asteen ruotsin osaamisen arvioinnissa (ks. Juurakko 2001; Airola 2003; Elsinen ja Juurakko-Paavola 2006). Koulutustarve on todennäköisesti suurin perusasteella ja lukiossa, mutta myös ammatillisessa koulutuksessa, koska niissä opettajia on eniten ja koska niiden opetussuunnitelmat uudistettiin vasta aivan äskettäin.

2.3 Kansainväliset kielitutkinnot

Kansainväliset kielitutkinnot ovat testejä, joita järjestetään ja joiden todistukset tunnustetaan useissa eri maissa. Suomessa tällaisia kielitutkintoja järjestetään ainakin englannin, saksan, ranskan ja

espanjan kielessä. Suorittajat ovat yleensä ulkomaille korkeakouluopintoihin pyrkiviä opiskelijoita, joilta kohdemaan oppilaitos edellyttää todistusta riittävästä kielitaidosta. Kansainvälisten tutkintojen osallistujamääristä ei ole tarkkaa tietoa, mutta ne lienevät muutamasta sadasta korkeintaan pariin tuhanteen henkeä vuodessa.

Kansainväliset tutkinnot ovat yleensä laadukkaita ja niissä on jopa miljoonia osallistujia vuosittain, minkä vuoksi niiden sisällöillä ja menetelmillä on vaikutusta kansallisiin tutkintoihin ja jopa kouluissa tehtävään arviointiin. Tutkinnoissa korostetaan kommunikatiivisuutta eli kielen käyttötaidon testaamista ja niiden taitotasoasteikkoja on linkitetty EVK:n asteikkoon. Esimerkiksi maailman suurin kielitesti, amerikkalainen TOEFL, on uudessa versiossaan tehnyt puhumisesta ja kirjoittamisesta pakollisen osan koko tutkintoa ja monien eurooppalaisten kansallisten arviointijärjestelmien keskinäinen vertailtavuus ja käytettävyys ovat lisääntyneet EVK:seen linkittämisen myötä.⁷

Koska arvioinnin periaatteita ja hyviä käytänteitä ei tunneta kovin hyvin Euroopassa, tietoisuuden lisäämiseksi on perustettu mm. eurooppalainen EALTA-järjestö, jonka tavoitteena on parantaa kielten opettajien ja arviointituloksia päätöksenteon tukena käytävien hallintovirkamiesten arviointituntemusta.⁸ Kansainväliset kielitaidon arvioinnin yhteistyöjärjestöt tarjoavat mahdollisuuden hankkia kansainvälistä tukea, kuten kouluttajia ja materiaaleja, esimerkiksi opettajien täydennyskoulutukseen ja testien/tutkintojen kehittämisprojekteihin, etenkin maista, joissa arvioinnin haasteet ovat samanlaisia kuin Suomessa.

7 Ks. esim. www.alte.org, www.ets.org.

8 www.ealta.eu.org

3 RATKAISUVAIHTOEHTOJA KIELIT AidON ARVIOINNIN ONGELMIIN

3.1 Jatkumoajattelusta läpinäkyvyyttä ja johdon- mukaisuutta kielitaidon opetukseen ja arviointiin

Vieraiden/toisen kielen ja äidinkielen taidon arvioinnin olisi tarkoituksenmukaista muodostaa jatkumo, jossa taidon eteneminen näkyisi sitä mukaan, kun taito kasvaa. Nyt taitotasojatteluun perustuvaa jatkumoa on laadittu perusopetuksen ja lukio-opetuksen välille mutta sen pitäisi elinikäisen oppimisen ajattelun mukaisesti olla pitempikaarinen ja lävistää kaikki koulutusasteet aina työelämään ja eläkeikään asti. Kielenopiskelun pitäisi jatkua perusopetuksen jälkeen saumattomammin niin, että ammatillisissa ja korkeakouluopinnoissa kielitaitoa lähdetäisiin joko monipuolistamaan samalla taitotasolla tai parantamaan sitä sen mukaan, millaista kielitaitoa koulutuksen mukaisessa ammatissa tarvitaan. Sama asteikko toimisi kielitaidon riittävyttä määriteltäessä myös työelämässä. Jos asteikko olisi konkreettinen ja taitotasoa kuvattaisiin maamerkein, kielitaidon riittävyden määrittely eri aloilla erityyppisissä työtehtävissä olisi mahdollista. Asteikon mukainen kielitaitoedellytys voitaisiin ilmoittaa työpaikkailmoituksessa muiden vaatimusten rinnalla.

Tällaisen asteikon pohjana voitaisiin käyttää EVK:n taitotasosteikkoa, joka ulottuu kielitaidon alkeista kielen erinomaiseen hallintaan (ks. EVK 2003). Tämä olisi luonteva valinta, sillä viitekehystä on muotoutumassa yhteinen eurooppalainen standardi kielenopetuksen ja kielitaidon arvioinnin tueksi. Asteikon lähtökohtana on toiminnallinen käsitys kielitaidosta, joka ottaa kantaa siihen, millaisista kielenkäyttötilanteista kunkin tason kielitaidolla on mahdollista selvitä. Myös eri kielitaidon osa-alueet tulisi ottaa nykyistä paremmin huomioon opetuksessa ja arvioinnissa, sillä kielitaitoprofiilien kuvaaminen tarjoaisi oppijalle yksityiskohtaisempaa palautetta hänen kielitaidostaan ja olisi hyödyllisempää

työelämän erilaisten kielitaitovaatimusten, esimerkiksi kirjallista vs. suullista kielitaitoa edellyttävien ammattien, kannalta.

Yhteisen, eri koulutusasteet lävistävän asteikon käyttö edellyttäisi suomalaisessa kielikoulutuksessa ainakin seuraavia muutoksia:

1. Kielitaidon opetuksen ja arvioinnin tulisi perustua toiminnalliseen käsitykseen kielestä. Tällä hetkellä näin uskotaan olevankin, mutta käytäntö osoittaa useilla alueilla muuta.
2. Kielitaidon arvioinnin tulisi olla nykyistä monipuolisempaa arviointitavoiltaan ja sisällöltään, esimerkiksi myös suullista kielitaitoa tulisi arvioida.
3. Opettajien arviointitietämyksen ja -taidon pitäisi olla nykyistä ajantasaisempaa.
4. Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajilla tulisi olla velvollisuus osallistua täydennyskoulutukseen.

Suuri osa edellä mainituista toimista voidaan hyvin toteuttaa suomalaisin voimin, sillä maassamme on kansainvälisen tason arviointiosaamista. Olisi kuitenkin perusteltua käyttää hyväksi myös muissa maissa kehitettyä asiantuntemusta, sillä toiminnallisen kielitaidon arviointi (ml. puhumisen arviointi) ja erityisesti EVK:n käyttäminen arvioinnissa on yhteinen haaste muuallakin Euroopassa (ks. esim. Euroopan neuvosto 2000). Tarvitaan myös tarkasti kohdennettua ja ongelmalähtöistä tutkimusta arviointien toteuttamisesta käytännössä, viitekehyksen arviointisovelluksista ja eri maiden kielitutkintojen vertailtavuudesta, joista kaikista on vielä valitettavan vähän varmaa tietoa. Ennen kaikkea meillä tulisi olla nykyistä faktapohjaisempi käsitys siitä, millainen kielitaidon taso saavutetaan äidinkielessä ja vieraisissa kielissä perusopetuksen, lukio-opetuksen tai ammatillisten opintojen päättövaiheessa. Tällä hetkellä asiasta keskustellaan runsaasti ja mielipiteitä esitetään yksittäisten kokemusten perusteella voimakkaasti argumentoiden. Jos tutkittua tietoa olisi nykyistä edustavammin, kielikoulutusta koskevat päätökset kohdentuisivat osuvammin kriittisiin kohtiin.

3.2 Yhteenveto ratkaisuista etuineen ja haasteineen

Kielitaidon arviointiin liittyvät toimenpide-ehdotukset voidaan edellä esitetyn perusteella tiivistää kielitaidon jatkumoajattelun lisäksi seuraavasti:

- Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viitekehystä (EVK) hyödynnetään mahdollisimman laajasti suomalaisessa kielikoulutuksessa, käsitys kielitaidon edistymisestä perustuu toiminnalliseen käsitykseen kielitaidosta ja taitotasojatteluun riippumatta kielenoppijan koulutusasteesta.

EVK:n hyödyntäminen kielikoulutuksessa parantaisi toiminnallisen kielitaitokäsityksen jalkautumista pedagogiseksi lähtökohdaksi. Kyse ei siis olisi vain arviointia koskevasta muutoksesta, vaan paljon laajemmasta, kielen oppimista ja opettamista koskevasta uudistuksesta. Eurooppalaisen viitekehystä tulisi hyödyntää myös äidinkielen opetuksessa ja arvioinnissa, minkä edistämiseksi tulisi perustaa projekti, joka selvittäisi näitä mahdollisuuksia. Arviointivastuun jakamiseksi ja jatkumoajattelun tukemiseksi Eurooppalaista kielisalkkua olisi tarkoituksenmukaista hyödyntää soveltuvien osin suomalaisessa kielikoulutuksessa. Opetusministeriö voisi asettaa asiantuntijaryhmän tarkistamaan jo kehitetyt suomalaiset EKS:n mukaiset vieraiden kielten kielisalkut, jotta suomalaiselle EKS:n versiolle saataisiin Euroopan neuvoston akkreditointi ja lupa viralliseen käyttöön. Kielisalkun hyödyntäminen edellyttäisi kuitenkin nykyistä enemmän tietoa siitä, miten erilaiset oppimistavoitteet (kielitaito, kulttuuri, oppimisstrategiat) otettaisiin tarkoituksenmukaisemmin huomioon perinteisessä numeroarvioinnissa ja salkkuarvioinnissa. Kaiken kaikkiaan Eurooppalaisen viitekehysten ja kielisalkun hyödyntäminen kielikoulutuksessa tekisi arvioinnista läpinäkyvämpää ja auttaisi eri osapuolia (kuten oppilas, opettaja, viranomaiset, suuri yleisö) ymmärtämään

paremmin, mitä kielitaito on ja millaista kielitaitoa suomalainen kielikoulutus tavoittelee ja tuottaa.

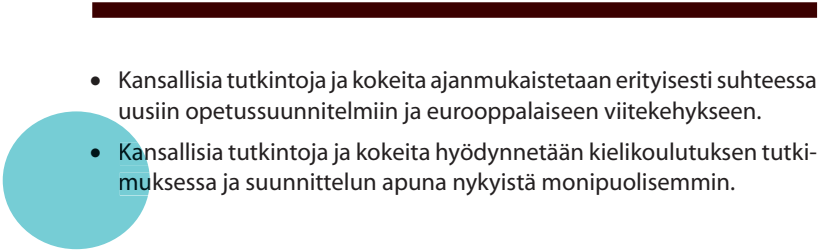
-
- Suullisen kielitaidon asemaa vahvistetaan kielenopetuksessa.

Suullisen kielitaidon asemaa opetuksessa parantaisi sen huomioiminen arvioinnissa nykyistä näkyvämmiin (ks. OPM 2006). Kansallisten tutkintojen ja valtakunnallisten kokeiden mahdollisuuksia arvioida myös puhumisen taitoa ei ole vielä loppuun asti selvitetty. Mikäli suullinen kielitaito olisi osa arviointia, se parantaisi myös suullisen kielitaidon asemaa opetuksessa. Se, että kielitaitoa arvioitaisiin nykyistä enemmän osataidoittain voisi myös edistää kielenopetuksen profiloitumista nykyistä tarkoituksenmukaisemmin. Nykyisessä kielikoulutuksessa voitaisiin nykyistä paremmin eriyttää kielitaidon opetusta taitotavoitteiden mukaisesti esimerkiksi siten, että jossakin kielessä keskityttäisiinkin enemmän esimerkiksi tekstin ymmärtämisen taitoon tai suulliseen taitoon. Nykyinen käytäntö, jossa kaikki taito on pakattu yhteen ainoaan arvioon, ei ole kovin informatiivinen kenenkään näkökulmasta katsottuna.

-
- Kielitaidon arvioinnin täydennyskoulusta lisätään erityisesti kriteeriviitteisen (ml. EVK) ja suullisen kielitaidon arvioinnista sekä monimuotoisten arviointitapojen käytöstä ja arviointivastuun jakamisesta.

Koska uudet opetussuunnitelmat ja toiminnallinen kielitaitokäsitys ei ole vielä jalkautuneet arjen käytänteiksi kaikkialla, opettajien arviointitietämyksen ja -taidon kehittämiseksi tarvitaan täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutuksen tulisi kuitenkin olla pitkä-

kestoista ja harjoittelupainotteista, mikä onnistuessaan parantaisi kielitaidon arviointitapojen ja sisältöjen monipuolistumista sekä arvioinnin luotettavuutta ja oppimista tukevaa roolia (ks. Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Merkittävä osa arviointia palvelevaa täydennyskoulutusta edistäisi samalla myös opetusta, koska nämä näkökulmat ovat vain saman kolikon kääntöpuolia (vrt. EVK).

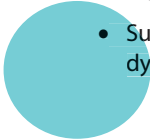
- 
- Kansallisia tutkintoja ja kokeita ajanmukaistetaan erityisesti suhteessa uusiin opetussuunnitelmiin ja eurooppalaiseen viitekehykseen.
 - Kansallisia tutkintoja ja kokeita hyödynnetään kielikoulutuksen tutkimuksessa ja suunnittelun apuna nykyistä monipuolisemmin.

Ylioppilastutkinnon arvosanojen antamista toisessa kotimaisessa ja vieraisa kielissä tulisi kehittää niin, että se sopii uusien opetussuunnitelmien kriteeriviitteiseen taitotasojatteluun. Ylioppilastutkintoa arvioitaessa on samalla myös vakavasti harkittava, millaisia perusteita on jatkaa nykyistä suhteellista, normiviitteistä arvosanojen antamista. Ylioppilastutkinnon kielten kokeiden rakennetta voitaisiin uudistaa siten, että pitkien ja lyhyiden kielten kokeet voisivat olla osittain erilaisia myös rakenteeltaan. Lisäksi erillisen sanasto- ja rakennekokeen tarpeellisuutta kannattaisi selvittää sekä mahdollisuuksia lisätä puhumisen koe tutkintoon tai muuten osaksi lukio-opetuksen päättöarviointia. Kirjoittamisen kokeen toiminnallisuutta tulisi lisätä, jotta se vastaisi taitokäsitkelynseltään opetussuunnitelmaa. Äidinkielen kokeen arvioinnin osuvuuden ja luotettavuuden selvittäminen olisi myös tärkeää, mikä tarkoittaa sekä arviointitavan että kokeen sisällön taitolähtöisyyden punnintaa. Lisäksi olisi koulutuspoliittisesti järkevää, jos ylioppilastutkinnon aineistoa tutkittaisiin systemaattisesti ja sitä hyödynnettäisiin tehokkaammin oppimateriaalien, arviointien ja opetussuunnitelmien kehittämisessä.

Peruskoulun valtakunnalliset kokeet 6. ja 9. luokalla ovat käytössä yhteisenä mittarina kielitaidon arvioimiseksi. Kokeilla on koko ikäluokkaa koskeva vaikutus, minkä vuoksi niiden sisällöillä tulisi olla positiivinen vaikutus opetuksen sisältöihin. Siksi tulisi-kin selvittää mahdollisuudet arvioida suullista kielitaitoa entistä systemaattisemmin osana koetta. Valtakunnallisten kokeiden luotettavuudesta on varsin vähän tietoa, joten niiden uskottavuuden kannalta olisi tärkeää kehittää kokeita niin, että niiden laatu olisi mahdollisimman korkea eri testikerroilla ja että niiden tuloksista voitaisiin antaa kouluille, opettajille ja oppilaille nykyistä yksityiskohtaisempaa ja monipuolisempaa palautetta. Tässä mielessä kokeiden kehittäminen lisäsi arvioinnin yhdenmukaisuutta sekä tukisi opettajien arviointia ja oppilaiden itsearviointia.

Valtakunnallisten kokeiden vaikuttavan aseman vuoksi niiden tulisi pysyä pedagogisina työkaluina ja niitä tulisi käyttää koulutuspoliittisen keskustelun argumentteina tarkoituksenmukaisella tavalla. Niitä ei siis tulisi käyttää perusteettomasti sellaisten johtopäätösten tekemiseen, kuten koulujen paremmuuslistaukset ylioppilastutkinnon tulosten perusteella, joihin ei ole perusteita. Peruskoulun valtakunnalliset kokeet voivat myös johtaa viralliseen, kaikille pakolliseen peruskoulun loppututkintoon ja/tai piilo-opetussuunnitelmaan, joka murentaisi nykyistä oppimisen kannalta hyödyllisempää arviointikulttuuria ja entistä helpommin johtaisi koulujen keskinäisiin paremmuuslistoihin ja siten ajan mittaan keinotekoisesti synnyttäisi eroja koulujen välille päinvastoin mitä kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet (Väljærvi ym. 2002; Malin 2005).

-
- Kansallisten oppimissaavutusten sisällöt ja vaatimustasot tulisi tarkistaa, jotta ne olisivat sopusoinnussa uusien opetussuunnitelmien kanssa.
 - Kansalliset oppimissaavutusten arvioinnit tulisi siirtää koulutuksen arviointineuvostolle niiden itsenäisyyden takaamiseksi.

- 
- Suomen opetusviranomaiset pyrkivät vaikuttamaan OECD:hen vieraita kieliä koskevien kansainvälisten tutkimuksien aloittamiseksi.
 - Suomi lähtee mukaan EU:n Eurooppalaista kielitaitoindikaattoria hyödyntävään tutkimukseen.

Kansallisten kielikoulutuksen tutkimusvälineiden tulisi olla sopusoinnussa opetussuunnitelmien ja taitotasoajattelun kanssa. Jos näin ei ole, tutkimustulosten luotettavuuden vuoksi arviointi tulisi kehittää. Sisällöllisen osuvuuden lisäksi kansallisten mittareiden tulisi olla riippumattomia, minkä vuoksi kansallisten arviointien riippumattomuus tulisi varmistaa selvittämällä Opetushallituksen ja koulutuksen arviointisihteeristön välinen työnjako (vrt. OPM 2002). Kansanvälisen aseman ja kilpailukyvyn kannalta on tarkoituksenmukaista, että Suomi osallistuu EU:n kielitaitoindikaattoritutkimuksiin. Suomalaista kielisuunnittelua ja suomalaisten osaamisen kilpailukykyä maailmalla palvelisi, jos OECD ottaisi ohjelmaansa myös vieraiden kielten saavutustutkimukset, mihin Suomen opetusviranomaiset voisivat aktiivisesti vaikuttaa.

Arviointiin liittyy siis monenlaisia oppimisen tukemiseen ja toisaalta koulutuksen arviointiin liittyviä kehittämishaasteita. Oppimisen arviointi on olennainen osa pedagogiikkaa ja sen tehtävä on tukea oppimista ja kehittää oppimaan oppimisen taitoja. Parhaimmillaan tähän tehtävään osallistuu myös koulutuksen arviointi, kun se on hyvin suunniteltua, luotettavaa ja sopusoinnussa oppimistavoitteiden kanssa. Olipa kyse oppimisen tai koulutuksen arvioinnista, arviointi ei saa muodostua taakaksi, itsetarkoitukseksi tai toimintaa lamaannuttavaksi, vaan sen tarkoitus on tarjota realistista palautetta eri tahoille ja ennen kaikkea osallistaa oppijaa. Arvioinnissakaan määrä ei korvaa laatua. Kun arvioimme hyvin, olemme tietoisia siitä, mikä ohjaa toimintaamme, miten arvioimme ja millaisia seurauksia arvioinnilla on.

KIRJALLISUUS

- Airola, A. (toim.) 2003. *Kokemuksia suullisen kielitaidon arviointihankkeesta*. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Bonnet, G. (toim.) 2004. *The assessment of pupils' skills in eight European countries 2002*.
<http://cisad.adc.education.fr/reva/english/publicationsurvey.htm>
[viitattu 10.2.2007]
- Borko, H. 1997. New forms of classroom assessment: implications for staff development. *Theory into Practice* 36 (4), 231–238.
- Elsinen, R. & T. Juurakko-Paavola 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Euroopan komissio 2005. *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille ja neuvostolle. Eurooppalainen kielitaitoindikaattori*. KOM (2005) 356.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com356_fi.pdf
[viitattu 23.3.2007]
- Euroopan neuvosto 2000. *Resolution on the European Language Portfolio. The 20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe, Cracow, Poland, 15-17 October 2000*.
- EVK 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Gomez, P., Noah, A., Schedl, M., Wright, C. & A. Yolcut (tulossa). *Proficiency Descriptors Based on a Scale-anchoring Study of the new TOEFL iBT Reading Test*.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. & H. Helness 2004. *European Survey of Language Testing and Assessment Needs*.
<http://www.ealta.eu.org/resources.htm> [viitattu 10.2.2007]
- Havola, L. & H. Saari 1993. Kaksikymmentä vuotta englannin kuullun ymmärtämistä – Onko taidoissa edistytty? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 157–173.
- Hildén, R. & S. Takala 2003. Kielten uusien opetussuunnitelmien taitotasokausasteikon validoinnista. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B72. Turun opettajankoulutuslaitos, 420–429.
- Hildén, R. & S. Takala 2005. Kielisalkulla kohti selkeää ja monipuolista arviointia. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 315–326.
- Hildén, R. & S. Takala 2007. Relating Descriptors of the Finnish School Scale to the CEF Overall Scales for Communicative Activities. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds.) *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. DICHUNG, WAHRHEIT UND SPRACHE. LIT-Verlag.

- Härmälä, M. 2006. *Selvitys näyttötutkintojen kielitaitovaatimuksista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaatinen, P. 2005. *Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaito – harhaa vai hallintaa? Kielen opetuksen kehittämisprojektiseurantatutkimuksen 3. osaraportti, syksyn 2005 lähtötasotestit*. Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Juurakko, T. 2001. *Kielitaidon arvioinnin yhdenmukaistaminen ammattikorkeakouluissa (AMKKIA)*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kuisma, K. 2001. *Maahanmuuttajat ammatillisessa peruskoulutuksessa – selvitys koulutuksen käytännöistä*. Moniste 18/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, J. 2006. *Temaattisia näköaloja perusopetuksen tasa-arvoon*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kvale, S. 1995. Evaluation as construction of knowledge. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) *Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. XIV Kasvatustieteen päivät Rovaniemellä 24.–26.11.1994*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 15–39.
- Kärkkäinen, K. 1993. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 121–139.
- Lappalainen, H.-P. 2003. *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. 2004. *Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, P. 2006. Äidinkielen koe ja tekstitaidot. *Virittäjä* 4, 590–598.
- Lewis, E. G. & C. Massad 1975. *The teaching of English as a foreign language in ten countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundh, S. 2005. *National assessment and grading in the Swedish school system*. Stockholm: Skolverket.
- Malin, A. 2005. *School Differences and Inequities in Educational Outcomes. PISA 2000 Results of Reading Literacy in Finland*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Opetushallitus 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2006a. *Selvitys valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmän toimivuudesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2006b. *Yleiset kielitutkinnot. Kehittämissuunnitelma*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (OPM) 2002. *Koulutuksen arviointineuvoston ja sen sihteeristön vaihtoehtoiset sijoitusratkaisut. Selvitysmiehen raportti*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö (OPM) 2006. *Lukiokoulutuksen suullisen kielitaidon arviointiryhmän muistio*. OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 25. Helsinki: Opetusministeriö.

- Takala, S. 2004. Englannin kielitaidon tasosta Suomessa. Teoksessa K. Leimu (toim.) *Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuva luomassa*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 255–275.
- Tuokko, E. 2007. *Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoihin linkitetyt tulokset*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 69.
- Valtionhallinnon kielitutkintojen perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & I. Arffman, 2002. *The Finnish success in PISA - and some reasons behind it. PISA 2000*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Yleisten kielitutkintojen perusteet 2002*. Helsinki: Opetushallitus.

Lait ja asetukset

- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003)
- Laki lukiolain muuttamisesta (766/2004)
- Laki yleisistä kielitutkinnoista (964/2004)
- Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä (672/2005)
- Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003)
- Valtioneuvoston asetus yleisistä kielitutkinnoista (1163/2004)
- Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta (915/2005)

JOUSTAVAT OPPIMISEN MALLIT JA TEKNOLOGIAN INTEGRAATIO - KIELENOPETUKSEN MUUTTUVAT MEDIAMAISEMAT

Peppi Taalas



Teknologiaa on hyödynnetty kielenopetuksessa jo vuosikymmenten ajan, mutta silti se ei ole vakiinnuttanut asemaansa osana kielenopetuksen käytänteitä. Tietokoneavusteinen kielenopetus on perinteisesti tarkoittanut kokonaisuutta, jossa on mukana oppija, tietokone ja jotakin yksittäistä kielenaluetta harjoittava opetusohjelma, ja tietysti koulusta puhuttaessa opettaja, joka on valinnut käytettävän ohjelman ja myös sen, milloin ohjelmaa käytetään. Ohjelmien perustana on muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta ollut behavioristinen oppimisenäkemyks oppijasta, joka tiettyä asiaa tarpeeksi monta kertaa toistettuaan automaattisesti oppii kyseisen asian. Vähitellen käsitys kielenoppimisesta, ja oppimisesta yleensäkin, on muuttunut: oppija nähdään älyllisenä olentona, jonka tekemisen on oltava merkityksellistä hänelle itselleen. Vaikka erilaiset teknologiat ja erilaiset mediat ja niiden käyttötavat ovat tietokoneavusteisen opetuksen alkuaajoista huimasti kehittyneet ja mahdollistavat hyvinkin monipuolista opetuskäyttöä, ei tämä edistyneempi näkemys oppijasta ole kuitenkaan realisoitunut

niissä opetuksen sovelluksissa, joita kielenopetuksessa yleisimmin käytetään¹.

1 OPPIMISEN SISÄLLÖISTÄ OPPIMISEN PROSESSEIHIN MONIMEDIAISELLA PEDAGOGIIKALLA

Tietotekniset valmiudet ja taidot mainitaan nykyisissä vieraiden kielten ja äidinkielen opetussuunnitelmissa kun puhutaan opetuksesta. Käytännössä kielten tunneilla tietokoneiden käyttö on kuitenkin edelleen usein jotain ylimääräistä tai vaihtelua tavallisiin rutiineihin. Elektroniset materiaalit usein vain korvaavat jonkun aiemmin luokassa perinteisemmin tehdyn harjoituksen. Tavoitteellista suunnittelua siitä, mikä on elektronisten materiaalien ja erilaisten työtapojen rooli opetustilanteen laajentajana (suhteessa aikaan, paikkaan ja yksittäisten oppijoiden tarpeisiin), on vain vähän. Kaiken kaikkiaan opetus on yhä hyvin opettajalähtöistä, eikä se juuri tue oppijoiden yksilöllisiä oppimisen polkuja tai tarjoa heille aktiivista tiedon tuottajan tai käsittelijän roolia (ks. esimerkkejä opettajien erilaisista medioita hyödyntävistä opetuskokonaisuuksista Haapamäki-Niemi & Noponen 2007).

Alueen kehittämisen kannalta olisi hyvä luopua teknologian käyttöä korostavasta tietokoneavusteisen opetuksen terminologiasta ja alkaa puhua *monimediaisesta opetuksesta*. Monimediaistaminen käsitteenä sisältää ajatuksen erilaisten medioiden (opetusohjelmat, oppimisalustat, Internet-radio ja -tv, elokuvat, WWW-sivut, muut tietokoneen mahdollistamat aktviteetit) hyödyntämisestä kielenoppimisessa, kun taas teknologian käyttö usein assosioituu pelkästään tietokoneisiin ja yksittäisten ohjelmien tai Internet-sivujen käyttöön. Monimediaisesta pedagogiikasta puhuttaessa on

1 Äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien erilaisten opetusmateriaalien käyttöä tarkastelevan Towards Future Literacy Pedagogies -tutkimushankkeen (<http://www.jyu.fi/tolp>) alustavien tulosten mukaan miltei 95 % opettajien käyttämistä elektronisista materiaaleista oli kieliooppia tai sanastoa irrallaan viestinnällisistä tavoitteista harjoitavia tehtäviä.

myös tärkeää määrittää käsite niin, että se sisältää ajatuksen opilaan ohjauksesta sekä arviointi- ja palautekäytänteistä erilaisten työtapojen ja medioiden lisäksi.

Monimediaisuudella tarkoitetaan kiteytetysti **uudenlaisia kurssirakenteita**, joiden avulla opetuksen lineaarista rakennetta voidaan laajentaa monikerroksiseksi kokonaisuudeksi. Tämä opetuksen laajentaminen tekee opettajan ja oppijoiden toiminnan näkyvämmäksi ja mahdollistaa yksilöllisten tarpeiden huomiointamisen. Tämä voidaan toteuttaa muun muassa siten, että oppilaille tarjotaan erilaisissa pienissäkin projekteissa nykyistä aktiivisempaa oppijan, kielenkäyttäjän ja erilaisten tekstien tuottajan ja tulkitsijan roolia. Pedagogisen suunnittelun lähtökohtana on medioiden ja erilaisten työmuotojen potentiaali hyödyntäminen ja linkittäminen kurssin tavoitteisiin, työmuotoihin ja arviointiin. Erilaisten medioiden käyttöä – verkko-opetusta ja kasvokkaisuopetusta – ei siis aseteta vastakkain, vaan niitä hyödynnetään kokonaisvaltaisesti oppimisen ja kurssin yleisten tavoitteiden suuntaisesti. Sitä mukaa kun oppilasaines monipuolistuu ja koulutuksen kontekstit ja tarpeet muuttuvat, **tarve erilaisille oppijapoluille** tulee entistä keskeisemmäksi. Nämä moninaiset oppijanpolut mahdollistuvat luonnollisesti vain jos oppijoille tarjotaan lisäresursseja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti sekä kohdennettua tukea ja palautetta kurssin tai oppimistilanteiden eri vaiheissa.

Oppijanpolkujen mahdollistamiseksi ja toteutumiseksi tarvitaan oppilaiden kielitaitoprofiilien syvällisempää määrittelyä ja monipuolisempia ohjauksetänteitä. Erilaisia oppijoita tulisi pystyä nykyistä paremmin tukemaan ja ohjaamaan juuri heille sopivien materiaalien ääreen ja auttaa heitä kehittämään itselleen sopivia oppimisen rutiineja ja tapoja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Opettajan ammattitaidollisia haasteita ovatkin juuri ohjaukseen liittyvät kysymykset: miten ohjata niin nopeita kuin hitaasti edistyviä oppijoita, ja samalla huolehtia siitä, että kurssin jokaiselle oppijalle rakentuu myöhemmissä opintojen vaiheissa tarpeellista kielitaidon perustaa ja rakennusainetta.

Myös tiedonkäsityksen muuttuessa yhä dynaamisemmaksi olisi tärkeää pyrkiä tarjoamaan oppilaille erilaisten tiedonlähteiden käyttöä edellyttäviä oppimistehtäviä. Oppikirja ja luokassa käytetty kieli ovat tärkeä osa oppimisen resursseja, mutta opetusta ei tulisi eristää vain niihin, sillä osaamisen siirtovaikutus reaalielämään on sitä kautta heikko. On tärkeää, että oppilaat saavat myös itse rakentaa omakohtaista käsitystä siitä, mitä kaikkea kielenoppiminen voisi juuri heille itselleen olla ja miten he voivat löytää itselleen merkityksellisiä tapoja oppia ja hyödyntää näitä erilaisia resursseja.

2 JOUSTAVAT OPETTAMISEN JA OPPIMISEN MALLIT

Joustavuutta opettamisen ja oppimisen malleissa voidaan tarkastella useasta näkökulmasta. Perinteistä joustavuutta on tarjonnut *etäopetus*, jonka tavoitteena on taata maantieteellisesti hyvinkin hajautuneelle oppijaryhmälle mahdollisuus osallistua opetukseen. Pedagogisesti tarkasteltuna etäopetus on pitkälti opettaja- ja materiaalilähtöistä eikä perusajatuksestaan pyrikään **pedagogisesti** monipuoliseen opetukseen. *Monimuotoinen* tai *avoin* opetus taas parhaimmillaan hyödyntää erilaisia medioita kasvokkaisuopetuksen rinnalla ja pyrkii siten tukemaan oppijoita eri oppimisen vaiheissa ja on siis oppijalähtöinen jo perusasetelmaltaan. Molemmissa näkökulmissa kyse on pohjimmiltaan opetuksen rakenteellisesta kehittämisestä. Nykyisellään näissä molemmissa käytetään muun materiaalin tai esimerkiksi videoyhteyksien ohella myös erilaisia verkkoympäristöjä. Näistä erilaisista elektronisista oppimisalustoista käytetään usein englannin kielessä termiä *Learning Management System* (LMS), joka sananmukaisesti pitää sisällään ajatuksen oppimisen hallinnoinnista, ei niinkään oppimisen tukemisesta. Näiden ympäristöjen suunnittelun ja käytön keskiössä onkin materiaalien, eri työvaiheiden (esimerkiksi verkkokeskustelu, verkkokoe tai materiaalien jakaminen), erilaisten rutiinien (kursseille ilmoittautuminen, kurssiarvioinnit jne.) helpottaminen,

ei niinkään varsinaisten oppimisprosessien tukeminen. On hyvä muistaa, että opetuksen laadun ja monimuotoisuuden kehittäminen ei ole näiden kehityshankkeiden ensisijaisena tavoitteena eikä siis niistä saatuja kokemuksia tai tuotettuja malleja voi aina sellaisenaan soveltaa opetuksen kehittämiseen.

Suomen kieleen vakiintunut käsite *verkko-opetus* voi tarkoittaa mitä tahansa yllämainituista opetusratkaisuista. Se voi myös olla opetuksen pedagogisen kehittämisen yksi elementti, jossa verkon käytöllä haetaan luokassa tai luennoilla tapahtuvan opetuksen rinnalle laajennettua työskentelyn tilaa. Verkko-opetuksen markkinoinnissa käytetään usein **riippumattomuutta** ajasta ja paikasta. Se on itse asiassa **joustavuutta** ajan ja paikan suhteen. Mikään teknologia tai opetusratkaisu **ei vapauta** meitä oppimisen edellyttämästä ajan tarpeesta taikka siitä, että olemme aina sidottuja johonkin paikkaan, jossa verkon kautta välitetty materiaali on saatavillamme. Joustavuus tulisi siis nähdä suhteessa paikkaan ja aikaan, mutta vähintään yhtä tärkeää on nähdä se joustavuutena suhteessa oppijan **tarpeisiin**. Tässä onkin yksi verkko-oppimateriaalien ja verkko-opetuksen kehittämisen kulmakivistä. Joustavuus suhteessa yksilön oppimisen tarpeisiin on keskeistä, jotta erilaisin joustavin opetusratkaisuin voidaan tarjota erilaisille oppijoille mahdollisuus tavoitteelliseen kielenoppimiseen paitsi muodollisten opintojen aikana mutta myös myöhemmin elämässä.

