

Erja Kyckling, Heidi Vaarala, Johanna Ennser-Kananen,
Taina Saarinen & Laura-Maija Suur-Askola

KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUS EUROOPPALAISESSA PERUSOPETUKSESSA

Pääsyn, mahdollistumisen
ja arvon näkökulmia



Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylän yliopisto

KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUS EUROOPPALAISessa PERUSOPETUKSESSA
Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia

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

© Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus ja kirjoittajat



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
SOVELTAVAN KIELENTUTKIMUKSEN
KESKUS

kannen kuva: Shutterstock

ISBN 978-951-39-7817-4 (pdf)
<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut>
Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 2019

SISÄLTÖ

ESIPUHE	4
1 JOHDANTO.....	5
2 AINEISTOT JA MENETELMÄT	7
2.1 Selvityksessä käytetyt aineistot.....	7
2.2 Tapaustutkimusmaat ja niiden valinta	8
2.3 Asiantuntijahaastattelut	9
2.4 Analyysi.....	10
2.5 Tutkimusetiikka	10
3 SAAVUTETTAVUUS KÄSITTEENÄ.....	12
4 KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN KOULUTUSPOLIITTISET TAUSTAT.....	16
4.1 Perusopetuksen kehittäminen Suomessa	16
4.2 Katsaus eurooppalaiseen kielikoulutukseen.....	18
4.3 Kielikoulutuksen saavutettavuuden tilanne Suomessa	20
5 KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN NÄKÖKULMIA TAPAUSTUTKIMUSMAISSA.....	27
5.1 Koulutuksen ohjaus ja koulutuksen järjestäjien näkökulmat	27
5.2 Kielten välisten hierarkioiden purkaminen	35
5.3 Opettajankoulutus ja opettajan työn kehittäminen.....	45
5.4 Kielitietoisuuden ja monikielisyyspedagogiikan kehittäminen.....	49
5.5 Arvioinnin ja kielikoulutuksesta saatavien todistusten kehittäminen.....	54
6 PÄÄTÄNTÖ: KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN KEHITTÄMINEN PERUSOPETUKSESSA	59
7 KESKEISET SUOSITUKSET	62
7.1 Kielikoulutuksen ohjaus ja koulutuksen järjestäjien tukeminen	62
7.2 Opettajankoulutus ja opettajan työn kehittäminen.....	63
7.3 Kielten välisten hierarkioiden purkaminen	64
7.4 Kielitietoisuuden ja monikielisyyspedagogiikan kehittäminen.....	65
7.5 Arvioinnin ja kielikoulutuksesta saatavien todistusten kehittäminen.....	66
7.6 Seuranta	66
LÄHTEET.....	67
LIITE	73

ESIPUHE

Tämä selvitys tehtiin opetus- ja kulttuuriministeriön tilauksesta 1.9.2018–5.7.2019. Selvityksessä tarkastellaan perusopetuksen kielikoulutusta ja sitä, miten saavutettavaa se on Pohjoismaissa sekä muutamassa EU-jäsenmaassa. Selvitys on tehty Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen ja kieli- ja viestintätieteiden laitoksen sekä Kielikoulutuspolitiikan verkoston (Kieliverkosto) tutkijoiden yhteistyönä. Selvitys toteutettiin kirjallisuuskatsauksena, jota täydennettiin eurooppalaisilla asiantuntijahaastatteluilla.

Selvityksen myötä saimme mahdollisuuden pureutua vähän tutkittuun, mutta äärimmäisen mielenkiintoiseen ja tärkeään aiheeseen. Suomea pidetään koulutuksellisen tasa-arvon mallimaana; tämän selvityksen myötä pääsimme tarkentamaan tätä kuvaa kielikoulutuksen osalta. Tarkastelimme kielikoulutuksen saavutettavuutta paitsi koulutukseen pääsyn, myös oppimisen mahdollistamisen ja koulutuksen tuottaman arvon näkökulmista. Kieltenopetuksen saavutettavuus ei siis rajaudu pelkästään siihen, että kaikkien tulisi saada valita haluamansa valinnaiset kielet, vaan tässä selvityksessä kieli nähdään laajasti myös oppimisen ja tiedontuottamisen välineenä.

We want to extend our warmest thanks to the experts who graciously gave us their time! Erityiskiitos opetus- ja kulttuuriministeriön opetusneuvos Minna Polviselle keskusteluista ja mahdollisuudesta kehittää kysymyksenasettelua matkan aikana. Kiitämme selvitystyön eri vaiheissa avustaneita Sanna Riuttasta ja Ufuk Özdeniä, sekä raportin ammattitaitoisesti taittanutta Sinikka Lampista. Selvityksemme suosituksia kommentoivat Karita Mård-Miettinen, Sari Pöyhönen, Mirja Tarnanen ja Sanna Voipio-Huovinen, joita kiitämme arvokkaista ja kriittisistä kommentteista, joiden avulla lopputuloksesta tuli parempi. Viat ja virheet ovat luonnollisesti omiamme.

Jyväskylässä heinäkuun 5. päivänä 2019

Erja Kyckling, Heidi Vaarala, Johanna Ennser-Kananen, Taina Saarinen
ja Laura-Maija Suur-Askola

Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus
ja kieli- ja viestintätieteiden laitos

1 JOHDANTO

Tässä opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamassa selvityksessä tarkastellaan kieltenopetuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa edistäviä politiikkatoimia kansainvälisellä tasolla. Selvityksessä kartoitetaan perusopetuksen (*compulsory education*) kieltenopetuksen saavutettavuutta sekä Euroopan unionin tasolla että viidessä pohjoismaisessa tai Euroopan unioniin kuuluvassa tapaustutkimusmaassa (Ruotsi, Norja, Tanska, Itävalta ja Slovenia).

Selvityksessä Suomen tilannetta suhteutetaan muihin konteksteihin. Selvityksen keskeisenä tavoitteena on tukea kieltenopetuksen saavutettavuutta tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien vahvistamiseksi.

Kieli ja kielitaito ovat yhteiskunnallisen osallistumisen, vuorovaikutuksen, tiedon rakentamisen ja rakentumisen sekä itseilmaisun keskeinen väline; toisin sanoen keskeinen osa ihmisyyttä ja ihmisten välistä toimintaa. Kielitaidolla tarkoitetaan tällöin erilaisia resursseja, joiden avulla toimimme, ei (pelkästään) eri kielten osaamista. Toisaalta tutkimus osoittaa myös, että yksittäisillä kielillä ja niillä tavoilla, joilla kieliä opitaan, on poliittista, yhteiskunnallista ja yksilöllistä merkitystä. Tästä näkökulmasta kielitaidon saavutettavuus on keskeinen tasa-arvon ja osallisuuden tekijä sekä yhteiskunnalle että yksilölle.

Kielten asema yhteiskunnassa tulee näkyväksi, kun tarkastellaan kielikoulutuksen tarjontaa ja saavutettavuutta yleisivistävässä koulutuksessa: kenelle kielikoulutusta on tarjolla, millaista kielikoulutusta ja mitä kieliä tarjotaan ja kuka tosiasiansa pystyy sitä saamaan? Suomessa kieltenopetuksen yhdenvertaisuuden on muodollisesta koulutuksellisesta tasa-arvosta huolimatta huomattu heikkenevän. Oppilaiden kielivalinnat ja kieltenopetuksen tarjonta ovat eriarvoistuneet alueellisesti, oppilaiden sukupuolen sekä oppilaiden vanhempien koulutustaustan ja sosioekonomisen aseman perusteella (ks. esim. Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011; Pyykkö 2017). Tällä on väistämättä laajempia yhteiskunnalliseen tasa-arvoon liittyviä seurauksia.

Kaikilla ei siis ole samaa pääsyä kielikoulutukseen, vaikka virallinen politiikka tähän tähtäisikin. Eri maiden välillä on huomattavia eroja esimerkiksi maahanmuuttajien kielikoulutuksen saavutettavuudessa, kun kielikoulutus saattaa edelleen perustua ajatukseen opetuskielistä kansallisvaltion virallisena kielenä. Myös niin sanottu valinnanvapauden politiikka vaikuttaa kielikoulutuksen saavutettavuuteen, kun valintoihin vaikuttavat aina myös erilaiset rakenteelliset (sosioekonomiset ja kulttuuriset) tekijät yksilötekijöiden lisäksi. Keskitymme tässä selvityksessä paitsi niin sanottuun vieraiden kielten opetukseen, myös toisen kielen ja niin sanotun oman äidinkielen (muu kuin koulun opetuskieli) opetukseen. Tiedostamme, että tälläkin tavoin käsiteltynä monet tärkeät näkökulmat jäävät silti katveeseen. Erityisesti vähemmistökielet ja erityistä tukea tar-

vitsevien oppilaiden kielikoulutus jäävät tämän selvityksen ulkopuolelle. Kielenopetukseen liittyvästä oppimisen tuesta on käynnissä erillinen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama selvitys.

Kielikoulutusta edistävät politiikkatoimet ja käytännöt vaihtelevat Pohjoismaiden ja EU-jäsenmaiden välillä, koska koulutusjärjestelmät ja kielipoliittinen ohjailu vaihtelevat. Eroja löytyy koulutuksen järjestämisessä, tarjonnassa ja siinä, kuka siihen on oikeutettu ja kuuluuko kielikoulutus yleensäkin osaksi yleissivistävää koulutusta. Koulutus- ja kielipolitiikka ovat kuitenkin vain osa hyvin monisyistä kokonaisuutta. Kansallisen, monialaisen ja -tasaisen sääntelyn lisäksi erilaiset kansainväliset organisaatiot voivat tuottaa kielikoulutuspoliittista ohjailua (ks. esim. Pöyhönen, Nuolijärvi, Saarinen & Kangasvieri 2019). Euroopan unionin kielikoulutukselle asettamat tavoitteet ja linjaukset yhdenmukaistavat jonkin verran käytänteitä eri jäsenmaiden välillä, mutta nekään eivät sido jäsenmaita.

2 AINEISTOT JA MENETELMÄT

Selvityksessä on vertailtu kansainvälisellä tasolla politiikkatoimia ja käytäntöjä, jotka koskevat kieltenopetuksen saavutettavuutta ja tarjontaa sekä edistävät yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Selvitys on pääasiassa tutkimuskirjallisuuteen ja olemassa oleviin tilastoihin perustuva metaselvitys, jota on täydennetty politiikkadokumenttien ja asiantuntijahaastattelujen analyysillä. Olemme keskittyneet toisen kielen, vieraiden kielten ja oppilaan oman äidinkielen opetukseen.

Keskeinen kysymyksemme oli: miten kielikoulutuksen saavutettavuutta on tuettu Pohjoismaissa ja Euroopassa? Ensimmäisen kirjallisuushaun jälkeen saavutettavuus tarkentui seuraaviin alakysymyksiin (ks. myös raportin luku 3):

- Millaisin toimin oppilaiden kielikoulutukseen pääsyä tuetaan?
- Miten kielikoulutuksessa mahdollistuu oppiminen?
- Millaisin keinoin kielikoulutuksen merkitystä tai arvoa oppilaalle voitaisiin parantaa?

2.1 SELVITYKSESSÄ KÄYTETYT AINEISTOT

Aineistona selvityksessä on käytetty Pohjoismaiden ja EU-jäsenmaiden keskeisimpiä kielikoulutukseen vaikuttavia poliittisia dokumentteja sekä tilastoja ja aihetta koskevaa tutkimusta ottaen huomioon kunkin maan koulutuksen rakenteet ja järjestämistavat. Taavoitteena on ollut myös kartoittaa kieltenopiskelun yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon liittyviä suosituksia, raportteja, selvityksiä ja muita tarkoituksenmukaisia aineistoja koulutusalan ja kielikoulutuksen kannalta relevanteista kansainvälisistä organisaatioista.

Selvityksen ensimmäisen osan muodostivat systemaattinen tutkimuskirjallisuuskatsaus sekä tilasto- ja politiikkakatsaus. Niiden avulla tarkasteltiin Pohjoismaiden ja Euroopan unionin jäsenmaiden kielikoulutuksen saavutettavuutta, tarjontaa ja yhdenvertaisuusnäkökulmia koskevia yleisiä suosituksia sekä näitä kysymyksiä koskevia kansainvälisiä linjauksia. Käytimme pääsääntöisesti tuoretta, vuoden 2010 jälkeen julkaistua ja eurooppalaista kielikoulutusta koskevaa tutkimusta. Aikarajaus oli sekä tutkimuksen aiheen että käytännön sanelema: kysymyksenasettelumme keskittyi eurooppalaisiin konteksteihin ja käytettävissä oleva aika rajoitti myös tutkimuskatsausta.

Perinteinen kieltenopetuksen saavutettavuuteen ja kielikoulutukseen pääsyyn liittyvä tutkimus keskittyy usein maahanmuuttajien kieltenoppimisen ja kaksikielisen opetuksen teemoihin, koulutuspoliittisten toimien vaikutukseen ja viime vuosina kie-

lenopetuksen varhentamiseen. Kaikkiaan kielikoulutuksen saavutettavuutta on tutkittu varsin vähän, ja tilausta olisikin laajemmalle tilastoaineistoja sekä erilaisia määrällisiä ja laadullisia aineistoja hyödyntävälle tutkimukselle aiheesta. Kielikoulutuksen saavutettavuutta on usein tutkittu juuri valinnaisen tai vapaaehtoisen kielen näkökulmasta. Tästä johtuen myös kirjallisuuskatsauksemme painottuu vahvasti maahanmuuttajia ja kaksikielistä opetusta koskevaan tutkimukseen. Toisaalta maahanmuuttajia (tai mitä tahansa ryhmää) koskeva tutkimus tuo usein näkyviin teemoja, jotka tarkemmin katsottuna koskevat muitakin ryhmiä (ks. myös Salö, Ganuza, Hedman & Karrebæk 2018). Haluamme painottaa, että koulutukseen pääsy ei vielä tee siitä saavutettavaa kaikille. Siksi tässä selvityksessä otetaan huomioon saavutettavuus myös oppimisen mahdollistumisena ja koulutuksen arvona oppijalle koulutuksen jälkeen.

Metatutkimuksen aineistona hyödynnettiin kielikoulutusta ja sen saavutettavuutta koskevan eurooppalaisen tutkimuskirjallisuuden lisäksi olemassa olevaa maakohtaista ja kansainvälistä tilastoaineistoa sekä tapausmaiden, Euroopan neuvoston ja Euroopan unionin kielikoulutusta ja koulutuspolitiikkaa koskevia dokumentteja.

2.2 TAPAUSTUTKIMUSMAAT JA NIIDEN VALINTA

Selvityksen alun metatutkimus koskee Pohjoismaita ja EU-jäsenmaita yleisesti. Tämän metakatsauksen perusteella pystyttiin valitsemaan viisi tapaustutkimusmaata, joita haluttiin tarkastella lähemmin. Selvityksen toisen osan muodostaa siis viiden Pohjois- ja EU-jäsenmaan tapaustutkimus. Siihen valittiin tutkimus- ja tilastokatsauksen perusteella maita, joissa on viime aikoina tehty kielikoulutuksen saavutettavuuteen liittyviä uudistuksia tai jotka kielikoulutuksen järjestämisen näkökulmasta ovat Suomen kannalta oleellisia.

Tapaustutkimusmaiden valinnan kriteerit olivat

- koulutuksen kielten sääntely (yksikielisyys/kaksikielisyys/monikielisyys)
- koulutuksen järjestämistapa (eriytynyt/yhtenäinen järjestelmä)
- koulutuksen rahoitus (julkinen/yksityinen)
- koulutuspoliittisen ohjailun tapa (keskusjohtoisuus/paikallisuus)
- yleissivistävän koulutuksen aikana tarjottu kielikoulutus (kielet opetus suunnitelmassa tai vastaavissa dokumenteissa ja kielenopetuksen järjestämisen tavat).

Näiden kriteerien perusteella tarkempaan tarkasteluun valittiin

- Ruotsi
- Norja
- Tanska
- Itävalta
- Slovenia.

Alun perin kuudentena maana mukana piti olla Alankomaat, joka jäi lopulta pois käytävissä olevan aineiston vähyyden vuoksi.

Tapaustutkimusmaat haluttiin valita niin, että ne kattaisivat Euroopan unionin ja Pohjoismaiden alueen maantieteellisesti. Lisäksi tapaustutkimusmaiden valintaan vai-

kutti se, miten tarvittavia (kielikoulutus)poliittisia dokumentteja oli saatavilla niillä kielillä, joita tutkimusryhmässä osataan. Esimerkiksi Etelä-Euroopan maista Slovenia valikoitui mukaan, koska näytti siltä, että siellä on tietoa saatavilla englanniksi paremmin kuin muista tämän alueen maista.

Pohjoismaista Ruotsi, Norja ja Tanska valittiin tapaustutkimusmaiksi, koska niiden koulutusjärjestelmien ja koulutuspoliittisten ratkaisujen voidaan katsoa olevan hyvin lähellä suomalaista koulutusjärjestelmää. Itävalta valittiin mukaan, koska siellä on viime vuosina toteutettu aiheen kannalta relevantteja kielikoulutuksen uudistuksia. Slovenia valittiin tapaustutkimusmaaksi, koska maassa on tehty vain muutama vuosi sitten suuri reformi vieraan kielen opetukseen peruskouluissa. Sloveniassa on lisäksi ministeriön verkkosivujen mukaan meneillään suuria kehitysprojekteja slovenia toisena kieleenä -opetuksen ja maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen suhteen. Valitettavasti suurin osa sähköisestä aineistosta oli kuitenkin sloveniaksi, eikä tarkempia tietoja kehitysprojekteista ollut saatavilla. Emme myöskään tavoittaneet ketään Sloveniasta haastateltavaksi. Liitteessä 1 on esitelty tapausmaita tarkemmin.

Tapaustutkimusmaiden kartoituksen avulla voitiin luoda tarkempi kuva kieltenopetuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa edistävästä politiikkatoimista ja käytännöistä. Aineistona käytettiin valittujen maiden lainsäädäntöä, politiikkatoimia kuvaavia asiakirjoja sekä etenkin kielikoulutuksen ohjauksen kannalta relevanttia dokumenttiaineistoa sekä kielikoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa koskevia tutkimuksia. Lisäksi hyödynnettiin tilastotietoa kunkin maan kielikoulutuksesta.

2.3 ASIANTUNTIJAHAASTATTELUT

Kuvaa tapaustutkimusmaista täydennettiin asiantuntijahaastatteluilla. Haastatteluilla pyrittiin tarkentamaan tutkimus- ja tilastoaineiston antamaa kuvaa ja saamaan sellaista ajankohtaista tietoa, jota ei ole verkossa saatavilla. Haastateltavat olivat eri alojen, esimerkiksi vieraiden kielten, toisen kielen ja oman äidinkielen opetuksen, maahanmuuttajakoulutuksen ja kielikoulutuspolitiikan, asiantuntijoita. Haastateltavat työskentelivät kielikoulutuksen tutkijoina ja viranomaisina.

Haastateltavat valittiin tapaustutkimusmaista lumipallomenetelmällä kyselemällä alan tutkijoilta, keitä he haastattelisivat eri maista. Tällä tavalla saaduista kontakteista valikoimme 1–3 haastateltavaa joka tapaustutkimusmaasta siten, että haastattelimme henkilöitä, joiden asiantuntemus kattoi kielikoulutuksen eri alueita (ensikieliset, toiset kielet, vieraat kielet, omat kielet jne.). Haastateltavia lähestyttiin sähköpostitse alkuvuodesta 2019. Haastatteluja saatiin Ruotsista, Norjasta, Tanskasta, Itävallasta ja Euroopan komissiosta. Myös Alankomaista ja Sloveniasta yritettiin tavoittaa haastateltavia, mikä ei lopulta onnistunut. Slovenia jätettiin kuitenkin tapausmaiden joukkoon, koska sieltä oli saatavissa muuta aineistoa.

Haastatteluaineisto kerättiin helmi-maaliskuussa 2019. Asiantuntijahaastattelut tehtiin ja tallennettiin Skypeen (Skype for Business) välityksellä. Haastatteluja tehtiin yhdeksän, ja niihin osallistui yhteensä 10 asiantuntijaa, sillä yksi haastatteluista tehtiin parihaastatteluna. Haastatteluja tehtiin englanniksi, saksaksi ja suomeksi. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin. Yhteensä haastattelumateriaalia kertyi reilu 10 tuntia. Haastattelurunko sisälsi osittain yhteisiä kysymyksiä kaikille asiantuntijoille, osittain maakohtaisia kysymyksiä tietyille asiantuntijoille.

2.4 ANALYYSI

Jaoin viiden hengen tutkijaryhmässä ensin aineistot ja haastattelut tutkijoittain. Kokoonnuimme hankkeen aikana usein kokouksiin, joissa avasimme keräämäämme aineistoa ja keskeisiä teemoja. Useamman keskustelukierroksen seurauksena huomasimme palaavamme aina muutamaan keskeiseen kysymykseen. Tämän myötä alkuperäinen toimeksiantomme kielikoulutuksen saavutettavuudesta tarkentui kielikoulutukseen pääsyn lisäksi myös mahdollisimman saavutettavaan oppimiseen ja koulutuksesta saatavaan hyötyyn tai arvoon oppilaalle. Halusimme avata näin saavutettavuuden käsitettä. Aineistosta alkoi tällä tavalla tiivistyä muutama teema, joiden ympärille rakensimme tapausmaista kertyneet havainnot ja kokemukset sekä keskeiset suosituksemme. Nämä teemat ovat:

- kielten välisiin hierarkioihin ja niiden purkamiseen tähtäävät toimet
- koulutuksen järjestäjien tukemiseen liittyvät toimet
- opettajankoulutukseen ja opettajan työn kehittämiseen liittyvät toimet
- opetussuunnitelman, arvioinnin ja todistusten kehittämiseen tähtäävät toimet
- uudistusten seurantaan liittyvät ehdotukset
- kielitietoisuuden ja monikielisyyspedagogiikan kehittämiseen tähtäävät toimet.

Haastatteluaineiston keruun jälkeen aineistosta litteroitiin analyysin kannalta olennaiset kohdat puolikarkeasti, sillä analyysissä keskitytään haastattelujen sisältöön, ei niinkään siihen, miten asiat sanotaan (ks. Ruusuvoori 2010: 425). Ajanpuutteen vuoksi koko aineistoa ei siis litteroitu. Litteroimatta jääneistä kohdista tehtiin tarkat muistiinpanot.

Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty temaattista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi tarkoittaa aineiston järjestämistä selkeäksi kokonaisuudeksi sisällön perusteella, ja sen avulla tekstistä etsitään merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2002: 103, 106, 110). Sisällönanalyysia voi tehdä monella eri tavalla, ja tässä tutkimuksessa aineisto on jaettu aihepiireihin eli teemoiteltu yllä kuvatulla tavalla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002: 95). Analyysin rakenne pohjautuu tähän yhdessä luotuun teemoitteluun.

2.5 TUTKIMUSETIIKKA

Asiantuntijat osallistuivat selvityksen haastatteluihin vapaaehtoisesti. He saivat ennen aineistonkeruuta Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti tehdyn tietosuojalomakkeen, tutkimuslupalomakkeen sekä haastattelurungon. Selvityksestä on tehty tietosuojailmoitus.