3 ELINIKÄISEN OPPIMISEN RAKENTEET

Elinikäinen ja jatkuva uuden oppiminen ja kouluttautuminen ovat tietoyhteiskunnassa toimimisen ehto. Jatkuvan oppimisen valmiudet eivät kuitenkaan ole myötäsyttyisiä ominaisuuksia vaan näitä valmiuksia tulee kehittää konkreetein keinoin jo koulutuksen ensiasteista alkaen. Erilaiset oppimisen taidot ja omaehtoinen kielitaidon kehittäminen tulisi rakentaa osaksi kielten ydinaines- ta, jotta oppijoilla olisi edellytykset monipuoliseen kielitaidon kehittämiseen myös formaalin koulutuksen jälkeen, esimerkiksi

työelämässä. Kielenopetuksen ydinaines tulisi miettiä monilta osin uudestaan: missä määrin on esimerkiksi mielekästä toistaa tiettyjä kieliopin osa-alueita kaikilla koulutusasteilla ja missä määrin tulisi miettiä kielitaitotarpeita oppijan eri elämän vaiheissa ja painottaa niitä kieliopin ja sanaston opettamisen kustannuksellakin.

Kielenopetuksen ydinaineksen ja työtapojen uudelleen pohtiminen on ajankohtaista myös siksi, että nykyoppilaiden mediaosaaminen ja koulun työskentelytavat ovat eriytyneet toisistaan. Nämä mediataidot ovat laajalti hyödyntämättä jätetty resurssi, joka olisi mahdollista valjastaa osaksi opetuksen käytänteitä, jolloin nuorten mediakäsitystä ja -taitoja voidaan laajentaa osaksi tavoitteellista oppimista. Äidinkielen ja vieraiden kielten ydinaineksesta tulisi-kin osa suunnata itseohjautuvaan oppimisen kannalta keskeisten metakognitiivisten taitojen (oman oppimisen ja omien tarpeiden arviointi sekä omien oppimistavoitteiden asettaminen), kriittisen tiedonkäsittelyn, ongelmanratkaisukyvyyn ja omaehtoisen kielitaidon ylläpitämisen taitojen kehittämiseen. Erilaisten, tavallista luokkahuonetta laajentavien oppimisympäristöjen käyttö jo perusopetuksessa tukee elinikäisen oppimisen tarpeita. Ne myös antavat oppijalle valmiuksia toimia erilaisissa oppimisympäristöissä sekä sallivat ja edellyttävät oppijalta vastuuta omasta toiminnastaan. Kielenopetuksen tulisi siis olla paitsi motivoivaa ja hauskaa ja rohkaista oppijoita kielitaidon harjoitteluun opetuksen ulkopuolella, sen tulisi myös huomioida oppilaiden arkielämän monikieliset käytänteet osaksi opetuksen sisältöjä ja toimintatapoja.

Nykyisin kielenopetuksessa joustavia opetusmalleja ja erilaisia, lähinnä verkkoon siirrettyjä, kielten materiaaleja hyödynnetään alueellisina hätäratkaisuna kaventuneiden resurssien ja sitä kautta kaventuneiden kielivalikoimien paikkaamiseen. Päättäjätasolla ajoittain esiintyvä ajatus verkko-opetuksesta ratkaisuna pienten kielten opetuksen ongelmiin tai esimerkiksi hajallaan asuvien maahanmuuttajien suomen kielen opetukseen ei edistä kielenopetuksen pitkäjänteistä suunnitelmallista kehitystä. Lyhytnäköisen ”verkkoon turvautumisen” sijaan kielenopetuksen rakenteita ja luokkaopetuslähtöistä ajattelua voitaisiin kehittää aidosti moni-

muotoiseksi, koulujen välistä yhteistyötä edistäväksi, oppilaiden nykymaailmaa paremmin vastaavaksi, ja sitä kautta myös kielten opetukseen käytettäviä opetusresursseja lisääväksi.

Yksilön kielenoppimisen polkua pitää tukea kielikoulutuksen rakenteellisella ja hallinnollisella tasolla, ja yksilön eri elämän vaiheissa kerääntyvä kieleen liittyvä osaaminen tulisi keskittää yhtenäisen järjestelmän sisään. Yksi tällainen järjestelmä voisi olla esimerkiksi Eurooppalainen kielisalkku (Kohonen 2005), jonka avulla opetuksen kriteerit voidaan paremmin yhtenäistää, ja erilaisissa konteksteissa – myös muualla kuin formaaleissa oppimisympäristöissä – saavutettu kielitaito voidaan todentaa. Nykyisellään erilaisten testien ja suoritusten tulokset ja henkilökohtaiset kielitaitotavoitteet ja kielikontaktit jäävät usein oppilaitoksen tai työnantajan järjestelmiin ja tietokantoihin eivätkä kulje yksilön mukana tai ole yhteensopivia muuttuvien kriteeristöjen kanssa. Yhtenäisen järjestelmän avulla myös mahdolliset uudistukset ja muutokset voitaisiin säilyttää yhteensopivina aiempien kriteeristöjen kanssa. Järjestelmän pysyvyyden ja kehittämisen takaamiseksi, sen ylläpitämiseen ja siitä vastaamaan tulisi nimittää jokin hallinnollinen taho.

4 OPETTAJAT MUUTOSAGENTTEINA

Pedagogisesti monimuotoisten ja mielekkäiden opetusmallien toteutumisen edellytys on, että opettajat osaavat niitä rakentaa ja toimia niissä erilaisten oppijoiden kanssa. Opettajien koulutus onkin opetuksen kehittämisen kriittisin menestystekijä. Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 yhtenä painopisteenä on monipuolisten oppimisympäristöjen kehittäminen muun muassa seuraavasti: *”Tuetaan pedagogisilta ja viestintäteknisiltä ominaisuuksiltaan korkealaatuisten virtuaalisten opintokokonaisuuksien kehittämistä ja vahvistetaan opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Tuetaan alueellista kehittämistyötä ja koulutuksen saavutettavuutta uusien yhteistoimintaan perustuvin kou-*

lutusjärjestelyin ja tuottamalla kuntien ja koulujen erilaiset lähtökohdat huomioonottavia verkko-opetuspalveluita.” (OPM 2004: 17).

Jo paljon ennen tätä kehittämissuunnitelmaa tieto- ja viestintäteknologioiden (TVT) opetuskäytön täydennyskoulutusta on ollut laajalti tarjolla. Sitä on tuettu painokkaasti muun muassa tietoyhteiskuntaohjelmien alaisilla strategiakausien rahoituksilla. Suomen ensimmäisen tietostrategian (1995–1999) Tieto Suomi -koulutuksilla pyrittiin tavoittamaan 25 % koko perusopetuksen alueella toimivasta opettajakunnasta ja tähän tavoitteeseen pyrkimistä jatkettiin seuraavan tietostrategiakauden (2000–2004) perus- ja toisen asteen ope.fi -koulutuksilla ja vastaavasti korkeakoulujen TieVie-koulutuksilla. Numeerisiin tavoitteisiin ei kummallakaan kaudella päästy. Toimintaa on kehitetty edelleen, ja rahaa on kohdennettu TVT:n opetuskäytön taitoihin myös kuluvalle strategiakaudella.

Valitettavasti tämän valtaisan koulutusinvestoinnin vaikutavuus opettajien pedagogisten käytänteiden kehittymiseen on osoittautunut vaatimattomaksi. Opettajat tuntevat hyötynneen koulutuksesta vain satunnaisesti ja esimerkiksi kouluissa meneillään olevat projektit ja hankkeet ovat osoittautuneet merkittävämäksi opettajan ammatillisen kehittymisen ja teknologian käytön lisäarvon ymmärtämisen kannalta. Koulutusten anti opettajille onkin ollut enemmän kollegiaalinen ja sosiaalinen, mutta tieto-taidollisen, pysyvän hyödyn saaminen itse koulutuksesta on jäänyt vähemmälle. Koulutusten ongelmana on niiden lyhytkestoisuuden lisäksi se, että teknologiaa tarkastellaan opetukseen liitettävänä välineenä eikä pedagogisen kehittämisen ja opetuksen laajentamisen mahdollistavana monipuolisena resurssina (ks. myös Taalas & Aalto tässä julkaisussa). Koulutuksissa tarkastellaan liian usein yksittäisiä Internet-linkkejä tai opetellaan yksittäisten sovellusten käyttöä esimerkiksi esitysten tai kielioppiharjoitusten tekoon. Nämä taidot ovat toki tarpeellisia, mutta vasta sitten kun niiden käyttö tuo todellista lisäarvoa opettajan pedagogisille tavoitteille erilaisissa opetustilanteissa. Yhtenä ongelmana on myös se, että opettajien oman työn kehittämistä ei kouluissa välttämättä re-

sursoida tarpeeksi, ja monipuolisemmankin koulutuksen anti jää vähäiseksi siitä yksinkertaisesta syystä, että koulun kiivastempoinen arki ei yksinkertaisesti jätä aikaa kehittämisille ja kokeiluille. (Taalas 2005.)

Voidaan tietysti kysyä, mitä järkeä on investoida suuria rahamääriä opettajien tutkinnon jälkeiseen kouluttamiseen, kun osa työstä voitaisiin tehdä jo tutkintoon liittyvän opettajankoulutuksen aikana. Nykyisellään opettajankoulutuksessa tarjolla olevat erikoistumisopinnot (ns. koulutusteknologian opinnot) rajoittuvat valtakunnallisen KasVi-verkoston kaikille yliopistoille yhteisenä tarjoamaan opetusteknologian opintokokonaisuuteen. Suurin osa aloituspaikoista on kuitenkin tarkoitettu luokanopettajaksi opiskeleville. Sen sijaan aineenopettajaksi opiskeleville kiintiöistä riittää vain muutamia paikkoja vuosittain. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa vuosina 2001–2006 järjestetyt Kielenopettamisen ja -oppimisen teknologian erikoistumisopinnot (Koo-Kit) ovat olleet ainoa juuri äidinkielen ja vieraiden kielten opettajaksi valmistuville tarjottu koulutusmahdollisuus valtakunnallisesti. Koulutuksen käyneiden opiskelijoiden kokemukset ovat olleet positiivisia, ja he ovat työllistyneet hyvin. Tämäntyyppistä opetusta tulisivin tarjota pysyvämmiin osana aineenopettajan koulutusta.

5 ELEKTRONISTEN OPPIMATERIAALIEN NYKYTILA

Nykyaikainen, tietoyhteiskunnan oppimiskäsitys ei ole materiaali- vaan prosessilähtöinen. Kielikoulutuksen joustavien mallienkin tulisi keskittyä kehittämään kielenoppimisen prosesseja eikä niinkään tuottaa melko yksipuoliseksi osoittautunutta harjoittelumateriaalia verkkoon. Kysymys on pitkälti ajattelutavan muutoksesta, ei niinkään siitä, onko materiaali elektronista vai ei.

Tätä ajattelutavan muutosta on valitettavan vaikea nähdä uudemmissakaan kielenopetuksen materiaaleissa. Niitä tuotetaan yhä hämmästyttävän rakenne- ja sanastolähtöisellä otteella, ikään

kuin koko moninaistuva mediamaisema – joka on jo monen oppilaan arkipäivää – tai teknologian käytön sosiaalinen luonne eivät liittyisi lainkaan kielen ja viestinnän opetukseen. Opettajat perustelevat usein perinteisten materiaalien käyttöä sillä, että oppilaat haluavat juuri sen tyyppisiä materiaaleja. Niin varmasti haluavatkin, jos yksittäisten rakenteiden ja sanaston hallinta on se, mitä kurseilla, kokeissa ja päättötutkinnoissa keskeisesti arvioidaan ja arvostetaan. Toisaalta taas oppimateriaalikustantajat sanovat, että opettajat haluavat perinteisiä harjoituksia verkkoon. Monet opettajista kuitenkin kokevat, että teknologian lisäarvo ei tunnu löytyvän nykyisen kaltaisista oppimateriaaleista tai että heillä itsellään ei ole tieto-taitoa uudenlaisten materiaalien kehittämiseen. He toivoisivatkin esimerkiksi juuri kustantajilta vahvempaa roolia uudenlaisten materiaalien kehittämisessä. Vastuullista aloitteen tekijää ei siis tunnu löytyvän.

Kielikoulutuspoliittisessa projektissa tehtiin katsaus tarjolla oleviin elektronisiin kielenoppimismateriaaleihin. Nykyisellään niitä on on tarjolla joko erilaisten portaalien kautta (esimerkiksi Opetushallituksen ylläpitämä Edu.fi ja Yleisradion Opinportti). Näissä portaaleissa on tarjolla lähinnä perinteisiä kieliä harjoittavia materiaaleja, Edu.fi-portaalissa myös linkkejä uudenaikaisempiin resursseihin (kuten Magazine Factory). Myös oppimateriaalikustantajilla on omat oppikirjoihin liittyvät materiaalisivustonsa ja jotkut kunnat ovat perustaneet materiaaliportaaleja myös kielenopettajien (ja satunnaisten itseopiskelijoiden) tarpeita varten. Esimerkiksi Turun opetustoimi on laajan TVT-kehittämisen ohella luonut myös materiaaliportaalin, jossa on tarjolla erilaisia Turun seudun opettajien tuottamia materiaaleja.

Opettajille on tarjolla myös tietyn kielen omia, laajojakin materiaali-pankkeja, kuten esimerkiksi ruotsin opetukseen *Språknät* tai Suomen ruotsinopettajien sivusto. Saksan opettajille on tarjolla materiaalia *Deutsch als Fremdsprache* -sivuilla Saksassa ja Itävallassa. Venäjän opetuksen tukena on kotimainen *Setka*-hanke, ranskan opetukseen on tarjolla materiaalia *Voie Expresse* -sivustosta, ja *BBC Learning site* on englannin kielen opettajien käytössä. Opettajien

omia materiaaleja, tässä tapauksessa HotPotatoes-ohjelmalla tuotettuina, on puolestaan tarjolla Perunakellari-sivuilla. Kokonaisten lukiokurssien suorittamiseen tarjoavat mahdollisuuden (maksullisesti tai maksutta) Otavan opiston Internetix-sivusto ja etälukio (ruotsinkielisellä puolella *distansgymnasiet*).

Niin sanottuja oppimisaihioita² on alettu kehittää myös kielenopetukseen. Oppimisaihioiden tuottamisessa pedagoginen näkökulma on sisällön ja käytettävyyden rinnalla tasavertainen kehittämisen kriteeri ja parhaimmillaan oppimisaihiot tarjoavatkin todella hyviä opetustilanteen moninaistamisen mahdollisuuksia. Niiden avulla opettajien on esimerkiksi mahdollista hyödyntää oppimisaihioon rakennettuja simulaatioita tosielämän tilanteiden hahmottamiseksi ja sitä kautta sisällyttää oppimistilanteeseen moniulotteisia ja usein ongelmalähtöisiä aktiviteetteja.

Korkeakouluissa varsinaisen virtuaaliyliopistotoiminnan ohella sekä kielikeskukset että ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet verkko-opetusta omissa virtuaalihankkeissaan. Näissä hankkeissa tuotetuissa materiaaleissa on ainakin osittain pyritty myös kasvokkaisopetusta tukevaan materiaalien kehittämiseen. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Kielikompassi pyrkii tarjoamaan opettajille erilaisia välineitä opetuksen monimediaistamiseen sen ohella, että se tarjoaa opiskelijoille itseopiskelumateriaalin lisäksi tietoa myös kielenoppimisesta ja oman kielenoppimisen polun suunnittelusta (Pekkala 2007).

Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta tarjolla olevia materiaaleja tarkasteltaessa on kuitenkin todettava, että muita kuin erillisistä kielioppi- ja sanastoharjoituksista koostuvia materiaaleja on aika vähän. Ne eivät myöskään ole millään muotoa toiminnallisia tai viestinnällisiä. Materiaalit on yleensä suunnattu lähinnä perus- ja alkeistason oppijoille. Ylimmän tason kielikursseja on vähän ja niistä useimmat on tarkoitettu alempien tasojen sisältöjen kertaamiseen. Joitakin edistyneille oppijoille tarkoitettuja kirjoittamisen prosesseja tukevia materiaaleja on tehty lähinnä akatee-

2 uudelleen käytettävä, itsenäinen oppimateriaalin osa, engl. *Re-usable learning object*, RLO

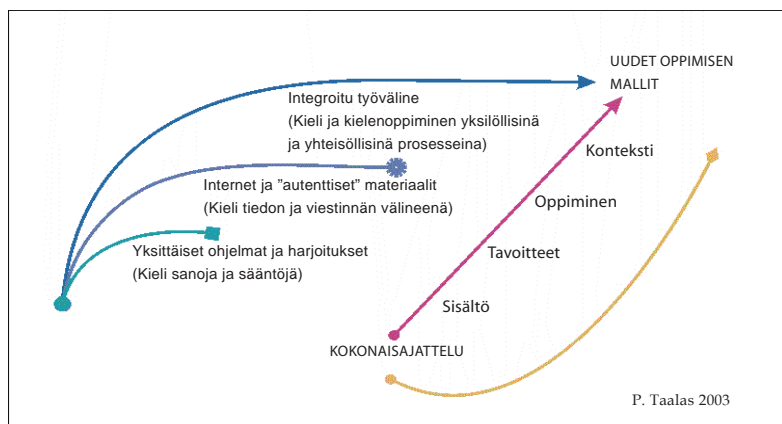
misen kirjoittamisen tueksi. Monet, oletettavasti laadukkaammat ja aidosti monimuotoiset materiaalit ovat suljettuja, nykyisin joko kaupallisia tai opettaja- ja/tai koulukohtaisia. Julkisessa käytössä olevat materiaalit ovat pitkälti kielitaidon eri osa-alueita harjoitettavia ja juuri kokeisiin kertaamiseen tai tekstien lukemista painottavia yksittäisiä harjoituksia.

Kaiken materiaalin kehittämisen tai arvioinnin keskellä on kuitenkin muistettava, ettei teknologia tai elektroninen materiaali itsessään kehitä tai paranna opetuksen laatua. Pedagogisesti monipuolinen opettaja pystyy hyödyntämään heikompaakin materiaalia mielekkäällä tavalla, kun taas hyväkin materiaali voi vesityä yksioikoisesti tai muusta opetuksesta irrallisesti käytettynä. Yksittäisten materiaalin kehittämisen ja käytön sijaan olisikin tärkeää miettiä niitä erilaisia oppimisen prosesseja, joita vaihtelevilla työtavoilla ja eri medioilla halutaan tukea sekä miettiä tarkkaan, minkälaista lisäarvoa erilaiset mediat oppimiseen tuovat.

6 MATERIAALIEN MONIPUOLISTAMISEN HAASTEITA

Materiaalien ja monimediaisen pedagogiikan kehittämisen tulisi tukeutua yhä keskeisemmin erilaisiin opetuksen kehittämisen suuntauksiin. Oppimisteoreettiset lähtökohdat juuri vuorovaikutuksellisten opetustilanteiden kehittämiseksi ovat hyvin luonteva osa kielenopetusta (ks. esimerkiksi Koschmann 1996). Myös oppimisen ja oppimateriaalien merkityksellisyyden näkökulmasta on tehty uusia avauksia, jotka tukevat kielenopetusta. Esimerkiksi nuorten mediataitojen ja luontaisten kiinnostusten kohteiden tuominen lähemmäs muodollista oppimista (ks. Gee 2004) antaa aineksia kielenopetuksen kehittämiseen. Kirjoittamisen prosessien ja yhteisöllisen tiedonrakentamisen alueella on niin ikään tehty paljon tutkimusta, joka tarjoaa myös äidinkielen ja vieraiden kielen opetuksen kehittämiseen rakennusaineksia (ks. esimerkiksi Scardamalia & Bereiter 1996).

Kielenoppimiseen liitetty *affordanssin* käsite (engl. *affordance* ks. van Lier 1996; Gibson 1979), jolla tarkoitetaan ympäristössä tarjolla olevaa kielenainesta, voisi toimia hyvänä työkaluna myös oppimateriaalien käytössä, kehittämisessä ja arvioinnissa (ks. Kuk 2003). Affordanssi voisi tässä yhteydessä fokusoitua tarkastelemaan yksityiskohtaisesti sitä, mihin kaikkeen yksittäinen materiaali taipuu ja millaista kielellistä ainesta se sisältää. Sen avulla päästään kiinni siihen, mihin erilaisia tehtäviä voi käyttää ja mitä taitoja tehtävissä ylipäätään harjoitellaan. Monien elektronisten materiaalien kompastuskivenä on niiden horjuva taitokäsitys ja yleensäkin se, mitä ja miten taitoa harjoitellaan, miten kyseinen taito kehittyy ja miten sen kehittyminen rakentuu aiemmin opitun päälle. Myös palautetoiminnot materiaaleissa ovat ajoittain niin keskeneräisiä, että ne ohjaavat oppijaa nopeasti yritys-erehdys -linjalle sen sijaan, että ne ohjaisivat oppijaa pohtimaan vastaustaan ja sitä mikä siinä mahdollisesti meni pieleen. Affordanssin käsitteestä on hyötyä myös silloin kun opettajat miettivät, miten erilaisista harjoituksista voidaan rakentaa toimivia kokonaisuuksia ja sitä kautta ohjata oppilaita valitsemaan itselleen sopivia harjoituksia opintojensa eri vaiheissa.



KUVIO 1. Kielenopetuksen ja teknologian integraatio. (Taalas 2003).

Näiden erilaisten materiaalien ja resurssien integroitumista kieltenopetukseen hahmotellaan kuviossa 1. Kuvion eri tasot eivät ole hierarkkisia, toisiaan arvottavia, vaan eri tasoilla ajatellaan olevan affordansseja – mitä materiaaleilla ja resursseilla voidaan ylipäättään tehdä – sekä sisällön että oppimisen tavoitteiden suhteen. Yksittäisten ohjelmien tasolla tavoitteet voivat yleensä olla vain tiettyjen kielen alueiden automaattistamista tai kertaamista, tavoitteita ei harjoitusten suhteen voi siten asettaa ohi materiaalin tarjoaman sisällön ja työskentelyotteen. Internet puolestaan tarjoaa oppimisen resursseja sekä viestintäkanavana että tiedon lähteenä. Sen avulla on mahdollista avartaa luokan seiniä monin tavoin esimerkiksi tiedonhakua ja kriittistä lukutaitoa kehittävien WebQuest-verkkoseikkailujen³, erilaisten verkkoroolipelien avulla tai käynnistämällä projektin eurooppalaisen eTwinning-portaalin⁴ kautta löytyvän partneriluokan kanssa. Autenttisuus on kuviossa lainausmerkeissä siksi, että se ymmärretään ajoittain melko köykäisesti ja materiaalilähtöisesti, niin että esimerkiksi verkkolehden lukeminen Internetistä olisi autenttisempaa kuin kyseisen paperiversion lukeminen luokassa. Autenttisuus tulisikin nähdä materiaalien, työtapojen, kielenkäyttötilanteiden, tekstilajien ja vuorovaikutustilanteiden merkityksellisyytenä. Toiminnallinen autenttisuus, joka syntyy itse tilanteessa ja vuorovaikutuksessa materiaalin tai opetettavan asian kanssa, on itse asiassa keskeisempää kuin yksittäisen materiaalin autenttisuus, sillä toiminnan kautta oppija rakentaa omaa käsitystään ja suhdettaan opittavaan asiaan.

Teknologian rooli integroituna työväliseen -taso lähtee ajatuksesta, että oppimisen tarpeet määrittävät teknologian käytön, eivätkä niinkään sisältöön tai aikaan liittyvät aspektit. Teknologia on luontainen – mutta ei itseisarvoinen – osa opetusta, ja se tukee erilaisia oppilaiden työvaiheita tiedonhausta projektiesityksen laatimiseen. Kaikkia näitä eri tasoja tarvitaan kieltenopetuksessa ja onkin hyvä muistaa, että myös mekaanista kielitaidon harjoit-

3 WebQuest-portaali: <http://webquest.org>.

4 eTwinning monikieliset verkkosivut: <http://www.etwinning.net>.

tamista ja automaattistamista tarvitaan, sen tulisi vain olla tavoitteellista ja kokonaisuuteen sidostuvaa toimintaa. Myös Internetin tarjoamia oppimisen resursseja tulee hyödyntää monipuolisesti, ei vain sähköisenä ja ennalta määriteltynä tekstipankkina. Integroituna oppimisen työkaluna teknologia on vielä lähinnä vain oppijoiden formaalin oppimisen puolella arkielämän tilanteissa. Tulevaisuuden haasteena onkin tuoda näitä informaalin oppimisen ja sosiaalisen verkon käytön (Web 2.0) käytänteitä lähemmäksi formaaleja oppimistilanteita

-
- Välinelähtöisestä opetusteknologian täydennyskoulutuksesta on siirryttävä sisältölähtöiseen ja pedagogisia lähtökohtia painottavaan koulutukseen.

Vain sisältölähtöisen ja pedagogisia lähtökohtia painottavan koulutuksen kautta teknologian opetuskäyttöä voidaan sitoa toimintaan ja tavoitteisiin ja tuoda niille lisäarvoa. Opettajien tulisi myös saada valmiuksia monimuotoisten kurssien ja oppijaryhmien (myös eri paikkakunnilla tai kouluissa olevien) tasokkaaseen ohjaamiseen. Lisäksi monimediaisten opetuskokonaisuuksien ja niitä tukevien oppimateriaalien suunnittelu tulisi nähdä osana nykyajassa opettavan opettajan ammattitaitoa. Opettajien kehittämistyötä tulee resursoida nykyistä paremmin.

-
- Kieltenopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta tulee rakentaa aidosti monimediainen ja sen tulee nykyistä paremmin huomioida tietoyhteiskunnan dynaaminen tietokäsitys.

Teknologia on myös ajattelun väline ja sen pedagogisesti mielekkäällä käytöllä voidaan tukea erilaisten oppijayhteisöjen raken-

tumista oppimista tukevaksi resurssiksi. Myös kielenopettajaksi opiskeleville on tarjottava mahdollisuus erikoistua tai edes perehtyä monipuoliseen kielenopetuksen teknologian käyttöön. Nykyinen opettajakoulutuksessa yleisenä käytäntönä oleva teknologian kielenopetuskäytön luentosarja (sekä mahdollinen pienryhmätyö) on liian ulkokohtainen, usein vanhanaikainen ja kapea-alainen, eikä tarjoa opettajaksi valmistuvalle niitä pedagogisia ja itsenäisen ajattelun valmiuksia, joita monimediainen ja tietointensiivinen yhteiskunta häneltä oikeasti vaatii. (Ks. Niemi 2003; Aalto & Taalas 2005.)

-
- Elinikäistä oppimista tukevia ratkaisuja tulisi tehdä sekä opetussuunnitelmia laatiessa ja toteutettaessa että laajemminkin kielikoulutuksen rakenteita kehitettäessä.
 - Opetussuunnitelmissa monimediaisuuden tulisi olla osa opetettavan aineen ydinainesta, eikä TVT-käytön taitoa, joka ei sidostu luokassa tapahtuvaan opettamiseen ja oppimiseen eikä myöskään arviointijärjestelmiin. Kielisalkkua, tai muuta vastaavaa Eurooppalaiseen viitekehykseen tukeutuvaa järjestelmää, tulee kehittää valtakunnallisesti läpi koko kielenoppimisen jatkumon.
 - Valtakunnallisten kehittämishankkeiden rahoitusperiaatteet tulee arvioida uudelleen.

Kehittämishankkeiden lähtökohtien ja ajattelutavan tulee kohdata uudenlaisen pedagogisen ajattelun ja teknologian monimuotoisemman käytön kanssa. Ei ole kestävän kehityksen periaatteiden mukaista tuottaa yhteiskunnan varoin nopeasti vanhentuvaa, menneen maailman käsityksille pohjaavaa sisältöä kohderyhmälle, jonka teknologisia ja viestinnällisiä tottumuksia tai tarpeita se ei kohtaa. Kehittämistiimien tulee olla aidosti monialaisia ja niihin pitää saada myös oppilaiden edustus.

KIRJALLISUUS

- Aalto, E. & P. Taalas 2005. Tavoitteelliseksi opiskelijaksi monimuotoisella ja -mediaisella kurssilla. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*. AFinLA:n vuosikirja 2005, No 63. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 349–362.
- Gee, P. J. 2004. *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Haapamäki-Niemi, H. & S. Noponen 2007. *Elämään bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet*. Äidinkielenopettajain liiton vuosikirja 2007. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kohonen, V. 2005. *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY.
- Koschmann, T. (toim.) 1996. *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm (Computers, Cognition & Work Series)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kuk, G. 2003. *E-Learning Hubs: Affordance, Motivation and Learning Outcomes*. Konferenssiesitys BEST Conference 9.–11.4.2003. Brighton, England. <http://www.business.ltsn.ac.uk/resources/reflect/conf/2003/kuk/kuk.pdf> [viitattu 24.3.2007]
- Niemi, H. 2003. Towards a learning society in Finland: information and communications technology in teacher education. *Technology, pedagogy and education*. *Educational Media, Technology & Science Issue 12 (1)*, 85–103.
- OPM 2004. *Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pekkala, H. 2007. Kehittävä ja kehittyvä kielikeskus. Teoksessa Kalin, M., Nurmi, T. & A. Räsänen (toim.) *Kirjomme kielillä. Jyväskylän yliopiston kielikeskus 30 vuotta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielikeskus.
- Scardamalia, M & C. Bereiter 1996. Computer support for knowledge-building communities. Teoksessa T. Koschmann (toim.) *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm (Computers, Cognition & Work Series)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 249–268.
- Taalas, P. 2003. Plenaariesitys ”Nya undervisnings- och läroformer – ny teknologi.” Språkutbildning i Norden -konferenssissa Lundissa, 26.08.2003. (Alkuperäinen kuva ruotsinkielinen)
- Taalas, P. 2005. *Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching. Towards multimodal language learning environments*. University of Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies.
- Van Lier, L. 1986. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. New York: Longman.

EI VAIN LUONNONLAHJOILLA: OHJAILUA, OPETUSTA, APUNEUVOJA KIELENKÄYTÖN TUEKSI

Pirjo Hiidenmaa



Kieli ja kielenkäyttö ovat nykyisissä yhteiskunnissa jatkuvan muokkauksen kohteena. Kieltä käytetään lukuisissa tilanteissa ilmaisemaan yhä uudenslaisia merkityksiä ja tuottamaan tietoa, mielikuvia ja monia muita merkityksiä jatkuvasti. Yksi ihminen ei ennätä elämänsä aikana omaksua sitä sanamäärää ja ilmausvarantoa, joka kieliyhteisössä yhteensä on. Niinpä jokainen kieliyhteisön jäsen tarvitsee ohjausta, tukea ja opastusta kasvaessaan kieliyhteisön jäseneksi. Opastuksen jälkeenkin tarvitaan tietolähteitä ja apuneuvoja, joista saa tarvittavaa lisätietoa.

Kielten julkiseen käyttöön on kehittynyt vuosisatojen aikana yhteisiä tottumuksia ja käytäntöjä. Jokaisen uuden sukupolven on opeteltava tietoisesti tätä varantoa. Kielenkäyttöön ei harjaannuta vain kellumalla kielen virrassa; tarvitaan tietoista ymmärrystä, tavoitteiden asettelua ja taitojen harjoittamista.

Kulttuurikielten ominaisuutena pidetään sitä, että kielen ominaisuudet on selitetty kieliopissa ja sanakirjoissa. Näillä kartutetaan kieleen kuuluvaa kollektiivista tietoa. Tämän lisäksi kieltä voidaan tietoisesti kehittää. Esimerkiksi organisaatiot voivat muun muassa suunnitella tekstejään, muokata niitä ja tutkia niiden vastaanottoa. Myös yleisellä tasolla kielen ilmauksia voidaan kehittää luomalla uudissanastoa ja ohjeistuksia erilaisten julkisten kirjoitus- ja puhetilanteiden varalle. Jos kielessä ei ole sopivaa ilmausta jollekin asialle, sen voi keksiä. Jos hyvin käy, sana leviää ja

tulee yleisesti omaksutuksi. Tietoisen kehittelyn kautta suomeen ovat tulleet uudissanat *ovensuukysely*, *funktionaalinen elintarvike*, *luomuruoka*. Kielellä tosin on myös ”oma elämä”, tunnistamattomat lainalaisuudet, joiden mukaan se muuttuu, eivätkä kaikki suositukset ja keksinnöt leviä noin vain, ja uudennoksia syntyy tunnistamattomista lähteistä.

Kielten käytön tueksi ja kielten kehittämiseen tarvitaan lukuisia yhteiskunnallisia toimia ja käytännön välineitä ja kielenkäyttöä voidaan ohjata sopimuksin. Myös erilaisin apuvälinein, kieliteknologian ratkaisuin, sanakirjoin ja oppain, voidaan auttaa kielenkäyttäjiä, olipa kyse oman äidinkielen tai vieraan kielen käytöstä.

Vaikkeinta on kieltä koskevien asenteiden ja uskomusten muuttaminen. Joskus niihinkin on syytä tarttua, sillä kielen oppimista tai viestinnän kehittämistä saattaa haitata arkinen käsitys siitä, että hankala asia vaatii vaikeaselkoisen tekstin ja että usein toistuva ilmaus on pelkästään sisällötön muotisana.

1 KIELI OHJAILUN KOHTEENA

Kielenkäyttöä ohjaillaan kielilaeilla. Perustuslaki ja kielilaki määrittelevät Suomen kansalliskielet ja sen, millä kielillä kansalaisia tulee palvella. Näistä seuraa muun muassa se, että lait kirjoitetaan sekä suomeksi että ruotsiksi. Kielilaista seuraa muun muassa se, että kunnan asukkaiden kielijakauman mukaan palveluja tarjotaan yhdellä tai kahdella kielellä (ks. myös Sajavaara ym. tässä julkaisussa).

On myös lakeja, jotka asettavat odotuksia myös kielen laadulle. Hallintolaki (434/2003, 9 §) määrittelee viranomaisen velvollisuudeksi käyttää selkeää, hyvää ja asiallista kieltä. Kielen laatuun ottaa kantaa myös laki (75/2004), joka määrittelee, että markkinoille tuotavassa itsehoitolaitteessa (esimerkiksi verensokerimittarissa) on oltava helposti ymmärrettävä ohjeistus. Jos ohjeistusta ei ole, tai

se on vaikeaselkoinen, valvontaviranomaiset eivät valtioneuvoston asetuksen (613/2004) mukaan päästäisi laitetta markkinoille.