Osallistujalle kerrottiin, milloin ja missä tilanteissa tutkimustietoa kerätään. Selvityksen tekijät ovat käsitelleet tutkimusaineistoa eettisesti ja vastuullisesti tutkimuksen ajan, eikä muilla henkilöillä ole ollut pääsyä aineistoon. Haastateltavista käytetään seuraavanlaisia koodeja: esim. "asiantuntija R1", jossa koodi nimen perässä viittaa maahan (R = Ruotsi, N = Norja, T = Tanska, I = Itävalta, EU = Euroopan komissio) ja numero tiettyyn asiantuntijaan. Haastateltavilta on kuitenkin tutkimusluvassa kysytty, haluavatko he olla tunnistettavissa raportissa asiantuntijoina ja saako heidän nimensä listata raportin lopussa. Lista haastateltavista löytyy tämän raportin lopusta.

Haastatteluihin osallistuneilta asiantuntijoilta kysyttiin lupa aineiston säilyttämiseen Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa tämän selvityksen jälkeen mahdollista jatkotutkimusta varten. Haastateltavilla on halutessaan ollut mahdollisuus keskeyttää selvitykseen osallistumisensa missä tahansa vaiheessa syytä ilmoittamatta.

3 SAAVUTETTAVUUS KÄSITTEENÄ

Tässä selvityksessä termi *saavutettavuus* käsitetään laajemmin kuin perinteisesti koulutukseen pääsynä. Päädyimme hyvin aikaisessa vaiheessa hanketta kehittämään tässä luvussa kuvatun kehyksen (ks. myös luku 2.4), koska havaitsimme, että pelkkä koulutukseen (esimerkiksi oppivelvollisuuskoulutuksen pakollisen kielen opetukseen) pääsy ei vielä takaa, että eri oppijoiden oppiminen mahdollistuisi tasa-arvoisesti tai että koulutus tuottaisi kaikille samalla tavalla jotain arvokasta.

Koulutuksen kontekstissa käsitteellä ”saavutettavuus” viitataan yleensä sellaisiin käytänteisiin ja toimenpiteisiin, joilla pyritään takaamaan kaikille oppijoille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen pääsyyn riippumatta heidän sukupuolestaan, kyvyistään, etnisestä alkuperästään, sosioekonomisesta statuksestaan, kielellisestä ja kulttuurisesta taustastaan tai muista sosiaalisista tekijöistä. Pohjimmiltaan koulutuksen saavutettavuus kytkeytyy ihmisoikeuteen saada opetusta (Artikla 26, YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948), joka on vahvistettu lukuisissa dokumenteissa ja sopimuksissa (European Convention on Human Rights 1950; UNESCO 1960).

Oikeutta kielikoulutukseen ei voida suoraan johtaa tästä yleismaailmallisesta oikeudesta. Kaikilla tulee kuitenkin olla oikeus yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin ja tiettyjä opiskelijaryhmiä koskevien esteiden ja syrjinnän poistoon kaikilla koulutuksen alueilla, ja tämä koskee myös kielikoulutusta. Viimeaikaisessa eurooppalaisessa kielikoulutuspolitiikassa (ks. esim. Council of Europe 2014; European Commission 2018) kieli- ja monilukutaidot nähdään kuitenkin lisääntyvästi kietoutuneena kaikkeen koulutukseen ja oppimiseen, jolloin niitä voidaan pitää myös osana oikeutta oppimiseen.

Tässä selvityksessä saavutettavuus määritellään edellä kuvatulla tavalla **oikeudenmukaisuutena**. Kielikoulutukseen pääsy hahmottuu siis erilaisina sosiopoliittisesti määrittävinä tekijöinä tai syinä, joiden perusteella pääsy koulutukseen on joko tietoisesti tai tiedostamattomasti taattu kokonaan tai osittain. Pääsy voi toisaalta näyttäytyä vaikeana tai jopa kiellettyinä, kun tarkastellaan erilaisia oppijaryhmiä erilaisissa koulutuksen konteksteissa. Kun koulutukseen pääsyyn lisätään oppimisen mahdollistuminen ja koulutuksen arvo, päädyimme näin tarkastelemaan saavutettavuutta **koulutuksellisena ja kielellisenä (ihmis)oikeutena**, joka toteutuu tai jää toteutumatta vaihtelevissa määrin toimintamalleissa ja käytänteissä (sosiaalisesti oikeudenmukaisesta kielenopetuksesta esim. Hawkins, toim. 2011).

Saavutettavuus voidaan ymmärtää myös **mahdollisuutena**. Pelkkä **koulutukseen pääsyn** tarkastelu ei antaisi saavutettavuudesta tarpeeksi yksityiskohtaista tietoa, sillä saavutettavuus on muutakin kuin oppitunnille osallistumista. Mahdollisuuden tarkas-

telu ei kuitenkaan ole riittävää, vaan merkitystä on myös **koulutuksen arvolla** eli sillä, mitä koulutuksesta materiaalisesti tai kokemuksena oppilaalle seuraa.

Saavutettavuudesta voidaan puhua monessa eri kontekstissa ja monin eri käsittein. Ne kaikki painottavat saavutettavuuden eri puolia. Saavutettavuutta tarkastellaan esimerkiksi usein **osallisuuden** kysymyksenä: Kuka osallistuu koulutukseen ja kuka ei? Minkälaisia osallistumisen mahdollisuuksia tai esteitä oppilaalla on? Millaisia osallistumisen tapoja arvostetaan, mitä ei? Kokeeko oppilas kuuluvansa yhteisöön? Jos tarkastellaan vain osallisuutta, käsitys saavutettavuudesta kapenee fyysiseen läsnäoloon, koulutukseen ilmoittautumiseen tai yhteisöön kuuluvuuden tunteeseen. Sen sijaan sosiokulttuuriset lähestymistavat tutkimuksessa käsittävät saavutettavuuden laajempänä ilmiönä. Saavutettavuutta tarkastellaan esimerkiksi kriittisesti tutkimalla milloin, miten ja miksi oppijat ovat oikeutettuja tai eivät aktiivisesti osallistu kielenopetukseen (ks. esim. Canagarajah 1993; koulutukseen investointi”, ks. esim. Norton 2013), millaisia haasteita osallistumisessa voi olla ja jopa miten oppijat päättävät olla osallistumatta (Norton 2001 osallistumatta jättämisestä; Ennser-Kananen 2018 ja *uninvestment*; Ahn & Lee 2017 ja *disinvestment*).

Saavutettavuutta saatetaan tarkastella myös **inklusiivisena opetuksena/koulutuksena tai inklusiona**. Tällä viitataan tavallisimmin moninaisen opiskelijajoukon (sis. myös erityistä tukea tarvitsevat oppijat) opettamiseen ja oppimiseen yhdessä (Pinola 2008; ks. myös European Commission 2014). Inklusiiossa samassa luokkahuoneessa opetetaan siis yhtäaikaisesti oppijoita, joilla on tai ei ole diagnosoituja fyysisiä, kognitiivisia, sosiaalisia tai emotionaalisia haasteita tai vammoja. Kysymykset osallisuusnäkökulman kanssa ovat yhteneviä: Mitä muuta inklusio tarkoittaa kuin moninaisen opiskelijajoukon fyysistä yhdessä oloa? Kenellä on laillinen oikeus olla mukana ja kenellä ei, ja millä perusteella? Mitä tarvitaan, jotta voidaan luoda ja ylläpitää oikeasti inklusiivisia oppimisympäristöjä? Saavutettavuutta laajemmin tarkasteltaessa olisi oleellista huomioida inklusiivisen koulutuksen tutkimuksen näkökulmat, sillä niiden avulla voidaan korostaa inklusion hyötyjä kaikenlaisille oppijoille, haastaa oppijoiden kategorioiden (pystyvä vs. vammainen / *able vs. disabled*) rajanvetoja ja kuvata laadukkaasti koulutuksen tarvetta, arvoa ja toteuttamista hyvin heterogeenisissä yhteyksissä. Näitä asioita on tärkeää pohtia myös kieltenoppijoiden moninaisesta joukosta puhuttaessa.

Edellä kuvatut näkökulmat johtivat siihen, että päädyimme rakentamaan raporttimme ajattelulle saavutettavuudesta **koulutukseen pääsynä** (*getting in*), **koulutuksen ja oppimisen mahdollistamisena** (*getting it*) ja **koulutuksen arvona** (*getting out*). Nämä näkökulmat saavutettavuuteen ovat kytköksissä toisiinsa, eikä kielikoulutuksen saavutettavuutta siksi voi tarkastella pelkästään koulutukseen pääsyn näkökulmasta. Pääsy, mahdollistaminen ja arvo ovat myös syklisessä suhteessa toisiinsa: koulutuksen koettu arvo saattaa lisätä myös koulutukseen pääsyn merkitystä ja koulutuksen ja oppimisen mahdollistaminen saattaa lisätä koulutuksen arvoa tai estettynä vähentää sitä.

Näin saavutettavuuden käsite saatettiin operationaalista politiikkojen ja käytäntöiden tarkasteluun erilaisissa kansallisissa konteksteissa. Taulukkoon 1 on koottu nämä kolme näkökulmaa, niitä avaavat kysymykset ja ne aineistot, joiden avulla näitä saavutettavuuden eri puolia voidaan tarkastella. Tässä selvityksessä käytetyt aineistot (ks. myös raportin luku 2.1) on merkitty kursiiivilla:

TAULUKKO 1. Koulutuksen saavutettavuus pääsynä, mahdollistamisena ja arvona.

	Tematiikkaa avaavat kysymykset	Mahdollinen aineisto (tässä selvityksessä käytetyt aineistot kursivoitu)
Koulutukseen pääsy (Getting in)	<ul style="list-style-type: none"> • Kenen edellytetään osallistuvan tai sallitaan osallistua koulutukseen? • Kuka osallistumisesta päättää? • Millaisia perusedellytyksiä, vaadittuja ennakkotaitoja tai syitä opiskelijoiden koulutuksesta poissulkemiseen/pääsyyn on? • Millaisia rakenteellisia tai logistisia (esim. aika, paikka) esteitä osallistumiselle voi olla? • Mikä kielitaidon rooli on verrattuna muihin taitoihin? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Koulutuspoliittiset dokumentit</i> • <i>Osallistumistilastot</i> • <i>Kielikoulutuspoliittisten asiantuntijoiden haastattelut</i> • <i>Tutkimukset</i> • <i>Päättäjien ohjeistukset (esim. rehtorit)</i>
Koulutuksen ja oppimisen mahdollistaminen (Getting it)	<ul style="list-style-type: none"> • Kuka kurssilla opettaa? • Millainen koulutus tai kokemus opettajilla on? • Miten opettajat työllistetään ja miten heitä valvotaan? • Miten opettajat hyödyntävät opetusmateriaaleja ja tukijärjestelmiä (materiaalit, tutkimus, liitot ja ammattijärjestöt, kollegiaalinen tuki)? • Millaisia pedagogisia ja/tai kielellisiä taustaoletuksia opetussuunnitelmaan sisältyy? • Onko opettajille järjestetty täydennyskoulutusta? • Millaiset mahdollisuudet opettajilla on osallistua täydennyskoulutukseen? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Opetussuunnitelmat</i> • <i>Kielikoulutuspoliittisten asiantuntijoiden haastattelut</i> • <i>Oppimistulokset</i> • <i>Tutkimukset</i> • <i>Opettajankoulutuksen ja rekrytoinnin käytänteet ja linjaukset</i> • <i>Täydennyskoulutusmallit muista Pohjoismaista</i> • <i>Opetusmateriaalit</i>
Koulutuksen arvo (Getting out)	<ul style="list-style-type: none"> • Kuinka moni oppija suorittaa koulutuksen onnistuneesti? • Mihin suorituksen arviointi perustuu ja kuka arvioi? • Mitä arvioidaan? • Mihin arviointi kohdistuu? • Ovatko arvosanat rinnastettavia? • Miten arvosana annetaan (todistukseen numeroina vs. erillinen maininta)? • Millaisia mahdollisuuksia koulutuksen suorittaminen tarjoaa hyvin menestyneelle oppijalle? • Millaisia ammatillisia tai akateemisia polkuja sulkeutuu, jos oppija epäonnistuu tai suoriutuu koulutuksesta heikosti? • Millaista arviointiosaamista opettajilla on? 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tutkimukset</i> • <i>Suoriutumistilastot</i> • <i>Koe- ja arviointilinjaukset ja tulokset</i> • <i>Sisään pääsylinjaukset seuraavalle koulutusasteelle</i>

Kielikoulutuksen saavutettavuuden tarkastelua laajemmin kuin kielikoulutukseen pääsynä voi perustella myös kieli- ja oppimiskäsitysten kautta (ks. Saarinen, Kauppinen & Kangasvieri 2019). Kielikoulutuksen saavutettavuus opetukseen pääsynä rajaa ymmärryksen kielikoulutuksesta tekniseksi kysymykseksi, jossa kieliä pääasiassa opitaan erillisinä, selvärajaisina oppiaineina ja niihin käytössä olevat tuntimäärät lasketaan erillisinä palikoina. Tämä ohjaa laskemaan kieliä ja niiden määrää sen sijaan, että tarkasteltaisiin

oppilaan kommunikatiivista ja sosiokulttuurista (ks. esim. Lantolf & Poehner 2008) kosketusta kieleen tai kieliin. Näin saattaa jäädä näkemättä oppilaan todellisuudessa saavuttama ja laajasti eri ympäristöissä omaksuma kielitaito tai kielikoulutuksesta saatava laajempi hyöty. Tällöin voi olla myös houkuttelevaa ajatella, että oppilaalla on opittavanaan ”liikaa kieliä”. Tällä tarkoitetaan kieli-ideologisessa ja kielikoulutuspoliittisessa keskustelussa sitä, että oppilas ei pystyisi oppimaan uutta vierasta kieltä, jos hänen täytyy samaan aikaan opiskella koulun opetuskieltä toisena kielenä ja samalla mahdollisesti ylläpitää oman äidinkielen taitojaan. Yhtä lailla saatetaan ajatella, että oppilaan ei ole järkevää opiskella ”liikaa kieliä”, jos hänellä on kielellisiä tai oppimisvaikeuksia tai jos hän ei ole saavuttanut hyviä oppimistuloksia ensimmäisissä kieliopinnoissaan, kuten äidinkielessä ja kirjallisuudessa tai englannissa.

Näiden argumenttien ongelma kielikoulutuksen saavutettavuuden näkökulmasta on se, että niitä käytettäessä kielikoulutuksen saavutettavuus rajoitetaan tietyille ihmisille ja tietyille kielille; pedagogiikka toisoin sanoen politisoituu ja ideologisoituu (Saarinen ym. 2019). Samalla tullaan arvottaneeksi kieliä, kun koulussa ”vieraana kielenä” opittava kieli näyttäytyy arvokkaampana kuin esimerkiksi oppilaan oma äidinkieli. Kysymyksen voisi kuitenkin asettaa toisinkin. Ehkä kyse ei olekaan kielten määrästä, vaan siitä, miten kieliä opetetaan ja missä ja miten niitä opitaan? Miten voitaisiin parantaa esimerkiksi monikielisten oppilaiden tukea, jos oppilaalla on halu tai tarve lisätä ja ylläpitää tai kehittää kielten osaamistaan? Millaisin pedagogiikoin voitaisiin edistää kielitietoista, kieliä ja sisältöjä integroivaa ja kieleilyä hyödyntävää kielenoppimista?

4 KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN KOULUTUSPOLIITTISET TAUSTAT

Kuvaamme tässä aluvussa kielikoulutuspoliittista nykytilannetta saavutettavuuden näkökulmasta Suomessa ja muualla Euroopassa. Tarkastelemme ensin lyhyesti koulutuspoliittisia näkökulmia keskittyen suomalaiseen perusopetukseen selvityksemme rajauksen vuoksi. Tämän jälkeen kuvaamme kielikoulutuspolitiikan tilannetta perusopetuksessa Euroopassa. Kolmannessa aluvussa siirrymme tarkastelemaan kielikoulutuksen saavutettavuutta erityisesti Suomessa. Jaottelemme tarkastelumme kielittäin tai kieliryhmittäin, koska kielikoulutus on tällä hetkellä rakennettu tällä tavoin. Tiedostamme kuitenkin samalla, että tämä hierarkia on yksi kielikoulutuksen saavutettavuuden keskeisistä ongelmista.

4.1 PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMINEN SUOMESSA

Selvityksemme rajautuu perusopetukseen ja sen kielikoulutuksen saavutettavuuteen. Perusopetuksella tarkoitetaan maksutonta koulutusta, jonka tarkoituksena on antaa kaikille samat valmiudet jatko-opintoihin. Suomessa oppivelvollisuus jatkuu 16 ikävuoteen; kaikissa tapaustutkimusmaissamme oppivelvollisuus on kutakuinkin saman pituinen.

Suomea on perinteisesti pidetty koulutuksellisen tasa-arvon mallimaana, ja koulutus onkin monella mittarilla Suomessa maailman kärkipäätä, mikä on näkynyt esimerkiksi oppimistulosten pienenä vaihteluna oppilaiden ja koulujen välillä. Viime vuosina kehitys näyttää kuitenkin kääntyneen koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta huonompaan suuntaan: alueellinen epätasa-arvo näyttää kasvaneen ja sosioekonomisen taustan yhteys oppimistuloksiin on aiempaa suurempi (Pulkkinen, Tolvanen & Rautopuro 2018).

Kielten osaamisen alueellinen epätasa-arvo on jo tunnistettu. Vuonna 2018 julkaistussa opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsauksessa esitettiin tavoitteena suomalaisten kielivarannon laajentaminen ja kielten osaamisen parantaminen, kielenopetuksen varhentaminen ja kielivalikoiman laajentaminen sekä kieltenopetuksen alueellisen ja paikallisen saavutettavuuden ja jatkuvuuden tukeminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a.)

Suomessa kielikoulutusta ja perusopetusta onkin pyritty viime vuosina kehittämään myös koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta esimerkiksi erilaisilla kärkihankkeilla ja kokeiluilla. Kokeilukulttuuria on edistänyt etenkin pääministeri Juha Sipilän

hallitus (2015–2019), jonka hallitusohjelman keskeinen keino uudistaa yhteiskuntaa ja luoda uutta kasvua oli erilaiset kokeilut (Antikainen, Kangas, Alhola, Stenvall, Leponiemi, Pekkola, Rannisto & Poskela 2019). Kärkihankkeilla on tuettu esimerkiksi kunnallisia kokeiluja, joista osa on kohdistunut myös kielikoulutukseen ja perusopetukseen (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019c).

Kokeilujen on koettu kehittävän monenlaista toimintaa, vaikka ne tuovat mukanaan myös haasteita (Antikainen ym. 2019). Kokeilukulttuurin vaikutuksia (kieli)koulutuksen saavutettavuuteen on kuitenkin arvioitava kriittisesti; näyttää siltä, että niiden vaikutukset kielikoulutukseen osallistumiseen ovat jääneet väliaikaisiksi (Pyykkö 2017). Kokeilukulttuuri saattaa näin johtaa tempoilevaan politiikkaan. Estääkö tai edistääkö kokeilukulttuuri esimerkiksi koulutuksellista tasa-arvoa? Kokeilukulttuuriin voidaan nähdä liittyvän monia koulutukselliseen tasa-arvoon liittyviä haasteita. Esimerkiksi kokeiluihin liittyvää rahoitusta eivät hae tai saa kaikki sitä tarvitsevat, jolloin voi käydä niin, että esimerkiksi sellaiset toimijat, jotka todella tarvitsisivat rahoitusta toimintansa kehittämiseen, voivat jäädä kokeilun ulkopuolelle. On kuitenkin selvää, ettei julkisen hallinnon kehittämistoiminta voi nojautua pelkästään kokeiluihin (Antikainen ym. 2019: 13).

Lisäksi saavutettavuuden kannalta haasteena on se, että kokeilukulttuuri voi tukea hyvin lyhytjänteistä toimintaa. Toiminnan, esimerkiksi koulutuksellisten uudistusten, jatkuvuus voi olla vaakalaudalla, jos kokeilujen tarjoaman rahoituksen jälkeen toimijalla ei ole mahdollisuutta tai varaa jatkaa toimintaa tai jos kokeilun aikana opitut toimintatavat jäävät käyttämättä (ks. Antikainen ym. 2019: 26, 32–34, 64). Toisaalta Suomen kontekstissa esimerkiksi kieltenopetuksen varhentamisen kokeilujen jälkeen tehtiin kaikkia koskeva päätös siitä, että A1-kielen opetus varhennetaan alkamaan 1. vuosiluokalta vuoden 2020 alusta (ks. Opetushallitus 2019a). Näin ollen tässä tapauksessa kokeilu johti pitkäjänteisempään päätökseen ja laajeni koskemaan kaikkia oppilaita, jolloin kaikilla oppilailta on tasa-arvoiset mahdollisuudet aloittaa kielenopiskelu yhtä aikaa.

Perusopetusta on kehitetty myös Sipilän hallituksen kärkihankkein. **Osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeen 1 “Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin”** (Uusi peruskoulu) (2016–2018) tarkoituksena oli uudistaa peruskoulua, oppimisympäristöjä ja opettajien osaamista oppijalähtöisempään ja yhteisöllisemmän toimintakulttuurin suuntaan. Lisäksi kärkihankkeella haluttiin edistää esimerkiksi opetuksen digitalisaatiota sekä lisätä ja monipuolistaa kieltenopiskelua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a; ks. myös Vahtivuori-Hänninen, Kupila & Parkkulainen 2019.) Kärkihankkeella pyrittiin kehittämään koulutuksellista tasa-arvoa, parantamaan oppimistuloksia ja kaventamaan niistä syntyneitä eroja (Lehikoinen 2015).

Yhtenä toimenpiteenä perustettiin **Peruskoulufoorumi**, joka kokosi yhteen perusopetuksen toimijoita ja yhteistyötahoja visioimaan ja linjaamaan peruskoulun tulevaisuutta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019c; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019d; ks. myös Vahtivuori-Hänninen, Kupila & Parkkulainen 2019.) Peruskoulufoorumi julkisti **Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus -sitoumuksen** helmikuussa 2018. Sitoumuksessa määritellään tavoitteiksi esimerkiksi yhteisöllisyyden, hyvinvoinnin ja opettajien tuen lisääminen, parempi yksilöllisyyden huomioiminen sekä vahvojen perustaitojen osaaminen. Sitoumuksen mukaan peruskoulun tulee varmistaa kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet saavuttaa tavoitteet ja koulun kehittämisen tulee perustua tutkimukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b.) Koulutuksen tasa-arvo nähdään siis Suomessa arvona, josta halutaan pitää kiinni. Peruskoulufoorumin työ pyrkii vaikuttamaan

tämän selvityksen näkökulmasta niin koulutukseen pääsyyn, koulutuksen ja oppimisen mahdollistamiseen kuin koulutuksen arvoonkin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019d; ks. myös Vahtivuori-Hänninen, Kupila & Parkkulainen 2019; Opetushallitus 2019c.)

Uusi peruskoulu -kärkihankkeen tavoitteena on ollut kehittää myös opettajien perus-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta. Tätä varten on perustettu **Opettajankoulutusfoorumi**, jonka kehittämisohjelman mukaisesti on rahoitettu suuri joukko opettajankoulutuksen kehittämishankkeita. Opettajankoulutusfoorumin ensimmäinen toimikausi kesti vuodet 2016–2018 ja toinen toimikausi on vuosina 2019–2022. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b; ks. myös Vahtivuori-Hänninen, Kupila & Parkkulainen 2019.)