Kielen valintaa ohjataan lainsäädännön ohella myös käytännöllä ja suosituksilla. Esimerkiksi Suomen Akatemia kehottaa tutkijoita laatimaan rahoitushakemuksensa englanniksi; ehdotonta määräysvaltaa organisaatiolla ei ole, ja niinpä osa tutkijoista käyttää oikeuttaan käyttää kansalliskieliä. Monilla tieteenaloilla englanninkielisyys on vakiintunut käytännöksi niin, että tutkimusjulkaisuja ja väitöskirjoja ei tulisi mieleenkään kirjoittaa suomeksi.

Kielivalintoja koskevaa tutkimusta ei ole juuri lainkaan. Ei liioin ole selvitystä erilaisten ohjeiden ja suositusten vaikutuksesta. Systemaattisesti seurataan ainoastaan kielilain toteutumista; eduskunta saa kerran vaalikaudessa selvityksen oikeusministeriöltä siitä, miten kielilain suositukset toteutuvat.

2 KIELIPOLIITTISET TOIMINTAOHJELMAT

Viime aikoina kieliasioissa on alettu laatia kielipoliittisia toimintaohjelmia, joilla ohjataan kielen käyttöä, kielen valintaa, kielen laatuominaisuuksia tai erilaisia esitystapoja. Ohjelmilla pyritään myös kiinnittämään huomiota siihen, miten kieli liittyy yhteiskunnallisiin käytäntöihin.

Ohjelmien laadinta on tullut ajankohtaiseksi siksi, että ns. kansalliskielten rinnalla – tai sijaan – käytetään yhä useammassa yhteisössä kansainvälisiä kieliä, tavallisimmin englantia. Kansainvälistyminen ja sen pisimmälle kehittynyt muoto, globalisaatio, ovat nostaneet esiin ensinnäkin huolen kansalliskielten säilymisestä: kielten käyttöalojen on nähty kapenevan. Toiseksi monikielisyys tai vieraskielisyys on nähty uhkaavan yksilöiden tasa-arvoa. Kolmanneksi on haluttu määritellä tavoitteita ja käytäntöjä, miten eri kielten käyttöä voidaan tarkastella eri tilanteissa. (Ks. Hiidenmaa 2003.)

Euroopan monikielisyttä ja kielitilannetta ovat selvittäneet monipuolisesti Marjut Johansson ja Riitta Pyykkö kirjassaan *Monikielinen Eurooppa* (2005). Teokseen sisältyy laaja katsaus Suomen kielitilanteeseen. Samaa aihetta on käsitellyt laajalti myös Elana Shohamy (2006), joka pohtii kielipolitiikan piiloagendaa ja monikulttuurisuutta.

Suomen naapurimaissa on laadittu kielipoliittisia ohjelmia, joilla ohjataan sitä, miten maan pääkieltä tulee kehittää. Ruotsissa tällainen ohjelma laadittiin parlamentin aloitteesta vuonna 2002, Norjassa hallituksen aloitteesta vuonna 2005, Tanskassa opetusministeriön aloitteesta vuonna 2003 ja Virossa hallituksen aloitteesta vuonna 2004.

Ohjelmat keskittyvät erilaisiin teemoihin. Yhteistä kaikille ohjelmille on se, että niissä pohditaan koulutuksen kieltä, oman kielen ja englannin suhdetta. Ruotsin ohjelma *Mål i mun – Förslag till handlingsprogram för svenska språket* (SOU 2002) on laajin ja siinä otetaan kantaa myös muihin kuin maan pääkieleen. Se tarkastelee muun muassa vähemmistökieliä, maahanmuuttajakieliä, julkishallinnon kielenkäyttöä ja muita julkisen kielenkäytön alaan kuuluvia seikkoja. Ruotsin ohjelma esittää lähtökohdaksi kolme periaatetta: kaikilla on oikeus omaan äidinkieleensä, kaikilla on oikeus maan valtakieleen, kaikilla on oikeus vieraisiin kieliin. Viron ohjelma *Eesti keele arendamise strateegia* (HTM 2004) tarkastelee vain viron kielen kehittämistä, tutkimusta ja huoltoa, ei maassa käytettäviä muita kieliä.

Suomessa tällaista koko valtakuntaa ja kielenkäyttöä koskevaa ohjelmaa ei ole; on vain Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen omasta aloitteestaan laatima kielipoliittinen ohjelma (KOTUS 1998). Ruotsin kielestä on laadittu erillinen suomenruotsin kehittämisohjelma *Tänk om...* (Tandefelt 2003), jossa esitetään lukuisia toimia, joilla päiväkodeissa, koulussa, työelämässä ja muualla voidaan kiinnittää huomiota äidinkieleltään ruotsinkielisten mahdollisuuksiin käyttää ja kehittää omaa kieltään. Suomessa myös Kuurojen Liitto on laatinut oman kielipoliittisen ohjelmansa (ks. Alanne tässä julkaisussa).

Yliopistot ovat niin ikään alkaneet laatia omia kielipoliittisia ohjelmiaan. Ensimmäisenä tällaisen teki Jyväskylän yliopisto vuonna 2004.¹ Helsingin yliopisto on laatinut omat kieliperiaatteensa vuonna 2006. Näiden ohjelmien tavoitteena on kiinnittää huomiota siihen, millä kielellä kussakin tilanteessa toimitaan, milloin tarvitaan tekstit ja asiakirjat usealla kielellä, milloin yhdellä.

Kielipoliittisten toimintaohjelmien tavoitteena on lisätä kieli-tietoisuutta ja korostaa sitä, että kielelliset käytännöt eivät kansainvälistyneessäkään maailmassa ole luonnonlakien kaltaisia. Useissa tilanteissa on mahdollista tehdä valintoja ja tietoisesti kehittää sekä monikielisyttä että ns. pieniä kieliä (tarkoittaa muita kieliä kuin englantia) tukevia käytäntöjä.

Ohjelmissa ja kielipoliittisissa kirjoituksissa joudutaan pohtimaan, puhutaanko yksilöiden kielestä, kansakuntien, valtioiden vai organisaatioiden kielestä. Onko yksilöllä velvollisuus kehittää kulttuuria ja viljellä kieltä, jonka käyttö on kuihtumassa? Vai onko tämä velvollisuus esimerkiksi valtiolla? Miten kulttuuria tuetaan kajoamatta yksilöiden valinnanmahdollisuuksiin, esimerkiksi kansainvälistä tunnettuutta hakevan tutkijan toimintamahdollisuuksiin?

Toinen näkökulma on pohtia, onko kielen säilyttäminen ja tukeminen tärkeää kielen itsensä vuoksi vai pitääkö eri kieliä kehittää siksi, että sillä turvataan erikielisten ihmisten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. On tutkijoita ja kielipoliitikkoja, jotka korostavat kielten ainutlaatuisuutta ja pitävät kielen säilymistä itseisarvona. Toiset puolestaan korostavat ihmisten tasa-arvoa ja korostavat valinnanmahdollisuuksia; tässä katsannossa kielen säilyminen ei sinänsä ole tärkeää vaan sitä puhuvien ihmisten mahdollisuudet.

Kanadassa Quebecin alueen kielilainsäädäntö määrittelee lapsen koulukielen siten, että yksikielisen ranskankielisen lapsen on mentävä ranskankieliseen kouluun. Jos perhe on kaksikielinen (englanti-ranska), perhe voi valita, meneekö lapsi ranskan- vai englanninkieliseen kouluun. Yksikielinen englanninkielinen lapsi voi osallistua ranskankieliseen kielikylyopetukseen, jos sellais-

1 <http://www.jyu.fi/strategia/kielpol.pdf>

ta on hänen alueellaan tarjolla. Tällä lainsäädännöllä pyritään turvaamaan nimenomaan ranskan kielen säilyminen. Yksilöiden valinnanvapautta tämänkaltainen lainsäädäntö ei suosi.

3 KIELENHUOLTO

Kielenhuollolla on Suomessa laissa määritelty asema. Laki Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksesta (48/1976) määrittelee tutkimuskeskuksen yhdeksi tehtäväksi suomen ja ruotsin kielen huollon. Myös saamelaiskielten sekä romani- ja viittomakielten huolto kuuluvat keskuksen toimintaan. Kielenhuollon periaatteista päättävät asetuksen säätämät kielilautakunnat.

Kielenhuollolla tarkoitetaan neljänlaisia toimia: kielen rakenteen huoltoa (sanaston, kieliopin, oikeinkirjoituksen standardointia), tekstien huoltoa (esimerkiksi viranomaistekstien tai lainsäädännön selkeyttämistä ja modernisointia), kielen opetusta ja sitä kautta yleissivistykseen kuuluvaa kielitiedon konstruointia ja kielen aseman huoltoa. Kielenhuoltoa ja kielipolitiikkaa on laajasti tarkastellut Sue Wright (2004). Suomen oloja ovat tarkastelleet Pirjo Hiidenmaa (2003) ja Paula Sajavaara (2000).

Suomessa **kielen rakenteen huolto** oli viime vuosisadan puoliväliin saakka hyvin normatiivista. Ohjailevilla kieliopeilla ja sanakirjoilla on pyritty vakiinnuttamaan yksi kielimuoto, kirjakieli. Ohjailun keinona on ollut tietoisesti pyrkiä vakiinnuttamaan vaihtelunalaisista muodoista yksi kirjakieleen kuuluvaksi. Näin yhden muodon korottaminen on johtanut rinnakkaisten muotojen leimautumiseen (esimerkiksi *alkaa tehdä / alkaa tekemään*). Kirjakielen ohjailun ja vakiinnuttamisen alkuaikoina päähuomio oli ns. tavallisen kansan valistamisessa. Kielen ohjailu kohdistettiin kieltä opetteleviin, ennen muuta koululaisiin.

Tästä on seurannut monesti se, että kielenhuolto ja erityisesti kirjakieltä koskeva keskustelu on keskittynyt käsittelemään ennen muuta virheitä, ilmauksia jotka poikkeavat normikielestä. Kielenhuollon tehtäväksi ovat sekä ”suuri yleisö” että monet kie-

len ammattilaisetkin nähneet kielen säilyttämisen ja muutosten torjumisen. Kirjakielten vakiintumista, vakiinnuttamista ja siihen liittyvään ideologiaa on kuvannut John Joseph (1987).

Kun suomalainen kielimaisema on viime vuosikymmeninä muuttunut, on kielenhuollon painopiste ja toimintatapa muuttunut: kielenhuoltajat näkevät kirjakielen yhtenä osana kielen elämään kuuluvaa variaatiota. Kirjakieli ei ole ensisijaisesti kieliopillinen ilmiö vaan pikemminkin sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö. Niinpä sitä ei tule määritellä tiettyjen kieliopillisten ja leksikaalisten piirteiden avulla.

Kirjakielen korrektissa käytössä kyse on kulttuurissa vakiintuneista käytännöistä, jotka ohjaavat sitä, mitkä muodot ja ilmaukset ja esitystavat ovat korrekteja ja odotuksenmukaisia. Nämä käsitykset ovat määrittäneet vuosikymmenten kuluessa; niihin liittyy yhteisön arvostuksia. Kaikki kielenkäyttäjät eivät arvosta samalla tavalla kirjakieltä tai muidenkaan kielimuotojen käyttöä, eivätkä kaikkien makumieltymykset ole samanlaiset. Yhden mielestä radion keskusteluohjelmassa on syytä puhua kirjakielisesti, toisen mielestä puhuttu kieli sopii hyvin. Tyylivalinnoista toinen arvostaa asiallista tyyliä ja hän pitää ilmauksia *pärjätä* ja *porukka* sopimattomina, toinen ei kuule niiden tyyliässä mitään erityistä. Tällaisia näkemys- ja mieltymyseroja näkee usein käsiteltävän yleisönpalstoilla ja viestimien, esimerkiksi sanomalehtien ja radion, toimitusten palautepalstoilla.

Kirjakieli ei myöskään ole yksi yhtenäinen kielimuoto, vaan se vaihtelee tekstilajeittain. Kirjakielen ohelle on kehittynyt useita julkisia kielenkäytön muotoja, jotka ovat sosiaalisesti vakiintuneet prestiisikielen asemaan omissa yhteyksissään. Tavallisimmin radion ja television keskusteluohjelmien kieli poikkeaa sekä epämuodollisten tilanteiden puhetavasta että kirjakielen normien mukaisesta esitystavasta. Nettikeskusteluihin ja nuorten palstoille on vakiintunut oma kirjakielestä poikkeava esitystapansa. Samoin tekstiviestien esitystavat noudattavat omia lainalaisuuksiaan. Pohjimmiltaan kyse on samasta ilmiöstä kuin kirjakielen muotojenkin vakiintumisessa, uusien viestinten kielimuodot vain ovat oman-

laisensa. Kummassakin on kyse yhteisön sopivaisuuskäsitysten vakiintumisesta.

Kielenhuollon toimintatavat ja painotukset ovat tästä syystä muuttuneet. Oppaissa ja sanakirjoissa on tarpeen tarkastella kieltä monella tavalla varioivana, eikä jakaa ilmauksia korrekteihin ja eikorrekteihin. On myös tarpeen tarkastella tilanteen ja tekstilajien yhteyttä, samoin kielen funktioita. Tämä on nostanut huomion kohteeksi kielenkäytön, ei niinkään kielioppia ja sanasemantiikkaa.

Jos haluaa käyttää korrektia kieltä, ei 2000-luvun Suomessa enää selviä yksittäisten sana- ja lausemuotojen hallinnalla. Tarvitaan monipuolista kielitietoa: On tunnettava viestintävälineen vaikutus, tilanne, oletetun vastaanottajan sosiaalinen rooli ja kirjoittajan ja vastaanottajan sosiaalinen suhde, poliittisesti korrektit ilmaisutavat, vallitsevat tyyli-ihanteet, erilaiset lukutavat, sosiaalisesti sovelias etäisyys ja muodollisuus ja niin edelleen. Se, että kielenhuolto korostaa kielen sosiaalista, esteettistä tai viestinnällistä ulottuvuutta, ei muuta sitä, että oikean kielimuodon valinta on tärkeää. Päinvastoin: oikean kielimuodon valinta on entistä mutkikkaampaa, koska sitä ei ole valmiiksi määritelty joka tilanteessa, vaan se määrittyy kielenkäytön mukana.

Kielenhuolto työskentelee nykyisin myös erityisen paljon kieliammattilaisten ja muiden ammattilaisten kanssa. Kääntäjät ja opettajat ovat yhteistyökumppaneita (eivät ohjailun kohteita), samoin muut työkseen kirjoittavat, kuten lainlaatijat, hallinnon kirjoittajat, tiedottajat ja monet muut. Kielenhuollon tehtäviin kuuluu kielitiedon tulkinta ja selittäminen sekä yhteistyö kieliyhteisön edustajien kanssa, ei autoritääristen kieliohjeiden antaminen.

Tekstien huollon tunnetuimpia esimerkkejä ovat viranomais-ten tekstien kehittäminen ja selkeyttäminen. Hyviä esimerkkejä viimeaikaisesta tekstienhuollosta ovat Kansaneläkelaitoksen viestinnän kehittäminen, lainsäädännön selkeyttäminen ja Euroopan unionin lainsäädännön ja ohjetekstien selkeyttäminen. Vesa Heikkisen toimittama artikkelikokoelma *Virkapukuinen kieli* (2002) antaa hyviä esimerkkejä näistä toimista.

Tekstinhuollossa kyse ei ole tekstien kieliasun virheettömyydestä, vaan monista paljon laajemmista ulottuvuuksista. Tämä vaihe alkoi 1970-luvun lopulla, jolloin kielenhuolto kiinnitti huomiota monien viranomaisten kanssa ns. virkakielen, lakien, hallinnon päätösten ja muiden tekstien ymmärrettävyyteen. Pian alettiin ymmärrettävyyden ohella tarkastella myös muun muassa asiakaspalvelun sävyä ja kohteliaisuutta. Myös sellaiset ilmiöt kuin poliittinen korrektius kuuluvat pikemminkin tekstien huollon alaan kuin kielen rakenteen alaan. Kielitietoisuus ei lisäännä laatimalla listoja kielletyistä sanoista. Sen sijaan parempi tulos syntyy siitä, että kielenkäyttäjät harjaantuvat pohtimaan viestintätilanteita ja tekstien merkityksiä: miten tekstissä on tarpeen nimetä ilmiöitä ja millaisia mielikuvat ovat asian esittämiseksi eduksi, esimerkiksi puhuttaessa ihmisistä ja heidän eroistaan.

Äidinkielen **opetus** on muuttunut kirjakielen hallinnasta tekstitaitoihin ja kielen monipuoliseen ymmärtämiseen. Vaikka äidinkielen opetus on yleensä erillään kielenhuollon instituutioista, on sillä selvä tehtävä kielen uusintamisessa, kielitiedon siirtämisessä, kielitaidon kehittämisessä ja kieltä koskevien asenteiden ja käsitysten konstruoinnissa. Opetuksen kohde on aikaisemmin ollut kirjakielen järjestelmä, nyt kielen eri muotojen ymmärtäminen.

Kansainvälistyminen on nostanut esiin **kansalliskielten aseman**. Suomen ja ruotsin kielen asemaa Suomessa voidaan vahvistaa kehittämällä esimerkiksi uudissanastoa. Tämä ei tarkoita pelkästään supisuomalaisen sanaston uudissanaston luontia. Myös lainasanat ja kieleen mukautuneet vieraat ilmaukset voivat olla hyviä uudissanoja perinteisten johdosten, uudissanojen tai vanhojen sanojen merkityslaajentumien lisäksi.

Kielen asemaa vahvistetaan myös luomalla mahdollisuuksia kielten rinnakkaiseen käyttöön. Kielenhuolto on pitänyt tavoitteena, että erityisesti akateemisessa maailmassa tulee olla mahdollisuus harjaantua sekä omalla äidinkielellä että vierailta kielillä omaan tieteenalaan.

Kielipolitiikka ja kielenohjailu eivät ole muusta yhteiskunnasta erillään. Yliopistojen kielikäytäntöjä ja englanninkielisyyttä

ei voi tarkastella ottamatta huomioon varsinaista toimintaa. Jos tavoitteena on luoda kansainvälisessä kilpailussa menestyviä yliopistoja, on englanninkielisten tutkimusartikkelien tuottaminen yliopistojen keskeisin tehtävä. Jotta yliopisto voisi mahdollisimman tehokkaasti kilpailla ulkomaisista opiskelijoista, kannattaa tarjota englanninkielisiä koulutusohjelmia.

Jos korostetaan yliopistojen yhteiskunnallista vaikuttavuutta, tarvitaan myös suomenkielisiä julkaisuja. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästä valinnasta suomen ja englannin välillä, vaan myös tekstilajien välillä: julkaistaanko pelkkiä tutkimusjulkaisuja vai myös käsikirjoja, hakuteoksia, eri alojen kokonaisesityksiä, akateemisia oppikirjoja ja yleistajuisia tietoteoksia.

4 KIELIKONSULTOINTI, KIELIPALVELUT

Monissa työtehtävissä tarvitaan kielipalveluja, vaikka yhä useammat pystyvät itse asioimaan yhdellä tai useammallakin vieraalla kielellä. Opiskelijat ja tutkijat tarvitsevat kielipalveluja, käännoksiä ja kielentarkistusta. On ymmärrettävä, että luonnontieteellinen tutkimusartikkeli on kieleltään hyvin toisentyyppinen kuin humanistinen tai yhteiskuntatieteellinen artikkeli. Kieli on ihmistä ja yhteiskuntaa tutkivilla tieteenaloilla omanlaistaan, usein kontekstisidonnaista, eivätkä tutkimustulokset perustu kvantitatiivisiin tuloksiin vaan ilmiön ja kontekstin kielelliseen määrittelyyn, analysointiin ja ilmiön selittämiseen ja tulkintaan.

Tutkijoilla tulisi olla mahdollisuus saada omaan työhön liittyviä kielipalveluja, koskivatpa ne omaa tai vierasta kieltä. Palveluja tarvitaan sekä yksittäisten tekstien esitystavan viimeistelyyn että alan kielen kehittämiseen. Yliopistot ovat aiemmin voineet tarjota tällaisia palveluja kielikeskustensa kautta. Nykyisin palvelujen saanti ei kuitenkaan ole ongelmatonta, usein siksi, että yliopistoilla ei ole varaa näiden palvelujen tarjoamiseen tai varat tarvitaan muuhun.

Suurissa kaupungeissa on runsaasti myös yksityisiä koulutuksen tarjoajia, jotka tarjoavat käännös- ja tulkkaukspalveluja, kielten opetusta, viestintäkoulutusta, neuvottelutaitokoulutusta tai muuta kielitaitoon liittyvää asiantuntemusta. Yksityinen yritteliäisyys kertoo, että palveluille on kysyntää.

Kielikonsultoinnin ja kielipalvelujen taso vaihtelee. On harjaantuneita kieliammattilaisia, on Suomeen tulleita maahanmuuttajia, jotka ovat täällä muuntuneet oman kielensä asiantuntijoiksi ja ryhtyneet opettajiksi, kääntäjiksi tai muiksi konsulteiksi ilman kielitieteellistä koulutusta. Tällaiselle toiminnalle ei ole laatusuosituksia eikä muitakaan mittareita, joten asiakas valvoo itse viime kädessä saamansa palvelun laatua.

Yliopistojen kielten laitoksilla tarvittaisiin yhdeksi koulutussuuntaukseksi kielikonsultin ohjelmaa. Tällaisia ohjelmia on joillakin kielten laitoksilla. Monet harjaantuvat kielikonsulteiksi kääntäjän tai filologin koulutus pohjalta.

5 SANASTON UUDISTUMINEN, ERIKOISALOJEN KIELENHUOLTO JA TERMINOLOGIA

Melkeinpä millä tahansa elämän tai tietämyksen alalla suomen kieli seuraa erityisesti englannin kielen kehitystä. Tämä näkyy kaikkein selvimmin erikoiskielen termien kehityksessä. Jos suomeksi käsitellään kaikkia elämänsaloja antiikin sivistyksestä maailman ruokakulttuuriin ja nykytekniikkaan, tarvitaan jatkuvasti uutta ammattisanastoa vastineiksi englanninkielisille. Vilkkaimmin kehittyvät sekä tutkimukseen, tieteeseen ja tuotekehittelyyn että kulutustavaroihin, muotiin, ruokaan ja elämäntapaan liittyvät asiat. Suuri osa näistä sanoista ilmaantuu kielen itsestään, ilman erityistä ponnistelua. Sanoja *tekstiviesti*, *lumilauta* ja *fetajuusto* ei ilmeisesti ole erikseen ”keksitty”. Sen sijaan *lumelääke* ja *ohitusleikkaus* ovat syntyneet tietoisien kielen kehittämisen tuloksina. Ilmaukselle *handsfree* ei ole vielä löytetty suomenkielistä vastinetta lukuisista sanakilpailuista huolimatta.

Yleiskielen sanakirjojen kehitys osoittaa yleiskielen sanamäärien lisääntymistä: vuonna 1997 ilmestyneessä CD-Perussanakirjassa on noin 90 000 hakusanaa, vuonna 2004 ilmestyneessä Kielitoimiston sanakirjassa 4000 hakusanaa enemmän. Lisäksi 15 000 sana-artikkelia on uudistettu. Erikoisalojen sanaston kehittymistä kuvatkoon Lääketieteen termit -sanakirjan uudistamisvauhti. Kymmenen vuoden aikana sanakirjasta on laadittu jo neljäs uudistettu laitos, ja hakusanojen määrä kasvaa laitos laitokselta.

Sanakirjojen laadinnassa voitaisiin ottaa huomioon myös **eri käyttäjärühmien tarpeet** paremmin. Kieltä opettelevat esimerkiksi kirjakieleen harjaantuvat koululaiset tarvitsevat toisenlaista tietoa kielestä kuin työkseen jollain erikoisalalla toimivat. Ruotsissa on saatavana esimerkiksi koululaisille laadittuja sanakirjoja, joissa sanojen merkityksiä selitetään laajemmin kuin perinteisissä sanakirjoissa. Niissä myös kulttuurisidonnaisia ilmauksia selostetaan viittaamalla tapahtumiin ja aikakausiin. On myös maahanmuuttajille laadittuja sanakirjoja, joissa ensyklopedisen tiedon ohessa kuvataan tyylieroja ja kielen rekistereitä. Tietotekniikkaa hyödyntäen tällaisia sanakirjoja voisi varmaan laatia Internetissä käytettäväksi niin, että kukin käyttäjä voisi valita tarvitsemiaan näkymiä, esimerkiksi tietoa taivutuksesta, fraseologiasta, merkityksistä, merkityksen kehityksestä, tyylistä tai erikoismerkityksistä.

Erikoisalojen termistön kehittäminen on monien toimijoiden varassa, millä on sekä vahvuutensa että heikkoutensa. Kehitetyiksi tulevat ne alat, joilla on innokkaita kielenkehittäjiä. Jos tällaisia sanaseppoja ei jollain alalla ole, sen kehittäminen ei kuulu minkään instituution vastuulle.

On tieteellisiä seuroja, jotka kehittävät omien alojensa sanastoa. Tunnetuin esimerkki on Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, joka on perustanut lääketieteen sanastolautakunnan, jonka tehtävänä on suomenkielisen sanaston kehitys. Myös Suomen Biologian Seura Vanamo julkaisee Biologian sanakirjan (1. painos 2001, myös verkkoversiona MOT-sanakirjoissa). Kumpikin näistä seuroista järjestää omilla aloillaan myös kirjoittamiskoulutusta ja siten kannustaa asiantuntijoita kielen kehittämiseen. Nämä sanakirjat

ovat monikielisiä ja ne esittelevät suomen lisäksi termivastineet muillakin kielillä. Monikielisistä erikoiskielten sanakirjoista voi mainita myös Ympäristösananaston (Gummerus).

Yksikielisiä tieteenalakohtaisia sanakirjoja tekevät myös yksittäiset tutkijat. Näistä voi mainita esimerkkeinä Liisa Laajoen ja Riitta Konttisen Taiteen sanakirjan (Otava 2005) sekä Yrjö Hosi-aisluoman Kirjallisuuden sanakirjan (WSOY 2003). Tällaiset sanakirjat ovat yksittäisten tutkijoiden teoksia, eikä niillä välttämättä ole ohjailevaa asemaa omalla erikoisalallaan. Kaikki alan toimijat eivät välttämättä käytä niiden esittämiä ilmauksia, eivät ehkä edes tunne teoksia.

Sanastokeskus TSK on suomalainen erikoisalojen kehittämiskeskus.² Se toimii kuitenkin yksityisellä rahoituksella ja laatii sanastoja tilausten perusteella. Ruotsissa vastaava organisaatio, *Tekniska nomenklaturcentralen*,³ on julkisin varoin ylläpidetty.

Eri toimijoiden tekemät erikoisalojen sanakirjat voivat olla luonteeltaan hyvin erityyppisiä. On sanaluetteloita, varsinaisia leksikografisin perustein laadittuja sanakirjoja ja ensyklopedia-maisia esityksiä. Sanakirjoilla pyritään monenlaisiin tavoitteisiin: kehittämään suomen- tai muunkielistä uudissanastoa, vakiinnuttamaan sanastoa, ottamaan kantaa kielimuotoon laajemminkin.

Suomessa on yksi yliopisto, jossa tutkitaan erikoiskieliä ja perehdytään sanastotyöhön. Vaasan yliopistossa on erikoiskieliin ja terminologiaan suuntautunut opetus- ja tutkimustraditio. Myös kääntämiseen erikoistuneilla laitoksilla tehdään tutkimusta sanastosta, muun muassa terminologiasta.

Suomessa on pitkä perinne laatia suomenkielisiä yksikielisiä sanakirjoja, joiden sisältö perustuu systemaattiseen sanaston kuvaukseen ja esitystapaan. Nykysuomen sanakirja laadittiin vuosina 1951–1961. Se pyrki olemaan kuvaus kielen sanastosta. Myöhemmin aloitettiin ohjailevien sanakirjojen laadinta. Suomen kielen perussanakirja ilmestyi vuosina 1990–1994 painettuna ja CD:nä vuonna 1997. Tämän jälkeen ilmestyi Kielitoimiston sanakirja

2 www.tsk.fi

3 www.tnc.se

CD:nä ja verkkoversiona vuonna 2004 ja sama painettuna kaksi vuotta myöhemmin.

Kaksikielisiä sanakirjoja suomi–muu on saatavana useimmista, ellei kaikista Euroopan kielistä ja useista Aasiankin kielistä. Noin 40 sanakirjaa on sekä painettuna että nettiversiona,⁴ muut ovat vain painettuina.

Kaksikielisistä sanakirjoista suuri osa on yhden tekijän yksilösuorituksia. Tämä vaikuttaa tekotapaan ja jossain määrin myös laatuun ja ajantasaisuuteen.

Leksikografian tutkimusta ja koulutusta on vain yhdessä yliopistossa, mikä tarkoittaa sitä, että sanakirja-alalle ei riitä tarpeeksi sanaston tutkimuksen koulutuksen saaneita. On mahdollista myös, että sanakirjan teossa vaadittavaa koulutusta ei tunneta kustantamoissa riittävästi, vaan sanakirjoja voidaan laatia yleisen kielitaidon perusteella. Kun työ usein perustuu aiemman sanakirjan uudistamiseen, eivät leksikografiset periaatteet ja kielen otantamenetelmät tule työn kuluessa arvioiduksi.

6 TIETOKIRJALLISUUS KIELEN KEHITTÄJÄNÄ

Kieli ei kehity ja vakiinnu, vaikka sen ilmausvaroja olisi kehitelty lukuisilla yleis- ja erikoiskielten sanakirjoilla. Tarvitaan aktiivisia kielenkäyttäjiä, kirjoittajia, puhujia, opettajia, jotka vakiinnuttavat ilmauksia ja sanastoa. Kaunokirjallisuus uudistaa kieltä, ja nykyisin suomalaisia novelleja ja romaaneja ilmestyy runsaasti. Myös runouden on arvioitu olevan kasvusuunnassa. Kustantamojen määrien ja uutuusnimekkeiden perusteella ei näyttäisi olevan hätää. Kirjojen myyntiluvut ja kirjastojen lainausmäärät kertovat myös, että kirjoilla on lukijoita.

Kaunokirjallisuuden ohella suomenkielinen tieto- ja oppikirjallisuus on tärkeä, mutta sen asema on mutkikkaampi. Tietokirjallisuuden osuus koko julkaisumäärästä kyllä kasvaa, mutta samalla sen painokset käyvät yhä pienemmiksi. Tämä tarkoittaa

4 www.mot.fi

sitä, että yhä suurempi osa kirjoista on pienten lukijakuntien kirjoja. Keskimääräinen painos on alle 2000 kappaleen. Eniten ilmestyy historiateoksia: henkilökuvia, muistelmia, elämäkertoja, esinehistoriaa, paikallishistoriaa ja muita tämän lajin teoksia. Yleisiä ovat lisäksi erilaiset elämäntapa- ja harrastusoppaat, ruokakirjat, parisuhdeoppaat, kalastus-, käsityöoppaat ja niin edelleen.

Laajoja asiantuntijatietoon ja tutkimukseen perustuvia kirjoja ei ilmesty suomeksi kirjoitettuna, mikä voi selittyä lukijakunnan pienuudella. Myyntitulojen toivossa ei kirjoittajan tai kustantajan kannata ryhtyä tällaisia laatimaan. Jos näitä ilmestyy, kyse on kustannustoiminnasta, jolla on muutakin tukea. Esimerkiksi lääketieteen alalla ilmestyy jatkuvasti ajantasaisia akateemisia käsikirjoja että yleistajuisia koko kansan tietokirjoja. Kustannustoiminta perustunee julkaisijajärjestön voimakkaaseen näkemykseen kulttuurin ja kielen kehittämisestä ennemmin kuin kaupalliseen kannattavuuteen.

Tarvitaan julkista tukea, jotta asiantuntijat pystyvät kirjoittamaan suomeksi omilta aloiltaan. Erityisen tärkeää tämä on siksi, että esimerkiksi akateeminen maailma mittaa nimenomaan tieteellisten julkaisujen määriä; arvostetuimmat tieteelliset julkaisut ilmestyvät artikkeleina ns. kansainvälisissä aikakauslehdissä. Suomenkielinen tieteellinen julkaiseminen ei monilla tieteenaloilla ole edes mahdollista. Englanninkielinen tieteellinen julkaiseminen ei ole haitaksi. Haitallista kulttuurin monipuolisuudelle on sen sijaan se, että muita julkaisumuotoja (suomenkieliset tieteelliset julkaisut, suomenkieliset käsikirjat, akateemiset oppikirjat, aikalaisdiagnoosit, yleistajuiset katsaukset, puheenvuorot) kehitetään sattumanvaraisesti.

Kirjoittajille suunnattu tuki voi olla erillistä hankerahaa tai julkisia apurahoja. Mahdollista olisi myös kytkeä tutkimusrahoitukseen mukaan eräänlainen vaikuttavuusraha, jolla alan tietoa voitaisiin siirtää julkaisuina laajalle yhteiskuntaan. Kenties julkisiin asiantuntijatehtäviin liittyviä sapattivapaita voitaisiin suunnata tämänkaltaisiin kehitystehtäviin.

Yliopistojen opintoihin ei kuulu riittävästi tietokirjoittamisen opetusta. Tiedeviestinnän koulutusohjelmia on ollut kokeiluluonteisesti Oulussa ja Helsingissä. Uusiin tutkijakouluihin suunnitellaan tiedeviestinnän opintoja, jotta väitelleille avautuisi haasteellisia työmahdollisuuksia myös tiedonvälityksen tehtävissä.

Kenties myös tietokirjallisuuden kääntämiseen tähtäävää erityistä kääntäjäkoulutusta tarvittaisiin. Nykyisellään tietoteoksia kääntävät joko yleiskääntäjät tai sitten alojen asiantuntijat. Käännösten laadusta ei ole systemaattista tutkimusta, mutta esimerkiksi erilaiset palkintoraadit nostavat usein esiin laadukkaiden käännösten puutteen: vaikka asiat olisivat kohdallaan, kerronta saattaa olla kankeaa ja liiaksi alkukieleen pitäytyvää. Jos taas kääntäjä on kielen ammattilainen, sisällön asiantuntijat voivat kritisoida palkittujen käännösten termi- ja sisältövirheitä. Tarvittaisiin koulutusohjelmia, joissa eri alojen asiantuntijat voisivat hankkia kääntäjän tai muun kieliammattilaisen ammattitaidon.

7 MONIKIELISET KÄYTÄNNÖT

Nykyisessä työmaailmassa on jatkuvasti tilanteita, joissa tarvitaan useita kieliä rinnakkain. Nämä voivat olla kirjoitustilanteita tai kokous- ja esiintymistilanteita (ks. myös Sajavaara & Salo tässä julkaisussa). Tilanteet voivat vaihdella arkisesta asioinnista vaativiin julkisiin esiintymisiin ja pysyviin dokumentteihin.