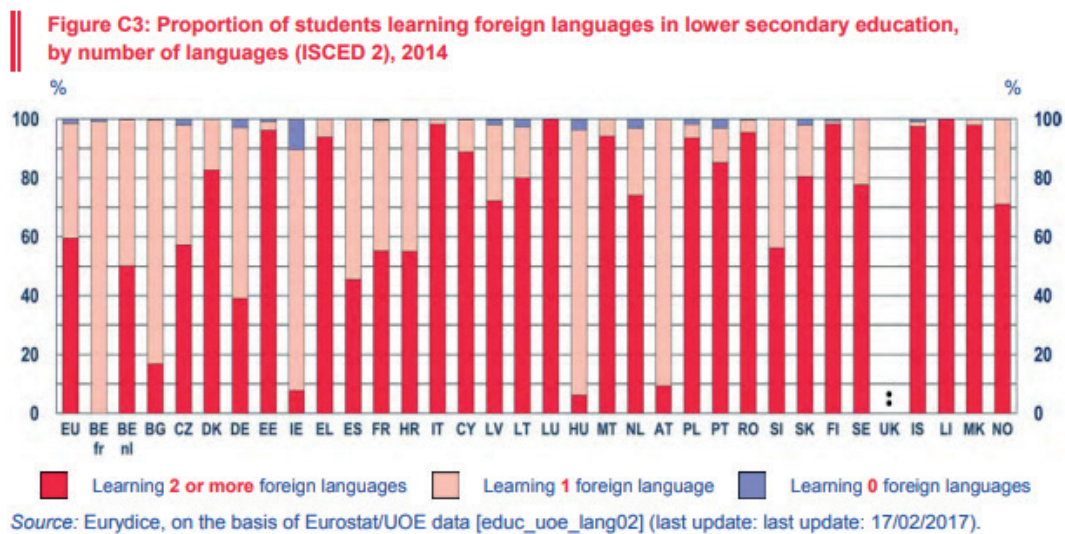
Perusopetusta sinällään uudistavat ja kehittävät **ohjaavat dokumentit, kuten opetussuunnitelmat**. Uusin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) julkaistiin vuonna 2014 ja otettiin käyttöön syksyllä 2016. Lisäksi kielenopetuksen varhentamisen myötä opetussuunnitelmaan tehtiin muutoksia ja sitä täydennettiin koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2 (Opetushallitus 2019b).

4.2 KATSAUS EUROOPPALAISEEN KIELIKOULUTUKSEEN

Eurooppalaisessa kielikoulutuksessa on ollut lähes 20 vuotta vallalla niin sanottu Barcelonan suositus äidinkielestä ja kahdesta vieraasta kielestä. Erityisesti “äidinkielen” käsite on osoittautunut tässä politiikassa hankalaksi, ja Euroopan komission tuoreimmassa politiikkasuosituksissa on siirrytty suosimaan käsitteitä ensimmäinen kieli tai ensikieli, toinen kieli jne. (European Commission 2017).

Ensimmäisen vieraan kielen aloitusikä on hieman laskenut, ja yhtä tai useampaa vierasta kieltä koulussa opiskelevien määrä on vuodesta 2005 noussut noin 47 %:sta lähes 60 %:iin (Eurydice 2017). Vähintään kahden vieraan kielen saavutettavuus on kuitenkin edelleen heikkoa, ja esimerkiksi kielikoulutuksen saavutettavuus ammatillisen toisen asteen koulutuksessa on huomattavasti heikompaa kuin yleissivistävällä puolella (Eurydice 2017).

Kuviossa 1 (Eurydice 2017) esitellään yleiskuva vieraiden kielten opiskelusta alemmalla toisella asteella, mikä vastaa Suomen peruskoulun vuosiluokkia 7–9. Näin ollen Suomen osalta kuviossa on huomioitu myös oppilaalle toinen vieras kieli (toinen kotimainen).



KUVIO 1. Vierasta kieltä opiskelevien oppilaiden osuus alemmalla toisella asteella (vastaa Suomen peruskoulun luokkia 7–9). (Lähde: Eurydice 2017)

Viime vuosina EU:n koulutuspolitiikassa on kuitenkin alettu kyseenalaistamaan sitä, miten relevantti edellä mainittu muotoilu äidinkielestä ja kahdesta vieraasta kielestä on. Yksilöllä voi olla useita “äidinkieliä”, eikä se läheskään aina ole sama kuin koulutuksen kieli. Oppilaalle vieras kieli voi samalla olla koulutuksen tai asuinmaan virallinen kieli. (European Commission 2017: 3.) Sekä äidinkieli että vieras kieli ovat koulutuksen saavutettavuuden kannalta ongelmallisia käsitteitä, ja ne hämärtävät koulutuksen saavutettavuuden tavoitteenasettelua (mt.: 4). Myös maahanmuuttajien kielet haastavat osaltaan äidinkielen ja vieraan kielen käsitteitä ja koulutuksen saavutettavuutta.

Euroopassa opiskellaan vieraana kielenä eniten englantia; noin 97 % perus- ja alemman toisen asteen oppilaista opiskelee jossain vaiheessa englantia. Toiseksi yleisin kieli on ranska, jota opiskelee noin 34 % oppilaista. Noin 23 % eurooppalaisista perusasteen oppilaista opiskelee jossain vaiheessa saksaa; espanja lähestyy saksaa lähes 19 %:n osuudella. (Eurydice 2017: 72–73.)

Niin sanottujen vieraitten kielten ohella eurooppalaisissa perusasteen kouluissa opiskellaan erilaisin käytäntein niin sanottua toista kieltä, jolla yleensä tarkoitetaan oppilaalle vierasta koulutuksen kieltä tai yhteiskunnan virallista kieltä. Eurooppalaisilla kouluilla on keskimäärin suuri autonomia perusopetukseen valmistavan koulutuksen järjestämisessä. Lähes puolessa EU-maista tämän opetuksen tarjoamista on keskusjohtoisesti säännelty (Eurydice 2017: 134). Tämän lisäksi lähes kaikissa Euroopan maissa maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjotaan tukea koulutuksen kielen oppimiseen. Tämä tuki saattaa olla tarjolla joko integroidusti tai erillisinä kielitunteina. (Eurydice 2017.)

Oman äidinkielen opetuksen tilanne ei kaikkiaan ole kovin hyvä tapausmaissamme. Vähäisen tarjontaan ja opiskelijamääriin vaikuttanee kielten status, ja toisaalta vähäinen opiskelu ja tarjonta edelleen alentavat oman kielen statusta.

Euroopan komission vuonna 2017 julkaisemassa raportissa purettiin asiantuntijatyöpajoissa käsiteltyä teemaa *rethinking literacies and language learning* (uusia ajatuksia tekstitaitojen ja kielten oppimiseen). Raportissa annetaan kirjallisuuskatsaukseen perustuen ehdotuksia siitä, miten kieltenopetusta ja arviointimenetelmiä voisi Euroopassa kehittää. Ehdotukset liittyvät niin kielenoppijan yksilöllisten tarpeiden huomiointiin,

opettajankoulutuksen uusiutumiseen kuin monikielisyyteen suhtautumiseen. Oppilaan kieltenoppimista tulisi tukea koko hänen peruskoulunsa ajan. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettajien valmiuksia opettaa monikielistä luokkaa pitää kehittää ja että oppimisen testaukseen ja arviointiin täytyisi löytää uusia, innovatiivisia tapoja. Tätä ehdotetaan toteutettavaksi esimerkiksi kehittämällä opettajien kielitietoisuutta ja hyödyntämällä oppilaiden erilaisia kieliresursseja. (European Commission 2017: 12–15.)

4.3 KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN TILANNE SUOMESSA

Tässä luvussa tarkastellaan kielikoulutuksen saavutettavuuden nykyhetken tilannetta Suomessa. Tarkastelussa on huomioitu kielikoulutuksen pääsyn (*getting in*), koulutuksen ja oppimisen mahdollistamisen (*getting it*) sekä koulutuksen arvon (*getting out*) näkökulmat. Kuvaamme siis lyhyesti vieraiden kielten (*foreign languages, FL1–FLn*), toisen kielen (*second language, L2*) ja oppilaan oman äidinkielen (*heritage language, HL*) saavutettavuutta kielikoulutukseen pääsyn, koulutuksen ja oppimisen mahdollistamisen ja koulutuksen arvon näkökulmasta Suomessa. Tiedostamme samalla, että tämä käytännön jaottelu ylläpitää kielten poliittista jaottelua ja hierarkisointia, mitä on lisääntyvästi tutkimuskirjallisuudessa ja politiikan tasolla kritisoitu (ks. esim. artikkelit teoksessa Blommaert, Leppänen, Pahta & Räisänen 2012).

Suomessa **ensimmäisenä pakollisena vieraana kielenä (A1-kieli)** opiskellaan pääasiassa englantia (Suomen virallinen tilasto 2019). Käytännössä englanti on säilyttänyt asemansa viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, kun noin 90 % oppilaista valitsee sen edelleen ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi (Pyykkö 2017). Ruotsinkielisissä kouluissa A1-kieli on useimmiten suomi eli toinen kotimainen kieli.

A1-kieli on päätetty varhentaa alkamaan 1. luokalla alkaen vuonna 2020 (Opetushallitus 2019a). Varhentamisen mukanaan tuomat muutokset opetussuunnitelman perusteisiin julkaistiin keväällä 2019 (ks. Opetushallitus 2019b). Opettajille on tarjottu ja tarjotaan Opetushallituksen rahoittamaa varhennettuun kielenopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta (ks. Opetushallituksen sivut: Opetushallitus 2019a). Skinnari ja Sjöberg (2018) tarkastelivat selvityksessään kieltenopetuksen varhentamista ja sen järjestämisen esteitä kunnissa. Selvitys osoitti, että kunnista noin kolmasosa oli tavalla tai toisella varhentanut kieltenopetusta alkamaan ennen 3. luokkaa. Tasa-arvoisen kielikoulutuksen näkökulmasta on hyvä, että A1-kieli on varhennettu valtakunnallisesti sekä tuntijakoa että opetussuunnitelmaa muuttamalla, kun aiemmin varhentaminen oli riippuvaista kuntien aktiivisuudesta ja mahdollisesta kokeilu- tai hankerahoituksesta.

A1-kielen varhentamista on kuitenkin esitetty myös keinona monipuolistaa ja laajentaa kieltenopetusta ja kielivalintoja. Riitta Pyykön (2017) selvityksessä kansallisesta kielivarannosta suositellaan, että ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi valittaisiin pääsääntöisesti jokin muu kuin englanti, mikä saattaisi lisätä kielten valikoimaa, kun englanti todennäköisesti sitten valittaisiin A2-kielenä. Tällä hetkellä A1-kieleksi ei kuitenkaan juurikaan tarjota muita kuin englantia ja vain suurimmissa kunnissa A1-kielenä saatetaan tarjota jotain muuta kieltä. Kielikoulutukseen pääsyn näkökulmasta tämä alueellinen eriarvoisuus ei siis poistunut kieltenopetusta varhentamalla: A1-kielen varhentaminen ei itsessään edistä muiden kielten parempaa saavutettavuutta tai paranna oppilaiden mahdollisuuksia valita kieliä laajemmin. Itävallan kokemusten mukaan varhentaminen

on suorastaan haitannut muiden kielten valintaa, mikäli ensimmäinen ja varhain aloitettu kieli on englanti ja se koetaan riittäväksi. Suomessa on tällä hetkellä viitteitä siitä, että A1-kielen varhentaminen saattaa toteutua englannin varhentamisena, mikäli muita rinnakkaisia toimenpiteitä ei tehdä.

Kieltenopetuksen varhentamisen osalta myös opettajien kelpoisuuskysymykset ovat tapetilla, eivätkä suotta, sillä ne liittyvät keskeisesti siihen, millaista opetusta oppilaat saavat eli miten oppiminen mahdollistuu. Kuten B1-kielen 6. luokalle varhentamisen kohdalla (ks. Rossi, Ainoa, Eloranta, Grandell, Lindberg, Pasanen, Sihvonen, Hakola & Pirinen 2017), myös A1-kielen varhentaminen on herättänyt kysymyksiä siitä, millaista pedagogiikkaa kielenopetuksessa pitäisi toteuttaa ja onko luokanopettajalla vai kielen aineenopettajalla paremmat lähtökohdat opettaa kieltä varhennetusti. Ihanteellinen tilanne olisi kenties se, että kieltä opettaa kielenopetukseen erikoistunut luokanopettaja tai alkuopetukseen perehtynyt kielenopettaja (Skinnari & Sjöberg 2018).

Varhaisella kielenoppimisella on tutkimuksissa todettu monia etuja esimerkiksi lasten kielenoppimismotivaation ja asenteiden kannalta. Koska kielenopetuksen varhentaminen tai varhentamatta jättäminen on aiemmin ollut kuntien päätettävissä, eri kunnissa asuvat lapset ja nuoret ovat olleet keskenään eriarvoisessa asemassa. Skinnarin ja Sjöbergin selvityksestä käy ilmi, että varhentaminen on saattanut kunnan sisälläkin olla satunnaista: varhennettua kielenopetusta on saatettu järjestää vain osassa kunnan päiväkotaja, esikouluja ja kouluja tai toiminta on ollut opetussuunnitelman ulkopuolista hankerahoituksella tapahtuvaa toimintaa. Skinnari ja Sjöberg (2018) painottavat kuitenkin, että pelkästään varhentaminen ei itsessään tee opetuksesta hyvää tai saavutettavaa: varhennetussa kielenopetuksessa tulee kiinnittää huomiota oikeanlaiseen, laadukkaaseen pedagogiikkaan, mikä kytkee tämän kysymyksen paitsi kielikoulutukseen pääsyyn (*getting in*), myös oppimisen mahdollistumiseen (*getting it*). On tärkeää, että oppilaat erilaisilla kyvyillä tai kieli- ja kulttuuritaustoilla voivat osallistua varhennettuun kielenopetukseen tasa-arvoisesti.

B1-kielen varhentaminen on toteutettu jakamalla sama tuntimäärä neljälle vuosiluokalle, mikä on johtanut erilaisiin ratkaisuihin kunnissa. Esimerkiksi joissakin kunnissa ruotsin opetus on jätetty kokonaan pois 9. luokalta, joissakin kunnissa taas oppilaille tarjotaan lisätunteja ruotsin kielessä. Oppilaat ovat siis keskenään eriarvoisessa asemassa kunnasta riippuen, mikä saattaa vaikeuttaa koulutukseen osallistumista esimerkiksi kunnasta toiseen muuttaessa.

Kieltenopetuksen saavutettavuutta kielikoulutukseen pääsystä voidaan tarkastella myös **valinnaisten kielten**, kuten alakoulussa aloitettavan A2-kielen ja yläkoulussa aloitettavan B2-kielen, osalta. Kaiken kaikkiaan **kielivalinnat** ovat vähentyneet Suomessa viimeisen parin vuosikymmenen aikana. Enimmillään (vuonna 1997) lähes 41 % oppilaista on valinnut itselleen **valinnaisen A2-kielen**, kun vastaava lukema on nykyään noin 27 % (Pyykkö 2017: 25). Englanti on suosituin myös A2-kielenä johtuen siitä, että ruotsinkielisissä kouluissa A1-kielenä opiskellaan usein suomea, jolloin englanti aloitetaan A2-kielenä. Kunnista noin 38 % tarjoaa opetusta vapaaehtoisessa A2-kielessä (Skinnari & Sjöberg 2018), eli suurimmassa osassa kunnista oppilaille ei edes ole mahdollisuutta valita valinnaista A2-kieltä alakoulussa. Pyykön (2017: 27) mukaan A-kielten opiskelu vähenee alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Mahdollinen syy tähän on, että A2-kielen tarjonta vähenee, jolloin oppilaan on kielen vuoksi mahdollisesti vaihdettava koulua, tai oppilas ei muusta syystä halua jatkaa kielen opiskelua.

Kun A-kielten opiskelu on laskenut 2000-luvulla, niin valinnaisen, yläkoulussa alkavan **B2-kielen** opiskelu on suorastaan romahtanut. Vuonna 1996 B2-kielen valitsi lähes 43 % perusopetuksen 8. ja 9. luokan oppilaista, kun vuonna 2009 lukema oli enää noin 14 %. Ruotsinkielisellä alueella B2-kieltä opiskellaan hieman enemmän, mutta sielläkin suuntaus on ollut laskeva. (Pyykkö 2017: 32.) Osittain tämä selittyy sillä, että A2-kieli on vienyt alaa 8. vuosiluokalla alkavalta B2-kieleltä, mutta muitakin syitä on:

Vuonna 1994 jälkeen opetuksen järjestäjillä ei ole enää ollut velvoitetta tarjota 8. luokalta alkavaa valinnaista kieltä, ja valinnaisaineiden kokonaistuntimäärää on muutenkin supistettu. Kielten opetuksen monipuolistaminen erilaisin hankkein ja muin toimenpitein viimeisimpien yli 15 vuoden aikana ei ole onnistunut kääntämään laskevaa kehitystä. Kunnissa kielitarjontaa on karsittu ja tarjonta on yksipuolistunut. (Kangasvieri ym. 2011: 21.)

Kieltenopetuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon näkökulmasta kyse ei kuitenkaan ole pelkästä kielivalintojen määrän laskusta, vaan myös niiden **epätasaisesta jakautumisesta sukupuolittain ja alueellisesti**. Tytöt opiskelevat kaikkiaan enemmän kieliä, ja B2-kielissä ero on erityisen näkyvä saksaa ja ranskaa opiskelevissa. A2-kieltä opiskellaan vähiten Kainuussa ja Pohjois-Karjalassa. B2-kielissä alueellinen vaihtelu on hieman pienempää, mutta niitäkin opiskellaan enemmän Uudellamaalla ja vähiten Kainuussa ja Keski-Pohjanmaalla. (Kangasvieri ym. 2011: 12, 23.)

Lakisääteinen tai muu pakottava ohjaustapa on usein selkein tapa varmistaa koulutukseen pääsy. Se ei kuitenkaan vielä takaa oppimisen mahdollistumista tai kielikoulutuksen arvoa. Oppimistulosten tarkastelun perusteella voidaan huomata, että pääsy kielikoulutukseen ei vielä mahdollista oppimista kaikille. Esimerkiksi englannin 7. luokan oppimistulosten tutkimuksessa havaittiin, että etenkin äidin koulutustaso vaikuttaa lasten osaamiseen: korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden äitien lapset saivat keskimäärin korkeampia tuloksia kaikilla testatuilla osa-alueilla (Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019: 63). Aiemmassa, perusopetuksen päättövaihetta koskeneessa tutkimuksessa havaittiin, että englannin taidot olivat kaikissa osa-alueissa parhaimpia Etelä-Suomen kouluissa ja heikoimpia tehtävätyypistä riippuen Pohjois-Suomessa, Itä-Suomessa ja Lapissa. Esimerkiksi saksassa parhaat oppimistulokset saatiin Lounais- ja Etelä-Suomessa ja heikoimmat Itä-Suomessa. Kaikissa tarkastelluissa kielissä (englanti, ruotsi, saksa, ranska, venäjä) parhaat tulokset saivat kahden ylioppilasvanhemman lukiin pyrkivät tyttäret. (Karvi 2013.)

Lakisääteisyys ei myöskään takaa kielikoulutuksen monipuolisuutta. Vuonna 2009 noin 90 % Suomen kunnista tarjosi A1-kielenä vain englantia (Kangasvieri ym. 2011). Kunnassa on mahdollisesti tarjottu muutakin A1-kieltä, mutta opetus on saattanut jäädä esimerkiksi ryhmäkokovaatimuksen vuoksi toteutumatta. Tämä asettaa eri kuntien oppilaat eriarvoiseen asemaan.

Vieraskielistä opetusta (tuolloin käytössä ollut termi; viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 puhutaan **kaksikielisestä opetuksesta**, ks. Opetushallitus 2014) on ollut tarjolla lähinnä Etelä-Suomessa ja suurimmissa taajamissa (Kangasvieri ym. 2011). Kaksikieliseen opetukseen pääsy on monesti kytköksissä paitsi tarjontaan myös koulun käytänteisiin, kun oppilaita valitaan tai karsitaan kaksikieliseen opetukseen erilaisin perustein, jotka eivät aina ole läpinäkyviä (Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018: 48). Toisaalta etenkin suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen tai opetuksen tarjonta on kasvanut vuosien 2011–2017 välillä, mikä sinällään on parantanut kaksikieliseen opetukseen pääsyä.

Alueellisen saavutettavuuden näkökulmasta **kielikylvyn** tilanne ei ole juurikaan muuttunut sitten vuoden 2011: kielikylpyä tarjotaan pääasiassa suurimmissa kaupungeissa Etelä- ja Länsi-Suomen rannikolla (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018). Kaikkiaan kielenopetus ei näytä kuntien prioriteeteissa olevan kovin korkealla (Kyllönen & Saarinen 2010).

Lähes viidesosa Suomen kunnista järjestää kaksikielistä toimintaa, ja toiminta on painottunut Etelä- ja Länsi-Suomeen (Peltoniemi ym. 2018). Tilanne on siis tällä hetkellä alueellisesti epätasa-arvoinen, minkä lisäksi kaksikielisen toiminnan osalta saavutettavuushaasteita tuottavat myös pätevien opettajien koulutus ja rekrytointi, kaksikielisestä toiminnasta tiedottaminen ja kaksikieliseen varhaiskasvatukseen tai opetukseen pääsyn kriteerit. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on keskimäärin haastavampaa päästä kaksikieliseen toimintaan mukaan. (ks. Peltoniemi ym. 2018.)

Kieltenopetuksen saavutettavuutta on oleellista tarkastella myös **koulun opetuskielen** ja toisen kielen opettamisen näkökulmasta. Suomessa **äidinkielen ja kirjallisuuden** voidaan ajatella olevan kaikille saavutettavaa, sillä se on määritelty pakolliseksi oppiaineeksi. Valtioneuvoston asetuksen mukaan koulun opetuskielen mukaan määrytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti. Oppilas opiskelee **suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan**, jos oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita yhdellä tai usealla kielitaidon osa-alueella, jolloin hänen osaamisensa ei ole riittävää yhdenvertaiseen kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja koulutyöskentelyssä tai oppilaan suomen kielen taito on muutoin riittämätön suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. (Opetushallitus 2014: 90.)

Oppimistulosarvioinneissa suomi toisena kielenä (S2)-osaaminen on hyvällä tasolla (Kuukka & Metsämuuronen 2016), mutta esimerkiksi matematiikan ja ongelmanratkaisun tehtävissä maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat jäädä parikin vuosiluokkaa ikätasoaan jälkeen (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014). Alueellisesti S2-taidoissa ei ole suuria eroja, mutta alueittain tyttöjen ja poikien taidot vaihtelevat; etenkin Itä-Suomen alueella erot ovat suuria. Kaikkiaan osaamistaso on kaupunkimaisilla alueilla korkeammalla tasolla kuin maaseudulla. (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 86.) Oppilaan sosioekonomisella taustalla oli merkittävä yhteys osaamisen tasoon, eikä yhteys ollut riippuvainen oppilaan koulunkäyntiajasta: korkeimmassa sosioekonomisessa ryhmässä oppilaat saavuttivat keskimäärin B2.1-tason ja alemmassa keskimäärin B1.2-tason. Vasta tarpeeksi pitkä koulunkäyntiaika Suomessa tasasi eroja: ryhmässä, jonka koulunkäyntiaika Suomessa oli 9–10 vuotta, eroa korkeimman ja matalimman sosioekonomisen taustan ryhmissä oli vain yksi taitotaso. (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 110.)

Eroja kielitaidossa oli myös eri ryhmissä opettavilla oppilailla: 98 % oppilaista, jotka suorittivat S2-oppimäärää suomi äidinkielenä -tunneilla ilman eriyttämistä, saavutti hyvän taitotason B2.1. Ero oli merkittävä niihin, jotka suorittivat S2-oppimäärää eriytetysti suomi äidinkielenä -tunneilla tai erillisissä ryhmissä (B1.2). (Kuukka & Metsämuuronen 2016: 115.) Suomessa vieraskieliset oppilaat asuvat pääasiassa Etelä-Suomessa. Pohjois-Suomessa ja Itä-Suomessa heitä on yleensä luokassa vähän. Erityisesti näissä tapauksissa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus pitäisi integroida äidinkieli ja kirjallisuus -opetukseen. Riittävällä tuella ja mahdollisella samanaikaisopetuksella voi-

daan varmistaa se, että oppilaan yksilölliset tarpeet voidaan huomioida. (vrt. Tainio & Kallioniemi toim. 2019; Laakso 2017.)

Kunkin oppilaan tarpeen suomi toisena kielenä -oppimäärään määrittävät oppilasta opettavat opettajat yhdessä. Oppilaan huoltaja päättää oppimääriä koskevista valinnoista (Opetushallitus 2014), mutta opettajien tekemä kielitaidon arvio on tärkeässä asemassa. Huoltajat tai oppilas saattavat vastustaa S2-oppimäärään osallistumista, vaikka se koulun tai opettajan arvion pohjalta voisi olla perusteltua. Tämän vuoksi opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että huoltajat saavat asiallista tietoa S2-opetuksesta, jotta he pystyvät tekemään oppilaan kannalta parhaan ratkaisun opetukseen osallistumisesta. Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen suosituksessa tuotiin esiin kielitietoisien opetuksen lisääminen ja kieliin positiivisesti suhtautumisen tärkeys. Kaikkiin kieliin tulisi kouluissa suhtautua arvostavasti. (Tainio & Kallioniemi toim. 2019: 8–9.)

Opettajat kokevat tarvitsevansa lisää tukea arviointiosaamiseensa. Kahdessa kolmasosassa EU-maista koulut voivat määritellä itse maahanmuuttajien kielitaidon arviointitavat. Noin kolmasosassa maista on kansalliset suositukset opetuskielen osaamistason mittaukseen; tapaustutkimusmaistamme Ruotsissa ja Norjassa testataan uusien tulokkaiden kielitaito, Itävallassa kaikkien oppilaiden koulun opetuskielen taito (Eurydice 2017: 132).

Koulutuksen saavutettavuutta eli esimerkiksi oppimisen mahdollistumista edistää koulun opetuskielen osaaminen. Suomessa on pyritty vahvistamaan **valmistavaa opetusta** käytännössä kaikilla koulutuksen tasoilla: perusopetukseen, ammatilliseen koulutukseen, lukioon ja korkeakouluihin valmistavaa opetusta on tarjolla. Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten (Opetushallitus 2015: 5). Opetussuunnitelman perusteissa on määrätty valmistavan opetuksen vähimmäistuntimäärät (6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia). Opetukseen osallistuvalla on oikeus siirtyä perusopetukseen tai esiopetukseen jo ennen mainittujen tuntimäärien täyttymistä, jos hän pystyy seuraamaan perusopetusta tai esiopetusta (Opetushallitus 2015: 5). Valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä, ja opetusta voidaan antaa myös yhdelle oppilaalle. Opetuksen aikana oppilaita integroidaan perusopetukseen oppilaan oman opinto-ohjelman mukaan.

Opiskelu samassa ryhmässä muiden oppilaiden kanssa voi olla hyödyllistä sekä oppimistulosten (ks. Kuukka & Metsämuuronen 2016) että sosiaalisen kanssakäymisen kannalta (Harju-Luukkainen, Aunola & Vettenranta 2018). Tämä kuitenkin edellyttää sekä opettajankoulutuksen ja tiimiopetuksen että S1/R1- ja S2/R2-sisältöjen kehittämistä. Alkuvaiheen eriytetyn S2/R2-opetuksen jälkeen tavoitteena tulisikin olla nopea integrointi, kuitenkin siten, että tuki S2-oppilaalle säilyy. Tärkeää on Kuukan ja Metsämuuronen (2016) mukaan myös suunnitteluun ja samanaikaisopetukseen liittyvä yhteistyö. Myös esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa **yhteistyötä** suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän ja muiden äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärien kanssa pidetään tärkeänä (Opetushallitus 2014: 108).

Oman äidinkielen opetus on tällä hetkellä saavutettavuuden näkökulmasta lapsenkengissä. Suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Omaa äidinkieltä voivat opiskella ne oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on joku muu kuin suomi, ruotsi tai

saame. Kuitenkin tällä hetkellä oman äidinkielen opetus on opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) liitteessä 3 nimellä ”Perusopetusta täydentävä oman äidinkielen opetus”. Se on siis varsinaisten opetussuunnitelman perusteiden ulkopuolella. Subjektiivista oikeutta oman äidinkielen opetukseen ei siis ole, vaan sen tarjonta on koulutuksen järjestäjän päätettävissä perusopetusta täydentävänä opetuksena.

Omaa äidinkieltään ei pääse kehittämään merkittävä osa koulutusta tarvitsevista. Laakson (2017: 31) tutkimuksen mukaan noin puolet vieraskielisistä peruskoulun ja lukion oppilaista sai syksyllä 2015 oman äidinkielen opetusta. Tainion ja Kalliokosken (2019: 68) Opetushallituksen tilastoihin perustuvassa arvioissa vuonna 2017 vain noin runsas kolmasosa vieraskielistä oppilaista osallistui oman äidinkielen opetukseen. Oman äidinkielen saavutettavuus on kaikkiaan siis heikko, ja saatavissa olevat tiedot vaihtelevat.

Oman äidinkielen opetus Suomessa on tällä hetkellä kuntien päätettävissä. Omaa äidinkieltä voidaan opettaa, jos ryhmään saadaan vähintään neljä oppilasta. Suomen 313 kunnasta noin 80 järjestää oman äidinkielen opetusta. Vuonna 2013 Helsingissä opetettiin 44:ää, Espoossa 33:a ja Vantaalla 25:tä kieltä. (Pyykkö 2017: 98.) Suomessa peruskoulut järjestävät oman äidinkielen opetusta yhteensä 49 kielessä. Kunnat tarjoavat eri kieliä hyvin vaihtelevasti. Eniten kielitarjontaa on Etelä-Suomessa, jossa opetusta järjestettiin 46 kielestä. Esimerkiksi Pohjois-Suomessa vastaava luku on 13. (Tainio & Kallioniemi toim. 2019: 1; ks. myös Oman äidinkielen opetus Suomessa 2018.)

Tällä hetkellä opetussuunnitelman liitteessä on määritelty opetuksen tavoitteet ja sisällöt kahden vuosiviikkotunnin laajuista opetusta varten. Paikallisissa opetussuunnitelmissa voidaan hyödyntää äidinkielen ja kirjallisuuden kuvauksia oppiaineesta. Paikallinen opetussuunnitelma voi olla myös kielikohtainen.

Oppilaalle annetaan lukuvuoden päättyessä **osallistumistodistus** perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opiskelusta. Todistukseen merkitään opettava kieli, opetuksen laajuus ja sanallinen arvio tai numeroarvosana opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Muuten noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määräyksiä todistukseen merkittävistä tiedoista. Myös 9. vuosiluokan päättyessä oppilaalle annetaan erillinen osallistumistodistus. (Opetushallitus 2014.) Tutkimusta siitä, mitä mahdollista jatkoohyötyä oppilaalta on osallistumistodistuksesta, ei kuitenkaan ole.

Koulutukseen pääsy ei ole pelkästään koulutuksen järjestäjän käsissä. **Opettajat** ovat avainasemassa portinvartijoina myös koulutukseen pääsyssä (esimerkiksi kannustaminen A2-kielen opiskeluun tai kielituen tarpeen arviointi), ja heidän merkityksensä kasvaa, kun tarkastellaan saavutettavuutta oppimisen mahdollistamisen tai oppimisen arvon kannalta.

Kuukka ja Metsämuuronen (2016) totesivat, että opettajan muodollisella pätevyydellä oli suurempi yhteys S2-oppimistuloksiin kuin opetuskokemuksella tai opettajan saamalla täydennyskoulutuksella.

Tainion ja Kallioniemen (2019: 10) toimittamassa selvityksessä valmistavaan opetukseen liittyen suositellaan muun muassa, että opettajien kelpoisuus määritellään valtakunnallisesti. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaan tulisi osallistua perusopetukseen sitten, kun hänellä on valmiudet vertaistoimintaan suomen tai ruotsin kielellä. Heitä ei lisäksi saa ohjata erityisen tuen piiriin sillä perusteella, että heidän koulunkäyntikielensä on puutteellinen.

Tainion ja Kallioniemen toimittamassa raportissa suositeltiin, että opettajien kelpoisuuteen panostettaisiin nykyistä enemmän, kunnat kehittäisivät oman äidinkielen

opetukseen liittyvää yhteistyötä, asiaan liittyvien päätösten tulisi olla aiheeseen perehtyneiden asiantuntijoiden tekemiä ja päätöksissä tulisi nojata viimeaikaiseen tutkimukseen (Tainio & Kallioniemi toim. 2019: 8–9).

Pyökösen selvityksessä kiinnitetään huomiota oman äidinkielen opetukseen ja ehdotetaan oman äidinkielen opetusta tuettavaksi lisäämällä oma äidinkieli perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä oppimääränä (Pyökö 2017). Ehdotus on esitetty useasti (ks. myös Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010; Tainio & Kalliokoski 2019).

Kielikoulutuksen **merkityksen tai arvon** (*getting out*) näkökulmasta tutkimusta on tehty lähinnä työmarkkinoiden ja työnantajien tarpeen näkökulmasta. Esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliitto selvittää säännöllisesti jäsenyritystensä kielitaito- ja koulutustarpeita (ks. esim. EK 2013). Selvityksissä todetaan säännöllisesti, että kielten opiskelu koulussa ei vastaa elinkeinoelämän moninaistuviin tarpeisiin. Kielitaitotarpeet ovat muitakin kuin yksittäisten kielten osaamisen tarpeita. Työelämä kielellistyy: kieli on keskeinen työväline. Työn kielellistyminen liittyy myös moniammatillisen yhteistyön lisääntymiseen. (ks. Virtanen & Raitaniemi 2019.)

Kielitaito vaikuttaa myös työyhteisöön pääsyyn. Tässä, kuten monessa muussakin asiassa, alun perin maahanmuuttajiin kohdistunut tutkimus tekee näkyväksi myös muita epäsymmetrisiä ja epätasa-arvoisia tilanteita työelämässä. Kielikoulutus ja kielenoppiminen, niin tärkeitä kuin ne ovatkin, eivät vielä yksin takaa osallisuutta yhteisöön. Maahanmuuttajat eivät ole yhtenäinen ryhmä, ja heillä on hyvin erilaisia resursseja, jotka voivat liittyä kielitaidon lisäksi koulutustaustaan, työkokemukseen tai muihin kiinnostuksen kohteisiin. Koulutuksen arvoa ei voikaan mitata sen pelkällä työelämäarvolla. (ks. Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2019.)

Olisikin tilausta laajemmalle tutkimukselle, jossa tarkasteltaisiin erilaisin aineistoin monialaisesti ja monitieteisesti kielten, kielitaidon ja monikielisyyden merkitystä sekä yksilölle että yhteiskunnalle Suomessa. Leppäsen ym. vuonna 2009 julkaistu laaja raportti englannin asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa sisälsi laajaa monimenetelmäisesti käsiteltyä aineistoa monikielisyydestä yleensäkin. Toistakymmentä vuotta sitten kerätty aineisto olisi tarpeen uusia. Uutta tutkittavaa kielikoulutuksen arvon näkökulmasta syntyy koko ajan myös erilaisista koulutuspoliittisista uudistuksista, kuten esimerkiksi korkeakoulujen opiskelijavalinnoista tai ammatillisen toisen asteen uudistuksesta.

5 KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN NÄKÖKULMIA TAPAUSTUTKIMUSMAISSA

Tarkastelemme tässä luvussa kielikoulutuksen saavutettavuuden kehittämiseen liittyviä mahdollisuuksia. Aineistona käytämme kotimaisia ja kansainvälisiä politiikkadokumentteja, tutkimuksia ja haastatteluja, joissa keskitytään kieltenopetuksen saavutettavuuteen kielikoulutukseen pääsyynä, koulutuksen ja oppimisen mahdollistamisena sekä koulutuksen arvona. Teemoittemme saavutettavuutta koulutuksen ohjauksen ja järjestäjien tukemisen, kielten välisten hierarkioiden ja niiden purkamisen, opettajan koulutuksen kehittämisen, pedagogiikan ja arviointityön näkökulmista. Teemojen jako näiden näkökulmien alle on viitteellinen, sillä monesti asiat kytkeytyvät toisiinsa. Tämä heijastaa laajemminkin eurooppalaisella tasolla (European Commission 2018) tehtyä huomiota siitä, että kielikoulutukseen pääsyn kysymykset (miten monta kieltä on järkevää tai mahdollista oppia) olisi korvattava oppimisen ja sen olosuhteiden kehittämisellä (ks. myös Garcia & Wei 2014).

5.1 KOULUTUKSEN OHJAUS JA KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJIEN NÄKÖKULMAT

Lainsäädäntö ja muu (kieli)koulutuspoliittinen ohjailu määrää pitkälti sen, mitä kieliä kouluissa opetetaan (ks. esim. Pöyhönen, Nuolijärvi ym. 2019). Pidemmällä tähtäimellä samalla tullaan määrittäneeksi, mitä kieliä yhteiskunnassa käytetään ja arvostetaan. (Salö ym. 2018: 592.)

Tapaustutkimusmaissamme on viime vuosina käynnistetty tai toteutettu erilaisia uudistuksia, joiden tavoitteena on edistää peruskoulutuksen toteutumista ja oppimista ja jotka monin osin kytkeytyvät koulutuksen ohjaukseen ja koulutuksen järjestäjien tukemiseen. Haastatteluissa, tutkimuksissa ja politiikkadokumenteissa käsiteltiin paljon Suomen kontekstistakin tuttuja koulutuksen järjestämisen teemoja, kuten kieltenopetuksen varhentamista, pakollisten ja valinnaisten kielten tarjontaa sekä monikielisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksen haasteita.

Kieltenopetuksen varhentaminen on ollut Euroopan unionin kielikoulutuspolitiikan agendalla muutaman vuoden ajan (European Commission 2017; 2018). Suomi on kuitenkin tässä ollut muihin tapaustutkimusmaihin verrattuna etunenässä (Skinnari & Sjöberg 2018). Näyttää siltä, että kielenopetuksen varhentaminen on ollut paitsi kasvatuksellinen, myös poliittinen ja taloudellinen projekti (Skinnari & Sjöberg 2018: 26).

Tanskassa englanti on varhennettu alkamaan 1. luokalta ja toisen vieraan kielen (pääasiassa saksan, myös ranskan) opiskelu aloitetaan nykyään 5. luokalla aiemman 7. luokan sijaan. Asiantuntija T3:n mukaan opettajilta on saatu varhentamisesta hyvää palautetta, sillä nuorempia oppilaita on helpompi motivoida kieltenopiskeluun. Kuitenkaan poliittinen päätös kieltenopetuksen varhentamisesta ei riitä, vaan tarvitaan esimerkiksi varhennettuun kieltenopetukseen sopivaa materiaalia ja opettajien koulutusta, jotta varhentamisesta voi olla jotakin hyötyä ja jotta oppilaat saavat mahdollisimman laadukasta, ikätasolle sopivaa opetusta. (ks. myös Sjöberg ym. 2018; Peltoniemi ym. 2018; Skinnari & Sjöberg 2018.)

Varhennetun kieltenopetuksen uusiin materiaaleihin on Tanskassa liitetty myös monikielisyttä tukevaa pedagogiikkaa. Asiantuntija T1:n mukaan varhennettu kieltenopetus kietoutuu luontevasti yhteen monikielisyyskasvatuksen kanssa:

we have now teaching material for the Danish context, for English grade 1, and French and German grade 5 where we systematically have included plurilingual education in these teaching materials. and we also have developed teacher education course module linking between early foreign language learning and plurilingual education. (Asiantuntija T1, Tanska)

Monikielisyttä voi asiantuntija T1:n mukaan lähestyä monesta näkökulmasta. Hän on eräässä projektissa mukana ollessaan ollut kehittämässä yllä mainittua opetusmateriaalia. Monikielisyyskasvatus huomioitiin materiaaleissa seuraavasti:

here we understand plurilingual education, we distinguish three different approaches and two of these approached were integrated in this early foreign language learning project. the first approach is that you link between the languages that are part of the curriculum, and this means, in the Danish context, that there are bridges in the English classroom between Danish and English and then in German and French classrooms integrate English and Danish. and then we also have this, [- -] approach so, language awareness through a pluralistic approach where we integrate all kind of languages that normally are not taught at school, [- -] to, develop those language awareness but also language recognition. and here we had focus of, on the first languages spoken by pupils, but also the Nordic, um, languages and other languages. (Asiantuntija T1, Tanska)

Asiantuntija T1:n mukaan kielten välille voidaan rakentaa siltoja monella tavalla: sekä opetus suunnitelmassa olevien kielten välille että oppilaiden ja koulussa opettujen kielten välille. Tällaista kielitietoisuutta, kielten välisten raja-aitojen kaatamista ja monikielisyyskasvatusta voisi luontevasti yhdistää myös Suomessa varhennettuun kieltenopetukseen, mikä lisää opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta (ks. esim. Tainio & Kallioniemi 2019).

Kieltenopetuksen varhentaminen ei kuitenkaan ratkaise sitä haastetta, että useimmiten ensimmäisenä vieraana kielenä opiskellaan englantia ja sen saatetaan ajatella riittävän (ks. myös luku 5.2). Suomen lisäksi samaa keskustelua käydään esimerkiksi Tanskassa, jossa englanti on määritelty ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi. Näin asiantuntija T1 kuvasi asenteita Tanskassa:

there's really this idea about you can communicate with the world if you know English. and, if others don't speak English, they have a problem. [- -] so I think this is a huge problem with gra, with English from grade 1 and then English only. (Asiantuntija T1, Tanska)

Kieltenopetuksen varhentaminen ei itsessään näyttäisi edistävän kielikoulutuksen saavutettavuutta, mikäli varhennus koskee pakollisia tai käytännössä siinä asemassa olevia kieliä (esim. englanti Suomessa) ja mikäli pedagogiset ratkaisut eivät tue varhentamista. (ks. tarkemmin kirjallisuuskatsaus Skinnari & Sjöberg 2018). Tutkimukset eivät siis yksiselitteisesti tue varhentamisen etuja, mikäli siihen ei kytketä muita toimia, jotka vaikuttavat koulutukseen pääsyyn (esimerkiksi muu kuin englanti ensimmäisenä kielenä) tai oppimisen mahdollistamiseen (varhentamisen pedagogiikat). Esimerkiksi Itävallassa tehty tutkimus antaa aiheita olettaa, että pelkkä varhentaminen ei riitä, jos pedagogiikka ei seuraa mukana (Buchholz 2007: 193) tai jos varhentaminen kytkeytyy vain englantiin (ks. Dalton-Puffer, Faistauer & Vetter 2011: 188-189). Suomessakin on ehdotettu A1-kielivalinnaksi muuta kuin englantia tai koulutuksen järjestäjien velvoittamista tarjoamaan muitakin kuin englantia A-kielenä (Pyykkö 2017), jolloin varhentaminen saattaisi toimia myös kielivalikoimaa laajentavana toimena.

Pakollisuus (sekä koulutuksen järjestäjää että yksilöä velvoittavasta näkökulmasta) liittyy oleellisesti koulutukseen pääsyyn. Koulutuspoliittisesti Suomessa on 1990-luvulta saakka enenevästi suosittu valinnanvapautta ja paikallista päätöksentekoa tukevia toimia (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012), mikä voi mahdollistaa yksilöllisten ja paikallisten tarpeiden paremman huomioimisen, mutta myös saattaa johtaa osallistumisen erilaistumiseen ja eriarvoistumiseen. Viitteitä tästä on jo (esim. artikkelit teoksessa Rautopuro & Juuti, toim. 2018).

Pakollisuudesta tai velvoittavuudesta on siis puhuttava myös koulutuksen saavutettavuudesta puhuttaessa. Esimerkkinä tästä ovat Suomen ja Itävallan tilanteet, jossa toisen vieraan kielen oppiminen on vähäistä. Itävallassa oppilaalla ei ole velvoitetta osallistua siihen (ks. de Cillia ja Krumm 2010), ja Suomessa kunnilla ei vuoden 1994 jälkeen ole ollut velvoitetta järjestää B2-kielen opetusta (Kangasvieri ym. 2011). Vapaaehtoisuus tai valinnaisuus johtaa viime kädessä saavutettavuuden näkökulmasta eriarvoistumiseen, sillä kaikilla ei syystä tai toisesta ole mahdollisuutta opiskella kieltä. Esimerkiksi Itävallassa ollaan kaukana L1 + 2 -tavoitteen saavuttamisesta; yli 90 % oppilaista opiskelee vain yhtä vierasta kieltä, joka on useimmiten englanti. Toinen vieras kieli ei ole pakollinen perusasteella, vaan vasta lukiotasolla. Koulut voisivat tarjota muitakin kuin englantia (mukaan lukien alueellisia vähemmistökieliä), mutta ne tarjoavat silti useimmiten vain englantia. (de Cillia & Krumm 2010.) Vaikka englanti ei olisi pakollinen kieli, kielivalikoiman monipuolisuutta voi näin ollen olla vaikea ylläpitää ilman muiden kuin englannin pakollisuutta. (ks. myös luku 5.2.) Yksi mahdollisuus olisi järjestää englannin opetus muulla tavalla kuin vieraan kielen (useimmiten ensimmäisen ja varhain alkavan) opetuksena. (de Cillia & Krumm 2010; Pyykkö 2017.)

Sloveniassa on tehty vieraan kielen opiskelun uudistus, jota testattiin lukuvuonna 2014–2015 ja joka otettiin kaikkialla käyttöön lukuvuonna 2016–2017. Uudistuksen myötä kaikki aloittavat vieraan kielen opiskelun seitsemännestä ikävuodesta lähtien. Ennen reformia alakouluikäisistä vierasta kieltä opiskeli alle puolet, vaikka tähän oli ollut mahdollisuus. Lukuvuonna 2008–2009 pakollista toista vierasta kieltä yritettiin tuoda opetussuunnitelmaan, mutta marraskuussa 2011 uudistus vedettiin pois. Nykyään toinen vieras kieli ei ole peruskoulussa pakollinen, mutta halutessaan oppilas voi sen aloittaa yhdeksänvuotiaana. Toisella asteella toisesta vieraasta kielestä tulee pakollinen oppiaine. (Eurydice 2017.)