Tietotekniikka ja kieliteknologia voivat monin tavoin helpottaa kielenkäyttöä. Jokainen voi ladata koneelleen sanastoja ja itselleen tarpeellisia kieliaineksia tai tarpeen mukaan etsiä näitä verkosta. Joitakin sanakirjoja voi käyttää mobiilipalveluna. Tarkistusohjelmista on suuri hyöty, kirjoittipa omaa tai vierasta kieltä; silti ihmissilmää ja ateljeekriitikkoa ei mikään korvaa.

Erilaisia esittelyohjelmia hyödyntäen on mahdollista toimia monella kielellä kokouksissa. Seinälle voi heijastaa esityksen rungon ja tärkeimmän sisällön kaikkien ymmärtämällä kielellä, jolloin puhuja voi käyttää muuta kieltä, vaikka jonkun kielitaito

olisi puutteellinen tai suorastaan olematon. Tällaisia kokemuksia on esimerkiksi pohjoismaisesta yhteistyöstä, jossa tanskalaiset puhuvat omaa kieltään, mutta laativat esityksensä kalvoille joko tanskaksi tai ruotsiksi. Näin sellainenkin suomalainen, jonka on vaikea ymmärtää tanskankielistä puhetta, voi seurata esitystä.

Monien kielten rinnakkaisuutta ja eri välineiden hyödyntämistä ei ole tutkittu riittävästi eikä hyviä käytännön ratkaisuja ole kehitetty tarpeeksi. Mahdollisuuksia alalla todennäköisesti on.

8 KIELTÄ JA KIELITAITOA KOSKEVAT ASEENTEET

Kielitiedon ja kielitietoisuuden monipuolistaminen on erittäin tärkeää. Kielestä puhutaan kovin usein mustavalkoisesti: koululaiset eivät opi kirjakieltä, kieli rappeutuu, kaikkihan suomea osaavat (siis äidinkielliset suomalaiset), ministerit eivät osaa vieraita kieliä, virastojen kieli on hämäävää kapulakieltä ja niin edelleen. Tällainen kritiikki on usein sekä kohtuutonta että valheellista. Kieltä voi osata, vaikka teksteissä olisi kirjoitusvirheitä. Äidinkielessään voi olla kömpelö, jos kyse on tekstilajista, johon ei ole harjaantunut. Vieraan kielen taito voi olla riittävä, vaikka puheen korostus ei vastaisikaan natiivipuhujan korostusta.

Mustavalkoisen ajattelun taustalta voidaan etsiä kouluopetuksen piilo-opetussuunnitelmaa. Jos kirjoittamisenopetus ja kielenhuollon opetus on perustunut korrekten ja kiellettyjen sanojen luetteloiden pänttäämiseen tai virheiden korjaamiseen, ei aikuisenakaan osaa reagoida kieleen muutoin kuin virheitä poimien. Mitään systemaattista tutkimustietoa suomalaisten suhtautumisesta kieleen ei ole. Ei myöskään ole tietoa, miten suhtautumistavat vahvistuvat äidinkielen opetuksessa. Ei ole kattavaa kartoitusta edes siitä, miten kielenhuoltoa nykyisin luokkahuoneissa opetetaan. On kuitenkin viitteitä siitä, että opetus on modernimpaa kuin listojen opettelu tai virheellisten muotojen korjaus.

Ruotsissa on muutaman vuoden takainen kyselytutkimus, jossa kielenpuhujilta pyydettiin arviota erilaisista kirjakielen poik-

keamista (kirosanojen, vieraskielisten ilmausten, ala- tai ylätyylisten ilmausten, puhekielisten tai murteellisten muotojen käytöstä). Tutkimuksessa osoittautui, että kielitieteellisen koulutuksen saaneiden arviot olivat lievemmat, ja mitä vähemmän vastaajalla oli kielikoulutusta, sitä ankarammin hän ilmauksia arvosteli.

Tärkeää olisikin harjaantua tunnistamaan kielen monipuolisuus. Kielen osaamista ja yksittäisen tekstin tai puhe-suorituksen onnistuneisuutta voi arvioida monella tavalla. Arvioinnit ovat sidoksissa käsityksiimme kielestä. Ei ole yhtä yhtenäistä kielitaitoa, eikä kielikäsitystäkään. Käsitykset vaihtelevat puhujittain ja eri aikoina arvostetaan erilaista kieltä.

Suvaitsevaisuuteen tulee kasvattaa kouluissa. Sen lisäksi siihen, että jokainen voi harjaannuttaa omaa kieltään ja vieraiden kielten taitoaan monin tavoin.

Tietoon ja osaamiseen perustuva yhteiskunta ei voi elää ilman tietoista kielen kehittämistä. Tämä ei tarkoita vain yksittäisten kielten käyttötaitoja vaan monipuolista ymmärrystä kielestä. Tämä koskee niin kielivalintojen ja itse kielen ja yhteiskunnan suhteen ymmärtämistä kuin kielen monipuolista käyttötaitoa eri työtehtävissä.

-
- Tarvitaan tutkimusta monikielisydestä ja eri kielten käytöstä, myös suomen kielen käyttöalojen kehityksestä.
 - Yliopistojen tulee kehittää leksikografian, terminologian ja kieliammattilaisten koulutusta.
 - Julkisilla varoilla tulee tukea sanastotyötä, erityisesti erikoisalojen sanastotyötä. Lisäksi julkisilla varoilla tulee tukea asiantuntemukseen perustuvaa tietokirjallisuutta.
 - Yliopisto-opintoihin tulee sisällyttää sekä maisteri- että tohtoriopintoihin kieliammattilaisuuteen ja tiedeviestintään tähtäviä opintoja.

KIRJALLISUUS

- CD-Perussanakirja. 1997. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 94. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Heikkinen, V. 2002. *Virkapukuinen kieli*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hiidenmaa, P. 2003. *Suomen kieli – who cares?* Helsinki: Otava.
- Hosiaisluoma, Y. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- HTM 2004. *Eesti keele arendamise strateegia 2004–2010*. Haridus- ja Teadusministeerium. Eesti keelenõukogu. http://www.eki.ee/keelenoukogu/strat_et.pdf [viitattu 10.4.2007]
- Johansson, M. & R. Pyykkö (toim.) 2005. *Monikielinen Eurooppa. Kielipoliittikka ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Joseph, J. 1987. *Eloquence and Power: the rise of language standards and standard languages*. London: Frances Pinter.
- Kielitoimiston sanakirja. 2004. Internet-versio MOT Kielitoimiston sanakirja 1.0. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Kielikone Oy.
- Kielitoimiston sanakirja. 2004. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 132. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Kielikone Oy. CD-ROM-levy ja ohjevihko.
- Kielitoimiston sanakirja. 2006. Osat 1–3. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 140. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- KOTUS 1998. *Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittinen ohjelma*. <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=2064> [viitattu 10.4.2007]
- Laajoki, L. & R. Konttinen 2005. *Taiteen sanakirja*. Helsinki: Otava.
- Nienstedt, W. (toim.) 2002. *Lääketieteen termit*. Duodecim selittävä suursanakirja. Helsinki: Duodecim.
- Nyky-suomen sanakirja. 1951–61, 14. painos 1996. Helsinki: WSOY.
- Sajavaara, P. 2000. Kielenohjailu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 67–106.
- Shohamy, E. 2006. *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- SOU 2002. *Mål i mun – Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Statens offentliga utredningar SOU 2002:27. Stockholm: Kulturdepartementet. <http://www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/1443jsessionid=aU82Fih19Z88> [viitattu 10.4.2007]
- Suomen kielen perussanakirja. 1990–1994. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Tandefelt, M. 2003. *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Tekniikan sanastokeskus ry 1998. *Ympäristösanasto (TSK 27)*. Helsinki: Gummerus.
- Tirri, R., Lehtonen, J., Lemmetyinen, R., Pihakaski, S. & P. Portin 2001. *Biologian sanakirja*. Helsinki: Otava.

Wright, S. 2004. *Language planning and language policy*. Amsterdam: John Benjamins.

Lait ja asetukset

Hallintolaki (434/2003)

Kielilaki (423/2003)

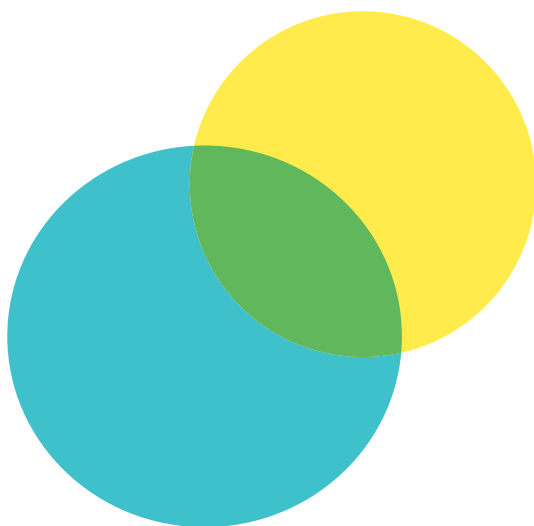
Laki Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksesta (48/1976)

Laki kulutustavaroiden ja kuluttajapalvelusten turvallisuudesta (75/2004)

Suomen perustuslaki (731/1999)

Valtioneuvoston asetus kulutustavaroista ja kuluttajapalveluksista annettavista tiedoista (613/2004)

Kielikoulutuksen tulevaisuus



KIELIKOULUTUSPOLIITTISEN PROJEKTIN KESKEISET SUOSITUKSET

Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen



1 PROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT

Vaikka kielikoulutuksen laajentamisella koko ikäluokkaan on saavutettu hyviä tuloksia kielen perusteiden osaamisessa, on kielikoulutusjärjestelmässä todettavissa selviä puutteita. Kielitaidon monipuolistamispyrkimykset ovat johtaneet jokseenkin rajallisiin tuloksiin. Kielten osaaminen on kuitenkin globaalistuvassa ja teknologisoituvassa maailmassa välttämätöntä, kun ihmiset liikkuvat ja viestivät yli kieli- ja kulttuurirajojen. Kielet ovat myös keskeinen väline tiedon hankinnassa ja monipuolistamisessa. Useimmissa ammateissa selviytyminen vaatii monipuolisia kieli- ja viestintätaitoja sekä äidinkielessä että vieraisissa kielissä. Kieli- ja viestintätaito on siten olennainen osa ammattitaitoa. Kielitaito voi kuitenkin olla hyvin erilainen eri kielissä ja kielen käytön eri alueilla, esimerkiksi suullisesti ja kirjallisesti.

Yhteiskunnan muuttuessa myös yksilöltä edellytettävä kielitaito muuttuu. Kieltenopetusta ohjaa kuitenkin edelleen varsin perinteinen käsitys kielestä ja kielitaidosta, mikä ei välttämättä tee oikeutta kielitaidon monipuolisuudelle, kuten suulliselle kielitaidolle, erilaisille kielitaitoprofiileille ja strategisille taidoille. Vaikka toiminnallinen kielitaitokäsitys ja monipuolinen taitoharjoittelu ovat jo opetussuunnitelmien lähtökohtana, niistä on kuitenkin vielä pitkä matka pedagogisten käytänteiden ja arvostusten muuttumiseen. Koska kielitaidon omaksumisessa on kyse elinikäisestä oppimisprosessista, yhä tärkeämpää on, että opetus ja arviointi

tukevat myös itseohjautuvuutta ja omaehtoista tavoitteiden asettamista kielitaidon kehittämisessä. Näitä elinikäisen kielenoppimisen tukirakenteita tuleekin kehittää konkreettein keinoin jo varhaiskasvatuksesta alkaen ja erilaiset oppimisen taidot tulisi rakentaa osaksi kieltenopetuksen ja opettajankoulutuksen ydinainesta.

Etenkin arviointi on tärkeä osa uudistuvien käytänteiden muovautumista, sillä arviointi määrittelee sitä, mitä pidämme osaamisena ja miten taito kehittyy. Arvioinnin olisi tarkoituksenmukaista muodostaa saumaton jatkumo varhaiskasvatuksesta työelämään, jonka avulla jaetaan yhdenmukainen käsitys äidinkielen ja vieraiden kielten taidon tasosta ja riittävydestä eri koulutuksen vaiheissa ja työelämässä. Yhdenmukainen käsitys antaisi myös perustan arvioida kansallisen kielitaitovarannon tarpeita ja tavoitteita.

Visio kielikoulutuksesta

Kielikoulutuspoliittinen projekti on määritellyt työskentelynsä lähtökohdaksi seuraavan vision:

Kielikoulutus rakentuu elinikäisen oppimisen, koulutuksen jatkuvuuden, joustavien oppimismuotojen ja yhdenvertaisuuden periaatteiden varaan. Kielikoulutus nojautuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan kielitaito nähdään kykynä toimia tilanteessa kielellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.

Kielikoulutus on kokonaisuus, jossa otetaan huomioon äidinkielet, vieraat kielet ja vähemmistökielet niitä vastakkain asettamatta. Se edistää sekä yksilön että yhteiskunnan monikielisyyttä. Se tukee sosiaalista ja yhteiskunnallista voimaantumista.

Suomen kielikoulutuspoliittinen päätöksenteko ja kehittäminen on koordinoitua ja ammattimaista ja pohjautuu tulevaisuuden kielitaitotarpeiden ennakkointiin ja alaan tutkimukseen. Oppimistuloksia ja kielikoulutuksen

vaikuttavuutta ja kustannuksia arvioidaan systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kielikoulutuspolitiikassa analysoidaan Suomen nykyistä kielitaitovaran-
toa ja ennakoitaan potentiaalisia kielitaitotarpeita muun muassa työelämän
näkökulmasta.

Keskeisiä nykytilanteen ongelmia

Suomen kielikoulutuksessa on vakavia sekä rakenteellisia että sisällöllisiä ongelmia, jotka edellyttävät sekä lyhyen aikavälin toimenpiteitä että tulevaisuuteen suuntaavia pidempikestoisia kehittämistoimia.

- Kielikoulutuksen jatkumo ei toteudu varhaiskasvatuksesta työelämään.
- Äidinkielen ja vieraiden kielten opetus eivät ole riittävästi yhteydessä toisiinsa.
- Äidinkielen taidoissa – erityisesti kirjoittamistaidoissa – on selviä puutteita.
- Kielitaitovaranto on vaarassa supistua, sillä kielivalinnat ovat yksipuolistuneet kaikilla koulutusasteilla.
- Toisen kotimaisen kielen (ruotsin) oppimistulokset ovat heikkoja.
- Suomi toisena kielenä -opetuksen ja maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen asema ei ole vakiintunut.
- Kielikoulutuksen yhdenvertaisuus ja alueellinen tasa-arvo eivät toteudu.
- Kielikoulutuksen resursseja ei hyödynnetä kyllin tehokkaasti.
- Monimediaisia ja joustavia opiskelumuuotoja ei hyödynnetä riittävästi.
- Opettajien ja muiden kieliasiantuntijoiden koulutus ei riittävästi vastaa tulevaisuuden haasteisiin.
- Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin tutkimukseen ei panosteta riittävästi eikä uusinta tutkimustietoa hyödynnetä systemaattisesti.
- Kielikoulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko on pirstaleista ja näköalaton.

2 KIELIKOULUTUSPOLIITTISEN PROJEKTIN KESKEISET SUOSITUKSET

2.1 Kielikoulutuksen jatkumon rakentaminen

Opetussuunnitelmat, opetuksen toteutus ja kielitaidon arviointi eivät muodosta kyllin hyvää jatkumoa koulutusasteelta toiselle eivätkä myöskään kielestä toiseen. Varhaiskasvatus on osa elinikäistä oppimista, joten kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen kasvattaminen tulee aloittaa jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

-
- Opetussuunnitelmat uudistetaan niin, että eri koulutusasteiden ja eri kielten, mukaan lukien äidinkielen, opetussuunnitelmat tukevat toisiaan ja rakentuvat jatkumoksi nykyistä paremmin.
 - Kielikasvatus aloitetaan jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Äidinkieltä ja vieraita kieliä tarkastellaan yhdessä osana yksilön monikielistä kieliprofilia.
 - Kaikilla koulutusasteilla ja kaikissa kielissä hyödynnetään Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viitekehystä (EVK) ja soveltuvin osin Eurooppalaista kielisalkkua.
 - Koulutusasteelta toiselle siirryttäessä otetaan huomioon aikaisempi kielikasvatus ja kielikoulutus eri muodoissaan (mukaan lukien kotimaisten kielten kielikylpy, laaja vieraskielinen opetus, suppea vieraskielinen opetus, vapaa-ajalla hankittu kielitaito) ja kehitetään aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisprosesseja.
 - Varhaiskasvattajien ja eri koulutusasteiden opettajien koulutusta uudistetaan jatkumo- ja kielikasvatusajattelun mukaisesti.

2.2 Monikielisyyden ja laajan kielitaitovarannon turvaaminen

Nykyinen kieliohjelma ja kielikoulutuksen käytänteet näyttävät selvästi johtavan kielten opiskelun yksipuolistumiseen. Ongelmaan voidaan puuttua uudistamalla kieliohjelmaa ja kehittämällä erityyppisiä tukitoimia. Koska kieliohjelman uudistamisen vaikutukset ovat hyvin hitaita, seuraavassa esitetään ensin tukitoimia nykyisen kieliohjelman kehittämiseksi.

Nykyisen kieliohjelman tukitoimet

Varhaiskasvatus

- Varhainen vieraiden kielten oppiminen mahdollistetaan ja kannustetaan kuntakohtaisiin ratkaisuihin. Kielikasvatus integroidaan sisältöihin jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Perusopetus ja toinen aste

- Kunnat laativat pitkäjänteisen kieliohjelman, jossa osoitetaan, miten kielikoulutuksen jatkumoajattelu toteutetaan. Koulutuksen järjestäjät pienentävät nykyisiä ryhmäkokovaatimuksia ja turvaavat oppilaille mahdollisuuden valita ns. harvinaisempia kieliä ja jatkaa niiden opiskelua koko perusopetuksen ja toisen asteen ajan. Opetusministeriö määrittelee ryhmäkoon riittävän pieneksi ja oppilaalle subjektiivisen oikeuden ensimmäiseen vieraaseen kieleen koko perusopetuksen ajaksi.
- Kunnat perustavat kiertävien kieltenopettajien virkoja ns. vähemmän opiskeltuihin kieliin. Kielikoulutuksen tarjoajien (esimerkiksi lukion ja aikuiskoulutuksen) välistä alueellista ja seudullista yhteistyötä lisätään.
- Kunnat luovat kouluverkostoja, jotka sitoutuvat järjestämään opetusta pienilläkin opetusryhmillä erityisesti ranskan, saksan ja venäjän kielten opiskelijamäärien lisäämiseksi. Verkostoa koordinoimaan perustetaan kunkin kielen opetukseen ja oppimiseen erikoistunut valtakunnallisesti toimiva resurssikeskus (Saksalainen koulu, Ranskalais-suomalainen koulu ja Suomalais-venäläinen koulu), joka toimii yhteistyössä Opetus-

hallituksen ja kohdemaiden kulttuurikeskusten kanssa. Opetusministeriö kohdentaa hankerahaa verkostojen luomiseen ja toimintaan.

- Lisätään pienten kuntien ja koulujen kielitarjontaa kehittämällä verkko- ja etäopiskelumahdollisuuksia sekä koulujen välistä yhteistyötä. Opetushallitus ja kielten resurssikeskukset yhdessä verkko-opetuksen asiantuntijoiden kanssa kehittävät ja koordinoivat toimintaa ja pyrkivät luomaan uudenlaisia opetusratkaisuja kielten verkko-opetukseen sekä etäopetukseen mutta myös sitä laajemmin.
- Koulut hyödyntävät nykyistä paremmin koulun ulkopuolisia kielienopimismahdollisuuksia (media, tietoverkot, opintomatkat, leirikoulut, kansainväliset projektit ym.). Suoritusten dokumentoinnissa hyödynnetään soveltuvin osin Eurooppalaista kielisalkkua.
- Opetusministeriö tukee useilla eri kielillä tapahtuvaa vieraskielistä opetusta ja kotimaisten kielten kielikylpyopetusta systemaattisesti ja kielikohtaisesti. Kehittämistoimien koordinoinnista vastaa Opetushallitus yhdessä muiden asiantuntijatahojen kanssa.
- Kunnat kehittävät ratkaisuja, jotka tukevat myös suppeaa vieraiden kielten ja muiden oppiaineiden integrointia.
- Kunnat harkitsevat kieli- ja kulttuuripainotteisten koulujen perustamista ja yhteistyön tiivistämistä suurlähetystöjen ja eri maiden kieli- ja kulttuurikeskusten kanssa. Opetusministeriö kohdentaa hankerahaa koulujen perustamiseen.
- Kunnat harkitsevat kieliin erikoistuneiden lukioiden perustamista. Lukioissa on laajan vieraiden kielten valikoiman lisäksi tarjolla laajaa äidinkielen opetusta. Laajan äidinkielen opetuksen avulla suuntaudutaan jo yleissivistävässä koulutuksessa taitoihin, joita esimerkiksi tulevat toimittajat, kääntäjät, juristit ym. monikielisiin tehtäviin valmistuvat tarvitsevat. Opetusministeriö kohdentaa hankerahaa kielilukioiden perustamiseen.

Korkea-aste

- Korkeakoulut laativat koko toimintansa kattavat kielistrategiat. Strategioissa huomioidaan kielten koulutuksen sekä opiskelija- ja opettajaliikkuvuuden vaatimusten lisäksi myös työntekijöiden kielelliset oikeudet sekä vieraskielisen opetuksen strategiat.
- Korkeakoulut kiinnittävät sekä opiskelijavalinnoissaan että opetussuunnitelmatyössään entistä enemmän huomiota kielitaitoon. Monipuolinen kielitaito otetaan huomioon valintakriteerinä ja resurssija ohjataan tarkoituksenmukaisesti monipuolisiin kieliopintoihin.

- Korkeakoulut lisäävät alueellista ja valtakunnallista yhteistyötä erityisesti vähemmän opiskeltujen kielten tarjonnan järjestämisessä.
- Korkeakoulut kehittävät vieraskielistä opetusta myös muilla kielillä kuin englanniksi. Kehitystyössä otetaan huomioon korkeakoulun vahvuusalat ja niiden kielitaitotarpeet.
- Korkeakoulut edellyttävät vieraskielistä opetusta antavilta opettajilta opetuskielen taitonsa osoittamista kielitutkinnolla tai muulla tunnustettavissa olevalla tavalla.
- Korkeakoulut kiinnittävät erityistä huomiota vieraskielistä opetusta kehittäessään opiskelijoiden äidinkielen (suomen tai ruotsin) taidon kehittymiseen olennaisena osana asiantuntijoiden kielitaitoa.
- Korkeakoulut järjestävät ulkomaalaisille opiskelijoille riittävästi suomen (ruotsin) kielen opetusta, jotta työllistyminen suomalaisille työmarkkinoille olisi mahdollista.

Aikuiskoulutus

- Harvinaisten kielten ja opinnoissaan pidemmälle ehtineiden opiskelumahdollisuuksia lisäämään monimuotoistamalla kieltenopetusta niin, että lähiopetuksen lisäksi tarjolla on enenevässä määrin etäopiskelua, verkko-opiskelua sekä itseopiskelumahdollisuuksia ja työpajatyypistä opiskelua.
- Kielikoulutuksen tarjoajien välistä alueellista ja seudullista yhteistyötä lisätään.

Työelämän kielikoulutus

- Kielikoulutusta suunnitellaan yhdessä työelämän ja kielikoulutuksen asiantuntijoiden kanssa.
- Opetusministeriö valmistelee yhteistyössä muiden asiantuntijoiden kanssa valtakunnallisen strategian maassa vähemmän opiskeltujen kielten (venäjä, saksa, ranska, espanja) sekä Euroopan ulkopoolisten kielten (arabia, kiina, japani) varannon takaamiseksi.
- Julkishallinto kehittää erityisesti äidinkielen kirjallisen ja suullisen sekä vieraiden kielten suullisen kielitaidon koulutusta.

Kieliohjelman uudistaminen

Edellä esitettyjen tukitoimien lisäksi työryhmä esittää harkittavaksi vaihtoehtoja uudeksi kieliohjelmaksi. Nykyisen kieliohjelman vaihtoehtojen suunnittelussa on otettu huomioon se, että kullakin koulutusasteella tehtävät muutokset vaikuttavat myös seuraavien koulutusasteiden kieliohjelmaan ja viime kädessä Suomen kielitaitovarantoon. Myös nykyinen lainsäädäntö asettaa tiettyjä reunaehdoja kieliohjelman vaihtoehdolle. Esitetyt vaihtoehdot ovat perustuslain ja kielilain mukaisia. Asiantuntijatyöryhmän työskentelylle tyypilliseen tapaan työryhmä analysoi vaihtoehtojen sisältöjä, jatkumoa varhaiskasvatuksesta työelämään, vaikutuksia ja toimintaedellytyksiä sekä vahvuuksia ja heikkouksia **asettamatta vaihtoehtoja paremmuusjärjestykseen**, ja jättää vaihtoehtojen jatkotyöstämisestä päättämisen opetusministeriön tehtäväksi. Projektiryhmä esittää, että jatkotyöstämiseen valitut vaihtoehdot pilotoidaan.

Nykyisen kieliohjelman ja vaihtoehtojen kustannuksia projektissa ei ole voitu luotettavasti arvioida, sillä eri toimijatahojen (mm. Kuntaliiton, Opetushallituksen, kuntien opetusviranomaisen) laskentaperusteet vaihtelevat, ja kielikoulutukseen käytettyjen taloudellisten voimavarojen erittely on puutteellista. Tässä tiivistelmässä ja liitteessä 3 vaihtoehtoja on esitelty vain lyhyesti. Laajemmat analyysit löytyvät loppuraportin perusopetusta ja toista astetta käsittelevästä artikkelista (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa), jossa on kehitelty myös muita, erityisryhmiä koskevia ohjelmavaihtoehtoja.

Vaihtoehdot A-E on suunniteltu silmällä pitäen **suomenkielistä yksikielistä** koulutusta, ja niissä keskitytään vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen yleisiin opetusratkaisuihin. Valtakunnallista kieliohjelmapolitiikkaa pohdittaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon myös seuraavat seikat riippumatta valittavasta vaihtoehdosta:

1. kaksikielisten oppilaiden mahdollisuus opiskella kahta kieltä äidinkielen laajuisina opintoina
2. maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisuudet opiskella suomi (ruotsi) toisena kielenä -opintoja sekä omaa äidinkieltään
3. suppean vieraskielisen opetuksen ja kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen huomioiminen osana kieliohjelmaa
4. laajaan vieraskieliseen opetukseen ja kotimaisten kielten kielikylpyopetukseen osallistuvien oppilaiden mahdollisuudet opiskella vieraan kielen/kielikylpykielen opintoja äidinkielenomaisesti toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti.

Työryhmä ehdottaa myös, että nykyistä terminologiaa tarkistetaan. Termit A1-kieli, A2-kieli, B1-kieli jne. viittaavat opintojen laajuuteen, joka on määritelty tuntijakopäätöksissä. Toisaalta opetussuunnitelman perusteissa käytetään osaamisen tason määrittelyn apuna Eurooppalaisen viitekehyksen käsitteitä: A1-taso, A2-taso, B1-taso jne. Työryhmän esittämässä vaihtoehdoissa on luovuttu nykyisistä opintojen laajuuteen viittaavista nimikkeistä ja niiden tilalla käytetään nimikkeitä K1-, K2- kieli jne. Numero viittaa siis opintojen aloitusajankohtaan, ei opintojen laajuuteen tai kielten valinnaisuuteen.

Työryhmän esittämät kieliohjelmavaihtoehdot ovat:

Vaihtoehto A

- Nykyinen kieliohjelma säilytetään muuten ennallaan, mutta **yhteisten kielten (K1 ja K2) ajankohtaa ja tuntijakoa muutetaan**. Alakoulussa kaikilla olisi kaksi kieltä, ja niiden opiskelu aloitettaisiin viimeistään vuosiluokilla 3 ja 5. Toinen alakoulun yhteisistä kielistä olisi toinen kotimainen kieli, toisen voisi valita vapaasti opetussuunnitelman perusteissa määritellystä valikoimasta. Yläkoulussa ja toisella asteella olisi lisäksi mahdollisuus opiskella valinnaisia kieliä.

Vaihtoehto B

- Nykyinen kieliohjelma säilytetään muuten ennallaan, mutta **yhteisten kielten (K1 ja K2)** ajankohtaa ja tuntijakoa muutetaan kuten vaihtoehdossa A. Alakoulussa kaikilla olisi kaksi yhteistä kieltä. **Lisäksi luokoulutukseen** sisällytettäisiin **kolmas yhteinen kieli**. Yläkoulussa, lukiossa ja ammatillisella toisella asteella olisi lisäksi mahdollisuus opiskella valinnaisia kieliä.

Vaihtoehto C

- Nykyisen kieliohjelman tuntijako säilyisi. Alakoulun yhteinen kieli alkaisi viimeistään 3. luokalla (K1) ja sen voisi valita nykyisestä valikoimasta. Samoin ohjelmaan sisältyisi edelleen valinnainen kieli (K2) alkaen viimeistään 5. luokalta. Seitsemännellä luokalla yhteiseksi kieleksi (**K3**) **olisi valittava jokin naapurimaan kieli: ruotsi (ellei jo K1 tai K2), venäjä, norja tai viro**. Yläkoulussa ja toisella asteella olisi edelleen mukana valinnaisia kieliä.

Vaihtoehto D

- **Kaikissa valinnoissa**, sekä yhteisissä että valinnaisissa kielissä, opiskeltava **kieli olisi opiskelijan päätettävissä**. Yhteisinä kielinä olisi K1 ja K2, joiden opinnot alkaisivat alakoulussa. Yläkoulussa ja toisella asteella olisi mahdollisuus opiskella valinnaisia kieliä. Jokaisella olisi kuitenkin **subjektiivinen oikeus** aloittaa ruotsin opinnot missä opinpolun vaiheessa hyvänsä.

Vaihtoehto E

- **Kaikilla perusopetuksen oppilailla** olisi ohjelmassa **kolme yhteistä kieltä**: kaksi kieltä alakoulusta (K1, K2) alkaen ja kolmas (K3) yläkoulusta alkaen. Viimeistään kuudennelta luokalta alkava yhteinen **K2-kieli olisi kaikilla ruotsi**, muut valinnat olisivat vapaita.

Vaihtoehtojen tarkempi kuvaus ja arviointi on esitetty liitteessä 3 sekä loppuraportin perusopetusta ja toista astetta käsittelevässä artikkelissa (Hämäläinen, Väisänen & Latomaa tässä julkaisussa).

2.3 Ammatillisen toisen asteen kielikoulutus

Keskeinen ongelma ammatillisen toisen asteen kielikoulutuksessa on opetuksen vähäinen määrä ja aliarvostettu asema koulutuksen sisällä. Opetuksessa on myös laadullisesti kehittämisen varaa. Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksessa olisi keskityttävä nimenomaan työelämän kielitaidon ja suullisen kielitaidon kehittämiseen.

- Opetusministeriö teettää ammatillisen toisen asteen kielikoulutuksen tarjonnasta, valinnoista ja oppimistuloksista valtakunnallisen selvityksen.
- Selvityksen yhteydessä tehdään yhdessä elinkeinoelämän kanssa osaamistarvekartoitus, joka kattaa erityisesti suorittajatason kielitaidon tarpeet.
- Selvityksen perusteella harkitaan uudelleen kielikoulutuksen tarpeellinen laajuus ja sisällöt sekä opiskelumuodot. Ammattiaineiden ja kielenopetuksen integrointia ja joustavia opiskelumuotoja lisätään.
- Opetussuunnitelmien uudistustyössä irrottaudutaan nykyistä selvemmin yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmien perinteestä ja otetaan lähtökohdaksi työelämän kielitaitotarpeet. Äidinkielessä panostetaan erityisesti tekstitaitojen ja muissa kielissä suullisen kielitaidon opetukseen.

2.4 Toinen kotimainen kieli korkeakouluopinnoissa

Suomenkielisten korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon lähtötaso on nykyisin niin alhainen, että asetuksissa määritellyä kielitaidon tasoa on vaikea saavuttaa korkeakouluopinnoissa. Korkeakoulut joutuvat käyttämään resursseistaan suuren osan ruotsin kielen peruskielitaidon opetukseen eikä alakohtaiseen opetukseen voida keskittyä tarpeeksi.

-
- Nykyiset kielitaitovaatimukset **säilytetään ja ruotsin kielen opetuksen suunnataan lisäresursseja**. Korkeakoulut antavat opiskelijavainnassaan lisäpisteitä ruotsin kielen ylioppilastutkinnon suorittamisesta.
 - **Vaihtoehtoisesti nykyisiä ruotsin kielen kielitaitovaatimuksia muutetaan** esimerkiksi seuraavien vaihtoehtojen mukaisesti. Ruotsinkielisissä korkeakouluissa ei puolestaan voida nähdä tarkoituksenmukaiseksi alentaa opiskelijoiden kielitaitovaatimuksia suomen kielen osalta.
 - a) Nykyisiä ruotsin kielen taitovaatimuksia madalletaan ja tarjotaan opiskelijoille mahdollisuus suorittaa viitekehyksen B1-taitotason mukainen oman alan tyydyttävä puheen ja luetun ymmärtämisen taidon tutkinto. Tällöin kaikilla korkeakoulututkinnon suorittaneilla ei olisi kelpoisuutta julkisiin tehtäviin kaksikielisillä virka-alueilla. Lisäksi vaarana on ruotsin kielen osaamistason madaltuminen entisestään.
 - b) Opiskelijoille tarjotaan subjektiivinen oikeus valita tutkinnon toiseksi pakolliseksi kieleksi joko ruotsi tai jokin vieras kieli taitotasolla B1. Tällöin kaikilla korkeakoulututkinnon suorittaneilla ei olisi kelpoisuutta valtion virkoihin yksikielisillä virka-alueilla ja kielitaitovaro on supistuu ruotsin kielen osalta. Lisäksi valinnan mahdollisuus on teoreettinen, ellei opiskelijalla ole edeltäviä opintoja muissa vieraisissa kielissä kuin englannissa.

2.5 Maahanmuuttajien kielikoulutus

Lapset ja nuoret

Stakesin laskelmien mukaan yksi varhain, elinkaaren mittaisesti syrjäytynyt nuori maksaa yhteiskunnalle noin miljoona euroa. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla on muita suurempi riski syrjäytyä yhteiskunnasta. Panostamalla riittävästi ja oikea-aikaisesti maahanmuuttajataustaisten oppilai-

den kielikoulutukseen voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja parantaa nuorten mahdollisuuksia jatkokouluttautua ja työllistyä.