Vaikka ensimmäistä vierasta kieltä ei olekaan määritelty miksiäkään tietyksi kieleksi, suurimmalle osalle se on myös Suomessa englanti. Asiantuntija T1:n mielestä olisi hyvä, jos ensimmäisen vieraan kielen voisi vapaasti valita:

the main problem is that you have English from grade 1. [- -] it should be possible to choose. [- -] and here you can see that umm, aa, those parents who are more resourceful, they will choose other foreign languages and then, English of course should be umm, the foreign language too. [- -] it's really important to work systematically with plurilingual education and recognition of other languages, in parallel to English. (Asiantuntija T1, Tanska)

Asiantuntija T1:n mukaan perheet saattavat erinäisistä syistä olla keskenään eriarvoisia: kenties paremmassa sosioekonomisessa asemassa ja korkeasti koulutetut vanhemmat kannustavat lapsiaan valitsemaan enemmän vieraita kieliä valinnaisaineiksi. Myös Suomessa on todettu vanhempien koulutustaustan vaikuttavan sekä lasten koulutusasteen että -alan valintaan. (Keski-Petäjä & Witting 2016.) Äidin koulutustausta näyttää vaikuttavan kielitaidon osaamistasoon (esim. englannin taidot ks. Härmälä ym. 2019; vieraat kielet Karvi 2013).

Mahdollisuuksia kielen oppimiseen voidaan edistää myös muuttamalla tuntija-koa. Englannin asema mainitaan usein kielenä, jonka status olisi mahdollista muuttaa siten, että tilaa opetussuunnitelmassa vapautuisi muille aineille tai muunlaiselle opetukselle.

Englannista voitaisiin joissakin esimerkeissä siirtää tunteja muitten kielten opiskeluun tai jopa muuttaa sen statusta vieraasta kielestä pakolliseksi perustaidoksi (ks. myös Seidlhofer 2007). Useat haastateltavamme pitivät englannin asemaa muista poikkeavana:

My personal belief, but it's also based on a little bit of experience that I have accumulated over the years, we need to accept the fact that English is in a different league, we cannot compare English to French, German, Spanish, we have to accept the fact that English is more like a basic skill. (Asiantuntija EU1, Euroopan komissio)

Englannin aseman muuttaminen ei ole yksiselitteisesti helppoa: sen asema on sekä poliittisesti että yksilönäkökulmasta vahva, mikä vaikuttaa mahdollisuuksiin muuttaa sen statusta. (Asiantuntija I1, Itävalta).

Kielikoulutuksen saavutettavuuden näkökulmasta on hyvä tarkastella myös muiden kuin ensimmäisen vieraan kielen tarjontaa. Esimerkiksi Tanskassa toisena pakollisena vieraana kielenä koulujen on tarjottava saksaa ja halutessaan ne voivat tarjota myös ranskaa. Suurin osa tanskalaisista oppilaista opiskelee perusopetuksessa saksaa pakollisena toisena vieraana kielenä 5. luokalta alkaen, koska mahdollisuus valita ranska toiseksi vieraaksi kieleksi rajoittuu pääasiassa pääkaupunkialueelle eikä kaikilla ole mahdollisuuksia yksityiskouluihin. Kunnasta, alueesta ja koulun resursseista riippuu siis se, onko oppilailla mahdollisuuksia valita toista vierasta kieltä, eikä oppilailla käytännössä ole mahdollisuutta valita. Tämä on saavutettavuuden kannalta ongelmallista.

Tanskassa toisen vieraan kielen varhentamisen lisäksi toiselle vieraalle kielelle (käytännössä saksa tai ranska) on nyt saatu myös lisää tunteja: yhden viikkotunnin sijaan pakollista toista vierasta kieltä opiskelevat saavat opetusta kaksi tuntia viikossa. Tuntimäärää kasvattamalla voidaan tavoitella parempaa kielitaitoa kyseisessä kielessä. Lisäksi asiantuntija T2:n mukaan kielivalikoima on jonkin verran laajennut; yksityisissä kouluissa tarjolla on myös kiinaa, jota alettiin tarjota n. 10 vuotta sitten kokeilumielessä.

Samanlainen tilanne on tällä hetkellä Suomessa sekä ensimmäisen (A1-kieli) että toisen (A2-kieli) vieraan kielen kohdalla, sillä kunnilla ei ole samanlaisia resursseja tarjota laajaa vieraiden kielten kirjoa (ks. luku 4.3). Koulutuksen järjestäjiä tulisikin tukea niin, että riippumatta asuinpaikasta oppilaille olisi paremmat mahdollisuudet valita haluamansa kieli esimerkiksi ensimmäiseksi pakolliseksi tai valinnaiseksi vieraaksi kieleksi.

Tanskassa koulut on myös velvoitettu tarjoamaan luokkien 7–9 oppilaille valinnaisia kieliä, joiden joukossa on saksan ja ranskan lisäksi espanja ja ”tavalliset maahanmuuttajakieli” (Almindelige indvandrersprog valgfag; asiantuntija T2). Tanskalaisten ei ole kuitenkaan pakko opiskella kolmatta vierasta kieltä. ”Tavallisten maahanmuuttajakielten” valinnaisaine Tanskassa tarkoittaa sitä, että kuka tahansa perusopetuksen loppupuolella voi valita tämän valinnaisaineen ja opiskella esimerkiksi arabian tai turkin alkeet. Asiantuntija T1:n mukaan tällä valinnaisaineella ei kuitenkaan ole kovinkaan paljoa painoarvoa esimerkiksi jatkokoulutuksen näkökulmasta. Sitä ei myöskään tarjota kovinkaan monessa paikassa Tanskassa. Merkittävää on kuitenkin se, että myös kantaväestöön kuuluville tarjotaan mahdollisuus oppia jotakin muuta kieltä kuin ns. perinteisiä vieraita kieliä. Tämä kuroo umpeen näiden kielten välistä arvostus- ja näkyvyyskuilua (ks. myös luku 5.2). Oman äidinkielen opetuksen ja vieraan kielen opetuksen yhteistyön kehittämistä voisi ottaa Suomessakin esiin kielikoulutukseen osallistumisen ja kielten koetun arvostuksen edistämiseksi.

Ruotsissa omaa äidinkieltä opetetaan jokaiselle sitä tarvitsevalle, mutta Tanskassa Euroopan ulkopuolelta tulevilla oppilaille ei ole oikeutta valtion rahoittamaan oman äidinkielen opetukseen (Salö ym. 2018). Tanskan koulutuspolitiikka kuvastaa hyvin kielten ja etenkin niiden puhujien hierarkiaa, kun määritellään kenellä on oikeus opiskella omaa äidinkieltään, mitä kieliä pidetään tärkeinä ja oppilaan tausta määrittää oikeuden koulutukseen (ks. luku 5.2). Oman äidinkielen opetukseen liitetäänkin usein identiteetin ja kielellisten oikeuksien näkökulmia (ks. King & Ennser-Kananen 2018), mutta samaan aikaan on voimakkaita tutkimusviitteitä siitä, että oman äidinkielen osaaminen edistää kaikkea oppimista (ks. esim. Helot & Young 2002). Oman äidinkielen ongelmallinen tilanne kertautuu esimerkiksi asiantuntija T1:n mielestä Tanskassa seuraavasti:

I think this is umm, a huge problem because we know from research that it's very important to have a high level in a, in your first language in order to learn other context. (Asiantuntija T1, Tanska)

Asiantuntija T1:n ja T2:n mukaan Tanskassa kunnat ja koulut voivat kuitenkin tarjota maahanmuuttajaoppilaille oman äidinkielen opetusta myös muille kuin ETA-maiden kansalaisille, mutta tämä on silloin kunnan tai koulun oma päätös ja resurssikysymys, ja siksi mahdollisuudet saada opetusta voivat vaihdella hyvinkin paljon. Asiantuntija T2 kuvasi oppilaiden kansalaisuuteen sidottua nurinkurista tilannetta näin:

officially, if you ask the ministry of education, they would say, [- -] that we don't offer mother tongue teaching except for languages connected to the EU, so they consider a right for families with a background in the countries under the European Union, to have 1, 2, 3 hours of mother tongue teaching outside ordinary school a week. but, other schools say well, there's a problem here. if it's good for children from Spain, why isn't it good for children from Latin America to attend Spanish classes? [- -] it doesn't make sense. [- -] it's connected to the background. (Asiantuntija T2, Tanska)

Ne, joilla Tanskassa on oikeus saada oman äidinkielen opetusta, eivät välttämättä saa sitä, sillä opetuksen järjestämisessä on haasteita. Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus ei asiantuntija T2:n mukaan kuulu koulutusjärjestelmään sinällään. Opetusta ei siten järjestetä koulussa, vaan jonkin muun, koulun ulkopuolisen tahon toimesta ja vanhempien aloitteesta. Tällöin mahdollisuudet maahanmuuttajien kielten tukemiseen, näkymiseen ja hyödyntämiseen sekä kieleilyyn jäävät koulussa käyttämättä, sillä eri aineiden opettajat koulussa eivät tiedä, mitä oman äidinkielen opetuksessa tehdään ja päin vastoin. Oppilaat eivät voi hyödyntää eri kieliään resurssina muussa oppimisessa koulujärjestelmän sisällä. Kaiken kaikkiaan Tanskassa maahanmuuttajaoppilaat kansalaisuudestaan riippumatta ovat keskenään hyvin eriarvoisessa asemassa oman äidinkielen opetuksen saavutettavuuden suhteen.

Salö ym. (2018) tutkivat Tanskan ja Ruotsin oman äidinkielen opetukseen liittyviä koulutuspoliittisia dokumentteja. He pyrkivät löytämään erilaisia ideologioita näkökulmia näiden, nopealla vilkaisulla hyvin samankaltaisten skandinaavisten maiden oman äidinkielen opetuksesta. Maahanmuuttajille tarkoitettun oman äidinkielen opetuksen tarkastelu on hyödyllistä siksi, että se näyttää pienoiskoossa, miten yhteiskunta kantaa vastuuta monikielisuudesta (Salö ym. 2018: 592). Salön ym. (2018: 606–607) analyysi näyttää, että Ruotsissa oman äidinkielen opetukseen liittyvässä päätöksenteossa opettajakunnalla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekijöihin kuin Tanskassa.

Maakohtaiset erot juontuvat erilaisista politiikoista, ja tämä heijastuu myös aihetta koskevan tutkimuksen vaikutukseen päätöksentekoon. Varsinkin Tanskassa oman äidinkielen opetus on politisoitunut aihe, jossa taustaolettamuksena tuntuu olevan, että omaa äidinkieltään oppiva on palaamassa lähtömaahansa eikä jäämässä Tanskaan. Tanskan koulutuspolitiikassa oman äidinkielen oppiminen asemoidaan yksilöllisenä tai asianomaisen kieliryhmän eikä koulutuksen järjestäjän toimintaan liittyvänä. Etniset ryhmät ja etnisyyteen liittyvä opinnoissa pärjäämättömyys näyttäytyy oppilaiden ja heidän vanhempiensa ymmärtämättömyytenä tanskalaisesta kulttuurista ja kielellisistä resursseista. Tästä näkökulmasta kielikoulutuksen ongelmat löytyvät yhteisön sisältä, mikä puolestaan johtaa sellaiseen johtopäätökseen, että koulutusinstituutioita (tai valtaväestöä) ei voi syyttää etnisten vähemmistöjen koulutuksellisista haasteista. (Horst & Gitz-Johansen 2010: 147.)

Norjassakin tilanne on vaihteleva. Maahanmuuttajaoppilaat saattavat saada opetusta, jos lähikoulusta löytyy kieltä osaava opettaja. Opetuksen määrä ja kesto määräytyvät oppilasmäärän mukaan. Jotkut kouluista saattavat tarjota päivittäistä tukea, kun taas jotkut tarjoavat opetusta muutaman tunnin viikossa. Ruotsissa tilanne on parempi: kaikilla maahanmuuttajaoppilailla on oikeus saada oman äidinkielen opetusta. Käytännössä oikeus opetukseen on kuitenkin rajoitettu, sillä oppilaita on oltava vähintään viisi, minkä lisäksi opetuksen järjestäminen ei välttämättä onnistu, jos sopivaa opettajaa ei löydetä. Ruotsissa kuntatasolle hajautettu koulutus päätöksenteko vaikuttaa paljon siihen, miten oman äidinkielen opetusta arvostetaan ja tarjotaan. Asiantuntija R2 kuvaa tilannetta seuraavasti:

for instance where you have municipalities who you have these Swedish Democrats, Swedish Democratic party in a majority, they have immediately taken away the mother tongue instruction and the pretext is that we don't have educated teachers. so immediately they can take it away. (Asiantuntija R2, Ruotsi)

Ruotsissa siis kunnallispolitiikassa voidaan vedota siihen, että opettajat eivät ole päteviä, jolloin oman äidinkielen opetukseen ei anneta resursseja. Käytännössä Ruotsissakaan oman äidinkielen opettajille ei ole määritelty kelpoisuusvaatimuksia ja opetusta antavat kieltä osaavat monesti ilman opettajan pätevyyttä. Tilanne on siis sama kuin Suomessa.

Oli maahanmuuttajaoppilaille oikeutta opetukseen tai ei, myös käytännön oman äidinkielen opetuksen järjestelyissä on paljon haasteita. Tanskalaisen asiantuntija T2:n mukaan oppilaiden motivaatioon vaikuttaa paljon se, missä ja milloin opetusta järjestetään. Ruotsissa asiantuntija R2:n mukaan olot ovat vaikeita opettajille, sillä opetus on monesti päivän päätteeksi, opettajien täytyy opettaa monissa eri kouluissa, opettavat ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä eikä opettajien pätevyyttä ole määritelty, sillä opettajankoulutusta ei ole. Oman äidinkielen opettajat eivät pääse osaksi opettajien yhteisöä johtuen näistä käytännön seikoista. Kunnat tiedottavat heikosti maahanmuuttajien omien äidinkielten mutta myös kansallisten vähemmistökielten opetuksen järjestämisestä, opiskelumahdollisuuksista ja oppilaiden oikeuksista kieltenopetukseen.

Ruotsissa oman äidinkielen opetusta ei voida järjestää kaikissa tarvittavissa kielissä, kaikkialla ja kaikille sitä tarvitseville, sillä asiantuntija R3:n mukaan Ruotsissa omia äidinkieliä on 158. Pahimmillaan yksi opettaja kiertää parissakymmenessä koulussa opettamassa äidinkieltä. Yksi ratkaisu oman äidinkielen opettajien työtilanteen rauhoittamiseen ja parantamiseen voisi olla asiantuntija R3:n mukaan se, että opettajat tarjoaisivat äidinkielen opetuksen lisäksi myös tukea äidinkielellä sitä tarvitseville lapsille. Ruotsissa tehdään tällaista jo:

äidinkielen opettajat, niil on tämmöstä, äidinkielen ni, ohjausta äidinkielellä. elikkä, nää on nää ne vastatulleiden, ja muissa aineissa voivat niinku, tukea, oppilasta sillä äidinkielellä. [- -] ei se oo ainoastaa sitä kielen opetusta vaan sillä kielellä opetusta. elikkä sehän on sellasta niinku autenttista kielenkäyttötilannetta. mut täähän on sellaisissa tapauksissa joissa oppilas ei niinku, ei, on niinku juuri tullut eikä [- -] ymmärrä ruotsinkielisestä opetuksesta niin paljo. (Asiantuntija R3, Ruotsi)

Asiantuntija R3 pitää tällaista mahdollisuutta merkityksellisenä oppilaan kielenkehitykselle, kun hän pystyy käyttämään äidinkieltään jonkun kanssa myös uudessa kotimaassaan (ks. myös Skolverket 2015). Lisäksi tämä luultavasti parantaa oman äidinkielen opettajien pääsyä osaksi opettajayhteisöä ja oppilaiden äidinkielet näkyvät koululuokassa.

Kokonaisuudessaan vaikuttaa siltä, että maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetuksen käytännön haasteet ovat hyvin samankaltaisia kaikissa Pohjoismaissa, vaikka poliittisten dokumenttien tasolla eroja oikeudessa opetukseen onkin. Asiantuntija T2 peräänkuuluttaa institutionaalista tukea kaikille kielille, jotta opetuksen järjestämiseen saataisiin systemaattisuutta ja jotta kielten osaamisen tärkeys ymmärrettäisiin. Maahanmuuttajien omia äidinkieliä ei osata nähdä resurssina koulujärjestelmän sisällä, vaikka se voisi tukea muutakin oppimista. Kuitenkin oppilaiden tasavertaisuuden, koulutuksen saavutettavuuden ja oppimisen kannalta olisi kuitenkin hyvin oleellista, että oman äidinkielen opetuksen status ja käytännön järjestelyt saataisiin kuntoon. Asiantuntija T2 kuvasi ideaalista tilannetta oman äidinkielen opetuksen suhteen näin:

this I think would be a dream. to provide a proper training, education in the heritage language including an exam so they had a certificate with well-trained teachers, which could actually count as German or French, for getting into secondary education because they need a second

foreign language. but if you have your heritage language and you can document this through exam, it could count as a second foreign language which might help in many different ways, both in terms of identity but also in learning. (Asiantuntija T2, Tanska)

Jos maahanmuuttajille voitaisiin tarjota oman äidinkielen opetusta esimerkiksi samalla tavalla kuin vieraita kieliä tarjotaan, sillä olisi asiantuntija T2:n mukaan merkittäviä vaikutuksia niin maahanmuuttajien identiteetin, oppimisen kuin jatko-opintojenkin kannalta. Samalla paremmat opetuksen järjestelyt vaikuttaisivat huomattavasti oman äidinkielen opetuksen statukseen.

Koulutuksen järjestäjiä tulisi tukea paremmin erilaisissa opetuksen järjestämiseen liittyvissä kysymyksissä. Esimerkiksi Ruotsissa on viime vuosina kehitetty kielten etäopetusta (Skolverket 2017). Asiantuntija R3:n mukaan Ruotsissa on kaiken kaikkiaan opettajapula, eikä opettajia aina riitä kaikkialle. Etäopetuksen kehittäminen parantaa kieltenopetuksen saavutettavuutta, kun esimerkiksi pienille paikkakunnille voidaan järjestää opetusta tällä tavoin. Tanskassa ministeriö tarjoaa kuntien ja koulujen käyttöön ”oppimiskonsultteja” (*laeringskonsulent*); lukuvuoden 2018–2019 teemoja olivat erityisesti opetusmenetelmät, oppilasviihtyvyys ja siirtymät nuorisooasteen koulutukseen (Tanska 2019). Tainion & Kallioniemen toimittamassa raportissa (2019) ehdotetaan kuntiin omien äidinkielten opettamisen kehittämiseen asiantuntijaa, joka toimii yhteistyössä opettajien ja rehtorien kanssa.

Asiantuntija R3:n mukaan etäopetusta annetaan eniten omissa äidinkielissä, erityisesti saamen kielessä. Harvinaisemmissa omissa äidinkielissä pääsy etäopetukseen vaatii vielä kehittämistä. Etäopetus täytyy järjestää niin, että opettaja ja oppilas ovat yhtä aikaa tietokoneen äärellä – kyse ei ole siis itsenäisestä verkko-opiskelusta. Skolverketin (2017) raportissa kiinnitetään huomiota opettajien ammattitaitoon ja teknisen varustelun riittävyteen sekä opetuksen sopiviin muihin järjestelyihin. Tärkeimpänä pidetään opettajan osaamista, minkä lisäksi oppilailta etäopetus vaatii luokkahuoneopetusta enemmän keskittymistä ja vastuuntuntoa. (Skolverket 2017.) Etäopetuksen kehittäminen vaatii samalla myös opettajankoulutuksen kehittämistä, esim. opettajat tarvitsevat tukea siinä, miten käytännössä kieltä voidaan opettaa etäopetuksena.

Oppimateriaalien puute vaivaa kuitenkin ns. pienemmissä kielissä, kansallisissa vähemmistökielissä ja maahanmuuttajien omissa äidinkielissä, ainakin Ruotsissa. Kaupalliset kustantajat eivät asiantuntija R3:n mukaan ole kiinnostuneita tekemään materiaalia näihin kieliin. Kuitenkin opetuksen laadun kannalta olisi oleellista, että opetuksessa voitaisiin käyttää hyvin tuotettua materiaalia. Ruotsissa kouluvirasto Skolverket on rahoittanut esimerkiksi kansallisia vähemmistökieliä tukevia yhdistyksiä ja järjestöjä, jotta ne voivat tuottaa oppimateriaaleja näihin kieliin, minkä lisäksi Skolverket on itse tuottanut jonkin verran materiaaleja (ks. valmiit oppimateriaalit: Skolverket 2019a).

Kuntia ja opetuksen järjestäjiä tulisi vielä vahvemmin kannustaa ajattelemaan koulutuspolkuja jatkumona ja eri koulutusasteiden yhteistyötä. Tämä olisi tärkeää kieli-koulutuksen saavutettavuuden ja oppilaiden kannalta. Asiantuntija T3 kuvasi Tanskan tilannetta näin:

that's one thing that's for sure is that the different levels, they do not talk much with each other, they don't communicate and one level doesn't know what the other level is doing. which means that the students coming from lower secondary school, umm, they are met at opposite in upper secondary school with, that the, the, teachers do not know what they have in, in lower secondary school and you see that, at all levels actually. (Asiantuntija T3, Tanska)

Vuoropuhelu eri koulutusasteiden välillä on siis hyvin oleellista kielikoulutuksen saavutettavuuden kannalta. Olisi tarkasteltava ainakin seuraavia kysymyksiä: Onko tietyn kielen opetusta tarjolla seuraavalla koulutustasolla? Mitä oppilaan kieliopinnoille tapahtuu, jos hän vaihtaakin paikkakuntaa? Onko tavoitteet saavutettu edellisellä tasolla eli mahdollistuuko oppilaan oppiminen seuraavalla tasolla? Onko opetus sopivan tasoista oppilaan taitoihin nähden? Tietävätkö opettajat, mitä edellisellä koulutustasolla on opittu? Millaista yhteistyötä esimerkiksi ala- ja yläkoulujen välillä on? Koulutusasteiden välisen jatkumon takaamiseksi poliittiset dokumentit eivät riitä:

if you look at the regulation and you look at what they are supposed to learn, on on paper it looks like, everything are perfect and everything fits together but öö, in real life it's not what the students experience. (Asiantuntija T3, Tanska)

Asiantuntija T3 tuo esimerkissä ilmi, että vuoropuhelu on oleellista käytännön työn tekemiseksi. Poliittiset dokumentit, esimerkiksi opetussuunnitelmat, eivät kuvaa todellisuutta.

5.2 KIELTEN VÄLISTEN HIERARKIOIDEN PURKAMINEN

Kieli-ideologisesta näkökulmasta eri kielillä on erilaisia käyttöaloja yhteiskunnassa. Oma äidinkieli liitetään usein kulttuuriin ja identiteetin rakentamiseen, toinen kieli (Suomessa esimerkiksi suomi tai ruotsi toisena kielenä) taas yhteiskunnalliseen osallistumiseen (ks. Ruotsin kielilaki 2009 ja ruotsi yhteiskuntaa kannattelevana ("samhällsbärande") kielestä; ks. esim. Ihalainen & Saarinen 2015). Koulussa opetettavat vieraat kielet näyttävät poliittisesti ja kirjallisuudessa usein ammatillisen etenemisen, yhteiskunnan talous- ja työelämätarpeiden tai turismin kielinä (ks. esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton kannanotot ja raportit Suomessa). Tämä jaottelu perustuu ajatukseen kohtuullisen pysyvistä ja (kansallis)valtioon sidotuista virallisista, omista ja vieraista kielistä. Tässä alaluvussa tarkastelemme tätä hierarkisointia ja sen ongelmallisuutta nykyisessä kielikoulutuspolitiikassa.

Kielten hierarkiset ja ideologiset erot näyttävät sekä lainsäädännön ja muun ohjailun että opetuksen käytännön järjestelyjen tasolla. Pohjoismaiset kieli-asiantuntijat huomaavat siitä, että vaikka monikielisyttä pidetään hyvänä ja tavoiteltavana asiana teoriassa (*celebratory multilingualism*), käytännössä kielten välille rakentuu erilaisia hierarkioita suhteessa toisiinsa, jolloin monikielisyys saattaa toisissa oloissa ja toisten kielten kohdalla näyttää hankalana tai jopa vaarallisena. Ilmiötä on kirjallisuudessa kuvattu esimerkiksi Jan Blommaertin, Sirpa Leppäsen, Päivi Pahdan ja Tiina Räisäsen (2012) toimittamassa kokoelmassa *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*, jossa tarkastellaan erilaisten monikielisyyksien arvoa ja arvostusta Pohjoismaissa. Näin tilannetta kuvasi ruotsalainen asiantuntija R2:

there is a gap between the multilingual rhetoric in Sweden and the multilingual practice. [-] the rhetoric is, if you ask a politician or decision-maker they will say that we encourage multilingualism, we see multilingualism as a value, but still, the multilingualism in practice that they are encouraging, is the modern language multilingualism and that is, the European languages. it's not Arabic or Turkish or Kurdish that is the immigrants languages are not encouraged, they are not, they are only on the paper. (Asiantuntija R2, Ruotsi)

Kielten välisiä hierarkioita käsiteltiinkin paljon erityisesti pohjoismaisten asiantuntijoiden haastatteluissa. Kielten väliset hierarkiat heijastuvat käsityksiin kielten tärkeydestä, oppimisesta ja opettamisesta. Hierarkiat näkyvät myös kielten statuksissa, puhetavoissa sekä opetuksen järjestämisen tavoissa ja opettajankoulutuksen mahdollisuuksissa. Kielten hierarkia hierarkian ylimmästä kielestä alaspäin hahmottui eri haastattelujen perusteella hyvin samalla tavalla: maan valtakieli, englanti, ns. perinteiset vieraat kielet, maahanmuuttajien toinen kieli ja maahanmuuttajien omat äidinkielet.

Kielten väliset hierarkiat vaikuttavat suorasti ja epäsuorasti kieltenopetuksen saavutettavuuteen. Useat haastateltavat kritisoivatkin kielten hierarkista jaottelua, mutta he saattoivat myös todeta, että hierarkian purkaminen ei ole helppoa:

what we want to do is stop the dichotomy between mother tongue and foreign languages, we want to break down the compartments so that it's understood that every teacher is a language teacher. I mean this is nothing new to us but it is very revolutionary to politicians [- -] We don't talk about mother tongue plus two any more, that's the old school (laughter). (Asiantuntija EU1, Euroopan komissio)

Haastatteluissa puhuttiin paljon myös englannin asemasta ja merkityksestä yhteiskunnassa laajemmin. Sen katsottiin olevan statukseltaan vahvin vieras kieli. Norjalaiset ja ruotsalaiset haastateltavat toivat ilmi, että englannin osaamista pidetään lähes yhtä tärkeänä kuin maan valtakielen (tai "äidinkielen") osaamista. Maan valtakielen asemasta hierarkiassa ei oikeastaan edes puhuttu haastatteluissa, sillä ehkä se nähdään jossain määrin itsestäänselvyytenä. Asiantuntija R1 kuvasi, miten Ruotsia voisi pitää jo "kaksikielisenä" maana:

right now the situation for other languages, other than English is getting weaker. English is a language that everyone takes for granted. that you should know it and that you should learn it. it's almost becoming a second language in Sweden. [- -] generally we see a tendency that this language is losing its role as a foreign language and it is becoming something more like a second language. while the other foreign languages like Spanish, French, German, and also Italian, Russian, Portuguese, for instance, they are becoming less and less interesting for young people. (Asiantuntija R1, Ruotsi)

Esimerkistä käy ilmi, että englannin status on muutoksessa: siitä on tulossa jotakin enemmän kuin vieras kieli samalla, kun muiden vieraiden kielten statukset heikkenevät kiinnostuksen puutteen vuoksi. Koska englanti on määritelty pakolliseksi ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi Ruotsissa (3. luokalta alkaen), Norjassa (1. luokalta alkaen) ja Tanskassa (1. luokalta alkaen), sitä myös pidetään tärkeänä ja välttämättömänä oppia. Englannin opiskeluun ollaan yleisesti motivoituneita.

Asiantuntija R2:n mukaan Ruotsissa käydään keskustelua siitä, missä vaiheessa maahanmuuttajien tulisi aloittaa englannin opiskelu: esimerkiksi jo perusopetukseen valmistavassa opetuksessa vai vasta perusopetukseen siirtymisen jälkeen, ja silloinkin milloin? Asiasta on eri näkemyksiä: osa pitää tärkeänä, että maahanmuuttajat oppivat ensin maan valtakieltä ruotsia, osa taas pitää englannin aloittamista heti alussa tärkeänä, koska muutkin opiskelevat sitä. Tällä hetkellä koulut voivat päättää maahanmuuttajien englannin opiskelun aloitusajankohdasta. Ilman englannin osaamista ei Ruotsissa voi esimerkiksi päästä korkeakouluun, joten joka tapauksessa kaikkien olisi tärkeää oppia englantia, jotta koulutuksellisia umpiperiä ei pääsisi syntymään.

Tanskassa on huomattu, että maahanmuuttajien oppimistulokset englannissa ovat keskimäärin huonompia kuin kantaväestön. Asiantuntija T2 toteaa, että tämä on vastoin yleistä käsitystä siitä, että mitä enemmän kieliä yksilö osaa, sitä helpompaa on oppia niitä lisää. Taustalla saattaa olla se, että maahanmuuttajaoppilaiden monikielisyyttä tai kielitaustaa ei osata huomioida opetuksessa tai sitä ei nähdä resurssina. Koska englantia kuitenkin pidetään tärkeänä taitona, asiantuntija T2:n mukaan englanninopettajien koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota entistä vahvemmin siihen, että opettajat osaavat huomioida lasten kieli- ja kulttuuritaustat.

Myös toisen kielen oppimiseen liittyy erilaisia oppilaita hierarkisoivia rakenteita. Toista kieltä opetetaan EU-maissa useimmiten ryhmässä muiden kanssa. Alle puolessa jäsenmaista (Suomi mukaan lukien) on tarjolla erillisryhmissä tarjottavaa intensiivistä valmentavaa opetusta. Esimerkiksi Itävallassa on syyskuusta 2018 alkaen (Itävalta 2019) järjestetty saksan kielitukea (*Deutschförderklassen*) oppilaille, joiden lähtökielitaso ei katsota riittävän koulunkäyntiin. Tanskassa kunta voi osoittaa tanskaa toisena kielenä opiskelevalle lapselle toisen koulun, joka ei välttämättä ole lähikoulu (Eurydice Tanska 2019). Opetuskielen osaaminen on tärkeää oppilaan koulumenestyksen ja kaikkinaisen sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Oppilaiden erottelu yhden kielen osaamisen – mikä monissa tapauksissa perustuu koulun tai opettajan tekemään arvioon – perusteella saattaa olla yhtä lailla haitallista. Hedelmällisempi lähtökohta saattaisi olla monikielisten oppimistaitojen ja identiteettien tukeminen monikielisyyspedagogiikalla ja monikielisyysluokissa. Hyvät sosiaaliset suhteet ovat monimutkainen joukko sekä kotiin että kouluun liittyviä syy- ja seuraustekijöitä lasten koulumenestyksessä. Selvältä kuitenkin näyttää, että ainakin Suomessa sosiaaliset suhteet ovat merkittävässä asemassa myös koulumenestystä arvioitaessa. (Harju-Luukkainen ym. 2018.)

Englannin jälkeen ns. perinteisiä vieraita kieliä (saksa, ranska, jossain määrin myös espanja, venäjä) pidetään tärkeänä opiskella. Tanskassa tilanne on kutakuinkin sama kuin Ruotsissa. Tanskalainen asiantuntija T3 kuvasi vieraiden kielten hierarkiaa perusopetuksessa seuraavasti:

it [[hierarchy]] is also, in in the educational system because they start with English, from the 1st grade, and then, then they must offer German and they can offer French as I told you. this of course also means that the pupils have the impression that the English is the most important and umm the only thing that they should learn. umm, and that German might be also important and French less important and all the other languages are not important. (Asiantuntija T3, Tanska)

Nykyisellään siis se, miten ja mitä kieliä tarjotaan ja opetetaan ja missä vaiheissa koulupolkua, luo kielten hierarkiaa ja kategorioita: mitkä ovat tärkeitä ja mitkä vähemmän tärkeitä kieliä oppia? Esimerkiksi tällä hetkellä Ruotsissa kunnan on tarjottava kahta kolmesta seuraavasta vieraasta kielestä (moderna språk): ranska, saksa ja espanja. Opiskelijan on valittava näistä opiskeltavakseen yksi. Toisaalta oppilaan on mahdollista toisen vieraan kielen sijasta valita syventäviä opintoja esimerkiksi ruotsin kielessä, ruotsissa toisena kielenä, englannissa, viittomakielessä tai maahanmuuttajan omassa äidinkielessä, joten sinällään toisen vieraan kielen opiskelu ei ole pakollista:

everyone can choose a second foreign language in year 6, but everyone doesn't. so the status of these languages is a bit strange, because it is compulsory to make a choice, but it is also possible to say "No thank you, I will choose something else. I will study my mother tongue, or I will

study Swedish or English in a more intense manner than the others, that is "extra teaching of Swedish and English", it's also an option. or you can study sign language. in practice it is not compulsory to study French/Spanish/German. (Asiantuntija R1, Ruotsi)

Asiantuntija R1:n mukaan Ruotsissa n. 20 % 6. luokan oppilaista valitsee valinnaiseksi jonkun muun kuin toisen vieraan kielen (= modernin kielen eli ranska, saksa, espanja). Esimerkiksi monille maahanmuuttajaoppilaille suositellaan, että he valitsevat uuden vieraan kielen sijasta syventäviä opintoja ruotsissa tai englannissa. Asiantuntija R1 kertoi haastattelussa myös, että vaikka oppilas olisi valinnutkin jonkin moderneista kielistä, hänen ei ole pakko opiskella sitä perusopetuksen loppuun eli opiskelun voi keskeyttää niin halutessaan. Vaikka siis teoriassa lapset halutaan opiskelemaan vieraita kieliä, se ei ole pakollista tai siihen ei tarvitse sitoutua.

Ranskan, saksan ja espanjan (modernit kielet) valinnaisuus on heikentänyt näiden kielten asemaa, ja esimerkiksi asiantuntija R1 kannatti yhden näistä palauttamista pakolliseksi:

personally I think it would be better to make it compulsory for everyone, I mean really compulsory. I think it would be a good idea to try to a system where students can't abandon these languages in lower secondary school, as they can now. because that would give these subjects another status. It would signal that it is as important to study a second foreign language as it is to study English or Swedish or mathematics or chemistry or anything (Asiantuntija R1, Ruotsi)

Asiantuntija R1 näkee siis, että kielen pakollisuus ja valinnaisuus opiskeltavana aineena vaikuttaa sen asemaan kielten hierarkiassa.

Kuten Suomessa, muissakin Pohjoismaissa on viime vuosina herätty siihen seikkaan, että kielten opiskelu vähenee, oppilaat eivät tee enää niin paljon kielivalintoja ja tätä kautta väestön kielivaranto on vaarassa yksipuolistua. Tanskassa on vastikään julkaistu selvitys (vuoden 2016 lopulla; ks. Pyykkö 2017: 83), luotu uusi kielistrategia (Tanska 2017) ja kohdistettu rahoitusta uuden vieraiden kielten keskuksen (*Det Nationale Center for Fremmedsprog*) perustamiseen, jonka tehtävänä on pyrkiä kehittämään vieraiden kielten (pääasiassa saksan ja ranskan) opetusta Tanskassa.

Ruotsissa kielivalintojen vähenemisen huoleen on tartuttu perustamalla "meriittipistejärjestelmä" (*meritpoäng*), jonka avulla oppilaita pyritään motivoimaan ja kannustamaan kielten opiskeluun, kun he saavat tiettyjen kielten opiskelusta pisteitä hakiessaan perusopetuksesta lukioon sekä lukioista korkeakoulutukseen (ks. Utbildningsinfo 2018). Kieltenopiskelulle ja etenkin toisen vieraan kielen opinnoille saatiin näin lisää painoarvoa. Mitä aiemmin kielen opiskelun aloittaa ja mitä useampia kieliä opiskelee, sitä enemmän pisteitä kertyy. Pisteitä ei kuitenkaan kerry kaikista kielistä, mikä kuvaa eri kielten asemaa koulutusjärjestelmässä.

Kieltenopetuksen saavutettavuuden kannalta yllä kuvattu pistejärjestelmä heijastuu niin koulutukseen pääsyyn (*getting in*; opiskellaanko kieliä ja jos, niin mitä kieliä? Motivoiko järjestelmä?) kuin koulutuksen arvoon (*getting out*; ovatko opiskellut kielet samanarvoisia seuraavalle koulutusasteelle haettaessa?). Meriittipistejärjestelmä kytkeytyy myös koulutuksen ja oppimisen mahdollistamiseen (*getting it*) eli siihen, millaista opetusta kussakin kielessä saa ja mikä oppiaineen status on.

Järjestelmä heijastelee selkeästi kielten välisiä hierarkioita ja on asiantuntija R3:n mukaan hyvin monimutkainen. Niin sanotut perinteiset vieraat kielet (*moderna språk*) ovat hierarkiassa ylimpänä, kun taas kansallisissa vähemmistökielissä (esim. saame, suo-

mi, romani, meänkieli) pisteiden saaminen on haastavampaa. Maahanmuuttajien omien äidinkielen (Ruotsissa termillä modersmål, esim. arabia) opiskelusta ei voi saada meriittipisteitä. Lisäksi on jossain määrin ongelmallista, jos maahanmuuttajia kannustetaan toisen vieraan (“modernin”) kielen sijaan valitsemaan syventäviä opintoja ruotsin tai englannin kielessä, joista ei samalla tavalla saa jatko-opintoväylän löytymistä edistäviä pisteitä.

Tämä johtuu asiantuntija R3:n mukaan kansallisten vähemmistökielten ja omien äidinkielen statuksesta. Tällä hetkellä kansallisia vähemmistökieliä ja omia äidinkieliä voi opiskella “modersmål”-nimikkeen alla. Tällä kategoriolla ei ole oppiaineen statusta, ja se on kansallisen tuntisuunnitelman ulkopuolella, mikä tarkoittaa sitä, että näille äidinkielille ei ole määritelty tiettyä tuntimäärää opetukseen. Tämän nimikkeen alle on niputettu suuri määrä kieliä, esim. maahanmuuttajien omat äidinkielet, joita on Ruotsissa 158 ja joista suurimmalle osalle ei ole määritelty kurssisuunnitelmia.

Kansallisia vähemmistökieliä koskevassa selvityksessä on tehty ehdotus uudesta oppiaineesta (asiantuntija R3). Jos kansalliset vähemmistökielet saisivat oman oppiaineen statuksen, ne siirrettäisiin pois “modersmål”-kategoriasta ja tällöin niille tulisi tuntijaossa määritellä tietty tuntimäärä opetukseen. Saamen osalta tämä on tehty jo. Tällä uudella oppiainestatuksella kansallisten vähemmistökielten opiskelusta voisi myös saada meriittipisteitä, mutta yhtä lailla tämä edistäisi myös vähemmistökielten revitalisaatiota, kielet nousisivat hierarkiassa ylemmäs ja oppilaat voisivat kokea kielitaitonsa hyötynä. Oppiainestatus parantaisi myös opetuksen laatua, opetuksen tavoitteiden saavuttamista ja opettajien työllisyyttä, kun opetusta tulisi antaa tietty määrä, minkä lisäksi opettajat saisivat kielitaidon arviointiin tukimateriaalia. Tällä hetkellä tukimateriaalia arviointiin ei ole tarjolla. Asiantuntija R3:n mukaan ruotsalaisessa koulujärjestelmässä tärkeä kehityskohde on nyt kansalliset vähemmistökielet ja omat äidinkielet, sillä tällä hetkellä kielet ovat eriarvoisessa asemassa esimerkiksi verrattuna vieraisiin kieliin.

Kansallisten vähemmistökielten tilanne Ruotsissa on parantunut viime vuosina. Kurssisuunnitelmien uudistaminen vuonna 2015 vaikutti siihen, että nyt yksikin oppilas riittää siihen, että opetusta tulee järjestää, eikä oppilaan edes tarvitse osata vähemmistökieltä. Identifioituminen vähemmistökielen puhujaksi riittää. Asiantuntija R3:n mukaan tilanne on Ruotsissa parempi siis vähemmistökielten kuin maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen osalta. Oman äidinkielen opetukseen tarvitaan 5 oppilasta, jotta opetusta voidaan järjestää.

Meriittipistejärjestelmä ja sen heijastelemat kielten hierarkiat ovat johtaneet siihen, että oppilaat tekevät strategisia valintoja ja valitsevat itselleen koulupolun jatkon kannalta tärkeitä oppiaineita. Asiantuntija R3:n mukaan oppilas saattaa opiskella jotakin kieltä omana äidinkielenään peruskoulussa, mutta lukiossa samaa kieltä opiskellaankin vieraana kielenä, jotta siitä voitaisiin saada pisteitä korkeakouluun haettaessa. Kieliopintojen vaativuus vaihtelee kuitenkin sen mukaan, millä nimikkeellä kieltä opetetaan: esimerkiksi suomen kielen kohdalla opiskelu omana äidinkielenä on vaativampaa kuin suomen kielen opiskelu vieraana kielenä. Näin ollen opiskelijoiden hyötyajattelu pisteiden toivossa vaikuttaa myös siihen, millaista opetusta he saavat ja millaisia mahdollisuuksia heillä on todellisuudessa kehittää kielitaitoaan. Yhtä lailla asiantuntija R1 kritisoi pisteytysjärjestelmää: hänen mukaansa oppilaat yrittävät pisteiden toivossa sinnitellä valitsemansa vieraan kielen kanssa perusopetuksen loppuun välittämättä arvosanasta:

so they try not to abandon it, but it doesn't mean that they are more motivated or that they learn better, because even the lowest grade, even if they don't get an A, even if they get an E, which is the lowest level, they will have this credit point. so it doesn't depend on the quality at all. (Asiantuntija R1, Ruotsi)

Meriittipisteitä siis saa, vaikka arvosana olisi huonokin. Näin ollen pisteytysjärjestelmässä näyttäisi olevan tärkeämpää se, mitä kieltä on opiskellut ja mitä todistuksessa lukee, kuin se, mitä oppilas todellisuudessa osaa.

Myös asiantuntija R2:n kanssa keskusteltiin siitä, voivatko maahanmuuttajat saada meriittipisteitä oman äidinkieltensä opiskelusta. Hän kuvaa tätä epätasa-arvoista tilannetta seuraavasti:

it's not said that they can't have it but it's much more complicated. because then you have to have a national curriculum, you have to have a syllabus, it's a lot, it's a rather complicated procedure to get a mark that is valid for this meritpoäng. so you can't say it's impossible but actually it's not, it could have been easily done but they didn't, they were encouraging studies of modern languages that is French and Spanish and those instead of encouraging studies in mother tongue. which is a disappointment (Asiantuntija R2, Ruotsi)

Asiantuntija R2:n mukaan määrätietoinen, esimerkiksi lääkäriksi haluava oppilas saattaa valita opiskeltavakseen ranskan tai saksan meriittipisteiden toivossa, vaikka hän puhuisikin sujuvasti esimerkiksi arabiaa perheensä kanssa. Pisteiden takia maahanmuuttajien ei siis kannata valita opiskeltavakseen omaa äidinkieltään.

Meriittipistejärjestelmä kuvastaa siis Ruotsissa sitä, mitkä kielet nähdään tärkeinä opiskelijan toisen asteen ja korkea-asteen opintojen kannalta, ja tätä kautta myös yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavina kielinä. Asiantuntija R3:n mukaan pisteytysjärjestelmää muuttamalla voisi olla hyvinkin helppo nostaa kielten, esim. maahanmuuttajien omien äidinkielten tai kansallisten vähemmistökielten statusta. Sinällään järjestelmä on vaikuttanut alkuperäiseen huoleen: asiantuntija R3:n mukaan on jo huomattu, että se on nostanut oppilaiden kielivalintojen määrää:

ollaan todettu et tammönen meriittipisteiden myöntäminen modernien kielten kurssista on itse asiassa johtanut siihen, että useampi lukee moderneja kieliä nin miksei sitten tueta esimerkiks äidinkieliä samalla tavalla. koska kyllähän niinkun, oppilaat, kun täällä puhutaan paljon siitä että oppilaat on monikielisiä mut sit jos ajatellaan että kyllä niinku monikielisenkin lapsen äidinkieliä täytyy tukea sitä kielenkehitystä missä tahansa kielessä, et jos ajatella ihan niinku, tulevaisuutta sitten et saadaan niitä kielenkäyttäjiä, eri, eri, niinku tahoille ja paikkoihin et sehän olis, on niinkun, semmonen edellytys siihen myöskin että ne opetuksen. niinku sille on myös niinku toimivat edellytykset sillä opetuksella. se aineen status on tietenki ehdottomasti. ehdottomasti sellanen. (Asiantuntija R3, Ruotsi)

Kielten väliset hierarkiat eivät koske vain kieliä sinänsä, vaan ne asettavat myös kielten puhujia eri-arvoisiin asemiin:

miten se voi olla niin että, se kieli, sama kieli voi olla tärkeämpi niinku ruotsalaiselle joka oppii sitä vieraana kielenä kun sitten, ku sitten sellaselle joka sitä puhuu sujuvasti jo, lapsesta asti et mä en ymmärrä sitä. [- -] ku vielä todetaan että se toimii, niinku ihan kansantaloudellisestikin, ni minusta se olis aika pieni raha, sitte laittaa siihen et saadaan monikielisiä jotka pystyy sitä kieltä käyttämään sitten eri, eri niinku yhteyksissä (Asiantuntija R3, Ruotsi)

Ruotsalainen asiantuntija R3 havainnollistaa edellä esimerkissä sitä, miten meriittipistejärjestelmä Ruotsissa asettaa kieliä ja niiden puhujia ristiriitaisin perustein järjestykseen. Maahanmuuttajien kielitaitoa ei nähdä yhteiskunnassa resurssina. Vaikka kyseisen asiantuntijan mukaan pisteytysjärjestelmä on monimutkainen ja siksi ehkä haastava kehittää, se olisi oleellista kieltenopetuksen saavutettavuuden ja kieltenpuhujien samalle viivalle tuomisen suhteen, mikäli se kohtelisi kieliä tasavertaisesti. Toisaalta asiantuntijat R1 ja R3 toivat esille, että ehkä koko meriittipistejärjestelmästä tulisi joskus tulevaisuudessa luopua, sillä se on ristiriitainen, eivätkä esimerkiksi korkeakoulut koe järjestelmää yksinkertaisena.