Vaikka **suomi toisena kielenä**¹ (S2) on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä, sillä ei ole samanlaista normitettua asemaa kuin suomi äidinkielenä -oppimäärällä. Perusopetuksen tuntijakoasetuksen sanamuodosta käy ilmi, että opetusta **voidaan** antaa suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaisesti. Opetukselle ei ole määritelty **laajuutta** eikä myöskään velvoitetta **erillisestä opetusryhmästä**. S2-opetuksen **rahoituspohja** on epämääräinen: sille ei ole olemassa omaa rahoitusta, vaan opetus järjestetään usein erillisen valtionavustuksen turvin. Tätä määrärahaa ei ole kuitenkaan tarkoitettu varsinaiseen kielenopetukseen vaan kaikkien kouluaineiden tukiopetukseen.

S2-opetuksella on yhtä heikko asema myös lukiossa ja ammatillisella toisella asteella. Opetushallituksen teettämät valtakunnalliset selvitykset perusasteella, lukioissa ja ammatillisella toisella asteella kertovat siitä, että vain pieni osa S2-oppilaista saa tarvitsemaansa opetusta riittävästi.

S2-opetuksen lähtökohtana on se, että oppilas, jonka suomen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, opiskelee muuta oppimäärää kuin suomi äidinkielenä -oppimäärää. Oppilaan opiskelema oppimäärä määritellään koulussa huolellisen ja monipuolisen arvioinnin perusteella ja merkitään oppilastietojärjestelmään. S2-oppimäärä määritellään jokaisen siihen oikeutetun subjektiiviseksi oikeudeksi; S2-opetuksen tulee olla kaikkien saavutettavissa, asuinpaikasta riippumatta.

-
- S2-oppimäärän normipohja määritellään lainsäädännössä.
 - S2-opetuksen tuntimäärän lähtökohtana on koko äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärä (42 vvt perusopetuksen aikana). Vähittäinen siirtyminen suomi äidinkielenä -opetukseen mahdollistetaan joustavasti, jos se on oppilaan suomen kielen taidon kehittymisen kannalta mielekästä.

¹ Kaikki tässä luvussa mainitut suomi toisena kielenä -koulutukseen liittyvät seikat koskevat myös ruotsinkielisten oppilaitosten ruotsi toisena kielenä -koulutusta.

- Varsinaista S2-oppimäärää opiskellaan erillisessä opetusryhmässä; minimiryhmäkooksi määritellään 3 oppilasta kunnassa tai koulussa.
- S2-opetuksen rahoituspohja määritellään uudelleen.

Opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä vuonna 2004 **maahanmuuttajien äidinkieli** siirrettiin opetussuunnitelman perusteiden liitteeksi, ja siten oman äidinkielen opetuksesta tuli koulun ulkopuolista, perusopetusta täydentävää opetusta. Tehty muutos heikensi merkittävästi opetuksen asemaa: siitä ei enää anneta arvosanaa päättöarvioinnissa, ja on vaarana, että opetusta järjestetään ja valitaan aiempaa vähemmän. Muutos on ristiriidassa kotouttamislaissa ja maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa esitettyjen tavoitteiden sekä yhdenvertaisuuslain kanssa.

- Maahanmuuttajien äidinkieli palautetaan opetussuunnitelman perusteisiin ja sisällytetään vastaisuudessa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen muu oppilaan äidinkieli -oppimäärään. Näin oppimäärä on osa perusopetuksen päättöarviointia, ja oppilailla on mahdollisuus dokumentoida kielitaitonsa. Opetukselle annetaan sama oppimäärän asema myös toisella asteella.
- Oman äidinkielen opetuksen rahoituspohjaa tarkistetaan, ja opetuksen tuntimäärää lisätään: opetusta tarjotaan erityisesti opinpolun alkuvaiheessa nykyisten 2 tunnin sijaan 3 tuntia viikossa. Lisäys mahdollistaa muun muassa sen, että oman äidinkielen opetuksella voidaan nykyistä paremmin tukea eri oppiaineiden sanaston ja käsitteiden omaksumista.

Aikuiset

Koko kotoutumiskoulutusjärjestelmä on hyvin hajanainen, ja sitä leimaavat viranomaisten väliset koordinaatio-ongelmat. Kotouttamiskoulutuksesta tehtyjen selvitysten mukaan koulutuksessa ei huomioida riittävästi eri maahanmuuttajaryhmien tarpeita suomen kielen opetuksessa. Koulutuksen keskeisiä ongelmia ovat riittämä-

tön kurssitarjonta, jatkuvuuden puute ja alueellinen eriarvoisuus. Koulutuksessa ei useinkaan saavuteta sellaista kielitaitoa, jota tarvitaan työelämässä.

-
- Aikuisten kotoutumiskoulutusjärjestelmää kehitetään: selkiinnytetään opetus- ja työhallinnon väliset vastuut ja rahoitus.
 - Aikuisille tarkoitettua kielikoulutusta laajennetaan maahanmuuton alkuvaiheessa ja pyritään takaamaan opetuksen jatkuvuus ja alueellinen tasa-arvo.
 - Koulutuksessa otetaan huomioon nykyistä paremmin opiskelijoiden tarpeet ja opiskeluedellytykset. S2-koulutusta tarjotaan kielen oppimisen eri vaiheissa siten, että myös toiminnallisen kielitaidon tason saavuttaneilla (YKI 3, B1) olisi edelleen mahdollisuus kehittää kielitaitoaan ja lisätä siten koulutus- ja työllistymismahdollisuuksiaan.
 - Kielikoulutusta kehitetään onnistuneiden kokeiluhankkeiden (esim. Majakka-Beacon) viitoittamaan suuntaan siten, että se valmentaa nykyistä paremmin työelämään ja samalla tukee maahanmuuttajien työllistymistä.

Erityisryhmät

Kaikki maahanmuuttajat eivät pääse osallisiksi kielikoulutuksesta samaan aikaan kuin muut. Erityisryhmiä ovat muun muassa perusopetuksen loppuvaiheessa maahan tulleet nuoret, luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset sekä työvoiman ulkopuolella olevat henkilöt kuten kotiäidit ja ikääntyneet henkilöt.

-
- Erityisryhmille tarjotaan ajallisesti joustavia opetusmalleja ja muita tukitoimia. Mallit sisältävät nuorten ja aikuisten tarpeisiin räätälöityä tukea S2-koulutuksessa ja tarpeen mukaan myös omakielistä aineen- ja tukiopetusta. Valmistavaa opetusta laajennetaan ja kehitetään lukioasteelle ja ammattikorkeakouluihin.

2.6 Kielitaidon arviointi

Kielenopetuksen ja kielitaidon arvioinnin perusteet ovat muuttuneet viime vuosina huomattavasti. Uudet vieraiden kielten perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmat perustuvat pitkälti taitotasojatteluun ja määrittelevät kriteerit eri taitotasoille, mikä on entiseen verrattuna taitolähtoisempää ja erityisen tärkeä askel kohti pedagogisempaa, läpinäkyvämpää ja eettisempää arviointia. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, etteivät yhteiset opetussuunnitelmat takaa yhdenmukaista arviointia. Opettajien taitokäsitykset ja arviointipainotukset näyttävät vaihtelevan, ja kriteeriviitteisen arvioinnin vaatima ajatus- ja toimintatapojen muutos ei ylety vielä käytänteisiin asti. Epäyhtenäisyys sekä koulukohtaisuus arvioinnissa korostuvat varsinkin nivelvaiheissa, kun siirrytään perusopetuksesta lukio-opetukseen tai ammatillisiin opintoihin tai kun siirrytään ammatillisista opinnoista työelämään. Arviointikäytänteet eivät myöskään ole yhtenäisiä äidinkielessä ja muissa kielissä.

Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viitekehystä (EVK) hyödynnetään mahdollisimman laajasti suomalaisessa kielikoulutuksessa.

-
- Viitekehysajattelua hyödynnetään kaikilla koulutusasteilla ja kaikissa kielissä.
 - Opetusministeriö perustaa projektin, jonka tehtävänä on vieraan kielen tarpeisiin laaditun viitekehysten soveltaminen äidinkielen opetukseen ja taidon arviointiin.

Eurooppalaista kielisalkkua (EKS) hyödynnetään soveltuvin osin suomalaisessa kielikoulutuksessa.

- Opetusministeriö asettaa asiantuntijaryhmän tarkistamaan jo kehitetyt suomalaiset EKS:n mukaiset vieraiden kielten kielisalkut, jotta suomalaiselle versiolle saadaan Euroopan neuvoston akkreditointi ja lupa viralliseen käyttöön.
- Opetusministeriö perustaa projektin soveltamaan vieraan kielen tarpeisiin laadittuja kielisalkkuja myös äidinkielen oppimisen, opetuksen ja arvioinnin tarpeisiin.

Suullisen kielitaidon asemaa vahvistetaan opetuksessa ja arvioinnissa.

- Selvitetään mahdollisuutta antaa suullisesta kielitaidosta erillinen arvosana tai kielitaitoprofili (suullinen ja kirjallinen kielitaito) perusasteen ja toisen asteen päättötodistuksessa (sekä äidinkielessä että vieraissa kielissä).
- Selvitetään mahdollisuuksia täydentää kansallisia tutkintoja ja kokeita (ylioppilastutkinto, peruskoulun valtakunnalliset kokeet) suullista kielitaitoa arvioivilla osilla.

Kansallisia tutkintoja ja kokeita ajanmukaistetaan erityisesti suhteessa uusiin opetussuunnitelmiin ja Eurooppalaiseen viitekehukseen. Niiden tuloksia hyödynnetään kielikoulutuksen tutkimuksessa ja suunnittelussa nykyistä enemmän.

-
- Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten ylioppilastutkintoa kehitetään niin, että se sopii uusien opetussuunnitelmien kriteerivitteiseen taitotasojatteluun. Harkitaan vakavasti, onko lainkaan perusteita jatkaa suhteellista, normiviitteistä arviointia.
 - Kielten kokeiden rakennetta uudistetaan: pitkien ja lyhyiden kielten kokeet voisivat olla osittain erilaisia myös rakenteeltaan; erillisen sanasto- ja rakennekokeen tarpeellisuus selvitetään; kirjoittamisen koe muokataan kommunikatiivisemmaksi.
 - Selvitetään äidinkielen kokeen arvioinnin osuvuutta ja luotettavuutta sekä suhdetta opetussuunnitelmiin.
 - Valtakunnallisia kokeita ja oppimissaavutusten arviointeja kehitetään niin, että niiden laatu on mahdollisimman korkea eri testikerroilla, tulokset ovat vertailukelpoisia ja niistä voidaan antaa opettajille ja oppilaille nykyistä yksityiskohtaisempaa ja monipuolisempaa palautetta.
 - Valtakunnallisten kokeiden aineistoista kootaan tutkijoiden käytössä oleva korpus, joka sijoitetaan Yhteiskunnalliseen tietoaarkistoon.
 - Selvitetään työnjako Opetushallituksen ja Koulutuksen arviointishteeristön välillä kielikoulutuksen oppimistulosten arvioinnissa. Arvioinneissa käytetään nykyistä laavammin kielitaidon arvioinnin asiantuntemusta hyväksi.

Suomi osallistuu kansainvälisiin kielitaidon arviointihankkeisiin.

-
- Opetusministeriö ja Opetushallitus pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan OECD:hen, jotta se aloittaisi myös vieraiden kielten kansainväliset saavutustutkimukset.
 - Suomi osallistuu EU:n kielitaitoindikaattoritutkimuksiin.

2.7 Kieliasiantuntijoiden koulutus

Kieliaineiden valikoimalla eri yliopistoissa on pitkälti historialliset syyt. Kielivalikoimaa ja koulutuksen volyymia ei ole suunniteltu valtakunnallisesti, eikä kattavia kieliasiantuntijoiden tarveselviksi ole opettajankoulutusta lukuun ottamatta tehty.

Kieliaineissa on edelleen monia oppiaineita, jotka toimivat muutaman professorin ja lehtorin työpanoksella, jolloin resursseja tutkimustyöhön on tarjolla niukasti. Ratkaisun tähän toisivat joko pienten oppiaineiden lisäresursointi tai olemassa olevien resursseiden keskittäminen valtakunnallisesti vain osaan yliopistoista. Keskittämisen vaarana on alueellisen kielivalikoiman supistuminen, jolla on haittavaikutuksia myös muiden pääaineiden tutkintojen sisältöön. Toiminnallisesti järkevä ratkaisu voisi olla myös yliopistojen nykyistä selkeämpi profiloituminen erityyppisten kieliasiantuntijoiden kouluttamiseen.

Opintojen viivästyminen ja keskeyttäminen sekä opiskeltavan alan vaihto ovat kieliaineissa tavallisia ja valmistumisajat ovat melko pitkiä. Opintojen viivästyamiseen on monia syitä, joista kielitaidon lähtötason alhaisuus ja ammattikuvan epämääräisyys ovat keskeisiä.

-
- Opetusministeriö teettää laaja-alaisen selvityksen kieliaineiden asiantuntijoiden tarpeesta yhteiskunnassa. Sen pohjalta arvioidaan yliopistojen kieliaineiden opetustarjonta ja kielivalikoima.
 - Kielten ainelaitokset profiloituvat nykyistä selkeämmin (esimerkiksi opettajankoulutus, kääntäjien ja tulkkien koulutus, muiden kieli- ja kulttuuriasiantuntijoiden koulutus). Profiloituminen suunnitellaan valtakunnallisena yhteistyönä sekä valtakunnalliset että alueelliset osaamistarpeet ja yliopistojen oppiainevalikoimat huomioiden.
 - Korkeakoulut harkitsevat myös panostusta laadukkaasiin ja uudella tavalla profiloituihin sivuainekokonaisuuksiin, joita tarjotaan muiden kuin kieliaineiden opiskelijoille. Kokonaisuudet kehitetään kielten ja muiden ainelaitosten sekä kielikeskusten yhteistyönä ja osa korkeakouluista voisi erikoistua niihin.

- Ainelaitokset selkiyttävät kieliasiantuntijuuden käsitettä ja ottavat opetussuunnitelmia laatiessaan entistä paremmin ja monipuolisemmin huomioon yhteiskunnan kieliasiantuntijuuden tarpeet (esimerkiksi kieliteknologia, sanakirjatyö, tekninen kirjoittaminen, kielikonsultointi, kielipolitiikka, kielikoulutuspolitiikka ja -suunnittelu).
- Laitokset tehostavat opinto-ohjaustaan ja kannustavat myös innovatiivisiin ja monipuolisiin sivuainevalintoihin. Työ- ja projektiharjoittelua ja pro gradu -tutkielmien tekemistä toimeksiantoina lisätään.
- Opiskelijoiden kielitaidon lähtötason nostamiseksi suunnitellaan erillisiä valmentavia opintokokonaisuuksia yhteistyössä kielikeskusten kanssa. Valmentavaa opetusta voisivat järjestää myös esimerkiksi kansanopistot, joiden kanssa yliopistojen ainelaitokset voisivat yhdessä suunnitella propedeuttista opetusta.
- Opiskelijoiden äidinkielen taitoon kiinnitetään erityistä huomiota sekä kielikeskusopetuksessa että ainelaitosten omassa opetuksessa.

Jatkokoulutus

Kielten tohtoreiden työllistyminen yrityksiin ja julkiselle sektorille korkeakoululaitoksen ulkopuolelle on toistaiseksi ollut vähäistä. Erityisesti englannin ja suomen kielissä on vaarana ylikoulutus, mikäli yliopistojen ulkopuoliset työmarkkinat eivät ala työllistää kieliaineiden tohtoreita selvästi nykyistä enemmän. Ranskan kielessäkin virkoja vapautuu selvästi vähemmän kuin tohtoreita tulee työmarkkinoille. Sen sijaan ruotsin ja saksan kielessä avoimeksi tulevia yliopistovirkoja on enemmän kuin tohtoriresursssia.

-
- Jatkokoulutuksen tarpeista ja painotuksista tehdään selvitys. Tohtorikoulutukseen valinnassa otetaan nykyistä paremmin huomioon eri alojen tohtoritarve.
 - Koulutuksen järjestämistä verkostomallisena myös varsinaisten tutkijakoulujen ulkopuolella kehitetään.
 - Jatkokoulutuksessa kiinnitetään erityistä huomiota tutkimusaiheiden valintaan ja jatkotutkintoon kuuluvien muiden opintojen sisältöön,

jotta mahdollistettaisiin tohtoreiden parempi sijoittuminen myös yliopistojen ulkopuolelle.

- Yliopistoihin ja alan tutkimuslaitoksiin perustetaan lisää post doc -virkoja, ja muutetaan esimerkiksi Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen viroista nykyistä suurempi osa tohtoritasoisiksi.

2.8 Opettajankoulutus

Rakenteellinen kehittäminen

Opettajankoulutuksen valtakunnallisen suunnittelun ja opiskelijoiden työllistymisen kannalta on olennaisen tärkeää, että koulutuksen volyymit suunnitellaan todellisen tarpeen mukaisesti. Kielten opettajatarpeita on yleensä selvitetty erityisesti perusasteen ja lukion aineenopettajakoulutuksen näkökulmasta. Kielten opettajia tarvitaan kuitenkin enenevässä määrin myös muilla koulutusasteilla, mikä on otettava koulutuksen suunnittelussa huomioon. Lisäksi opettajankoulutuksen resurssit ja opetustarjonta jakaantuvat epätarkoituksenmukaisesti. Joissakin yliopistoissa tarjolla olevat opettajankoulutuksen kiintiöpaikat ovat kysyntään nähden täysin riittämättömiä, kun taas muualla kiintiöihin jää vuosi toisensa jälkeen tilaa.

-
- Opetusministeriö teettää kielten opettajien tarpeesta kaikki koulutusasteet kattavan, laaja-alaisen selvityksen, joka sisältää myös suomi ja ruotsi toisena kielenä -opettajien, oman äidinkielen opettajien, kotimaisten kielten kielikylpyopettajien sekä vieraskielistä opetusta antavien opettajien tarpeen kartoituksen. Selvitystä ei tehdä pelkästään eläköitymisennusteiden avulla vaan pohjaksi tarvitaan mm. laaja kysely kuntiin ja eri koulutusasteiden oppilaitoksiin.
 - Selvityksen jälkeen opetusministeriö luo pysyvän järjestelmän opettajatarpeen ennakointiin ja seurantaan. Näin mahdollistetaan pitkäkestoiset päätökset kiintiöstä sekä tutkinnon aikaisiin että niiden jälkeisiin pedagogisiin opintoihin.

- Selvityksen pohjalta opetusministeriö laatii yhteistyössä yliopistojen kanssa valtakunnallisen suunnitelman kielten opettajien koulutuksen laajuudesta, jakaantumisesta eri kieliin ja eri koulutusasteille.
- Suunnitelmaan sisällytetään myös ehdotus työnjaosta eri yliopistojen välillä. Tämä mahdollistaa yliopistojen erikoistumisen tiettyjen kielten, suomi (ruotsi) toisena ja vieraana kielenä opettajien, tietyn koulutusasteen tai koulutusmuodon (kielikylpy, vieraskielinen opetus) opettajien kouluttamiseen.
- Lisäksi selvitetään ammatillisten opettajakorkeakoulujen roolia erityisesti ammatilliseen koulutukseen suuntautuvien kieltenopettajien koulutuksessa.
- Opetusministeriö ja yliopistot harkitsevat, voidaanko opettajankoulutusta keskittää valtakunnallisesti vain tiettyihin yliopistoihin. Näin muut yliopistot voisivat keskittää voimavarojaan muiden kieliasiantuntijoiden koulutukseen.

Suomi toisena kielenä -opettajien koulutus

Perusopetuksessa ja toisella asteella S2-opetusta antavien opettajien kelpoisuusehdot on säädetty samoiksi kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyys vailla perehtymistä suomeen toisena kielenä ja kielitaidon arviointiin ei kuitenkaan takaa opetustyön edellyttämää osaamista. Valmistavan opetuksen opettajille ei ole määritelty kelpoisuusehdoja, ja tehtävässä toimivien opettajien koulutustaustat vaihtelevat suuresti.

-
- S2-opettajina toimivien kelpoisuusehdot määritellään uudelleen mahdollistamalla erilaiset, työnkuvan kannalta relevantit aineyhdistelmät. Valmistavan opetuksen opettajille määritellään kelpoisuusehdot samoin periaattein.
 - Opettajankoulutusta resursoidaan siten, että turvataan riittävä määrä S2- ja R2 -opetukseen erikoistuneita opettajia eri koulutusasteille. Opettajakoulutettaville määritellään itsenäiset kiintiöt irrallaan muiden aineiden kiintiöistä.

- Alan opettajankoulutus keskitetään esimerkiksi kahteen tai kolmeen yliopistoon. Valinnan kriteerinä käytetään yliopistojen panostusta alan tutkimukseen ja kehittämistyöhön ja toisaalta yliopiston edellytyksiä tarjota monipuolisia harjoittelumahdollisuuksia eri koulutusasteilla.

Maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien koulutus

Suuri osa oman äidinkielen opettajista toimii tehtävässään vailla muodollista kelpoisuutta. Oman äidinkielen opettajille ei ole määriteltä kelpoisuusehtoja, eikä heitä varten ole omaa kouluttautumismäylyä. Vain pieni osa omassa maassaan opettajankoulutuksen hankkineista on voinut pätevyitä suomalaisen koulun opettajan tehtäviin. Pätevyitysmiskoulutus on toistaiseksi ollut satunnaista, ja se on perustunut erilaisiin hankerahoituksiin.

- Oman äidinkielen opettajien kelpoisuusehdot määritellään, ja opettajille kehitetään kouluttautumismäylyä jonkin korkeakoulun yhteyteen. Työkokemusta jo hankkineille räätälöidään oma pedagogisten opintojen suoritusmuoto (ns. työssä oppimisen malli).
- Omassa maassaan opettajankoulutuksen hankkineille oman äidinkielen opettajille järjestetään yhtenäinen täydennyskoulutus, jonka avulla he voivat pätevyitä suomalaisen koulun opettajaksi.

Opettajankoulutuksen sisällöllinen kehittäminen

Kielten opettajankoulutuksen sisällöt, toteuttamistavat ja yhteistyön toimivuus ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten välillä vaihtelevat yliopistoittain. Näin opettajat saavat varsin erilaiset valmiudet työhönsä eri yliopistoissa.

Nykyinen kielten opettajien koulutus on painottunut nimenomaan yleissivistävän puolen koulutukseen. Opettajankoulu-

tuksen tulisi kuitenkin vastata myös muiden koulutusasteiden ja laaja-alaistuvan opettajan työn tarpeisiin.

-
- Ainelaitokset ja opettajankoulutuslaitokset lisäävät yhteistyötään. Ainelaitokset tarjoavat opettajaksi valmistuville ainelaitoksilla pedagogisesti suuntautuneita sisältövaihtoehtoja ja tukevat opinnäytetöiden aihevalinnoilla opettajaksi kasvamista. Opettajankoulutuslaitokset huolehtivat yleisen kasvatusnäkökulman lisäksi erityisesti kielikasvatuksen pedagogisista sisällöistä.
 - Opetussuunnitelmia uudistetaan niin, että monikulttuurisuuteen, monimediaisuuteen ja erilaisten oppijoiden opettamiseen liittyvät näkökulmat realisoituvat myös opettajankoulutuksen omissa työtaivoissa.
 - Aineenopettajat valitaan pääsääntöisesti suoravalinnan kautta, sillä se mahdollistaa eheän opintopolun rakentamisen ja paremman opintojen suunnittelun ja aikataulutuksen. Tästä huolimatta pidetään yllä koulutuksen joustavuutta muun muassa takaamalla tietty kiintiö ns. aineenopettajien erillisiin opintoihin.
 - Opettajankoulutuksen sisältöjä ja siihen liittyvää harjoittelua kehitetään niin, että opiskelijoilla on nykyistä paremmat mahdollisuudet erikoistua myös esimerkiksi varhaiseen, aikuisten ja erityisalojen kielenopetukseen ja suomi (ruotsi) toisena ja vieraana kielenä opetukseen.
 - Rakennetaan nykyistä systemaattisempi järjestelmä harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen yhteistyöhön. Opetusharjoittelun kustannukset selvitetään valtakunnallisesti ja tehdään yhteiset periaatteet kenttäkoulujen ohjausvastuun resursoinnista. Huolehditaan ohjaavien opettajien ammattitaidosta ja täydennyskoulutuksesta.
 - Parannetaan aineenopettajakoulutettavien mahdollisuuksia saada luokanopettajapätevyys ja tiivistetään yhteistyötä luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusten välillä.
 - Varhaiskasvattajien ja luokanopettajien koulutuksessa lisätään äidinkielen ja muiden kielten kielikasvatukseen liittyviä opintoja. Muiden kuin kieliaineiden aineenopettajien koulutukseen lisätään kieliopintoja ja kannustetaan uudenlaisiin aineyhdistelmiin, jotta vieraalla kielellä opettamisen tasoa voidaan nostaa.

Opettajien täydennyskoulutus

Opettajien täydennyskoulutusta arvioineissa raporteissa tuodaan esille huoli täydennyskoulutuksen alueellisen ja sisällöllisen tasearvon toteutumisesta. Myös tarjolla olevan koulutuksen laadunvarmistuksessa ja vaikuttavuudessa on parannettavaa.

Suuri osa tarjolla olevasta täydennyskoulutuksesta on nykyisin yksilö- ja kurssilähtöistä, enimmäkseen 1–5 päivää kestävää koulutusta. Täydennyskoulutus olisikin nähtävä huomattavasti nykyistä laajemmin yksilön ja työyhteisön kehittämiseen pyrkivänä pitkäkestoisena toimintana. Täydennyskoulutuksen nykyinen rahoitusjärjestelmä on myös omiaan lisäämään pirstaleisuutta, sillä se suosii lyhytkestoista koulutusta. Täydennyskoulutuksen tulisi ottaa nykyistä paremmin huomioon koulujen ja opettajien tarpeet.

-
- Täydennyskoulutuksen resurssit suunnataan pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen.
 - Täydennyskoulutukselle laaditaan pitkäjänteinen suunnitelma, joka pohjautuu tarvekartoituksiin. Kartoituksia toistetaan säännöllisin väliajoin.
 - Erityisesti opettajankoulutukseen profiloituneille yliopistoille annetaan nykyistä suurempi rooli täydennyskoulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen roolia ammatillisen koulutuksen kielenopettajien täydennyskouluttajana selvitetään.
 - Täydennyskoulutus suunnitellaan sisällöllisesti ja organisoidaan uudelleen niin, että koulutus nähdään osana opettajien jatkuvaa ammattitaidon ylläpitoa. Mentoroinnista ja työssäoppimisesta tehdään osa täydennyskoulutusprosessia ja siihen osallistuminen nähdään opettajien oikeutena ja velvollisuutena tiettyjen työssäolovuosien jälkeen. Uudentyyppinen täydennyskoulutusmalli pilotoidaan tietyllä alueella ja sen pohjalta kehitetään valtakunnallinen malli.
 - Opettajien oman kielitaidon ylläpitoa ja kehittämistä tuetaan hyödyntämällä erilaisia vaihtomahdollisuuksia ja kansainvälisiä verkostoja.

Opettajille järjestetään mahdollisuuksia kehittää omaa kielitaitoaan säännöllisesti esimerkiksi kohdekielellä tapahtuvan koulutuksen kautta.

- Opettajankouluttajille, harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen opettajille järjestetään säännöllisesti täydennyskoulutusta.

2.9 Kielikoulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko

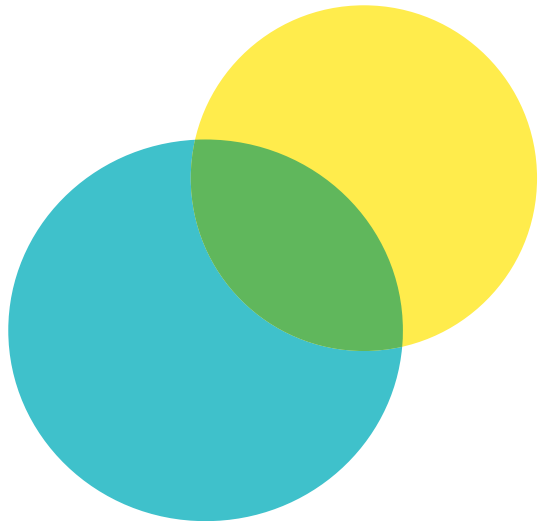
Ilman valtakunnallista koordinointia Suomi ei selviä niistä haasteista, joita nyky-yhteiskunta kielikoulutuksen kehittämiseksi asettaa. Nykytilanteessa kielikoulutus ei ole vain kansallinen asia vaan mitä suurimmassa määrin Euroopan yhteinen asia. Toimijoita ja vaikuttajia on kielikoulutuksen kentällä niin suuri määrä, että ilman panostusta alan asiantuntijuuteen, tutkimukseen ja yhteiseen koordinointiin kielikoulutuksen järkevä kehittäminen ei ole mahdollista.

Mikäli tavoitteena on, että Suomen kielikoulutus vastaa yhteiskunnan ja yksilöiden tarpeisiin ja on toteutettu taloudellisesti ja tasa-arvoisesti, on kielikoulutusta tarkasteltava kokonaisuutena. Näin taataan kielikoulutuksen jatkuvuus ja mahdollistetaan oppimistulosten ja kielikoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Koordinoitu kielikoulutuspoliittinen suunnittelu ja päätöksenteko edesauttavat maan kielitaitovarannon nykytilan ja tulevaisuuden tarpeiden arviointia. Pelkkä hallinnollinen koordinointi ei kuitenkaan riitä, sillä on ensiarvoisen tärkeää, että kielikoulutuksen suunnittelu ja kielikoulutuspoliittiset päätökset pohjautuvat vankaan tutkimustietoon.

-
- Selkiytetään opetusministeriön, Opetushallituksen, koulutuksen arviointineuvoston ja -sihteeristön sekä muiden alan toimijoiden vastuita ja toimenkuvia kielikoulutuksen kattavan ja laaja-alaisen kehittämisen turvaamiseksi.

- Opetusministeriöön perustetaan kielikoulutuksen erikoisasiantuntijan virka, jonka tehtäviin kuuluu koordinoida Suomen kielikoulutuspolitiikkaa sekä ottaa aktiivisesti osaa EU:n, Euroopan neuvoston ja Pohjoismaiden ministerineuvoston kielikoulutusta linjaavien toimielinten toimintaan.
- Opetusministeriö asettaa asiantuntijaryhmän laatimaan kielikoulutuspolitiikan maakohtaisen ohjelman (*Language Education Policy Profile*), joka auditoidaan Euroopan neuvostossa.
- Kielikoulutuspolitiikan kansallista ja kansainvälistä koordinointia ja tutkimusta kehitetään siten, että johonkin yliopiston tutkimuslaitokseen perustetaan kielikoulutuspolitiikan yksikkö, joka vastaa kielikoulutuspolitiikan tutkimuksesta ja alan tutkijoiden jatkokoulutuksesta. Yksikkö kehittää myös kielipolitiikan ja kielisuunnittelun standardeja ja toteuttaa erilaisia kansallisia selvityksiä ja tutkimuksia kielikoulutuksen nykytilasta, kielitaidon kehittymisestä, koulutuksen vaikuttavuudesta ja kehittämistarpeista yhteistyössä eri asiantuntijoiden kanssa. Yksikkö toimii yhteistyössä opetusministeriön erityisasiantuntijan kanssa.
- Käytännön kieltenopetuksen, vieraskielisen opetuksen ja kotimaisen kielten kielikylpyopetuksen kehittämistä ja tukemista varten perustetaan valtakunnallinen yksikkö, joka toimii Opetushallituksen alaisuudessa ja tiiviissä yhteistyössä koulujen, yliopistojen ja eri kielij- ja kulttuuriedustustojen kanssa. Yksikkö koordinoi kielikohtaisten resurssikeskusten toimintaa, käynnistää kehittämishankkeita ja toimii tiedotus- ja konsultointipisteenä sekä tarjoaa oppimateriaalitukea eri koulutusasteiden oppilaitoksille.

Liitteet



LIITE 1.

Kielikoulutuspoliittisen projektin jäsenet.

Kielikoulutuspoliittinen projekti 2005–2007

Rahoittaja: OPM, Jyväskylän yliopisto

Koordinoija: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus

Projektin johtajat:

Emeritusprofessori *Kari Sajavaara*, Jyväskylän yliopisto (1.12.2005–24.10.2006)

Professori *Minna-Riitta Luukka*, Jyväskylän yliopisto (25.10.2006–30.4.2007)

Projektin jäsenet:

Lehtori *Ullamäija Fiilin*, Helsingin yliopisto

Koulutussuunnittelija *Kim Haataja*, Opetusalan koulutuskeskus, Tampere

Professori *Jukka Havu*, Tampereen yliopisto

Yksikön johtaja *Pirjo Hiidenmaa*, Suomen Akatemia

Lehtori *Leena Hämäläinen*, Tampereen ammattiopisto

Yliopettaja *Taina Juurakko-Paavola*, Hämeen ammattikorkeakoulu

Lehtori *Sirkku Latomaa*, Tampereen yliopisto

Korkeakouluneuvos *Anita Lehtikoinen*, opetusministeriö

Opetusneuvos *Armi Mikkola*, opetusministeriö

Professori *Pirkko Muikku-Werner*, Joensuun yliopisto

Professori *Arto Mustajoki*, Helsingin yliopisto

Opetusneuvos *Kalevi Pohjala*, Opetushallitus

Professori *Riitta Pyykkö*, Turun yliopisto

Toimistopäällikkö *Mikael Reuter*, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus

Asiantuntija *Anu Sajavaara*, Elinkeinoelämän keskusliitto EK

Ylitarkastaja *Pirkko Sartoneva*, Opetushallitus

Professori *Kaj Sjöholm*, Åbo Akademi, Vaasa

Tutkija *Peppi Taalas*, Jyväskylän yliopisto

Erikoistutkija *Mirja Tarnanen*, Jyväskylän yliopisto

Johtaja *Ulla-Kristiina Tuomi*, Helsingin yliopisto, Kielikeskusten johtajien neuvosto

Apulaisrehtori *Tuula Väisänen*, Suomalais-venäläinen koulu, Helsinki

Projektin sihteeri

Erikoistutkija *Sari Pöyhönen*, Jyväskylän yliopisto (vastuullinen sihteeri)

Mailis Salo, Jyväskylän yliopisto (tutkimussihteeri)

Teija Kyllönen, Jyväskylän yliopisto (projektsihteeri)

Anna Keränen, Jyväskylän yliopisto (projektsihteeri)

LIITE 2. Suurimmat Suomessa puhutut kielet 31.12.2006
(Tilastokeskus, www.stat.fi).¹

| | |
|-------------------|-----------|
| Kielet yhteensä | 5 276 955 |
| suomi | 4 828 747 |
| ruotsi | 289 609 |
| saame | 1 772 |
| venäjä | 42 182 |
| eesti, viro | 17 489 |
| englanti | 9 659 |
| somali | 8 990 |
| arabia | 7 564 |
| kurdi | 5 469 |
| albania | 5 415 |
| kiina | 5 071 |
| vietnam | 4 411 |
| saksa | 4 407 |
| turkki | 3 929 |
| persia | 3 529 |
| thai | 3 456 |
| espanja | 3 242 |
| ranska | 2 262 |
| puola | 1 642 |
| serbokroatia | 1 379 |
| bosnia | 1 285 |
| italia | 1 277 |
| unkari | 1 255 |
| hollanti | 1 023 |
| romania | 1 008 |
| bengali | 1 007 |
| portugali | 997 |
| japani | 872 |
| hindi | 842 |
| tagalog, pilipino | 820 |

¹ Tilastossa on kieli, joka on ilmoitettu väestötietojärjestelmään henkilön äidinkieleksi, ja joka perustuu ISO 639-1 -standardiin. Viittomakieli ei kuulu 639-1-kielliluokitukseen. Tilastossa on mukana kaikki luokitukseen kuuluvat kielet (143), joita puhuvia on tai on ollut Suomessa vuosina 1990–2006.

LIITE 3. Kieliohjelmavaihtoehtoja (suomenkieliset koulut, yksikielinen opetus)

| Lähteiden selitykset: K1, K2, K3 = kieliohjelmassa olevat yhteiset ja valinnaiset kielet. Numero viittaa oppinöiden aloitusajankohtaan, ei oppinöiden laajuuteen. Vwt = vuosiluokkainumääriä; yht. = koko läluokalle kullakin asteella yhteinen kieli; valinn. = valinnainen kieli | | K1, K2, K3 = kieliohjelmassa olevat yhteiset ja valinnaiset kielet. Numero viittaa oppinöiden aloitusajankohtaan, ei oppinöiden laajuuteen. Vwt = vuosiluokkainumääriä; yht. = koko läluokalle kullakin asteella yhteinen kieli; valinn. = valinnainen kieli | | K1, K2, K3 = kieliohjelmassa olevat yhteiset ja valinnaiset kielet. Numero viittaa oppinöiden aloitusajankohtaan, ei oppinöiden laajuuteen. Vwt = vuosiluokkainumääriä; yht. = koko läluokalle kullakin asteella yhteinen kieli; valinn. = valinnainen kieli | | K1, K2, K3 = kieliohjelmassa olevat yhteiset ja valinnaiset kielet. Numero viittaa oppinöiden aloitusajankohtaan, ei oppinöiden laajuuteen. Vwt = vuosiluokkainumääriä; yht. = koko läluokalle kullakin asteella yhteinen kieli; valinn. = valinnainen kieli | |
|--|---|---|--|---|--|---|--|
| Kasvatustarvittavat | A = toinen kotimainen vaihtoehto, luukoulu tuntiako | B = varhennettu, tuntiako, lukko-oppinnoissa yhteinen kieli lisäksi | C = naapurikieli-malli | D = tuntiako, vapaa valinta | E = perusopetuksessa 3 kieltä, yksi laso ruotsia kaikille | | |
| Perusopetus | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1: viim. 3. lk, 12 vwt (en. sa, ra, ve) yht. K2: viim. 5. lk, 10 vwt (ru) valinn. K3: yläkoulussa, 4 vwt (en. sa, ra, ve, esp, ita) | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1: viim. 3. lk, 12 vwt (en. sa, ra, ve) yht. K2: viim. 5. lk, 10 vwt (ru) valinn. K3: yläkoulussa, 4 vwt (en. sa, ra, ve, esp, ita) | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 viim. 3. lk, 16 vwt (en. ru, sa, ra, ve) valinn. K2: viim. 5. lk, 12 vwt (en. ru, sa, ra, ve) yht. K3: yläkoulussa, 6 vwt (naapurikieli ru, ve, no, vi) valinn. K4: yläkoulu, 4 vwt (en. sa, ra, ve, esp, ita) | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1, 12 vwt yht. K2 alakoulussa, 10 vwt (en. sa, ra, ve) valinn. K3 yläkoulussa, 4 vwt (kaikkia ruotsi) yht. K3, 7. lk, 6 vwt (en. sa, ra, ve, esp, ita) | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1, viim. 3. lk, 14 vwt (en. sa, ra, ve) yht. K2, 6. lk, 8 vwt (kaikkia ruotsi) yht. K3, 7. lk, 6 vwt (en. sa, ra, ve, esp, ita) | | |
| Toinen aste | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 (ru) valinn. K3, K4, K5... nykyiset laajuudet (K1 = A-kieli, K2 = B1-kieli, K3/4 = B3-kieli) | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 (ru) yht. K3 tai K4 valinn. K4, K5... nykyiset laajuudet | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K3 (ru, ve, no, vi) valinn. K2, K4, K5... nykyiset laajuudet HUOM! kahdentasoiset ruotsin kurssit (K1 ja K3) | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 valinn. K3, K4... nykyiset laajuudet | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 (ru) yht. K3 valinn. K4, K5... nykyiset laajuudet | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 (ru) valinn. K3, K4... | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 (ru) valinn. K3, K4... | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K3 (ru, ve, no, vi) valinn. K2, K4... | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 valinn. K3, K4... | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 valinn. K3, K4... | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1 yht. K2 (ru) valinn. K3, K4... | |
| Korkea-aste | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1: englanti: pääasiassa yht. K2: ruotsi muut kielet: enemmän jatkokursseja jatkokursseja | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1: englanti: pääasiassa yht. K2: ruotsi muut kielet: enemmän jatkokursseja | <ul style="list-style-type: none"> yht. K1: englanti: pääasiassa ruotsi: asustekstien muuttaminen tai ruotsin kielen aikaiskurssit nykyisen tason lisäksi muut kielet: vengian, norjan ja viron tarjonnan lisääminen, muuten aikaiskurssseja ja vähän jatkokursseja | <ul style="list-style-type: none"> K1-kielet: monipuolisempi valikoima K2-kielet: paljon eri kielten jatkokursseja ruotsi: asustekstien muuttaminen tai ruotsin kielen aikaiskurssit nykyisen tason lisäksi | <ul style="list-style-type: none"> K1-kielet: monipuolisempi valikoima K2-aine ruotsi: vain yhden tason ruotsin kurssseja muut kielet: monipuolinen valikoima jatkokursseja | | |
| Alkutus-koulutus | <ul style="list-style-type: none"> englanti: tarve vähenee harvinaiset kielet: aikaiskurssseja, vähän jatkokursseja Euroopan ulkopuoliset kielet: aikais- ja jatkokurssit | <ul style="list-style-type: none"> englanti: tarve vähenee harvinaiset kielet: aikaiskurssseja, lis. jatkokursseja Euroopan ulkopuoliset kielet: aikais- ja jatkokurssit | <ul style="list-style-type: none"> englanti: tarve vähenee harvinaiset kielet: aikaiskurssseja Euroopan ulkopuoliset kielet: aikais- ja jatkokurssit | <ul style="list-style-type: none"> ruotsi: tarve kasvanee Euroopan ulkopuoliset kielet: aikais- ja jatkokurssit | <ul style="list-style-type: none"> harvinaiset kielet: lis. jatkokursseja Euroopan ulkopuoliset kielet: aikais- ja jatkokurssit | | |

Kotimaisten kielten kielikylpyohjelman kieliohjelma

| | |
|--|--|
| Lyhenteiden selitykset: K1, K2, K3 = kieliohjelmassa olevat yhteiset ja valinnaiset kielet. Numero viittaa opintojen aloitusajankohtaan, ei opintojen laajuuteen. vv = vuosiviikkotuntimäärä | |
| Varhaiskasvatus/esiopetus | Alle 3-vuotiaat: varhaiskasvatus lapsen omalla äidinkiellä 3–5-vuotiaat: vähintään 50 % varhaiskasvatuksesta kielikylpykielillä kielikylpyohjelman aloitusta lähtien (sallitaan kunta- ja yksikkökohtaiset vaihtelut) 6-vuotiaat lapset: esiopetus kielikylpykielillä |
| Perusopetus | <i>Kielikylpykieli:</i> Oppimäärä: - ruotsi tai suomi toisena kielenä -oppimäärä (koulun opetuskielestä eli oppilaan äidinkielestä opiskellaan äidinkielen oppimäärä) Opetustunnit: - n. 50 % äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen vvt (n. 20 vvt) opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla jaettuna eri kouluvuosien ajalle (n. 50 % vvt koulun opetuskielillä) - väh. 50 % muista kuin kieliaineista opetetaan vuosittain kielikylpykielillä (enintään 50 % koulun opetuskielillä) <i>Muut kielet:</i> - yksikielisen yleisopetuksen mukainen kieliohjelma siten, ettei kielikylpykieltä lasketa vaihtoehdoksi K1–K3 |
| Toinen aste | <i>Kielikylpykieli:</i> - suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärä yksikielisen yleisopetuksen kieliohjelmassa kyseiselle kielelle varatun tuntimäärän mukaan <i>Muut kielet:</i> - yksikielisen yleisopetuksen kieliohjelman mukaan |
| Korkea-aste | <i>Kielikylpykieli:</i> - perusasteen ja toisen asteen suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimäärän syventämiseksi suunniteltuja jatkokursseja <i>Muut kielet:</i> - yksikielisen yleisopetuksen kieliohjelman mukaan |
| Aikuis-koulutus | Yksikielisen yleisopetuksen kieliohjelman mukaan |

Kotimaisten kielten kielikylpyohjelman vaikutukset, toimintaedellytykset sekä vahvuudet ja heikkoudet

| | |
|--|--|
| Vaikutukset/toimintapiteet/edellytykset | <ul style="list-style-type: none"> - samanlainen ohjelma on ollut Suomessa käytössä ja tutkimuksen kohteena lähes 20 vuotta (ruotsin kielen varhainen täydellinen kielikylpy ja suomen kielen varhainen täydellinen kielikylpy) - hyödyntää laajasti suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärää - vaatii suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän kuvauksien ja tavoitteiden osittaista tarkistamista perusopetuksessa - vaatii uusien suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärien laatimista toiselle asteelle sekä syventävien kurssien suunnittelua korkea-asteelle - vaatii valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) muuttamista siltä osin, ettei kielikylpykieltä sidota A-kielen tuntimäärään |
| Vahvuudet / heikkoudet | <ul style="list-style-type: none"> + edistää varhaista kielikoulutusta sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta + aito monikielisysohjelma + kustannuksiltaan alaisempi kuin nykyinen kaksikielisten opetusohjelmien kieliohjelma |

LIITE 4. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys

| | A1 | A2 |
|--------------------------------|--|---|
| Kuullun ymmärtäminen | Tunnistan tuttuja sanoja ja kaikkein tavallisimpia sanontoja, jotka koskevat minua itseäni, perhettäni ja lähiympäristöäni, kun minulle puhutaan hitaasti ja selvästi. | Ymmärrän muutamia sanontoja ja kaikkein tavallisinta sanastoa, joka liittyy läheisesti omaan elämään; esimerkiksi aivan keskeinen tieto itsestäni ja perheestäni, ostosten tekeminen, asuinpaikka ja työpaikka. Ymmärrän lyhyiden, selkeiden, yksinkertaisten viestien ja kuulutusten ydinsisällön. |
| Luetun ymmärtäminen | Ymmärrän tuttuja nimiä, sanoja ja hyvin yksinkertaisia lauseita esimerkiksi ilmoituksissa, julisteissa ja lueteloissa. | Pystyn lukemaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä. Pystyn löytämään tiettyä, ennustettavissa olevaa tietoa jokapäiväisistä yksinkertaisista teksteistä, esimerkiksi mainoksista, esitteistä, ruokalistoista ja aikatauluista. Ymmärrän lyhyitä, yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä. |
| Suullinen vuorovaikutus | Selviydyn kaikkein yksinkertaisimmista keskusteluista, jos puhekuppani on valmis toistamaan sanottavansa tai ilmaisemaan asian toisin, puhumaan tavallista hitaammin ja auttamaan minua muotoilemaan sen, mitä yritän sanoa. Pystyn esittämään yksinkertaisia kysymyksiä ja vastaamaan sellaisiin arkisiin tarpeita tai hyvin tuttuja aiheita käsittelevissä keskusteluissa. | Pystyn kommunikoimaan yksinkertaisissa ja rutiininomaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista ja suoraa tiedonvaihtoa tutuista aiheista ja toiminnoista. Selviydyn hyvin lyhyistä keskusteluista, mutta ymmärrän harvoin kylliksi pitääkseni keskustelua itse yllä. |
| Puheen tuottaminen | Osaan käyttää yksinkertaisia sanontoja ja lauseita kuvaamaan, missä asun ja keitä tunnen. | Pystyn kuvaamaan perhettäni ja muita ihmisiä, elinolojani, koulutustaustaani ja nykyistä tai edellistä työpaikkaani käyttäen, usein luettelomaisesti, aivan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita. |
| Kirjoittaminen | Pystyn kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin, esimerkiksi lomaterveiset. Pystyn täyttämään lomakkeita, joissa kysytään henkilötietoa, esimerkiksi kirjoittamaan nimeni, kansallisuuteni ja osoitteeni hotellin majoittumislomakkeeseen. | Pystyn kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia muistiinpanoja ja viestejä asioista, jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin. Pystyn kirjoittamaan hyvin yksinkertaisen henkilökohtaisen kirjeen esimerkiksi kiittäkseni jotakuta jostakin. |

| B1 | B2 |
|--|---|
| <p>Ymmärrän pääkohdat selkeästä, yleiskielisestä puheesta, jossa käsitellään esimerkiksi työssä, koulussa tai vapaa-aikana säännöllisesti esiintyviä ja minulle tuttuja aiheita. Taivoitan pääkohdat monista radio- ja tv-ohjelmista, joissa käsitellään ajankohtaisia tai minua henkilökohtaisesti kiinnostavia asioita, kun puhe on melko hidasta ja selvää.</p> | <p>Ymmärrän pitkäkököä puhetta ja luentoja. Pystyn jopa seuraamaan monipolvista perustelua, jos aihe on suhteellisen tuttu. Ymmärrän useimmat tv-uutiset ja ajankohtaisohjelmat. Ymmärrän useimmat yleispuhekielellä esitetyt elokuvat.</p> |
| <p>Ymmärrän tekstejä, joissa on pääasiassa hyvin tavallista arkipäivän kieltä tai työhön liittyvää kieltä. Ymmärrän tapahtumien, tunteiden ja toiveiden kuvaukset henkilökohtaisissa kirjeissä.</p> | <p>Pystyn lukemaan ajankohtaisia ongelmia käsitteleviä artikkeleita ja raportteja ja havaitsemaan niissä kirjoittajien näkökulmat ja kannanotot. Ymmärrän oman aikani kauno-kirjallisuutta.</p> |
| <p>Selviydyn useimmista tilanteista, joita syntyy kohdekielillä alueilla matkustettaessa. Pystyn osallistumaan valmistautumatta keskusteluun aiheista, jotka ovat tuttuja, itseäni kiinnostavia tai jotka liittyvät arkielämään, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin, työhön, matkustamiseen ja ajankohtaisiin asioihin.</p> | <p>Pystyn viestimään niin sujuvasti ja spontaanisti, että säännöllinen yhteydenpito syntyperäisten puhujien kanssa on mahdollista ilman että kumpikaan osapuoli kokee sen hankalaksi. Pystyn osallistumaan aktiivisesti tutuista aihepiireistä käytävään keskusteluun, esittämään näkemyksiäni ja puolustamaan niitä.</p> |
| <p>Osaan liittää yhteen ilmauksia yksinkertaisella tavalla kuvatakseni kokemuksia ja tapahtumia, unelmiani, toiveitani ja pyrkimyksiäni. Pystyn perustelevaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitäni ja suunnitelmiani. Pystyn kertomaan tarinan tai selittämään kirjan tai elokuvan juonen sekä kuvailemaan omia reaktioitani.</p> | <p>Pystyn esittämään selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista minua kiinnostavista aiheista. Pystyn selittämään näkökantani johonkin ajankohtaiseen kysymykseen ja esittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.</p> |
| <p>Pystyn kirjoittamaan yksinkertaista, yhtenäistä tekstiä aiheista, jotka ovat tuttuja tai itseäni kiinnostavia. Pystyn kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvailen kokemuksia ja vaikutelmia.</p> | <p>Pystyn kirjoittamaan selkeitä, myös yksityiskohtia sisältäviä selvityksiä hyvinkin erilaisista aiheista, jotka kiinnostavat minua. Pystyn laatimaan kirjoitelman tai raportin, jossa välitän tietoa tai esitän perusteluita jonkin tietyn näkökannan puolesta tai sitä vastaan. Pystyn kirjoittamaan kirjeitä, joissa korostan tapahtumien tai kokemusten henkilökohtaista merkitystä.</p> |

| | C1 | C2 |
|--------------------------------|--|---|
| Kuullun ymmärtäminen | Ymmärrän pitkähköä puhetta silloinkin, kun sitä ei ole muotoiltu selkeästi ja kun asioiden välisiin suhteisiin vain viitataan eikä niitä ilmaista täsmällisesti. Ymmärrän tv-ohjelmia ja elokuvia ilman erityisiä ponnistuksia. | Ymmärrän vaikeuksista kaikenlaista elävää ja nauhoitettua puhetta silloinkin kun on kyse syntyperäisen kielenpuhujan nopeasta puheesta, jos minulla on hiukan aikaa tutustua puheeseen. |
| Luetun ymmärtäminen | Ymmärrän pitkiä ja monipolvisia asioita kirjallisuustekstejä ja huomaan tyylieroja. Ymmärrän erityisalojen artikkeleita ja melko pitkiä teknisiä ohjeita silloinkin, kun ne eivät liity omaan alaani. | Pystyn lukemaan vaivatta käytännöllisesti katsoen kaikenlaista kirjoitettua kieltä, myös abstrakteja, rakenteellisesti tai kielellisesti monimutkaisia tekstejä, kuten ohjekirjoja, erityisalojen artikkeleita ja kaunokirjallisuutta. |
| Suullinen vuorovaikutus | Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani sujuvasti ja spontaanisti ilman että minun juurikaan tarvitsee hakea ilmauksia. Osaan käyttää kieltä joustavasti ja tehokkaasti sosiaalisin ja ammatillisiin tarkoituksiin. Osaan muotoilla ajatuksia ja mielipiteitä täsmällisesti ja liittää oman puheenvuoroni taitavasti muiden puhujien puheenvuoroihin. | Pystyn ottamaan vaivatta osaa asioiden käsitteilyyn ja kaikkiin keskusteluihin. Tunnen hyvin kielelle tyypilliset, idiomaattiset ilmaukset ja puhekieliset ilmaukset. Pystyn tuomaan esille ajatuksiani sujuvasti ja välittämään täsmällisesti hienojakin merkitysvivahteita. Osaan perääntyä ja kiertää mahdolliset ongelmat niin sujuvasti, että muut tuskin havaitsevat ollenkaan ongelmia. |
| Puheen tuottaminen | Pystyn esittämään selkeitä ja yksityiskohtaisia kuvauksia monipolvisista aiheista ja kehittämään keskeisiä näkökohtia sekä päättämään esitykseni sopivaan lopetukseen. | Pystyn esittämään selkeän ja sujuvan kuvauksen tai perustelun asiayhteyteen sopivalla tyyllillä. Esityksessäni on tehokas looginen rakenne, joka auttaa vastaanottajaa havaitsemaan ja muistamaan tärkeitä seikkoja. |
| Kirjoittaminen | Pystyn ilmaisemaan ajatuksiani ja näkökantojani varsin laajasti selkeässä, hyvin jäsenetyssä tekstissä. Pystyn kirjoittamaan yksityiskohtaisia selvityksiä monipolvisista aiheista kirjeessä, esseessä/kirjoitelmassa tai raportissa sekä korostamaan tärkeimpinä pitämiäni seikkoja. Osaan valita oletetulle lukijalle sopivan tyylin. | Osaan kirjoittaa selkeää, sujuvaa tekstiä asiaankuuluvalla tyyllillä. Pystyn kirjoittamaan monimutkaisia kirjeitä, raportteja tai artikkeleita, jotka esittelevät jonkin yksittäisen tapausten. Käytän tehokkaasti loogisia rakenteita, jotka auttavat vastaanottajaa löytämään ja muistamaan keskeiset seikat. Pystyn kirjoittamaan koosteita ja katsauksia ammattiin tai kaunokirjallisuuteen liittyvistä julkaisuista. |

Lähde: Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.

LIITE 5. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko perusopetuksen ja lukion opetus-suunnitelman perusteissa

Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvostossa kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

Tämä opetussuunnitelmien liitteenä oleva asteikko kuvaa toisen ja vieraan kielen oppimisen ja opetuksen tavoitteita – ja samalla arvioinnin perusteita – sekä perusopetuksessa että lukiossa. Asteikossa kuvataan vain kielitaitoa koskevat tavoitteet ja osaamisen tasot; muut kielenopetuksen tavoitteet, kuten opiskelustrategiat ja kulttuurin tuntemus, kuvataan opetussuunnitelmien tekstiosassa eikä niitä ole yritetty skaalata kuten kielitaitoa. Opetussuunnitelmien tekstiosassa viitataan tähän asteikkoon, kun niissä määritellään kielitaidolle asetetut tavoitteet alakoulun, yläkoulun ja lukion lopussa. Niissä määritellään esimerkiksi, että A-kielenä opiskeltavassa englannissa pitää yläkoulun lopussa 9. luokalla saavuttaa taitotaso A2.2 tai B1.1 (riippuen kielitaidon osa-alueesta), jotta oppilaalle voidaan antaa englannista arvosanaksi 8. Lukion lopussa A-englannin tavoitetaso on puolestaan B2.1 kaikilla kielen osa-alueilla, mutta siellä tavoitteita ei – toisin kuin yläkoulussa – ole kytketty mihinkään tiettyyn arvosanaan.

Asteikko perustuu Viitekehyksen asteikolle, mutta on huomattava, että siihen on tehty ainakin kolmenlaisia muutoksia. Viitekehyksen perusasteikko on 6-portainen; tässä osaaminen jaetaan 10 tasoon ja ylin taso C2 on jätetty pois. Viitekehys kuvaa aikuisten kielitaitoa, joten joitakin sisältöjä on muokattu soveliaammiksi lasten ja nuorten elämään ja kielenkäyttötarpeisiin. Lisäksi asteikkoon on lisätty tarkentavia huomautuksia kielenkäytön puutteista ja virheistä, joita ei juuri esiinny Viitekehyksen asteikoissa. Tämä muutos voi helpottaa ops-asteikon käyttöä myös osaamisen arviointiin, koska muutos tuo osaamista kuvaavaan asteikkoon myös arviointiasteikolle tyypillisiä piirteitä.

Taitotaso A1 Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa

| | | Kuullun ymmärtäminen | Puhuminen |
|-------------|-------------------------------|---|---|
| A1.1 | Kielitaidon alkeiden hallinta | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehotuksia) arkisissa yhteyksissä. • Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisintä kieliainesta. • Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoja, osoittamista, käännöstä. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhelumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin. • Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia. • Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisiongelmiä. • Osaa hyvin suppean perussanasaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja. • Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaukset voivat olla melko virheettömiä. |
| A1.2 | Kehittyvä alkeis-kielitaito | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen. • Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä. • Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhelumppanin apua. • Puheessa on taukoja ja muita katkoksia. • Ääntäminen voi aiheuttaa usein ymmärtämisiongelmiä. • Osaa hyvin suppean perussanasaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia. • Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä. |
| A1.3 | Toimiva alkeis-kielitaito | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana. • Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluita. • Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleis-kielistä puhetta. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhelumppanin apua. • Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä. • Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisiongelmiä. • Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita. • Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielivirheitä. |

| Luetun ymmärtäminen | Kirjoittaminen |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän. • Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin. • Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa viestiä välittämiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisin. • Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja. • Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja. • Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää nimiä, kylltejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin. • Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen. • Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa viestiä välittämiä tarpeita lyhyin lausein. • Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja). • Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia päälauseita. • Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita. • Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset). • Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta. | <ul style="list-style-type: none"> • Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tuimmassa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa. • Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilö-tiedot, yksinkertainen sanelu). • Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkkeitä. • Alkeellisessäkin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä. |

Taitotaso A2 Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta

| | | Kuullun ymmärtäminen | Puhuminen |
|-------------|----------------------------|--|--|
| A2.1 | Peruskielitaidon alkuvaihe | <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä. • Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiiriin vaihdokset tv-uutisissa. • Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa kuvata lähipiiriään muutamin lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. • Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua. • Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia. • Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia. • Osaa helposti ennakoitavan perus-sanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita). • Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin. |
| A2.2 | Kehittyvä peruskielitaito | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia. • Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idiomeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa. • Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiinomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä. • Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä. • Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy. • Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita. • Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä. |

| Luetun ymmärtäminen | Kirjoittaminen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita). • Ymmärtää tekstin pääajatuksen ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla. • Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta. | <ul style="list-style-type: none"> • Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiinimaisimmista arkitilanteista. • Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lapukset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista). • Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisin sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita. • Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taivutus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistan, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset). • Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsenellystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista. • Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi. | <ul style="list-style-type: none"> • Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa. • Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit). • Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot. • Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja. |

Taitotaso B1 Selviytyminen arkielämässä

| | | Kuullun ymmärtäminen | Puhuminen |
|------|-------------------------|--|---|
| B1.1 | Toimiva peruskielitaito | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää pääajatuksen ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat. • Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja. • Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kieli-alueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia. • Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä. • Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran. • Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita. • Laajemmassa vapaassa puheessa kieliooppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkeleita ja päätteitä puuttuu), mutta ne häiritsevät harvoin ymmärrettävyyttä. |
| B1.2 | Sujuva peruskielitaito | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää selväpiirteistä asiantietoa, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelut, ennakoitavissa olevat puhelinviestit). • Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta. • Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa kertoa tavallisista, konkreettista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa. • Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy. • Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia. • Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita. • Kieliooppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne häiritsevät harvoin laajempaan viestintään. |

| Luetun ymmärtäminen | Kirjoittaminen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta. • Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia. • Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista. | <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista. • Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmassa kirjallisen viestinnän muodoissa. • Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmauksia. • Rutiinomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativimmat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa. • Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän. • Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoo niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista. • Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja seloituksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon. • Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta. • Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyliässä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen. |

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

| | | Kuullun ymmärtäminen | Puhuminen |
|-------------|----------------------------------|--|--|
| B2.1 | Itsenäisen kielitaidon perustaso | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksen, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kertontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot). • Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitus). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat. • Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota sanottavaansa. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspiiriinsä liittyvistä asioista, kertoo tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä. • Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja. • Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia. • Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin. • Kieliopin hallinta on melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä. |
| B2.2 | Toimiva itsenäinen kielitaito | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu). • Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa. • Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistään aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskalkkuja ja kytkeä sanottavansa toisten puheen-vuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin. • Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäroinneista luolimatta. • Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia. • Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. • Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä. |

| Luetun ymmärtäminen | Kirjoittaminen |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy lukemaan itsenäisesti muuttaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä. • Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä teksteistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin. • Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuriviittaukset. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot). • Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin. • Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hypypäyksiä asiasta toiseen. • Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisen ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja ja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä. • Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin. • Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseiden, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvedoja. • Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehitellä argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia. • Kielellinen ilmaisuvarasto ei rajoita havaittavasti kirjoittamista. • Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomatisissa ilmauksissa sekä tyyli-seikoissa. |

Taitotasot C1-C2 Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa

| | | Kuullun ymmärtäminen | Puhuminen |
|-------------|--------------------------------|---|--|
| C1.1 | Taitavan kielitaidon perustaso | <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempääkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia. • Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistaen. • Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia. | <ul style="list-style-type: none"> • Osaa pitää pitkäähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiiniluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyyli-lajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia. • Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti. • Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvivah-teita. • Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilan-teen vaatimalla tavalla. • Kielio-pin hallinta on hyvää. Satun-naiset virheet eivät hankaloita ymmär-tämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse. |

| Luetun ymmärtäminen | Kirjoittaminen |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta. • Pystyy vaihtelevaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllillisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä. • Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä. | <ul style="list-style-type: none"> • Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenytyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmallalla, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista. • Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi. • Kielellinen ilmaisuväara on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat. • Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomattisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa. |

Lähteet:

- Opetushallitus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf
 Opetushallitus, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.
http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf

LIITE 6. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (VN A 1435/2001, 6 §)

Perusopetuksen tuntijako

Oppivelvollisille annettavan perusopetuksen tuntijako

Perusopetukseen käytettävä aika jaetaan eri oppiaineiden ja niistä muodostettujen aineryhmien opetukseen sekä oppilaanohjaukseen seuraavasti:

| Aineryhmä, oppiaine | Vuosiopetusvuorokauden ¹⁾ opetuksen aloittamisajan- kohdasta tai edellisestä tuntien määrityskohdasta lasketuna vähintään: | | | | | | | | | Vuosiopetus- vuorokauden yhteensä vähintään: |
|---|---|----|---|----|----|---|---|---|-----------------|---|
| | Vuosisuorat | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | yht. |
| Äidinkieli ja kirjallisuus | | 14 | | | 14 | | | | 14 | 42 |
| Vuosiluokilta 1–6 alkava kieli (A-kieli) | - | - | | | | 8 | | | 8 | 16 |
| Vuosiluokilta 7–9 alkava kieli (B-kieli) | - | - | - | - | - | - | | | 6 | 6 |
| Matematiikka | | 6 | | | 12 | | | | 14 | 32 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | | | | 9 | | | | | | 31 |
| Ympäristöoppi | | | | | | | | | | |
| Biologia ja maantieto | | | | | | 3 | | | 7 | |
| Fysiikka ja kemia | | | | | | 2 | | | 7 | |
| Terveystieto ²⁾ | | | | | | | | | 3 | |
| Uskonto tai elämäntutkimus- | | | | | 6 | | | | 5 | 11 |
| Historia ja yhteiskuntaoppi | - | - | - | - | | 3 | | | 7 | 10 |
| Taide ja taitoaineet | | | | 26 | | | | | 30 | 56 |
| Musiikki | | | | 4 | | | | | 3 | |
| Kuvataide | | | | 4 | | | | | 4 | |
| Käsityö | | | | 4 | | | | | 7 | |
| Liikunta | | | | 8 | | | | | 10 | |
| Kotitalous | - | - | - | - | - | - | | | 3 | 3 |
| Oppilaanohjaus | - | - | - | - | - | - | | | 2 | 2 |
| Valinnaiset aineet | | | | | | | | | | 13 |
| Vapaaehtoinen A-kieli | - | - | | | | 6 | | | 6 ³⁾ | 12 |

¹⁾ Vuosiopetusvuorokausi = 38 oppituntia

²⁾ Terveystietoa opetetaan integroidusti vuosiluokilla 1–6 ja kolme vuosiopetusvuorokautta vuosiluokilla 7–9.

³⁾ Oppilas voi vuosiluokilla 7–9, kielestä riippuen, opiskella vapaaehtoista A-kieltä joko valinnaisena aineena tai B-kielen sijasta opettavana yhteisenä aineena.

- Oppiainetta ei opeteta asianomaisella vuosiluokalla, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä.

Valinnaisena aineena voidaan opettaa 1 momentissa mainittujen oppiaineiden syventäviä tai sovelta-
via oppimääriä, useasta oppiaineesta muodostettuja kokonaisuuksia, vieraita kieliä sekä tietotekniik-
kaan liittyviä aineita. Valinnaisten aineiden nimet määritellään opetussuunnitelmassa.

Lähde: FINLEX – Valtion säädöstietopankki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>

LIITE 7. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (VN A 955/2002, 8 §, 1–6 mom.)

Lukio-opetuksen tuntijako

Nuorille annettavan opetuksen tuntijako

Nuorille annettavan lukiokoulutuksen tuntijako on seuraava:

| Oppiaine tai aineryhmä | Pakolliset kurssit | Syventävinä opintoina tarjottavien valtakunnallisten kurssien määrä |
|--|--------------------|---|
| Äidinkieli ja kirjallisuus | 6 | 3 |
| Kielet perusopetuksen vuosiluokilta 1-6 alkava kieli (A-kieli) | 6 | 2 |
| perusopetuksen vuosiluokilta 7-9 alkava kieli (B-kieli) | 5 | 2 |
| muut kielet | | 16 |
| Matematiikka | | |
| lyhyt oppimäärä | 6 | 2 |
| pitkä oppimäärä | 10 | 3 |
| Ympäristö ja luonnontieteet | | |
| Biologia | 2 | 3 |
| Maantiede | 2 | 2 |
| Fysiikka | 1 | 7 |
| Kemia | 1 | 4 |
| Uskonto tai elämäntutkimus | 3 | 2 |
| Filosofia | 1 | 3 |
| Psykologia | 1 | 4 |
| Historia | 4 | 2 |
| Yhteiskuntaoppi | 2 | 2 |
| Taito- ja taideaineet | 5 | |
| Liikunta | 2 | 3 |
| Musiikki | 1–2 | 3 |
| Kuvataide | 1–2 | 3 |
| Terveystieto | 1 | 2 |
| Opinto-ohjaus | 1 | 1 |
| Pakolliset kurssit | 47–51 | |
| Syventävät kurssit vähintään | 10 | |
| Soveltavat kurssit | | |
| Kurssit yhteensä vähintään | 75 | |

Tuntijaon mukaisten pakollisten ja syventävien kurssien lisäksi voi olla koulutuksen järjestäjän päättämiä syventäviä ja soveltavia kursseja. Oppituntien lisäksi opinto-ohjauksessa opiskelijalle annetaan muuta ohjausta.

Opiskelija voi opiskella useampaa kuin yhtä A-kieltä. Jos toista kotimaista kieltä opiskellaan A-oppimäärän mukaisesti, on pakollisten kurssien määrä kuusi.

Saamenkieliselle, romanikieliselle tai vieraskieliselle opiskelijalle voidaan opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän mukaan.

Jos saamenkieliselle, romanikieliselle tai vieraskieliselle opiskelijalle opetetaan hänen omaa äidinkieltään, opiskelijan äidinkielen ja kirjallisuuden ja muiden kielten pakollisten kurssien yhteismäärät sekä opiskelijalle pakollisten kurssien kokonaismäärä voivat olla 1 momentissa säädettyä pienemmät. Tässä tapauksessa toista kotimaista kieltä opiskellaan valinnaisena aineena.

Jos vieraskieliselle opiskelijalle opetetaan suomen tai ruotsin kieltä suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän mukaan, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen kotimaisen kielen tunnit saadaan jakaa mainittujen aineiden opetukseen siten kuin koulutuksen järjestäjä päättää.