Kielen statuksen nähdään vaikuttavan kielivalintoihin. Statukseen taas vaikuttaa keskeisesti kielen asema opetussuunnitelmassa. Ylempänä kuvattiin jo kansallisten vähemmistökielten asemaa tuntijaossa Ruotsissa. Kielten statuksiin ja keskinäisiin hierarkioihin vaikuttavat myös käsitykset siitä, että toisia kieliä pidetään helpompana oppia kuin toisia. Espanjalla on ainakin Ruotsissa helposti opittavan kielen maine, kun taas ranskaa pidetään vaikeana. Vieraiden kielten alapuolella hierarkiassa ovat omat äidinkielenet (heritage languages, Ruotsissa modersmål), joilla ei ole virallista statusta oppiaineena.

Poliittisissa dokumenteissa kielet saattavat olla keskenään samalla viivalla. Esimerkiksi asiantuntija R2 kertoi, että Ruotsissa ruotsi äidinkielenä ja ruotsi toisena kielenä -oppiaineet ovat muodollisesti tasa-arvoisia. Ruotsissa poliittisia dokumentteja pidetään edelläkävvinä ja tasa-arvoa edistävinä. Kuitenkin opetuksen arjessa oppiaineisiin ja kielitautoihin kytkeytyy saavutettavuuden kannalta esteitä: asiantuntija R2:n mukaan esimerkiksi vähän koulutetuilla maahanmuuttajilla saattaa olla vaikeuksia toimia arjessa ja päästä osaksi koulutusta ja yhteiskuntaa.

Kielten hierarkisointiin kytkeytyvät myös niiden moninaiset lakiperustaiset, käytön ja sosiaaliseen arvoon liittyvät tekijät. Esimerkiksi vähemmistökieliksi määritellyillä paikallisilla kielillä ja maahanmuuttajien mukanaan tuomilla kielillä saattaa olla saman verran puhujia, mutta niiden muodollinen ja epämuodollinen status voi olla eri. Tyypillisiä esimerkkejä paikallisista, alueellisista tai kansallisista, 1990-luvun eurooppalaisen paineen jälkeen Suomessakin vähemmistökielen aseman saaneista kielistä ovat viittomakielet, romanikieli ja saamen kielet (Laihonen & Halonen 2019). Vaikka näillä kielillä on vähemmän puhujia kuin esimerkiksi venäjällä, niiden asema on määritelty eri perustein.

Vähemmistökieliksi määritellyillä kielilläkin voi olla erilaisia taustoja, jotka vaikuttavat niiden saatavuuteen. Useissa maissa esimerkiksi viittomakielen saatavuus koulutuksen kielenä on perustunut aiemmin (esimerkiksi Suomessa) tai perustuu edelleen (esimerkiksi Itävallassa) vammaisuuteen. Suomessa aiemmin viitattiin koulutuksesta puhuessa viittomakielen ”käyttäjiin”; nytemmin ajatus on, että viittomakielisen koulutuksen on tarkoitus tukea oppilaan (kieli-)identiteettiä kielellisen ja kulttuurisen ryhmän jäsenenä (Laihonen & Halonen 2019: 76–77). Itävallassa viittomakieli on edelleen määritelty vammaisuuteen perustuvasti (de Cillia & Krumm 2010), vaikka kieltä käsitelläänkin ei-etnisen vähemmistön kielenä.

Itävallassa joillakin alueellisilla vähemmistökielillä saattaa olla melko hyvä status. Esimerkiksi Kärntenin osavaltiossa slovenian kielellä on arvostettu asema: kaksikielisiä kouluja on jonkin verran ja sloveniankieliseen opetukseen osallistuu paljon lapsia ei-sloveniankielisistä perheistä. Romanikielten, tsekin ja slovakian asema taas on heikompi, ja niitä tuetaan lähinnä yksityisillä toimilla (de Cillia & Krumm 2010).

Kielten väliset hierarkiat näkyvät myös opetuksen järjestämisessä ja muissa käytännön järjestelyissä. Koulut on velvoitettu opettamaan maahanmuuttajaoppilaille omaa äidinkieltä vain kourallisessa Euroopan maista: lukuvuonna 2015–2016 yläkouluikäisille oman äidinkielen opetusta tarjosivat Itävalta, Sveitsi, Turkki, Tsekki, Slovenia, Suomi, Ruotsi ja Norja. Kaksikielinen aineenopetus oli tätäkin harvemmassa: Tanska, Ruotsi ja Norja tarjosivat sitä opetussuunnitelmassaan. (Eurydice 2017: 137.) Oma äidinkieli on muun muassa Ruotsissa marginaalinen oppiaine muun muassa siksi, ettei se ole oppilaalle pakollista. Lisäksi oman äidinkielen opetukseen ei panosteta tarpeeksi aikaa ja materiaaleja, joten oppitunnit järjestetään usein muun opetuksen jälkeen ja opettajat kiertävät useissa kouluissa. Muun muassa Avery (2015) kutsuu tätä ilmiötä opetuksen rajamailla olemiseksi. Suomessa on viime vuosina useissa yhteyksissä esitetty oman äidinkielen aseman selkiyttämistä opetussuunnitelmassa (Pyykkö 2017; Tainio & Kallioniemi 2019) ja oman äidinkielen opettajankelpoisuuden määrittelyä (Pöyhönen ym. 2010; Pyykkö 2017; Tainio & Kallioniemi 2019).

Ganuja ja Hedman (2014: 126) tuovat esiin, että Ruotsissa vuonna 2013 vain 40 %:lla oman äidinkielen opettajista oli riittävä opettajan pätevyys. Sekä Ruotsin että Tanskan koulutuspoliittisissa linjauksissa väheksytään Salön ym. (2018) analyysin mukaan oman äidinkielen opetuksen taitoja varsinkin silloin, jos kyseinen äidinkieli ei ole yhteiskunnassa legitiimi kieli. Tämä on selvemmin nähtävillä heidän analysoimissaan Tanskan koulutuspoliittisissa teksteissä.

Reath Warren (2013: 107) jakaa oman äidinkielen opetuksen ongelmat kolmeen kategoriaan: rakenteellisiin, asenteellisiin ja luokassa tapahtuviin haasteisiin. Rakenteellisia haasteita ovat esimerkiksi ajan ja rahan niukkuus. Asenteet koskevat oppiaineen vähäistä arvostusta, johon kytkeytyy myös muiden opettajien ja oppilaiden vanhempien näkemykset oppiaineesta. Luokassa tapahtuvat haasteet puolestaan tarkoittavat oppimateriaalin puutetta ja epämotivoituneita oppilaita.

Ruotsissa esimerkiksi maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus kohtaa samankaltaisia haasteita kuin Suomessakin tällä hetkellä (ks. myös luku 5.1). Oppiaineen arvostuksen puute näkyy jo oppiaineen statuksessa: koska oman äidinkielen opetuksella ei ole varsinaista oppiaineen statusta, sille ei ole tuntijaossa määritelty tuntimäärää, mikä johtaa suuriin variaatioihin tuntien määrässä (Skolverket 2014). Silti oppilaille opetuksen sisällöt ja tavoitteet ovat samat riippumatta siitä, paljonko he saavat opetusta. Avery (2015: 246) raportoi myös oman äidinkielen opettajien kohtaamista haasteista. He kokivat, että oppiaine on koulussa melkein näkymätön: opetukselle ei ole varattu omia luokkahuoneita ja paikkoja opetusmateriaalin säilytykselle ei löydy koulun tiloista.

Kielten välisistä hierarkioista ja niiden vaikutuksista kieltenopetuksen saavutettavuuteen olisi hyvä tulla tietoiseksi, jotta niitä voidaan tarkastella ja arvioida kriittisesti. Niiden vaikutuksia kieltenopetuksen järjestelyihin perusopetuksessa tulisi tehdä näkyväksi, sillä perusopetuksessa kaikkien oppilaiden tulisi saada samat mahdollisuudet oppimiseen.

Kielten välisiä hierarkioita rakentavat, ylläpitävät, haastavat ja uudistavat esimerkiksi erilaiset yhteiskunnalliset ja poliittiset diskurssit. Tätä kautta diskursseilla on vaikutusta myös kieltenopetuksen saavutettavuuteen. Siksi ei ole yhdentekevää, miten asioista puhutaan ja millaisia mielikuvia esimerkiksi eri kielistä, niiden puhujista ja oppimisesta luodaan eri konteksteissa.

Esimerkiksi Tanskan osalta asiantuntija T1 kuvasi Tanskassa vallitsevan maahanmuuttopolitiikan vaikutuksia kielikoulutukseen. Asiantuntija T1:n mukaan oikeis-

topopulistinen Tanskan kansanpuolue (Dansk Folkeparti) on vaikuttanut kovenevaan maahanmuuttopolitiikkaan ja tätä kautta maahanmuuttajien saamaan kielikoulutukseen ja maahanmuuttajia koskevaan diskurssiin jo vuosia. Toisen tanskalaisen asiantuntija T2:n mukaan Tanskassa vallitsee assimiloiva diskurssi: monikielisyyttä ei arvosteta, eikä maahanmuuttajien kieliä ei nähdä resursseina tai asiana, jonka ylläpitämiseen jokaisella on oikeus. Asiantuntija T3 kuvasi asiaa näin:

in the discourse, is, it says as if, foreign languages and umm, immigrant languages are two different kind of things. [--] soo, it is, they they are not supposed to use their languages. it's not seen as, eeh, advantage to be able to speak Arabic for instance. (Asiantuntija T3, Tanska)

Toisaalta tanskalaiset asiantuntijat kuvasivat sitä, että vallitsevia puhetapoja ja diskursseja ja myös tapoja toimia on jatkuvasti useita. Pienessä maassa tutkimuksella ja erilaisilla projekteilla on todettu olevan vaikutusta myös poliittisiin diskursseihin. Yhtenä esimerkkinä asiantuntija T1 kertoo projektista, jonka myötä monikieliselle opetukselle (*plurilingual education*) on saatu näkyvyyttä ministeriön verkkosivuilla.

Poliittisen diskurssin lisäksi asiantuntija T2:n mukaan olisi tärkeä pyrkiä vaikuttamaan opettajankoulutuksen ammattidiskurssiin ja koulutuksen asiantuntijoiden ja ammattilaisten puhetapoihin. Maahanmuuttajien kielet ja erilaiset vähemmistössä olevat kielet tulisi nähdä oppimisen resursseina. Opettajankoulutuksessa Tanskassa on jo pitkään puhuttu oppijälähtöisestä pedagogiikasta, mutta asiantuntija T2:n mukaan siihen tulisi sisältyä ymmärrys myös oppijoiden kielitaustoista ja kielellisistä resursseista. T2:n mukaan "translanguaging" on ollut ikään kuin taikasana, jonka avulla koulut on saatu mukaan kehittämistyöhön.

Kielten välisten hierarkioiden ja niiden seurausten lisäksi asiantuntijahaastatteluissa tarkasteltiin kriittisesti kielten kategorisointia. Haastatteluissa tuotiin esiin se, että nykyinen tapa kategorisoida kieliä vieraisiin (tai Ruotsissa moderneihin) kieliin ja omiin äidinkieliin ei täysin vastaa nykykäsitystä kielistä sosiokulttuurisesti neuvoteltuina resursseina (Lantolf & Poehner 2008).

Muutokseen on vaikuttanut yhtäältä englannin kielen aseman muuttuminen niin, ettei siitä voida puhua "vieraana kielenä", koska sen asema esimerkiksi Pohjoismaiden kieltenopetuksessa on niin vahva (ks. luku 4). Monissa Pohjoismaissa saavutettu englannin kielen taitotaso on hyvin korkea ja sen osaamista pidetään lähes yhtä tärkeänä kuin yhteiskunnan valtakieltä. Toisaalta kielten kategorisointia haastaa myös maahanmuuton myötä näkyväksi tullut kielitilanne: muutokseen ovat olleet ja ovat vaikuttamassa myös omat äidinkielet ja niiden puhujien suuri joukko. Ruotsissa esimerkiksi 1990-luvulla espanjasta tehtiin yksi vieraista kielistä (moderneista kielistä), sillä kieli oli globaali, suosittu kieli, mutta myös monien maahanmuuttajien kieli. Ruotsalainen asiantuntija R1 kuvasi kielten kategorisointia nykyhetkessä seuraavasti:

We cannot go on classifying languages in this way we are doing at the moment. [- -] I don't say that we could just make Arabic a modern language tomorrow because there we have a lot of practical problems related to, umm. the number of teachers available which is extremely low of course. also attitudinal questions that we have to deal with. I realize that that if we did that there would be strong reactions from many, from many directions. but I think it is important at least to start to think about languages in an another way [- -] but personally I think that we have to pay more attention to heritage languages. (Asiantuntija R1, Ruotsi)

Kieliä ja niiden kategorisointia on kehitettävä ja muutettava, jotta kielenopetus ja kielikoulutuspolitiikka voisivat pysyä yhteiskunnallisten, kielipoliittisten ja kielikoulutuksellisten kehitysten mukana. Kielten kategorisointia uudistamalla tai purkamalla voidaan siis vaikuttaa siihen, että esimerkiksi maahan muuttavatkin voivat tuntea kieltensä arvokkaiksi ja tarvituksi yhteiskunnassa. Tätä kautta kielenopetuksen saavutettavuus ja toisaalta maahan muuttaneiden osallisuuden tunne yhteiskunnassa voivat kasvaa. Esimerkiksi arabian status paljon puhuttuna maahanmuuttajakielenä voisi olla muutettavissa useammille tarjolla olevaksi kieleksi.

Nykyistä kielten jaottelua ylläpidetään kielikoulutuspoliittisella ohjauksella, mutta haastateltavat näkevät niiden ja käytännön välisen ristiriidan. Esimerkiksi ruotsalainen asiantuntija R1 toi haastattelussa esille sen, että nuoret ajattelevat kielistä eri tavoin kuin vanhempi sukupolvi:

young people see languages totally different, in a totally different way. umm. and also adults maybe. [- -] English is not umm. it's not an obvious foreign language any longer but we continue to talk about as a foreign language in our steering documents. [- -] I think reality and steering documents are two rather different things. (Asiantuntija R1, Ruotsi)

Voikin pohtia, missä määrin nykyinen kielten kategorisointi vieraisiin kieliin ja maahanmuuttajakieliin vastaa yksilöiden kielenkäytön ja yhteiskunnan kielitilanteen todellisuutta. Kielenopetusta ja kielten saavutettavuutta pitäisi kehittää kokonaisuutena, kuten tanskalainen asiantuntija T3 kuvaa:

we have tried to, [- -] make a new discourse [- -] in order to, to find out what to do about foreign languages, not what to do about French, what to do about German (Asiantuntija T3, Tanska)

Toisen kielen opetus sijoittuu kielten hierarkiassa jonnekin vieraiden kielten ja maahanmuuttajien oman äidinkielen välimaastoon. Valtaväestön kielen oppiminen toisena kielenä on oppiaineena erilaisissa asemissa eri Pohjoismaissa. Esimerkiksi Tanskassa ei ole asiantuntija T2:n mukaan erillistä tanska toisena kielenä -opetusta maahanmuuttajille, vaan kaikki osallistuvat tanskan kieli ja kirjallisuus -oppiaineen tunneille. Tanskan kielestä maahanmuuttajaoppilas voi saada lisäopetusta, jos niin päätetään. Tanskalla toisena kielenä ei kuitenkaan ole omaa oppiainestatusta. Lisäksi jokainen koulu voi päättää, järjestetäänkö maahanmuuttajaoppilaille tanska toisena kielenä -koe tämän päättäessä perusopetusta. Sen sijaan Ruotsissa ruotsin kielen oppimista pidetään tärkeänä maahanmuuttajille. Asiantuntija T2:n mukaan on saavutettavuuden kannalta hyvin ongelmallista, jos maahanmuuttajaoppilaille ei ole pääsyä ruotsi toisena kielenä -opetukseen, sillä puutteellinen kielitaito voi olla riski oppilaan syrjäytymiseen ja osattomuuteen yhteiskunnassa. Norjassa taas käydään keskustelua siitä, millä kielitaidolla maahanmuuttajaoppilaat tulevat kouluun ja miten tämä taas vaikuttaa heidän kaikkeen oppimiseensa ja tiedon omaksumiseen ja tuottamiseen.

Kielten erilaiset hierarkiat ja statukset opetettavana aineena heijastuvat väistämättä myös oppilaiden toimintaan ja motivaatioon opiskella kieliä. Tanskassa osa oppilaista on tyytyväisiä saadessaan kielitukea, osa taas kokee tanska toisena kielenä -opetuksen stigmatisoivana. Asia kytkeytyy siis myös siihen, miten maahanmuuttajaoppilaat ja heidän perheensä kokevat olevansa osa yhteiskuntaa.

Kuka on toisen kielen opetuksen tarpeessa ja millä perusteella? Jako äidinkielen opetukseen ja toisen kielen opetukseen on jatkuvan pohdinnan alla esimerkiksi Ruot-

sisä. Asiantuntija R2:n mukaan ruotsi toisena kielenä -opetuksella on alhaisempi status kuin ruotsilla esimerkiksi oppilaiden ja vanhempien silmissä. Ruotsi toisena kielenä -teemat eivät ole myöskään suosittuja opettajankoulutuksessa. Silloin tällöin Ruotsissa keskustellaan kokonaan ruotsi toisena kielenä -oppiaineen poistamisesta. Haasteena nähdään nimittäin esimerkiksi se, kenelle ruotsi toisena kielenä -opetusta tulisi antaa. Jos oppilas on ollut Ruotsissa esimerkiksi jo viisi vuotta, onko hänellä oikeus ruotsi toisena kielenä -opetukseen vai olisiko hänet parempi laittaa ruotsia äidinkielenä oppivien kanssa samalle oppitunnille? Asiantuntija R2:n mukaan voi olla myös tapauksia, joissa oppilas on syntynyt Ruotsissa, mutta hän ei ole omaksunut ruotsia riittävästi opiskellakseen sitä äidinkielisten kanssa. Pahimmassa tapauksessa opettajat ja rehtori saattavat jakaa oppilaat opetusryhmiin oppilaan nimen perusteella. Lain mukaan toisen kielen opetusta annetaan kuitenkin vain niille, jotka sitä tarvitsevat – mitä ikinä se tarkoittaakaan.

Jako koulun opetuskielen ja toisen kielen välillä näkyy asiantuntija R2:n mukaan myös opettajankoulutuksessa. Ruotsissa ruotsinopettajat opiskelevat ruotsin kieltä 90 opintopistettä, kun taas ruotsi toisena kielenä -opettajaksi haluavat opiskelevat ruotsin kieltä vain 45 opintopistettä. Ruotsinopettajaksi valmistuvat eivät ole päteviä opettamaan ruotsia toisena kielenä erilaisen pedagogisen lähestymistavan takia, eikä ruotsia äidinkielenä opettavien opintoihin kuulu paljoakaan monikielisyttä tai toisen kielen oppimista koskevia sisältöjä.

Kaiken kaikkiaan asiantuntija R2:n mukaan jakoa ”äidinkielisten” ja ”toisena kielenä oppivien” aineisiin tulisi selvittää ja tarkastella kriittisesti: millä perusteella ja mitä opetusta annetaan kellekin? Molempia oppiaineita tulee kehittää kohderyhmien, sisältöjen ja opettajankoulutuksen suhteen.

Varsinaisen toisen kielen opettamisen lisäksi Pohjoismaissa tarjotaan maahanmuuttajaoppilaille myös kielellistä tukea kielen oppimiseksi. Asiantuntija N1:n mukaan Norjassa perusopetuslaki takaa yksilölliset oikeudet oppilaalle eli jos maahanmuuttajaoppilas tarvitsee kielellistä tukea, hänen pitäisi saada sitä, myös valmistavan opetuksen jälkeen. Norjassa ollaan kuitenkin huolissaan siitä, että yläkouluiässä Norjaan muuttavat oppilaat eivät ehdi oppia norjaa kouluaikanaan riittävän hyvin, sillä kielenoppiminen vie vuosia. Myös Ruotsissa asiantuntija R3:n mukaan lisäopetus ruotsissa toisena kielenä on kasvava juttu. Sen avulla tuetaan etenkin vastasaapuneita oppilaita.

5.3 OPETTAJANKOULUTUS JA OPETTAJAN TYÖN KEHITTÄMINEN

Opettajat ja sitä mukaa opettajankoulutus ovat keskeisessä asemassa etenkin, kun puhutaan kielikoulutuksen mahdollistumisesta ja kielikoulutuksen arvosta, mutta opettajilla on myös keskeinen asema etenkin valinnaiseen kielikoulutukseen osallistumisessa. Haastateltavien kanssa käsiteltiin opettajankoulutusta, opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta ja opettajan työn kehittämistä monesta eri näkökulmasta, ja näiden asioiden nähtiin vaikuttavan vahvasti opetuksen laatuun ja tätä kautta oppimisen mahdollistumiseen. Opettajankoulutuksen osalta haastattelussa keskusteltiin paljon maahanmuuttajia opettavien opettajankoulutuksen kehittämisestä eli toisen kielen opettajien, oman äidinkielen opettajien ja valmistavan opetuksen opettajien koulutuksesta.

Toisen kielen opettajien koulutuksessa Pohjoismaissa näyttää olevan useita malleja. Asiantuntija N1:n mukaan Norjassa riittää, että opettajalla on ”norjan” eli valtaväestön äidinkielen opettajan kelpoisuus. Opettajalta ei siis vaadita erillistä perehtyneisyyttä norja toisena kielenä -opetukseen. Opettajien osaamisesta ollaan kuitenkin huolissaan,

sillä opettajankoulutuksessa on varattu liian vähän aikaa ja opintopisteitä norja toisena kielenä -näkökulmille.

Asiantuntija T2:n mukaan Tanskassa on kehitetty opettajankoulutusta tanska toisena kielenä -opintojen osalta niin, että kukaan ei voi enää erikoistua tanskaan toisena kielenä. Sen sijaan monikielisyyttä, kielitietoisuutta ja tanskaa toisena kielenä koskevia näkökulmia kuuluu nyt kaikkien opettajien koulutukseen. Aluksi uudistus nähtiin kehityksessä taaksepäin menemisenä ja merkittävän tuen häviämisenä. Hyvänä pidetään kuitenkin sitä, että kaikki opettajat saavat tietoa toisen kielen oppimisesta. Asiantuntija T2 kuvaa tätä seuraavassa esimerkissä:

what really works is that they build it on combining theory and practice in new ways. [- -] during their 4 years at the teacher trainee school, they also have mandatory internships or they visit schools for longer periods and sometimes they do some teaching practice as well. and they build in visits to schools with many minority children [- -] and they ask them to make a project there. for instance, interview students, observe certain things during classes, talk to kids about access to reading or literacy. [- -] they both observe things in practice, wonder about what's going on here, use their theory, and bring it back into the educational system. [- -] meeting the children in school and their learning conditions is actually really important for these coming teachers to realize, we need to work on how we teach, to reach out to the children. (Asiantuntija T2, Tanska)

Onnistuneena opettajankoulutuksen uudistuksessa pidetään siis sitä, että nyt kaikki opettajaopiskelijat kohtaavat maahanmuuttajataustaisia oppilaita jo peruskoulutuksessa aikana. He yhdistävät opinnoissaan käytäntöä ja teoriaa ja joutuvat aidosti pohtimaan sitä, miten heidän täytyisi kehittää opetustaan, jotta kaikenlaiset oppilaat voisivat saada irti sen, mitä juuri he tarvitsevat. Yhteis- tai samanaikaisopettajuuden näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää, että opettajakunnasta löytyy jatkossakin myös toisen kielen oppimiseen erikoistuneita opettajia.