Lähde: FINLEX – Valtion säädöstietopankki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020955>

LIITE 8. Ammatillisten perustutkintojen kieliopintojen laajuus

Tutkinto yhteensä 120 ov a)

| Kaikki tutkinnot, yhteiset opinnot | Pakollisena | Valinnaisena |
|--|--------------|--------------|
| äidinkieli b) suomi/ruotsi toisena kielenä b) | 4 ov | d) d) |
| toinen kotimainen kieli b) vieras kieli c) | 1 ov 2 ov | d) d) |
| | | |
| Ammatilliset opinnot | e) | e) |
| Vapaasti valittavat opinnot | | f) |

Huomautukset

- Opiskelijalla on oikeus hyväksyttää tutkintoonsa aikaisemmin hankittu osaaminen. Hyväksilykemisen periaatteet on määritelty opetussuunnitelman perusteissa.
- Jos opiskelijan äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi, järjestetään toisen kielen opetusta tai opiskelijan osaaminen arvioidaan toisen kielen arviointikriteerien mukaan. Koulutuksen järjestäjä päättää ko. opetuksen järjestämisestä.

Toisen kotimaisen kielen sijaan opiskelijalla on oikeus suorittaa toisen kielen opintoja. Myös oman äidinkielen opiskelu on mahdollista (koulutuksen järjestäjän päätös järjestämisestä).
- Tutkintoon kuuluu 2 ov vieraan kielen opintoja, jotka voivat olla myös B2/3-kielen opintoja eli A1-kielen opinnot eivät ole pakollisia, ainoastaan vieraan kielen opinnot. Koulutuksen järjestäjä päättää kielitarjonnasta.
- Koulutuksen järjestäjä päättää valinnastarjonnasta opetussuunnitelman perusteiden mukaan; yhteensä 4 ov.
- Vaihtelee tutkinnoittain ja koulutusohjelmittain; myös alueellisia ja oppilaitoskohtaisia eroja.
- Oppilaitoksen omasta tarjonnasta tai muulla suoritetut opinnot; yhteensä 10 ov.

LIITE 9. Perusopetuksen kielivalinnat vuonna 2005

A1-kieltä 1–2. vuosiluokilla opiskelleet vuonna 2005

| Vuosi | Kielivalinnat | | | | Oppilasmäärä | |
|-------|-----------------------------|-----|-----------------------------|------|----------------|----------------|
| | 1. vuosiluokka oppilaita | %* | 2. vuosiluokka oppilaita | %* | 1. vuosiluokka | 2. vuosiluokka |
| 2005 | 4 933 | 8,6 | 8 802 | 14,7 | 57 475 | 59 847 |

*Prosentiosuudet laskettu kyseisten vuosiluokkien oppilasmäärästä.

Perusopetuksen 3. vuosiluokalla A1-kieltä opiskelleet vuonna 2005

| A1-kieli | 2005 | |
|-----------------------------|-----------|------|
| | Oppilaita | %* |
| Englanti | 54 646 | 89,5 |
| Suomi | 3 359 | 5,5 |
| Saksa | 844 | 1,4 |
| Ruotsi | 692 | 1,1 |
| Ranska | 465 | 0,8 |
| Venäjä | 105 | 0,2 |
| Muu kieli | 10 | 0,0 |
| Saame | 1 | 0,0 |
| A1-kielet yhteensä | 60 122 | 98,5 |
| 3. vuosiluokan oppilasmäärä | 61 067 | |

*Prosentiosuudet laskettu 3. vuosiluokan oppilasmäärästä.

Perusopetuksen 5. vuosiluokalla A2-kieliä opiskelleet vuonna 2005

| A2-kieli | 2005 | |
|-----------------------------|-----------|------|
| | Oppilaita | %* |
| Saksa | 5 593 | 8,6 |
| Englanti | 5 396 | 8,3 |
| Ruotsi | 5 027 | 7,7 |
| Ranska | 1 902 | 2,9 |
| Venäjä | 201 | 0,3 |
| Suomi | 193 | 0,3 |
| Muu kieli | 137 | 0,2 |
| Saame | 28 | 0,0 |
| A2-kielet yhteensä | 18 477 | 28,3 |
| 5. vuosiluokan oppilasmäärä | 65 322 | |

*Prosentiosuudet laskettu 5. vuosiluokan oppilasmäärästä.

Perusopetuksen 7–9. vuosiluokilla A-kieliä opiskelleet vuonna 2005

| A-kieli | 2005 | |
|---------------------------------|-----------|-------|
| | Oppilaita | %* |
| Englanti | 196 794 | 98,7 |
| Saksa | 19 050 | 9,6 |
| Ruotsi | 16 631 | 8,3 |
| Suomi | 10 982 | 5,5 |
| Ranska | 6 379 | 3,2 |
| Venäjä | 765 | 0,4 |
| Muu kieli | 105 | 0,1 |
| Saame | 57 | 0,0 |
| Latina | 0 | 0,0 |
| A-kielet yhteensä | 250 763 | 125,8 |
| 7–9. vuosiluokkien oppilasmäärä | 199 318 | |

* Prosenttiosuudet laskettu 7–9. vuosiluokkien oppilasmääristä.

B2-kieltä vuosiluokilla 8–9 opiskelleet vuonna 2005

| Vuosi | Kielivalinnat | | Oppilasmäärä |
|-------|---------------|------|--------------|
| | Oppilaita | %* | Oppilaita |
| 2005 | 18 591 | 14,1 | 132 306 |

*Prosenttiosuudet laskettu 8–9. vuosiluokkien oppilasmääristä.

Perusopetuksen 8–9. vuosiluokilla B2-kieltä opiskelleet vuonna 2005

| B2-kieli | 2005 | |
|---------------------------------|-----------|------|
| | Oppilaita | %* |
| Saksa | 8 752 | 6,6 |
| Ranska | 7 110 | 5,4 |
| Venäjä | 798 | 0,6 |
| Muu kieli | 756 | 0,6 |
| Latina | 686 | 0,5 |
| Ruotsi | 255 | 0,2 |
| Englanti | 227 | 0,2 |
| Saame | 7 | 0,0 |
| Suomi | 0 | 0,0 |
| B2-kielet yhteensä | 18 591 | 14,1 |
| 8–9. vuosiluokkien oppilasmäärä | 132 306 | |

*Prosenttiosuuden laskettu 8–9. vuosiluokkien oppilasmääristä.

Ranskan, saksan, venäjän ja ruotsin oppilasmäärät vuonna 2005

| | A1 vuosiluokat 1-6 | A2 vuosiluokat 1-6 | A1 ja A2 vuosiluokat 7-9 | B1 vuosiluokat 7-9 | B2 vuosiluokat 7-9 | Yht. |
|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------|
| Ranska | 2 717 | 4 898 | 6 379 | | 7 110 | 21 104 |
| Saksa | 4 581 | 15 411 | 19 050 | | 8 752 | 47 794 |
| Venäjä | 625 | 481 | 765 | | 798 | 2 669 |
| Ruotsi | 4 144 | 14 384 | 16 631 | 166 993 | 255 | 202 407 |

Lähde:

Opetushallitus, Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2006 (toim. Kumpulainen & Saari).
http://www.oph.fi/info/tilastot/Indikaattorit_2006.pdf

LIITE 10. Lukion kielivalinnat vuonna 2006

Lukion koko oppimäärän suorittaneiden kielivalinnat 2006

| Kieli | Pakolliset kielet | | Valinnaiset kielet | | Alle 6 kurssia | Yht. | %osuus lukion koko oppimäärän suorittaneista ¹⁾ |
|-----------|-------------------|---------|---------------------------|---------------------------|----------------|--------|--|
| | A-kieli | B-kieli | B2-kieli (väh. 6 kurssia) | B3-kieli (väh. 6 kurssia) | | | |
| englanti | 31 477 | 34 | 19 | 9 | 12 | 31 551 | 99,5 |
| ruotsi | 2 431 | 26 764 | 2 | 2 | 116 | 29 315 | 92,5 |
| saksa | 2 828 | 57 | 2 901 | 2 349 | 3 082 | 11 217 | 35,4 |
| ranska | 740 | 31 | 1 492 | 1 700 | 2 277 | 6 240 | 19,7 |
| espanja | 3 | - | 41 | 1 272 | 1 935 | 3 251 | 10,3 |
| suomi | 1 986 | - | - | 35 | 3 | 2 024 | 6,4 |
| venäjä | 206 | - | 80 | 564 | 915 | 1 765 | 5,6 |
| italia | 1 | - | 1 | 318 | 1 028 | 1 348 | 4,3 |
| latina | - | - | 33 | 156 | 1 000 | 1 189 | 3,8 |
| muu kieli | - | - | - | 12 | 368 | 380 | 1,2 |
| saame | 1 | - | 5 | 7 | 3 | 16 | 0,1 |

¹⁾ lukion koko oppimäärän keväällä 2006 suorittaneiden määrä 31 709

Lukion koko oppimäärän suorittaneiden miesten kielivalinnat 2006

| Kieli | Pakolliset kielet | | Valinnaiset kielet | | Alle 6 kurssia | Yht. | %osuus lukion koko oppimäärän suorittaneista ¹⁾ |
|-----------|-------------------|---------|---------------------------|---------------------------|----------------|--------|--|
| | A-kieli | B-kieli | B2-kieli (väh. 6 kurssia) | B3-kieli (väh. 6 kurssia) | | | |
| englanti | 13 365 | 9 | 6 | 3 | 1 | 13 384 | 99,6 |
| ruotsi | 824 | 11 551 | - | 1 | 87 | 12 463 | 92,7 |
| saksa | 867 | 20 | 876 | 788 | 1 273 | 3 824 | 28,4 |
| ranska | 180 | 6 | 260 | 267 | 513 | 1 226 | 9,1 |
| suomi | 798 | - | - | 14 | 1 | 813 | 6,0 |
| espanja | - | - | 10 | 234 | 496 | 740 | 5,5 |
| venäjä | 63 | - | 20 | 145 | 262 | 490 | 3,6 |
| latina | - | - | 17 | 45 | 381 | 443 | 3,3 |
| italia | 1 | - | - | 44 | 258 | 303 | 2,3 |
| muu kieli | - | - | - | 10 | 129 | 139 | 1,0 |
| saame | 1 | - | - | 2 | 3 | 6 | 0,0 |

¹⁾ lukion koko oppimäärän keväällä 2006 suorittaneiden miesten määrä 13 443

Lukion koko oppimäärän suorittaneiden naisten kielivalinnat 2006

| Kieli | Pakolliset kielet | | Valinnaiset kielet | | Alle 6 kurssia | Yht. | % -osuus lukion koko oppimäärän suorittaneista ¹⁾ |
|--|-------------------|---------|---------------------------|---------------------------|----------------|--------|--|
| | A-kieli | B-kieli | B2-kieli (väh. 6 kurssia) | B3-kieli (väh. 6 kurssia) | | | |
| englanti | 18 112 | 25 | 13 | 6 | 11 | 18 167 | 99,5 |
| ruotsi | 1 607 | 15 213 | 2 | 1 | 29 | 16 852 | 92,3 |
| saksa | 1 961 | 37 | 2 025 | 1 561 | 1 809 | 7 393 | 40,5 |
| ranska | 560 | 25 | 1 232 | 1 433 | 1 764 | 5 014 | 27,5 |
| espanja | 3 | - | 31 | 1 038 | 1 439 | 2 511 | 13,7 |
| venäjä | 143 | - | 60 | 419 | 653 | 1 275 | 7,0 |
| suomi | 1 188 | - | - | 21 | 2 | 1 211 | 6,6 |
| italia | - | - | 1 | 274 | 770 | 1 045 | 5,7 |
| latina | - | - | 16 | 111 | 619 | 746 | 4,1 |
| muu kieli | - | - | - | 2 | 239 | 241 | 1,3 |
| saame | - | - | 5 | 5 | - | 10 | 0,1 |
| ¹⁾ lukion koko oppimäärän keväällä 2006 suorittaneiden naisten määrä 18 266 | | | | | | | |

Lähde:

Tilastokeskus, Koulutustilasto, Lukiokoulutuksen päättäneiden kielivalinnat 2006. <http://www.stat.fi>

Liite 11. Hyvän osaamisen tavoitetasot kieliopinnoissa perusopetuksen ja toisen asteen päättövaiheessa

PERUSOPETUS JA LUKIO

Perusopetuksen ja lukion taitotasokuvaukset pohjautuvat Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (EVK).

| PERUS-OPETUS | | KUULLUN YMMÄRTÄMINEN | PUHUMINEN | TEKSTIN YMMÄRTÄMINEN | KIRJOITTAMINEN |
|--------------|-------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| A-KIELI | Englanti | B1.1 Toimiva peruskielitaito | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito | B1.1 Toimiva peruskielitaito | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito |
| | Muut kielet | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe |
| | Ruotsi | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe |
| | Suomi | B1.1 Toimiva peruskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito | A2.2 Kehittyvä peruskielitaito |
| B1-KIELI | Ruotsi | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A1.3 Toimiva alkeiskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A1.3 Toimiva alkeiskielitaito |
| | Englanti | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A1.3 Toimiva alkeiskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A1.3 Toimiva alkeiskielitaito |
| | Suomi | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A1.3 Toimiva alkeiskielitaito | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe | A2.1 Peruskielitaidon alkuvaihe |
| B2-KIELI | | A1.2–A1.3 | A1.1–A1.2 | A1.2–A1.3 | A1.1–A1.2 |

Lähde: Opetushallitus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf

| LUKIO | | KUULLUN YMMÄRTÄMINEN | PUHUMINEN | LUETUN YMMÄRTÄMINEN | KIRJOITTAMINEN |
|-------------|--------------|----------------------|-----------|---------------------|----------------|
| Ruotsi | A-OPPIMÄÄRÄ | B2.1 | B1.2 | B2.1 | B1.2 |
| | B1-OPPIMÄÄRÄ | B1.2 | B1.1 | B1.2 | B1.1 |
| Suomi | A-OPPIMÄÄRÄ | B2.1 | B1.2 | B2.1 | B1.2 |
| | B1-OPPIMÄÄRÄ | B1.2 | B1.1 | B1.2 | B1.1 |
| Englanti | A | B2.1 | B2.1 | B2.1 | B2.1 |
| Muut kielet | A | B1.1–B1.2 | B1.1 | B1.2 | B1.1–B1.2 |
| Englanti | B1 | B1.2 | B1.2 | B1.2 | B1.2 |
| | B2 | B1.1 | B1.1 | B1.1 | B1.1 |
| Muut kielet | B2 | A2.2 | A2.1–A2.2 | A2.2–B1.1 | A2.1–A2.2 |
| Englanti | B3 | B1.1 | A2.2 | B1.1 | B1.1 |
| Muut kielet | B3 | A2.1–A2.2 | A2.1 | A2.1–A2.2 | A1.3–A2.1 |

Lähde: Opetushallitus, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.
<http://www.oph.fi/link.asp?path=1,17627,927,1560,9610,23059,23411>

AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS

Kaikkiin ammatillisen koulutuksen perustutkintoihin sisältyy pakollisia toisen kotimaisen kielen ja yhden vieraan kielen opintoja. Monien koulutusohjelmien ammatillisiin opintoihin voi kuulua pakollisia toisen kotimaisen kielen ja vieraan kielen opintojaksoja, joiden laajuus vaihtelee suoritettavan tutkinnon ja opiskelijan aiempien opintojen mukaan. Lisäksi monissa ammatillisissa oppilaitoksissa voi suorittaa valinnaisia kieliopintoja. Ammatillisen peruskoulutuksen osalta tavoitetasot annetaan yleisten kielitutkintojen YKI -tasomääritysten (2001) mukaisesti. Jos opiskelija on suorittanut yleisen kielitutkinnon vaaditulla tasolla, edellytetään häneltä lisäsuorituksia oman alan ammattikielessä. Ruotsinkielisessä ammatillisessa koulutuksessa opiskellaan toisena kotimaisena kielenä suomea perusopetuksen A- tai B-oppimäärän pohjalta 2 ov.

| AMMATILLINEN PERUSKOULUTUS | TAITOTASO |
|--------------------------------|-----------|
| Toinen kotimainen, ruotsi 1 ov | 1–2 |
| Vieras kieli, 2 ov A-kieli | 2–4 |
| Vieras kieli, 2 ov B-kieli | 1–2 |

Lähteet:

Opetushallitus, Määräys 19.6.2002 nro 34/011/2002 Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteiden muutos. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/muutos34_011_2002.pdf

KISU – Kielitaitoinen Suomi. <http://www.kisu.fi/kielivalinnat.php>

LIITE 12. Yleisten kielitutkintojen taitotasoaosteikko.

Ylin taso

| | |
|----------|---|
| 6 | Ymmärtää vaikeuksitta kaikenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Ilmausten hienot sävyerot tuottavat enää harvoin vaikeuksia. Puhuu ja kirjoittaa erittäin sujuvasti tilanteeseen sopivalla tyyllillä, ja pystyy ilmaisemaan hienojakin merkitysvivahteita. Kielipin ja sanaston hallinta on varmaa lähes kaikissa tilanteissa ja pienetkin puutteet ovat harvinaisia. |
| 5 | Ymmärtää pidempää, normaalitempoista kasvokkaista sekä mm. televisiosta ja radiosta kuultavaa puhetta, vaikka joskus ymmärtäminen vaatii jonkin verran ponnistelua. Ymmärtää rakenteellisesti ja kielellisesti monimutkaisia tekstejä ja oman aikamme kirjallisuutta. Puhuu ja kirjoittaa selkeästi ja sujuvasti erilaisista aiheista, mutta harvinaisten sanojen ja monimutkaisten lauserakenteiden käyttö saattaa kuitenkin tuottaa vaikeuksia. Hallitsee kielipin ja sanaston yleensä hyvin ja monipuolisesti. |

Keskitaso

| | |
|----------|---|
| 4 | Ymmärtää normaalitempoista kasvokkaista puhetta ja keskustelua yleisistä aihepiireistä sekä mm. televisiosta ja radiosta kuultavaa puhetta, mutta joitakin yksityiskohtia saattaa jäädä ymmärtämättä. Nopea puhekieli ja murteellinen puhe tuottavat kuitenkin vaikeuksia. Ymmärtää vaivatta yleisiä aihepiirejä käsitteleviä tekstejä, joskin muutamat tekstin välittämät sävyerot voivat jäädä epäselviksi. Selviää melko hyvin myös vieraammissa puhetilanteissa. Pystyy kirjoittamaan sekä yksityisiä että puolivirallisia tekstejä ja esittämään ajatuksiaan yhtenäisinä kokonaisuuksina. Tekee puheessa ja kirjoituksessa eron virallisen ja epävirallisen kielimuodon välillä. Hallitsee peruskielipin ja -sanaston hyvin. |
| 3 | Ymmärtää pidempää puhetta ja keskeisen ajatuksen monista televisio- ja radio-ohjelmista, jos aihepiiri on suhteellisen tuttu. Ymmärtää tavallisia tekstejä, jotka eivät vaadi aiheen tuntemusta. Normaalitympoinen puhe ja vaativimmat tekstit saattavat tuottaa vaikeuksia, jos puhejakso on pitkä ja aihepiiri vieras. Selviää tavallisimmissa käytännön puhetilanteissa ja pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäistä tekstiä tavallisista aiheista, vaikkakin kielopilliset ja sanastolliset puutteet toisinaan vaikeuttavat ymmärtämistä. Hallitsee hyvin jokapäiväisiin tilanteisiin liittyvän sanaston ja peruskielipin keskeiset rakenteet. |

Perustaso

| | |
|----------|--|
| 2 | Ymmärtää selkeää ja yksinkertaistettua puhetta, joka käsittelee jokapäiväisiä ja tuttuja asioita. Ymmärtää helposti lyhyitä, yksinkertaisia tekstejä ja saa selville pääasiat tuttuja aihepiirejä käsittelevistä teksteistä. Selviää rutiinomaisissa yksinkertaisista tiedonvaihtoa vaativissa puhetilanteissa, vaikka ääntäminen on vielä puutteellista. Pystyy kirjoittamaan suppeita, yksinkertaisia tekstejä jokapäiväisistä asioista, mutta teksti voi olla hajanaista. Hallitsee yksinkertaisimman peruskielipin ja keskeisen perussanaston. |
| 1 | Ymmärtää hitaasta ja selkeästä puheesta yksinkertaisia perustason ilmauksia, jotka liittyvät suoraan omaan elämään tai koskevat välitöntä konkreettista ympäristöä. Pystyy löytämään tietoa yksinkertaisista teksteistä. Selviää kaikkein yksinkertaisimmissa puhetilanteissa, mutta puhe on hidasta ja hyvin katkonaista ja ääntämisessä on puutteita. Pystyy kirjoittamaan erittäin lyhyitä tekstejä, joissa on lukuisia kielellisiä puutteita. Tuntee kaikkein yleisimmän perussanaston ja joitakin peruskielipin rakenteita. |

Lähde: *Yleisten kielitutkintojen perusteet 2002*. Helsinki: Opetushallitus.
Opetushallitus, Tutkintopalvelut, Yleiset kielitutkinnot. <http://www.oph.fi>

LIITE 13. Valtionhallinnon kielitutkinnot

Valtionhallinnon kielitutkinnot perustuvat lakiin (424/2003) julkisyhteisöjen henkilöstöiltä vaadittavasta kielitaidosta ja valtioneuvoston asetukseen (481/2003) suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa. Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmä on tarkoitettu julkisissa tehtävissä toimivan henkilöstön toisen kotimaisen kielen hallinnan osoittamiseen. Kielilain (423/2003) mukaan viranomaisten on turvattava kaikkien kansalaisten kielelliset oikeudet ja toimittava sekä suomeksi että ruotsiksi. Vuoden 2004 alussa uudistuneessa kielilaissa säädetään siitä, miten näiden oikeuksien tulee käytännössä toteutua. Laki säättää vähimmäistason, jolla kielellistä palvelua on annettava julkishallinnossa. Vuoden 2003 kesäkuusta lähtien järjestelmän todistuksilla on voinut osoittaa myös suomen tai ruotsin kielen taitoa, jota edellytetään Suomen kansalaisuuden saamiseksi.

Valtionhallinnon kielitutkintoja voi suorittaa tyydyttävällä, hyvällä tai erinomaisella tasolla. Tyydyttävä taito vastaa Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen (EKV) taitotasoa B1, hyvä taito taitotasoa B2 ja erinomainen taito taitotasoa C2. Tyydyttävän / hyvän taidon tutkinnot suoritetaan eri paikkakunnilla toimiville tutkintosuoritusten vastaanottajille, jotka Opetushallitus on nimittänyt. Erinomaisen taidon tutkinto suoritetaan suomen tai ruotsin kielen kielitutkintolautakunnan järjestämässä tutkintotilaisuuksissa Helsingissä. Kaikissa tutkinnoissa voidaan osoittaa suullista, kirjallista ja ymmärtämisen taitoa. Tutkintojen osat voidaan suorittaa yhdessä tai erikseen. Tutkinnon suorittajan tulee itse ottaa selvää työnantajalta tai opiskelupaikasta, minkä tason kielitaitoa häneltä edellytetään.

Tutkintojen tehtävät liittyvät erilaisiin julkishallinnon työ- ja kielenkäyttölanteisiin, kuten asiakaspalveluun, asiakirjojen käsittelyyn, julkishallinnolliseen valmistelutyöhön, neuvotteluihin sekä erilaisiin julkisiin kielenkäyttölanteisiin. Tutkinnoissa arvioidaan osallistujan kykyä viestiä suullisesti ja / tai kirjallisesti suomen tai ruotsin kielellä sekä kykyä ymmärtää kyseisiä kieliä. Puheen ja tekstin ymmärtämisen osakokeissa kuunnellaan ja luetaan erilaisia tekstejä sekä vastataan tekstien pohjalta esitettyihin kysymyksiin. Puhumista arvioidaan erilaisilla haastattelu-, keskustelu- ja muilla vuorovaikutustehtävillä, jotka suoritetaan tutkintosuorituksen vastaanottajan kanssa. Kirjoittamisen osakokeessa tuotetaan erityyppisiä tekstejä, muttei kuitenkaan esseitä tai käännöstekstejä.

Hyvän / tyydyttävän taidon tutkintoja ovat:

- suomen tai ruotsin kielen suullisen taidon tutkinto (puhumisen ja puheen ymmärtämisen osakokeet)
- suomen tai ruotsin kielen kirjallisen taidon tutkinto (kirjoittamisen ja tekstin ymmärtämisen osakokeet)
- suomen tai ruotsin kielen ymmärtämisen taidon tutkinto (tekstin ymmärtämisen ja puheen ymmärtämisen osakokeet).

Tutkinnon hyväksytyyn suorittamiseen edellytys on tietyn taidon molempien osakokeiden hyväksytyt suorittaminen. Suullisen ja kirjallisen taidon tutkintojen suorittaminen osoittaa vastaavatasoista ymmärtämisen taitoa.

Lähde: Opetushallitus, Tutkintopalvelut, Valtionhallinnon kielitutkinnot. <http://www.oph.fi>

LIITE 14. Kielilaineiden hakijamäärät/sisäänottokiintiö vuonna 2006

(Todellinen sisäänotto on voinut olla jonkin verran suurempi kuin kiintiöt – kiintiöt kuitenkin pysyvämpi ja virallisempi luku kuin todellinen sisäänotto – siksi sitä on käytetty.) Tiedot yliopistojen virallisista hakijatilastoista.

| | Jyväskylä | Turku | Tampere (ope 2005) | Joensuu | Helsinki (ope 2005) | Oulu (ope 2005) | Vaasa | Äbo |
|------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-----------------------|---------------------|--|---------------------|----------|---|
| englanti eng. ope | 462 / 25 200 / 55 (sv) | 301 / 51 25 / 20 | 585 / 45 18 / 15 | 290 / 25 25 / 16 | 743 / 62 23 / 32 | 391 / 40 18 / 15 | 227 / 30 | 53 / 22 |
| käänt | | 240 / 27 | 393 / 18 | 229 / 27 | 260 / 18 | | | Vuodesta 2007 kokeiluunottoi- sesti käytössä kaikkien kielilaineiden yhteiskiintiö 15, joka jakautuu eri kielille jaettaviin paikkoihin suhteessa hakijamäärään. |
| ruotsi ope | 154 / 25 77 / 18 (sv) | 130 / 30 15 + 3 (AA) / 4+3 | 215 / 30 21 / 8 | 63 / 18 18 / 19 | 182 / 40 30 / 25 / 63 / 10 24 / 8 | 158 / 28 22 / 9 | 147 / 35 | 22 / 7 |
| svenska m ranska ranskan ope | 68 / 15 24 / 5 (sv) | 139 / 39 10+2(AA) / 8 68 / 27 | 99 / 15 6 / 3 | | 166 / 35 16 / 12 | | 24 / 5 | 16 / 12 17 / 10 |
| saksa ope | 113 / 20 40 / 15 (sv) | 108 / 35 10+2(AA) / 13 | 121 / 28 21 / 12 | 37 / 7 9 / 7 | 153 / 41 11 / 16 / 44 / 10 | 59 / 12 12 / 7 | 86 / 30 | 10 / 8 |
| käänt | | 122 / 62 | 90 / 20 | 54 / 14 | 101 / 18 | | | |
| venäjä ope | 35 / 15 12 / 5 (sv) | 42 / 11 5 / 4 | 53 / 16 3 / 3 | 40 / 14 7 / 7 | 10 / 13 | | | 11 / 7 |

¹ Hakijamäärässä mukana myös laajennuspaikoille hakeneet (14 kpl), hakijamäärä normaaliin kiintiöön on 18 ja 4 erillisopintoihin, yhteensä 36 hakijaa (joista osa kaksoistutkintoa (KM – FM) tekeviä).

² Tutkinto-opiskelijointia haussa 8, JOO-sopimuksella hakeneita 5 ja erillisopintoihin hakeneita 8, yhteensä 21 hakijaa.

³ JOO-hakijoita 2, erillisopintoihin 3 hakijaa, yhteensä siis 26.

⁴ Erillisin opintoihin hakijoita 7, yhteensä siis 10 hakijaa.

| | | | | | | | | | |
|---------------|--------------|------------------|----------------------|--------------|----------|----------|---------|---------|--|
| käänt | | | 71 / 16 | 36 / 14 | 61 / 12 | | | | |
| suomi | 182 / 20 | 180 / 38 | 165 / 26 | 157 / 40 | 373 / 63 | 157 / 27 | 70 / 15 | 14 / 12 | |
| ope | 95 / 25 (sv) | 25 / 20 | 37 ⁵ / 15 | (sis. kirj.) | n/a | 20 / 20 | 25 / 15 | | |
| S2 | | | | | 5 / 10 | | | | |
| viittomakieli | 29 / 8 | | | | | | | | |
| espanja | | 88 / 13 | | | 153 / 14 | | | | |
| ope | | 10 / 8 (esp, it, | | | | | | | |
| käänt | | lat) | | | | | | | |
| italia | | 77 / 13 | | | | | | | |
| klassiset | | 51 / 15 | | | 64 / 13 | | | | |
| suomalais-ug | | 42 / 8 | | | 112 / 12 | | | | |
| saarne | | 43 / 4 | | | 62 / 14 | 9 / 5 | | | |
| | | | | | | 6 / 0 | | | |
| balttilaiset | | | | | | | | | |
| etelälaavit | | | | | 22 / 5 | | | | |
| aasia.afr | | | | | 31 / 9 | | | | |
| logopedia | | | | | 440 / 27 | | | | |
| yleinen kt | | 185 / 11 | 234 / 16 | | | | | | |
| kielitkno | | --- (ed. 46 / 5) | | 14 / 5 | 85 / 7 | | | | |
| | | | | | 71 / 10 | | | | |

sv = suoravallitut

Suoravallinta mahdollinen Jyväskylän yliopistossa kaikissa kielissä, Helsingin yliopistossa englannissa vuosina 2007-2009, Oulussa englannissa vuonna 2007.

⁵ JOO-hakijoita 2, erillisopintoihin 4, yhteensä 43 hakijaa.

LIITE 15. Keskeisiä käsitteitä

A

A1-kieli

Viimeistään perusopetuksen 3. vuosiluokalla alkava yhteinen, ensimmäinen vieras kieli.

A2-kieli

Viimeistään perusopetuksen 4. tai 5. vuosiluokalla alkava vapaaehtoinen kieli, joka jatkuu valinnaisena 7. vuosiluokalla.

Aikuisten kotoutumiskoulutus

Aikuisille kotoutumislain piiriin kuuluville maahanmuuttajille järjestetään kotoutumiskoulutusta. Koulutus kestää tavallisesti vuoden ja koostuu yleensä useasta kurssista. Suurin osa kotoutumiskoulutuksesta on työvoimapolitiista koulutusta. Koulutus sisältää suomen tai ruotsin kielen opetusta, yhteiskuntatietoja, arkielämän taitoja, kulttuurintuntemusta sekä ammatinvalintaan ja työelämään liittyvää ohjausta. Koulutukseen kuuluu usein myös työharjoittelua työpaikalla. Lisäksi opiskelijoiden opiskelunvalmiuksia kehitetään ja koulutuksen aikana tehdään henkilökohtainen opiskeluohjelma ja työllistymissuunnitelma. Opiskelijoiden on myös mahdollista saada kielen tukiopetusta ja tulkkipalveluja.

ALTE

ALTE (Association of Language Testers in Europe) on vuonna 1990 perustettu kielitutkintojen yhteisjärjestö, johon kuuluu monia maailman tärkeimpiä kielitaidon arviointielimiä. Vuonna 2006 ALTE:ssa oli 31 jäsenmaata ja 26 testikieltä. Kukin jäsenmaa järjestää tutkintoja siinä kielessä, jota puhutaan äidinkielenä kyseisessä maassa.

AMKOTA

AMKOTA on ammattikorkeakoulujen toimintaa kuvaava päätös- ja tilastotietokanta, joka sisältää tietoja ammattikorkeakouluittain ja koulutusaloittain. Tietokantaa ylläpitää opetusministeriö.

Ammatillinen perustutkinto

Ammatillisen perustutkinnon suorittaminen antaa laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet. Ammatillisen perustutkinnon laajuus on 120 opintoviikkoa sisältäen työssä oppimista vähintään 20 opintoviikkoa. Perustutkinnon suorittaminen kestää n. 3 vuotta ja se antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluihin. Aikuisilla koulutuksen keston vaikuttavat aikaisempi koulutus ja työkokemus.

Ammattitutkinto

Ammattitutkinnon suorittaminen edellyttää ammatillista perustutkintoa syvällisempää ammatinhallintaa jollakin ammatin erikoisalueella. Ammattitutkinto suoritetaan näyttötutkintona.

ARENE ry

ARENE ry on ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, jonka toiminnan tarkoituksena on kehittää ammattikorkeakoulujärjestelmää ja muodostaa yhteinen foorumi ammattikorkeakouluille. Sen tavoitteena on myös dualimalliin pohjautuvan ammatillisen korkeakoulutuksen vahvistaminen.

B

B1-kieli

Perusopetuksen 7. vuosiluokalla alkava yhteinen toinen kotimainen kieli. Suomenkielisessä perusopetuksessa ruotsi, ellei oppilas ole aloittanut ruotsia A-kielenä. Kaikille yhteinen B-kieli jatkuu lukiossa. Ruotsinkielisessä perusopetuksessa kaikille yhteinen B-kieli on suomi, ellei oppilas ole aloittanut suomea A-kielenään jo perusopetuksen alaluokilla.

B2-kieli

Yleensä 8. vuosiluokalla alkava valinnainen kieli.

B3-kieli

Lukiossa alkava valinnainen kieli.

Bolognan prosessi

Bolognan prosessi on eurooppalaisten opetusministerien käynnistämä hanke. Tavoitteena on luoda vuoteen 2010 mennessä eurooppalainen korkeakoulualue, joka on kansainvälisesti kilpailukykyinen ja tukee työvoiman vapaata liikkumista. Bolognan prosessin seurauksena suomalaisissa yliopistoissa toteutettiin tutkintorakennemuutostus. Vuoden 2005 syyslukukauden alusta Suomen yliopistoissa siirryttiin kaksiportaiseen tutkintoon, joka muodostuu noin kolme vuotta kestävästä kandidaatintutkinnosta ja sitä seuraavasta, noin kaksi vuotta kestävästä maisterintutkinnosta. Samassa yhteydessä opintojen mitoituksessa siirryttiin käyttämään opintoviikkojen sijasta opintopisteitä. Kandidaatintutkinnon laajuus on 180 opintopistettä, ja maisterintutkinnon laajuus on 120 opintopistettä. Tutkintojen rakenteellisen uudistuksen yhteydessä kehitettiin Suomessa myös opetussuunnitelmien sisältöjä ja opetuksen toteuttamistapoja.

C

CIMO

CIMO (Centre for International Mobility) on vuonna 1991 perustettu kansainvälisen henkilövaihdon keskus. Se on opetusministeriön alainen kansainvälisten asioiden asiantuntija- ja palveluorganisaatio. CIMO koordinoi ja toteuttaa apuraha- ja henkilövaihto-ohjelmia ja vastaa lähes kaikkien Euroopan unionin koulutus-, kulttuuri- ja nuorisiohjelmien kansallisesta toimeenpanosta. Lisäksi se edistää suomen kielen ja kulttuurin opintoja ulkomaisissa yliopistoissa markkinoimalla suomalaista koulutusta ulkomailla. CIMO tukee kansainvälistymistä koulutuksen, tiedotuksen, neuvonnan ja julkaisujen avulla.

CLIL

CLIL (Content and Language Integrated Learning) -opetuksella tarkoitetaan vieraskielistä aineenopetusta, jonka kohteena voivat olla kaikenikäiset oppijat ja se kattaa kaikki koulutusasteet varhaiskasvatuksesta korkea-asteeseen. Opetus voi koskea yhtä tai useampaa oppiainetta, yksittäisiä aihekokonaisuuksia tai projekteja. CLIL-opetuksessa vieraan kielen oppiminen ei ole ensisijainen tavoite, vaan se on erottamaton osa sisällön oppimista. CLIL-opetuksessa oppiaineiden ja käsitteiden oppiminen ja omaksuminen tapahtuu joko kokonaan tai osittain vieraalla kielellä. CLIL-opetusta tarjotaan Suomessa useimmiten englanniksi, mutta myös saksaksi, ranskaksi, venäjäksi ja espanjaksi.

E

EALTA

EALTA (European Association for Language Testing and Assessment) on vuonna 2004 perustettu eurooppalainen kielitaidon arviointijärjestö. EALTA:n tavoitteena on arviointi- ja testiteoreettisten periaatteiden tuntemuksen edistäminen sekä arviointi- ja testauskäytänteiden ja niiden tuntemuksen kehittäminen Euroopassa.

EFNIL

Euroopan kansallisten kielentutkimuslaitosten yhteistyöelin EFNIL (European Federation of National Institutions for Language) on kansallisten organisaatioiden yhteinen foorumi, joka muun muassa kokoaa ja julkaisee jäsenilleen tietoa EU:n kielistä ja kielipolitiikasta. EFNIL tukee Euroopan virallisten kielten opiskelua sekä tasavertaisia mahdollisuuksia oppia äidinkieltä ja vieraita kieliä.

Elinikäinen oppiminen

Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan kaikkea elämän aikana ja erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista, jonka tarkoituksena on kehittää yksilön tietoja, taitoja ja kykyjä henkilökohtaisessa, yhteiskunnallisessa tai sosiaalisessa elämässä ja/tai työelämässä.

Erikoisammattitutkinto

Erikoisammattitutkinto sisältää ammattitutkintoa syvempää erikoisosaamista joltakin ammatin erikoisalueelta. Erikoisammattitutkinto suoritetaan näyttötutkintona.

eTwinning

eTwinning on Eurooppalaisen kouluverkon koordinoima verkkopohjainen hanke eurooppalaisten koulujen yhteistyön tiivistämiseksi ja verkossa tapahtuvan opetuksen kehittämiseksi. Se on sisällöllisesti avoin, mikä mahdollistaa työskentelyn erilaisten teemojen parissa. Koko koulu ja sen toimijat voivat osallistua ohjelmaan. Ohjelmaan osallistuvat kaikki EU-maat sekä Islanti, Norja ja Bulgaria. Suomessa sitä toteuttaa ja koordinoi Opetushallitus. eTwinningin tavoitteena on helpottaa ja lisätä eurooppalaisia verkkopohjaista ystävyyskouluyhteistyötä. Se rakentuu pitkäaikaisille, virallisesti vahvistetuille kumpanuuksille.

Euroopan komissio

Euroopan komissio (European Commission) on Euroopan unionin toimielin, joka on perustettu edustamaan unionin kaikkien jäsenvaltioiden yhteisiä eurooppalaisia etuja. Se valmistelee ja panee täytäntöön Euroopan unionin neuvoston asettamia erilaisia säädöksiä ja päätöksiä sekä valvoo niiden noudattamista unionin jäsenvaltioissa.

Euroopan neuvosto (EN)

Euroopan neuvosto (Council of Europe) on vuonna 1949 perustettu hallitustenvälinen järjestö. Euroopan neuvostossa on 46 jäsenmaata ja sen päämaja sijaitsee Ranskan Strasbourgissa. Suomi liittyi järjestön jäseneksi vuonna 1989 oltuun sitä ennen tarkkailijana 1960-luvulta lähtien. Euroopan neuvoston pyrkimyksenä on edistää jäsenmaidensa yhtenäisyyttä, suojella ihmisoikeuksia ja moniarvoista demokratiaa, parantaa elinolosuhteita sekä edistää inhimillisiä arvoja. Järjestön keskeiset toimielimet ovat ministerikomitea, parlamentaarinen yleiskokous, paikallis- ja aluehallinnon kongressi sekä ihmisoikeustuomioistuin. Jäsenmaiden hallitukset nimeävät edustajansa 15 johdokomiteaan, jotka johtavat eri alojen asiantuntijoiden työtä. Euroopan neuvostossa on laadittu eri aloilta yli 170 jäsenmaita sitovaa eurooppalaista yleissopimusta sekä satoja jäsenmaiden politiikkaa ohjaavia suosituksia.

Euroopan unioni (EU)

Euroopan unioni (EU) on 27 eurooppalaisen jäsenvaltion muodostama taloudellinen ja poliittinen liitto. Euroopan unionin merkittävimpiin toimivaltaan kuuluvat mm. sisämarkkinat, euroalue, maatalouspolitiikka ja kauppapolitiikka. EU:n keskeisimmät toimielimet ovat Euroopan parlamentti, Euroopan unionin neuvosto, Euroopan komissio ja Euroopan yhteisöjen tuomioistuin. Euroopan unionin viralliset kielet ovat bulgaria, englanti, espanja, hollanti, iiri, italia, kreikka, latvia, liettua, malta, portugali, puola, ranska, romanian, ruotsi, saksa, slovakki, sloveeni, suomi, tanska, tšekki, unkarin ja viro.

Eurooppalainen kielisalkku (EKS)

Eurooppalainen kielisalkku (European Language Portfolio) perustuu Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yleiseen eurooppalaiseen viitekehykseen. Salkussa on kolme osaa: kielipassi, kielibiografia ja kielitaitonäytteet. Kielisalkulla on oppijan oppimista ja taitojen kirjaamista edistävä tehtävä. Salkku muuttuu ajan myötä, kun passia ja biografiaa päivitetään.

Eurooppalainen viitekehys (EVK)

Eurooppalainen viitekehys (Common European Framework of Reference for Languages) on Euroopan neuvoston kehittämä Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yleinen eurooppalainen viitekehys, joka määrittelee ja kuvaa kielitaidon kuutta taitotasoa peruskäyttäjätasolta taitavan kielenkäyttäjän tasolle asteikolla A1–C2. Viitekehys toimii sekä opiskelijan itsearvioinnin että kielikurssien suunnittelun perustana. Lisäksi se toimii kansainvälisen kielenoppimisen arvioinnin pohjana esim. päätettäessä ulkomailla suoritettujen kielipintojen korvaavuuksista.

Europassi

Europassi koostuu viidestä asiakirjasta, jotka auttavat opiskelijoita ja työntekijöitä osoittamaan osaamistaan muualla Euroopassa. Asiakirjat ovat samanmuotoisina käytössä kaikissa EU/ETA-maissa. Europassia voi käyttää työhaussa tai koulutukseen pyrittäessä. Europassin perusasiakirja on Europass-ansioluettelo, jonka liitteeksi opiskelija tai työntekijä voi valintansa mukaan koota muita Europass-asiakirjoja, joita ovat: ammatillisen tutkintotodistuksen kansainväliseen käyttöön tarkoitetut liitteet (Certificate Supplement), korkeakoulututkintotodistuksen liite (Diploma Supplement), Europass-kielipassi ja Europass-liikkuvuustodistus (Europass Mobility).

F

FINELC

FINELC on Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto (The Network of Finnish University Language Centres), jonka tehtävä on tarjota rakenteita kielikeskusten yhteistyölle. FINELC perustuu yliopistojen väliseen sopimukseen ja siinä on mukana 17 yliopistolista kielikeskusta ja vastaavaa laitosta. FINELC tukee yliopistojen kielikeskuksia niiden perustehtävän hoitamisessa, toiminnan kehittämisessä ja laadunvarmistuksessa. Verkosto on jäsenenä kielikeskusten eurooppalaisessa liitossa (CercleS) ja on sen kansallinen toimielin.

H

Henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS)

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) avulla opiskelija suunnittelee omia kehittämistarpeitaan ja tavoitteitaan eli sitä, mitä, miten ja missä aikataulussa hän aikoo opiskella. HOPS on tarkoitettu opiskelijan omaa käyttöä sekä ohjaajan kanssa

käytäviä ohjauskeskusteluja varten. HOPS laaditaan tavallisesti voimassa olevien opetussuunnitelmien ja oppilaitoksen opetustarjonnan pohjalta. Vähimmillään HOPS on suunnitelma siitä, mitä opintojaksoja tutkintoon kuuluu sekä missä aikataulussa opiskelija aikoo ne suorittaa. Laajempaan HOPSiin voi sisällyttää oman identiteetin, erityisesti ammatillisen identiteetin rakentamisen pohdintaa ja urasuunnittelua. HOPS voi olla muodoltaan rajattu, tutkintorakenteeseen pohjautuva dokumentti tai avoin eli vapaammin muotoiltu portfolio-tyylinen kasvukansio. Tarkoituksena on, että HOPSista muodostuu opiskelun apuväline omien opintojen hallitsemiseen sekä oman oppimisen ja osaamisen peilaamiseen. HOPS on muuttuva ja sitä tarkennetaan opintojen edetessä.

Hyväksilukeminen

Hyväksilukemisella tarkoitetaan opintojen, harjoittelun, työkokemuksen tai muulla tavoin hankitun osaamisen hyväksymistä osaksi suoritettavaa tutkintoa tai opintojaksoa. Hyväksilukemisella pyritään välttämään opintojen päällekkäisyyttä ja lyhentämään opiskeluaikaa. Opiskelija anoo aiemmin suoritettujen opintojen hyväksilukemista suoraan oppilaitokselta.

I

Intercultural Studies (ICS)

Intercultural Studies (ICS) on tavallisesti monitieteinen opintokokonaisuus, jonka tarkoituksena on perehdyttää opiskelija kulttuurienvälisiin kysymyksiin ja kulttuurienväliseen kanssakäymiseen eri näkökulmista.

J

JOO

JOO tarkoittaa joustavaa opinto-oikeutta. Kaikki Suomen yliopistot ovat mukana joustavan opinto-oikeuden sopimuksessa, joka antaa perus- ja jatkotutkinto-opiskelijoille mahdollisuuden sisällyttää tutkintoonsa opintoja muista suomalaisista yliopistoista. Opiskelijan tulee olla läsnä olevana kotiyliopistossaan, jotta hän voi hakea joustavaa opinto-oikeutta ja suorittaa opintoja toisessa yliopistossa.

K

K1-, K2-, K3-kieli jne.

Näillä lyhenteillä tarkoitetaan KIEPO-projektin kieliohjelmavaihtoehtoissa olevia yhteisiä ja valinnaisia kieliä. Numero viittaa opintojen aloitusajankohtaan, ei opintojen laajuuteen tai kielen valinnaisuuteen.

Kielibiografia

Kielibiografia (language biography) eli kielenoppimishistoria sisältää tietoa kielisalkun omistajan taidoista eri kielissä: kurseista ja pätevyyksistä, kokemuksista vieraan kielen ja kulttuurin parissa koulun ulkopuolella. Kielitaidon taso osoitetaan Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yleisen eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) taitotasokuvausten perusteella. Lisäksi biografiaa voidaan täydentää itsearvioinnilla.

Kielikoulutuspolitiikka

Kielikoulutuspolitiikka osoittaa, miten kielipolitiikan ihanteet, tavoitteet ja sisällöt voidaan toteuttaa koulutuksessa siltä osin kuin kielipolitiikka koskee koulutusta. Kielikoulutus-

poliittiset linjaukset pitävät sisällään esitykset siitä, mitä kieliä koulutus koskee, mitä taitoja ja asenteita kielikoulutuksessa kehitetään, millainen taitotaso tulee saavuttaa eri koulutusasteilla ja miten oppimateriaalien tarve ja opettajankoulutuksen tarve saadaan tyydytettyä.

Kielikylypy

Kielikylypy (språkbad, language immersion) on opetusohjelma, jossa toinen kieli omaksutaan käyttämällä sitä luonnollisissa ja mielekkäissä kommunikaatiotilanteissa. Kielikylypyohjelman tavoitteena on toiminnallinen kaksi/monikielisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että kielikylypyyn osallistunut oppilas kykenee toimimaan arkipäivän tilanteissa ja omaksumaan tietoa sekä kielikylypykielellä että äidinkielellään. Kielikylypykieli ei siis ole pelkkä tavoite vaan oppimisen väline. Kielikylypymenetelmä sai alkunsa 1960-luvulla Kanadassa. Suomen ensimmäinen kielikylypyohjelma, ruotsin kielen varhainen täydellinen kielikylypy, käynnistyi vuonna 1987. Kanadan kaksikielisyysmalliin verrattuna Suomen kielikylypyohjelma on monikielisyysohjelma, jossa opiskellaan useita kieliä jo alakoulusta lähtien.

Kieliohjelma

Kieliohjelma sisältää perusteet kielten opiskelusta ja niiden sijoittumisesta opintojen eri vaiheisiin. Kieliohjelmassa määritellään kaikille yhteiset kielet, valinnaiset kielet ja vapaaehtoiset kielet. Kunnat ja koulut laativat kieliohjelman nojautuen muun muassa perusopetuslain (628/1998) määräyksiin siitä, mitä perusopetuksen oppimäärää sisältää. Kieliohjelman katsotaan usein koskevan vain perusopetusta ja toista astetta, vaikka sen tulisi ottaa huomioon myös varhaiskasvatus ja esiopetus sekä vaikutukset korkeasteella ja aikuiskoulutuksessa. Kieliohjelman keskeisimpiä laadintaperiaatteita tulisi olla kielikoulutuksen jatkuvuus ja kieliavalikoiman monipuolisuus mutta myös alueellisten ratkaisujen mahdollistaminen.

Kielipassi

Kielipassi (language passport) on yhteenveto kielisalkun omistajan pätevyyydestä ja kelpoisuudesta kussakin opitussa tai omaksutussa kielessä. Siihen sisältyvät viralliset todistukset suoritetuista kursseista ja tiedot muista merkittävistä kielellisistä kokemuksista, kuten opiskelijavaihdosta ja työkokemuksesta ulkomailla.

Kielipolitiikka

Kielipolitiikalla tarkoitetaan yhteiskunnan suhdetta eri kieliin ja kieliä puhuviin ihmisiin sekä kielientutkimuksen ja kielenhuollon tietoisia toimenpiteitä tämän suhteen hoitamisessa.

Kielipolku

Kielipolut ovat saman paikkakunnan eri koulujen suunnittelemaa väyliä, joiden avulla oppilas voi jatkaa valitsemaansa kieltä siirtyessään varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta toiselle asteelle.

Kielisuunnittelu

Kielisuunnittelulla tarkoitetaan tavallisesti kielen käyttöön, asemaan, rakenteeseen, sanastoon tai opetukseen vaikuttamista. Kielisuunnittelu on siten tietoista pyrkimystä muuttaa kieltä tai sen toimintoja yhteiskunnassa. Kielisuunnittelua voivat tehdä esimerkiksi viranomaiset, ammatilliset ryhmät, yksityiset järjestöt tai yksilöt.

Kielitaitonäytteet

Kielitaitonäytteet eli työkansio (dossier) koostuu kielisalkun omistajan itse valitsemista dokumenteista, kuten omista tuotoksista, oppimispäiväkirjasta, todistusjäljennöksistä ja toimintasuunnitelmista. Työkansio voidaan jakaa oppimiskansioon (learning dossier) ja raportointikansioon (reporting dossier).

Kielitaitoprofiili

Kielitaitoprofiili kuvaa sitä, millä kielitaidon osa-alueilla oppija on vahva ja millä osa-alueilla hänellä on enemmän kehittämisen tarvetta. Kielitaidon osa-alueita ovat puhuminen, puheen ymmärtäminen, kirjoittaminen ja tekstin ymmärtäminen. Oppijan taidot voivat vaihdella paljonkin eri taitoalueilla.

Kielitaitovaranto

Kielitaitovarannolla tarkoitetaan kansallista kielitaitoa kokonaisuutena.

Kielitietoisuus

Kielitietoisuus (kielellinen tietoisuus) tarkoittaa tietoisuutta sekä kielen rakenteellisista että sen merkitykseen liittyvistä seikoista. Se viittaa siihen, miten yksilö tietoisesti havaitsee ja ymmärtää erilaisia kielellisiä yksiköitä (esim. sana, tavu, äänne), kielen välittämiä merkityksiä (esim. sanojen monimerkityksisyyttä) ja kielen käytön piirteitä (esim. murre-erot, kirjakielen ja puhekielen ominaisuudet jne.).

KORU-hanke

KORU-hanke (Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittäminen) on ensimmäinen ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteistyössä toteuttama valtakunnallinen kielenopetuksen kehittämishanke. Hanke liittyy valtionhallinnon kielitutkintojen uudistamiseen, koska korkeakoulujen ruotsin kielen opintojen yhteydessä suoritetaan myös valtionhallinnon kielitutkintoa vastaavat ruotsin/suomen opinnot. Hanke tuotti suositukset korkeakoulujen ruotsin opintojen arviointia varten ja suosituksiin liittyvät taitotasokuvaukset sekä taitotasoa kuvaavat esimerkit kirjallisista ja suullisista tuotoksista. Suositukset esitettiin otettaviksi käyttöön 1.8.2006 alkaen kaikissa korkeakouluissa.

Kriteeriviitteinen arviointi

Kriteeriviitteisellä arvioinnilla tarkoitetaan absoluuttista arviointia, jossa osallistujan suoritusta arvioidaan suhteessa taitotasoa kuvaaviin kriteereihin. Kriteeriviitteisessä arvioinnissa lähtökohtana on tavoitteiden saavuttaminen, ei se, miten hyvin osallistuja suoriutuu verrattuna johonkin normijoukkoon, esimerkiksi opetusryhmän toisiin osallistujiin. Tämä on merkittävä muutos perinteiseen normiviitteiseen arviointiin verrattuna.

Kuurojen Liitto ry

Kuurojen Liitto ry on viittomakielisten kuurojen etu-, asiantuntija- ja palvelujärjestö, joka kehittää yhteistyössä muiden organisaatioiden kanssa kaikille sopivaa elinympäristöä, jossa viittomakieliset kuurot ovat tasa-arvoisia kansalaisia. Liitto tuottaa lisäksi asiantuntija- ja muita palveluja viittomakieltä ja viittomakommunikaatiota käyttäville tai niitä tarvitseville henkilöille.

L

LUKI-testi

LUKI-testillä testataan lukivaikeutta. Testaustuloksista kirjoitetaan lukilausunto, joka oikeuttaa esimerkiksi erilaisiin koejärjestelyihin ylioppilaskokeissa. Noin joka viidennellä suomalaisella on lievä lukivaikeus ja vuosittain yli tuhat ylioppilaskokelasta esittää todistuksen lukivaikeuksistaan.

Luonnollinen kaksikielisyys

Luonnollisesti kaksikielisellä henkilöllä tarkoitetaan kielenpuhujaa, joka on ympäristössään omaksunut kaksi äidinkieltä ja on toiminnallisesti kaksikielinen.

M

Maahanmuuttajakielet

Maahanmuuttajakieletillä tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden puhumia kieliä.

Maahanmuuttajien (oma) äidinkieli

Maahanmuuttajien äidinkielen eli oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Se ei ole perusopetuslain 12 §:n mukaista opetusta, vaan sitä opetetaan erillisen valtionavustuksen turvin.

Monimediainen pedagogiikka

Monimediasen pedagogiikan lähtökohtana on medioiden ja erilaisten työmuotojen potentiaalinen hyödyntäminen ja linkittäminen opetuksen tavoitteisiin, työmuotoihin ja arviointiin. Erilaisten medioiden käyttöä – verkko-opetusta ja kasvokkaisopetusta – ei siis aseteta vastakkain, vaan niitä hyödynnetään kokonaisvaltaisesti oppimisen ja opetuksen yleisten tavoitteiden suuntaisesti. Monimediaisuudella tarkoitetaan uudenlaisia rakenteita, joiden avulla opetuksen lineaarisuutta voidaan laajentaa monikerroksiseksi kokonaisuudeksi. Tämä opetuksen laajentaminen tekee opettajan ja oppijoiden toiminnan näkyvämmäksi ja mahdollistaa yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen.

Multilingvaalisuus

Multilingvaalisuus on yhteisön monikielisyyttä, jolla tarkoitetaan useiden kielten taitoa sekä kielten ja eri yhteiskuntaryhmien puhetapojen rinnakkaiseloä tietyssä yhteisössä tai tietyllä maantieteellisellä alueella.

N

Normiviitteinen arviointi

Normiviitteisellä arvioinnilla tarkoitetaan suhteellista arviointia, jossa osallistujan suorituksia verrataan muiden osallistujien suorituksiin. Normiviitteisessä arvioinnissa osallistujan arvosanan muodostuminen riippuu toisten arvosanoista.

Näyttötutkinto

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain (631/1998) mukaan näyttötutkinto on tutkinto, jossa osoitetaan tutkinnossa vaadittava ammattitaito näyttöjen avulla. Opiskelija on voinut hankkia tutkintoon vaadittavan ammattitaidon koulutuksen, työkokemuksen tai harrastusten avulla. Näyttötutkintona voi suorittaa ammatillisia perustutkintoja sekä ammatti- ja erikoisammattitutkintoja.

O

Opetusharjoittelu

Opetusharjoittelulla tarkoitetaan ohjattua harjoittelua, joka sisältyy aineenopettajaksi tai luokanopettajaksi opiskelevien opettajan pedagogisiin opintoihin. Yliopistoissa opettajan pedagogisia opintoja suorittavat harjoittelevat yleensä normaalikouluissa. Harjoittelupaikkana voi olla myös kenttäkoulu, esimerkiksi peruskoulu, lukio, ammattilinen oppilaitos tai aikuiskoulutusyksikkö.

Opintopiste

Opintopiste on korkea-asteen koulutuksessa opintosuoritusten ja opintojen laajuuden mittayksikkö, jonka käyttöön siirryttiin Bolognan prosessin yhteydessä. Opintopiste-

teisiin siirtyminen on osa eurooppalaista opintosuoritusten ja arvosanojen siirto- ja kertymisjärjestelmää (ECTS). Opintopiste perustuu lukuvuoden työmäärään. Yhden lukuvuoden opintojen suorittaminen vaatii keskimäärin 1600 tunnin työn, joka vastaa 60 opintopistettä. Yksi opintopiste vastaa siis noin 27 tunnin työtä. Sen suorittamiseen tarvittava työmäärä vaihtelee opiskelijan henkilökohtaisen työtahdin mukaan.

Opintoviikko

Opintoviikko on opintosuoritusten ja opintojen laajuuden mittayksikkö. Yksi opintoviikko vastaa opiskelijan keskimäärin 40 tunnin työtä. Opintoviikko voi sisältää järjestettyä opetusta, itsenäistä opiskelua ja tenttiin tai kokeeseen valmistautumista.

Osakoe

Osakoe on sellainen osa testistä, joka mittaa yhden kielitaidon osa-alueen taitoa tai hallintaa. Yleisissä kielitutkinnoissa on viisi osakoetta, joita ovat tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen, puhuminen sekä rakenteiden ja sanaston hallinta.

P

PISA

PISA (Programme for International Students Assessment) on OECD-maiden yhteinen tutkimusohjelma, joka tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista sekä koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta kansainvälisessä vertailukehyksessä. PISA-ohjelmassa arvioidaan kolmen vuoden välein 15-vuotiaiden nuorten osaamista lukutaidossa, matematiikassa, luonnontieteissä ja ongelmanratkaisussa. Tutkimuksen sisällöllinen painopistealue vaihtuu joka tutkimuskerta. Ensimmäisessä PISA-tutkimuksessa vuonna 2000 painopistealueena oli lukutaito, vuoden 2003 tutkimuksessa matematiikka ja vuonna 2006 luonnontieteet. Tutkimuksissa selvitetään myös oppimista tukevia opetusluasenteita ja -taitoja. Oppilas- ja koulukyselyillä selvitetään opiskeluympäristöä sekä kotona että koulussa, kodin sosiaalista asemaa ja tukea opiskelulle sekä oppilaiden ajankäyttöä ja suhtautumista kouluun ja oppimiseen.

Plurilingvaalisuus

Plurilingvaalisuus on yksilön monikielisyttä (monikielitaitoisuutta), jonka mukaan ihmisellä on sosiaalisena toimijana vaihtelevantasoinen kielitaito useissa kielissä ja kokemusta useista kulttuureista. Kielitaito voi olla hyvin erilainen eri kielissä ja kielenkäytön eri alueilla, esimerkiksi suullisesti ja kirjallisesti.

Pohjoismaiden ministerineuvosto

Pohjoismaiden ministerineuvosto on Pohjoismaiden hallitusten välinen yhteistyöelin, joka perustettiin vuonna 1971. Ministerineuvoston puheenjohtajuus kiertää vuosittain maalta toiselle. Vuosittaisessa istunnossa ministerineuvosto ja hallitukset kertovat kansanedustajille, millaisiin toimenpiteisiin ne ovat Pohjoismaiden neuvoston antamien suositusten pohjalta ryhtyneet.

Pohjoismaiden neuvosto

Pohjoismaiden neuvosto on vuonna 1952 perustettu Pohjoismaiden parlamenttien välinen yhteistyöjärjestö, johon Suomi liittyi vuonna 1955. Neuvosto voi antaa suosituksia Pohjoismaiden ministerineuvostolle ja maiden hallituksille. Pohjoismaiden neuvostossa parlamentaarikot ja hallitusten edustajat tekevät yhteistyötä.

R

Romaniasiaian neuvottelukunta

Romaniasiaian neuvottelukunta (RONK) toimii romanien ja viranomaisten välisenä yhteistyöelimenä sosiaali- ja terveysministeriön yhteydessä. Romaniasiaian neuvottelukunta ja alueelliset romaniasiaian neuvottelukunnat on asetettu valtioneuvoston asetuksella (1019/2003).

S

S2-opetus ja R2-opetus

Lyhenteillä tarkoitetaan suomi toisena kielenä -opetusta ja ruotsi toisena kielenä -opetusta. Oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame opetetaan suomea (ruotsia) suomi (ruotsi) toisena kielenä -oppimäärän mukaan, joka eroaa tavoitteiltaan ja sisällöltään suomea (ruotsia) äidinkielenään opiskelevien oppilaiden opetuksesta.

Saamelaiskäräjät

Saamelaiskäräjät (Sámediggi) on vuonna 1996 lailla saamelaiskäräjistä (974/1995) perustettu saamelaisten kulttuuri-itsehallintoelin ja Suomen saamelaisten korkein poliittinen elin, jonka toiminta rahoitetaan valtion varoin. Sen tärkein tehtävä on suunnitella ja toteuttaa kulttuuri-itsehallintoa, joka on turvattu saamelaisille alkuperäiskansana Suomen perustuslaissa. Saamelaiskäräjät edustaa saamelaisia kansallisissa ja kansainvälisissä yhteyksissä sekä hoitaa heidän kieltään, kulttuuriaan ja asemaansa koskevia asioita. Saamelaiskäräjien jäsenet valitaan saamelaisten keskuudessa vaaleilla joka neljäs vuosi. Saamelaiskäräjien tärkeimmät toimielimet ovat saamelaiskäräjien kokous, päätoiminen puheenjohtaja ja hallitus. Saamelaiskäräjät on asettanut asioita valmistelemaan viisi lautakuntaa, joita ovat elinkeino- ja oikeuslautakunta, koulutus- ja oppimateriaalilautakunta, kulttuurilautakunta, saamen kielineuvosto ja sosiaali- ja terveyslautakunta.

SUKOL ry

SUKOL ry eli Suomen kieltenopettajien liitto on vuonna 1957 perustettu pedagoginen järjestö, joka pyrkii edistämään ja kehittämään vieraiden kielten opetusta. SUKOL ry on vieraiden kielten opettajien kattojärjestö, jolla on 38 jäsenyhdistystä ja 6000 jäsentä. Sen etujärjestö on Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

Suoravalinta

Suoravalinnalla tarkoitetaan sitä, että yliopisto-opiskelijat voivat hakea opettajan pedagogisten opintojen opinto-oikeutta jo oman pääaineensa valintakokeen yhteydessä (opettajankoulutuksen suoravalinta).

T

Taitotasosteikko

Taitotasosteikolla tarkoitetaan tasavälistä välimatka-asteikkoja, jolle kokeeseen osallistuvien taito- ja tehtävien vaikeusparametrit sijoittuvat.

Taitotasotesti

Kielitaitotesti, joka perustuu ennalta määriteltyihin taitotasoihin. Taitotasotesti pyrkii mittaamaan absoluuttista, sen hetkistä kielitaidon tasoa, eikä siten perustu mihinkään oppimäärään tai kurssiin.

Testi

Testillä tarkoitetaan menettelyä, jolla pyritään testaamaan tietoa tai taitoa. Se voi olla joukko testin osatekijöitä, jotka yhdessä muodostavat arviointimenettelyn, mikä usein tarkoittaa samaa kuin tutkinto. Testillä tarkoitetaan myös yksittäistä tehtävää tai osatekijää, jota käytetään erityisen taitoalueen testaamiseen. Testillä voidaan tarkoittaa lisäksi arviointimenettelyä, joka on suhteellisen lyhyt kestoaltaan ja helposti järjestettävissä.

TOEFL

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) on standardoitu kielitesti, jota amerikkalaiset oppilaitokset yleisimmin käyttävät. TOEFL-testiä käytetään yleisesti englannin kielen testinä myös muualla maailmassa. Testi koostuu neljästä osiosta, joita ovat luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen.

Tuntijako

Tuntijaolla tarkoitetaan perusopetukseen tai lukiokoulutukseen käytettävän ajan jakamista eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen sekä oppilaanohjaukseen.

V

Valmistava opetus

Perusopetukseen valmistavaa opetusta voidaan antaa oppivelvollisuusikäisille ja esiopetusikäisille maahanmuuttajalapsille. Valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaisen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Oppilaalle annetaan opetusta perusopetuksen oppiaineissa oppilaan opinto-ohjelmassa tarkemmin määritellyllä tavalla. Opetuksessa huomioidaan, että oppilaat ovat erilaisia iältään, oppimisvalmiuksiltaan ja oppimistaustoiltaan.

Valtionhallinnon kielitutkinto

Valtionhallinnon kielitutkinnot perustuvat lakiin (424/2003) julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta ja valtioneuvoston asetukseen (481/2003) suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa. Valtionhallinnon kielitutkintojärjestelmä on tarkoitettu julkisissa tehtävissä toimivan henkilöstön toisen kotimaisen kielen hallinnan osoittamiseen. Vuoden 2003 kesäkuusta lähtien järjestelmän todistuksilla on voinut osoittaa myös suomen tai ruotsin kielen taitoa, jota edellytetään Suomen kansalaisuuden saamiseksi.

Vapaa sivistystyö

Vapaan sivistystyön oppilaitoksia ovat kansanopistot, kansalaisopistot, opintokeskukset, liikunnan koulutuskeskukset (urheiluopistot) ja kesäyliopistot. Vapaa sivistystyö ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöjä säädellä lainsäädännössä. Koulutuksen tavoitteista ja sisällöistä päättävät oppilaitosten ja organisaatioiden ylläpitäjät, joita ovat kunnat, kuntayhtymät, yhdistykset, säätiöt tai osakeyhtiöt. Vapaan sivistystyön koulutusorganisaatiot vastaavat itse toiminnastaan ja sen kehittämisestä. Vapaan sivistystyön opinnot voivat olla yleissivistäviä, harrastustavoitteisia tai yhteiskunnallisia opintoja ja opiskelu vaihtelee iltaopiskelusta kokopäiväisiin lyhytkursseihin tai intensiivikursseihin. Kansanopistoissa painottuvat pitkäkestoiset, lukuvuoden pituiset vapaatavoitteiset opinnot.

Vuosiviikkotunti

Perusopetukseen käytettävä aika jaetaan eri oppiaineiden ja niistä muodostettujen aineryhmien opetukseen sekä oppilaanohjaukseen tuntijaossa vuosiviikkotunteina. Vuosiviikkotunti tarkoittaa 38 oppitunnin laajuista opetusjaksoa. Jos opintojen laa-

juudeksi ilmoitetaan 16 vuosiviikkotuntia, opetukseen käytetään siis 16 x 38 tuntia eli yhteensä 608 tuntia koko perusopetuksen aikana.

Y

Yhteisökielet

Yhteisökielillä (community languages) tarkoitetaan kaikkia muita kuin maiden virallisia kieliä. Käsite kattaa alueelliset ja ei-alueelliset kielet, vähemmistökielet, maahanmuuttajakielet ja viittomakielet.

Yleiset kielitutkinnot (YKI)

Yleiset kielitutkinnot (YKI) ovat aikuisille suunnattuja kielitaitotutkintoja. Kielitutkinnot mittaavat kielen osaamista sellaisissa käytännön tilanteissa, joissa aikuinen joutuu puhumaan, kuuntelemaan, kirjoittamaan tai lukemaan jotakin vierasta kieltä, Suomessa tai ulkomailla. Tutkintoihin voi osallistua kuka tahansa riippumatta siitä, millä tavalla kielitaitonsa on hankkinut. Kielet, joissa kielitutkinnon voi suorittaa, ovat englanti, espanja, italia, ranska, ruotsi, saame, saksa, suomi ja venäjä.

Ylioppilastutkintolautakunta (YTL)

Ylioppilastutkintolautakunta vastaa ylioppilastutkinnon johtamisesta, järjestämisestä ja toimeenpanosta. Se antaa myös määräyksiä kokeiden sisällöstä, koejärjestelyistä ja kokeiden arvostelusta.

Ä

ÄOL ry

ÄOL ry eli Äidinkielen opettajain liitto on perustettu vuonna 1948 äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia varten. Liittoon kuuluu noin 3000 jäsentä ja sillä on 22 paikallisjärjestöä. ÄOL ry tukee jäseniään opetustyössä, huolehtii ajankohtaisten asioiden tiedottamisesta, seuraa koulutuspolitiikkaa sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tilannetta koko maassa. Liitto toimii myös jäsentensä yhdyssiteenä sekä auttaa opettajia erilaisissa opetuksen ja kouluun liittyvissä kysymyksissä.