Oman äidinkielen opettajien koulutuksen tilanne on heikko kaikissa maissa. Norjalaisten oman äidinkielen opettajien yhteistyötä muiden opettajien kanssa väitöskirjassaan tutkinut Dewilde (2013: 152–155) pani merkille, että oman äidinkielen opettajilla oli erilaisia yhteistyön keinoja muiden opettajien kanssa. Opettaja, joka työskenteli samassa luokassa aineenopettajien kanssa, joutui yhdessä oppiaineessa täysin tulkin rooliin, kun taas toisessa oppiaineessa oman äidinkielen opettaja oli aineenopettajan kanssa tasavertaisemmassa asemassa ja he suunnittelivat yhdessä oppitunteja. Tällainen jatkuvuuden puuttuminen vähensi oman äidinkielen opettajan kykyä hallita tilaansa luokassa ja sen ulkopuolella. Toinen opettaja opetti oppilaita edellä mainittuun tapaan muun opetuksen ulkopuolella. Hän järjesti ja suunnitteli itse omaa opetustaan. Näin hän pystyi luomaan paremmin jatkuvuutta opetukseensa. Hän työskenteli rutiinien perusteella, mutta toisaalta nämä rutiinit eivät johtaneet yhteisymmärrykseen muiden opettajien kanssa. (Dewilde 2013: 394.) Näyttää siltä, että opettajankoulutuksessa on tarvetta yhteis- ja tiimiopettajuuden kehittämiseen.

Norjassa asiantuntija N1:n mukaan on joissakin yliopistoissa tarjolla koulutusta oman äidinkielen opettajille. Aiemmin kokemukset ovat olleet huonoja, sillä maahanmuuttajataustaisten opettajaopiskelijoiden norjan kielen taito ei ole ollut riittävän hyvä. Tällä hetkellä joissakin korkeakouluissa tarjotaan ”bilingual teacher education” -koulutusohjelmia maahanmuuttajille, joilla on jo opettajankoulutus omasta maastaan.

Ruotsissa taas asiantuntija R3:n mukaan opetetaan 158:aa kieltä maahanmuuttajien omana äidinkielenä, eikä opettajankoulutusta ole mitenkään mahdollista järjestää kaikissa näissä kielissä. Ruotsissa on vastikään tehty selvitys, jossa ehdotettiin oman äidinkielen opettajien koulutusta kehitettävän niin, että he voisivat pätevästi erilaisten pedagogisten kurssien kautta. Oman äidinkielen opettajille on syytä saada opettajankoulutus. Asiantuntija R3 kuvaa kuitenkin oman äidinkielen opettajankoulutuksen pedagogista haastetta seuraavasti:

yks on tietenkin et jos, saadaan aikaiseksi esimerkiksi äidinkielen opettajien koulutus, et äidinkielen opettajilla on haasteena, pedagogisena haasteena myös se, että et kun ajatellaan opettajankoulutusta, nin sä oot ala-asteen opettaja tai aineenopettaja yläasteelle, lukioon mut jos ajatellaan äidinkielen opettajaa ni silloin opettaja opettaa usein sieltä esikoulusta lukioon. ja sulla ei oo niinku niitä, sä et saa siinä koulutuksen aikana, sulla joku aina jää uu-, kaikki opettajat on tietenki tärkeitä mut jos ajatellaan sitä työtilannetta, niin, et, et sä et saa niinkun, sitä, tukea sieltä koulutuksesta, sä et saa niinku niitä, niitä työkaluja, tietenki niinku sitte matkan aikana itse oppii ja, ja saa sen, saa sen, mut varmaa niinku aika haastavaa. (Asiantuntija R3, Ruotsi)

Opettajankoulutuksen kehittämisen haasteena on siis myös se, miten oman äidinkielen opettajille voidaan antaa mahdollisimman hyvät valmiudet opettaa eri ikäisiä oppilaita. Tällä hetkellä opettajankoulutus ainakin Ruotsissa ja Suomessa on jaoteltu niin, että opettajat saavat pätevyiden suhteessa oppilaiden ikään. Oman äidinkielen opettajien koulutuksen kehittämisen haasteena ei siis ole pelkästään se, että koulutusta ei ole kaikissa kielissä, vaan oman äidinkielen opetus haastaa myös tällä tavoin opettajankoulutuksen kehittämistä.

Pohjoismaiden jakama huoli valinnaisten kielten opiskelun vähenemisestä heijastuu väistämättä myös opettajankoulutukseen. Esimerkiksi asiantuntija T1:n mukaan Tanskassa on jo huomattu, että opettajankoulutuksessa olevien vieraiden kielten, esim. saksan, opiskelijoiden on toisinaan perusteltava uravalintaansa. Opettajan työ ei siis välttämättä enää houkuttele tai sen arvostus yhteiskunnassa on jossain määrin laskenut. Samanlaista huolta on myös Ruotsissa. Sekä asiantuntija T1:n että asiantuntija R1:n mukaan on huomattu, että opettajankoulutukseen tulevien kieltenopiskelijoiden kielitaito ei ole välttämättä riittävän laaja ja huoli on, että kielitaito ei ehdi kehittyä riittävän pitkälle opettajankoulutuksen aikana. Näin ollen riskinä on, että valmistuvat kieltenopettajat eivät osaa opettamaansa kieltä riittävästi ja tämä heijastuu jatkossa kieltenopetuksen laatuun.

Opettajat tarvitsevat siis täydennyskoulutusta peruskoulutuksensa jälkeen. Tanskalaisen asiantuntija T3:n mukaan kieltenopettajille on järjestettävä koulutusta, jotta he voivat ylläpitää kielitaitoaan:

I would also like to, already talked about that, the language teachers to have more training. [- -] teachers having been long time in school, because they need fluency and they, they need also self-confidence that they can speak the language and that means that they often, they often do not speak the languages. [- -] they lack fluency and confidence in using language I think. (Asiantuntija T3, Tanska)

Myös muut kielikoulutuspoliittiset muutokset heijastuvat opettajankoulutuksen kehittämiseen. Esimerkiksi monissa Pohjoismaissa on viime vuosina varhennettu kieltenope-

tusta. Opettajat tarvitsevat kuitenkin muutosten yhteydessä täydennyskoulutusta, jotta opetus ja oppiminen on mahdollista.

Asiantuntija R1:n mukaan täydennyskoulutukselle on kuitenkin valtava tarve. Sitä järjestetään yleisesti kieltenopettajille, etenkin vieraiden kielten opettajille, aika vähän. Vuonna 2018 on kuitenkin Ruotsissa aloitettu vieraiden kielten opettajille suunnattu täydennyskoulutus Språksrånget (the Language Leap) (Skolverket 2019b), jota on järjestetty onnistuneesti verkossa. Koulutuksen materiaalit ovat saatavilla verkossa, ja opettajat työskentelevät työajallaan pienissä ryhmissä koulutetun ohjaajan tuella. Koulutuksessa on neljä moduulia, jotka keskittyvät eri teemoihin:

it's really something nice that's going on right now for this group of teachers. we have started with a modul on oral, umm, language production and interaction, then they will go on with the spoken language and reception. oral and written reception. so, this is, umm, a nice step into right direction and the teachers have been extremely enthusiastic about this and the fact that finally something happens for them. (Asiantuntija R1, Ruotsi)

Täydennyskoulutusohjelma on asiantuntija R1:n mukaan herättänyt paljon kiinnostusta vieraiden kielten opettajissa. Samaa koulutusmallia on kokeiltu aiemmin muissakin oppiaineissa.

Ruotsissa opettajien täydennyskoulutusta esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisesta opetuksesta ja kaksikielisestä opetuksesta (CLIL) järjestetään kuntatasolla vastuupettajien avulla. Vastuupettajia koulutetaan kansallisesti joka kunnasta, ja vastuupettajat sitten tahoillaan kouluttavat ja jakavat tietoa edelleen oman kuntansa opettajille:

we are trying to make, to raise the conscious as among teachers and school principals. about what it means to learn in a second language. the conditions for them and also we are trying to raise the consciousness about the fact that all teachers have to be aware of language development issues. also if they are subject teachers that they work in a way that we call language and content integrated way. (Asiantuntija R2, Ruotsi)

Asiantuntija R2:n mukaan opettajien täydennyskoulutus on tarpeen jatkuvasti, sillä vaikka Ruotsin koulutusjärjestelmä on sisältänyt maahanmuuttajakoulutusta 1970-luvulta lähtien, opettajankoulutus ei siltikään anna riittäviä eväitä eri kieli- ja kulttuuri-taustaisten oppijoiden kohtaamiseen, tukemiseen ja opettamiseen. Kuitenkin on kaikille opettajille oleellista ymmärtää, millaista on oppia toisella kielellä eli mitä maahanmuuttajaoppilaat kohtaavat opetuksessa, sillä jokainen opettaja tulee hyvin todennäköisesti opettamaan maahanmuuttajaoppilaita.

Kielikoulutuksen saavutettavuuden näkökulmasta olisikin tarpeen kehittää opettajankoulutusta ja opettajien täydennyskoulutusta siten, että opettajilla olisi mahdollisuus opiskeluun työajalla ja mahdollisesti omassa työyhteisössä (ks. myös vastavantyyppinen ehdotus Pöyhönen ym. 2010). Opettajan työtä on kehitettävä myös muilla keinoilla. Esimerkiksi yhteis- tai samanaikaisopettajuuden kehittäminen voisi olla yksi keino siihen, että oppimisesta voisi tulla saavutettavampaa maahanmuuttajaoppilaille. Ideaali voisi olla esimerkiksi tilanne, jossa luokassa toimivat yhdessä luokanopettaja/aineenopettaja ja toisen kielen oppimiseen perehtynyt opettaja. Yhtä lailla maahanmuuttajaoppilasta esimerkiksi heti maahantulon jälkeen tai abstraktien sisältöaineiden oppitunneilla voisi tukea oman äidinkielen opettaja yhdessä luokanopettajan/aineenopetta-

jan kanssa. Näin voitaisiin tukea sekä opettajien keskinäistä yhteistyötä, kielten välisten kategorioiden ylittämistä että oppilaiden oppimista.

5.4 KIELITIETOISUUDEN JA MONIKIELISYYSPEDAGOGIIKAN KEHITTÄMINEN

Tässä alaluvussa keskiössä ovat erilaiset pedagogiset kysymykset. Tarkastelemme yhteis- ja tutoropettajuutta, opettajien käsityksiä opettamisesta monikielisessä luokassa sekä oman äidinkielen opettajien tasapainottelua oppiaineen legitimitettiin ylläpitämiseksi. Tämän lisäksi käsitellään monikielisessä luokahuoneessa tapahtuvia asioita, kuten kieleilyä (*translanguaging*) ja kielitietoista opetusta.

Useissa Euroopan maissa (tapausmaamme mukaan lukien) opetussuunnitelmat perustuvat kommunikatiivisuuteen, sisältölähtöisyyteen ja erilaisiin oppijalähtöisiin näkökulmiin. Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevat pedagogiikat ovat vähintään tulossa opetussuunnitelmien perusteisiin ja käytänteisiin. Näyttää kuitenkin sekä kirjallisuuden että asiantuntijahaastattelujemme perusteella siltä, että tällä alueella riittää vielä kehittämistä.

Opettajien valmiudet opettaa monikielisiä ja -kulttuurisia luokkia ja oppilaita eivät ole Euroopan kontekstissa monesti toivotulla tasolla. Opettajien tiedot maahanmuuttajaoppilaiden integraatiosta eivät välttämättä ole ajantasaisia ja maahanmuuttajaoppilaiden integraatioon liittyy Euroopan sisällä monia erilaisia oletuksia ja käsityksiä. Aiheesta on tehty tutkimusta esimerkiksi Tšekissä, jossa Machovcová (2017) haastatteli 21:tä tšekkiläistä opettajaa heidän ajatuksistaan maahanmuuttajaoppilaiden integraatiosta tšekkiläiseen yhteiskuntaan.

Machovcován haastattelemat opettajat pitivät tärkeimpänä hyvän integraation piirteenä valtakielen eli tutkimuksen tapauksessa tšekin oppimista. Oman äidinkielen käyttöä oppitunneilla he puolestaan eivät katso hyvällä, sillä sen ajatellaan hidastavan integraatiota. Opettajat kyllä odottavat oppilaiden osaavan omaa äidinkieltään, jota ei kuitenkaan arvosteta koulussa. Arvostuksen puutteesta kertoo esimerkiksi se, että Tšekin koulujärjestelmä ei järjestä oman äidinkielen opetusta. Opettajat eivät myöskään, mahdollisesti maahanmuuttajaoppilaan heikon tšekin kielen taitojen vuoksi, pidä oppilaan aiempia taitoja relevantteina. Koska maahanmuuttajaoppilaita verrataan valtakielen puhujiin, maahanmuuttajaoppilaiden monikielisyys saattaa muuttua merkityksettömäksi. Tutkimuksen päätelmä on se, että opettajat pitävät hyvin integroituneena maahanmuuttajaoppilaita sellaista, jonka taustaa "ei huomaa". (Machovcová 2017: 95–97.) Tämä aselema on monella tavalla ongelmallinen.

Ranskassa puolestaan monilla opettajilla ei ole koulutusta siitä, miten tukea oppimisessa monikielistä oppilasta. Young haastatteli 46:ta rehtoria (*head teacher*) eri kouluista tarkoituksenaan selvittää opettajien suhtautumista monikielisyteen. Kielet on tutkituissa kouluissa hierarkkisesti jaoteltu ja eri kieliä halutaan pitää erillään toisistaan. Monet opettajat eivät olleet tietoisia EU-tason koulutuspoliittisista linjauksista ja harjoittavat opetuksessaan toimia, jotka perustuivat heidän henkilökohtaisiin uskomuksiinsa ja eivät tue tutkittuun tietoon perustuvaa opetustyyliä. (Young 2014.) Young (2014: 167–168) painottaakin opettajankoulutuksen ja opettajien kielitietoisuuden lisäämistä. Kielitietoisuuden ei myöskään tulisi olla vain opettajien vaan myös muun kouluhenkilökunnan, kuten

kouluterveydenhuollon, tehtävä. Tämä sama suositus on myös tuotu esiin suomalaisessa selvityksessä (Tainio & Kallioniemi toim. 2019: 11).

Haastatellut asiantuntijat näkivät kielitietoisuuden ja etenkin monikielisyyspedagogiikan kehittämisen hyvin oleellisena tekijänä, jonka kautta kieltenopetuksen kokonaisvaltaista saavutettavuutta voidaan parantaa. Tämä teema käsitellään tässä raportissa osana koulutuksen ja oppimisen mahdollistamista (*getting it*), sillä kielitietoisuuden ja monikielisyuden huomioiminen voivat parantaa merkittävästi erilaisten oppijoiden tarpeiden ja taustojen huomioimista ja tätä kautta oppimista.

Yhtenä asiana haastatteluissa käsiteltiin kieleilyä eli kielten limittäistä käyttöä opetuksessa ja oppimisessa (*translanguaging*). Käsitteellä viitataan sekä monikielisten yksilöiden tapoihin käyttää kieliään joustavasti että niihin pedagogisiin lähestymistapoihin, jotka hyödyntävät näitä monikielisiä kielenkäyttötapoja. (Garcia & Wei 2014.) Kieleilyn potentiaali on tunnustettu myös politiikkatasolla:

I tend to look at ...now... more openness to letting languages flourish in classroom. And I think the most promising tendencies today actually are various kinds of translanguaging ... seeing linguistic diversity as a resource to teach and learn. (Asiantuntija EU1, Euroopan komissio)

Eri Pohjoismaissa oltiin eri vaiheissa esimerkiksi siinä, miten kielten limittäinen käyttö näkyy opettajankoulutuksessa. Yhteisopettajuus saattaa tehdä erot opettajien välillä näkyviksi, kun erilaiset opetusideologiat vaikuttavat yhteistyön sujumuuteen. Toinen opettaja voi suhtautua kaksikieliseen opetukseen ja kieleilyyn positiivisesti, kun toinen taas saattaa haluta erottaa eri kielten käyttöä toisistaan. Jotta pystyttäisiin kehittämään strategioita monikieliseen toimintaan luokkahuoneessa, tulisi ensin lisätä yhteistyöstrategioita opettajien kesken. Esimerkiksi Dewilden (2013: 307) mukaan oppilaiden heteroglossiaa ei ole huomioitu tarpeeksi Norjan opetusta koskevassa laissa (*Education Act*), joten tilaa monikielisuudelle ja samalla myös opettajien yhteistyölle ei juuri ole tehty.

Tanskassa ollaan vasta heräämässä monikielisyyspedagogiikan ja kielten limittäisen käytön teemoihin:

I think we are trying to integrate it more. and I think that at least in teacher education which means that it will take a time but in teacher education there's a lot of focus on multilingualism and translanguaging and I think it will, get implemented in school with time (Asiantuntija T3, Tanska)

Esimerkistä käy ilmi, että vaikka kieltenopetuksen saavutettavuutta pyrittäisiinkin edistämään esimerkiksi monikielisyttä tukemalla, vie aikaa, ennen kuin opettajankoulutuksessa asian sisäistäneet pääsevät työelämään ja koulujen arki alkaa muuttua. Yhtä lailla Ruotsin osalta asiantuntija R2 kertoi, että kiinnostus näihin teemoihin ja oppilaiden kielellisten resurssien hyödyntämiseen opetuksessa on kasvamassa etenkin ruotsi toisena kielenä -opettajien keskuudessa. Teoriassa opettajat ovat kiinnostuneita, mutta käytännössä he saattavat kokea haasteena oppilaiden omien kielten käytön luokassa. Kieleilyä ei siis osata vielä hyödyntää pedagogisena työkaluna, sanoo asiantuntija R1.

Voi siis olla, että opettajat Suomessakin tarvitsisivat käytännön esimerkkejä ja koulutusta siihen, miten kieleilyllä voitaisiin tukea kieltenopetuksen tavoitteita ja tätä kautta luoda osallistavampaa oppimiskulttuuria ja saavutettavampaa kielikoulutusta. Asiantuntija R2:n mukaan yksi keino voisi olla se, että kieltenopettajat tekisivät yhteistyötä maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien kanssa. Tällä hetkellä oman äidinkielen

opetuksen järjestämisen haasteet aiheuttavat kuitenkin sen, että oman äidinkielen opettajat eivät ole kovinkaan osa varsinaista opettajien yhteisöä perusopetuksessa.

Norjassa sen sijaan kielten limittäinen käyttö huomioidaan sekä opettajankoulutuksessa että kouluissa. Asiantuntija N1:n mukaan oppilaiden moninaiset kielelliset resurssit, esimerkiksi omat äidinkielet, on tarpeen ottaa huomioon luokassa. Tästä hyötyvät myös ns. kantanorjalaiset, kun kaikkien oppilaiden kielitietoisuus kasvaa. Asiantuntija N1:n mukaan kielet on kuitenkin myös jossain määrin nähtävä erillisinä, koska jokaisella kielellä on normistonsa, joka on huomioitava esimerkiksi oppilaan kielitaitoa arvioitaessa.

Kaiken kaikkiaan monikielisyys nähtiin arvona ja sitä pohdittiin suhteessa englannin asemaan. Itävaltalainen asiantuntija I1 pohti asiaa näin:

The lack of diversification, the fact that about 90% of students in compulsory education [- -] up to age 14–15 chose exclusively English as their foreign language, learn only one foreign language, is in clear contradiction with L1+2. [- -] If Europe wants to preserve multilingualism, this won't work, in my opinion, via a bilingual model, which is what some elites demand [- -] certain political scientists say 'Well, all children should learn English starting in primary school and grow up bilingually in all European countries' [- -] If that happens, European multilingualism will be gone. But that seems to be understood now. (Asiantuntija I1, Itävalta, käännetty saksasta)

Tanskassa kielitietoisuus-ajattelu kytkeytyy jossain määrin tanska toisena kielenä -opetukseen. Koulujen välillä on kuitenkin suuria eroja. Vastasaapuneiden maahanmuuttajien opetus toteutetaan pääasiassa vastaanottoluokissa, erillisenä opetuksena. Edistyneempien oppilaiden opetus hajautuu ja sulautuu paikoin yhteen kielitietoisien ja opetus suunnitelman läpäisevän kielenopetuksen kanssa ja voi tarkoittaa paitsi tanskaa toisena kielenä, myös erilaisia muita kieliopintoja. Tässäkin on kuitenkin suuria alueellisia eroja, ja valmistavaa opetusta on tarjolla lähinnä isommissa kaupungeissa.

Opettajille suunnattuja ohjeistuksia kieleilystä on ollut saatavilla jo jonkin aikaa (esimerkiksi Translanguaging resources 2018). Kieleilyä tukevan pedagogiikan osaaminen edellyttää opettajalta kuitenkin identiteetin (ja ideologian) muuttamista, joten se vaatii aikaa ja tilaa ja on hidasta. Tämän lisäksi kieleilyn ja vähemmistökieliä koskevan pedagogiikan (ja tutkimuksen) välillä on kuilu. Ganuzan ja Hedmanin (2014: 133–134) mukaan oman äidinkielen opettajat suhtautuivat puheessa kaksi- ja monikielisyyteen positiivisesti, mutta luokkahuoneobservoinnissa havaittiin, että opettajat eivät hyväksyneet ruotsin käyttöä. Jotkut opettajat perustelivat ruotsin kieltämistä sillä, että oman äidinkielen oppitunti on kouluviikon ainut hetki, joka on omistettu omalle äidinkielelle. Opettajille kaksikielisyys vaikutti olevan kahden kielen osaamista kahdessa erillisessä kontekstissa ja heijastelee toistuvaa kysymystä siitä, tarvitaanko yksikielisiä tiloja/paikoja suojelemaan ja kehittämään vähemmistökieliä (ks. From & Sahlström 2019 yksi- ja kaksikielisistä tiloista). Tämän johdosta syntyy käsitys kielellisen kompetenssin ja identiteetin yhteenkietoutumisesta. Ganuzan & Hedmanin haastatteluissa opettajat kokivat, että oman äidinkielen opetus on tiukasti osa kulttuurista identiteettiä ja niin sanottu vajaan kielitaito tarkoittaisi myös vajaata identiteettiä. Tutkimuksessa ehdotetaan, että oman äidinkielen oppitunnit kaipaavat joustavampaa monikielisyden ymmärtämistä.

Lisäksi haastatteluissa sivuttiin kielen ja sisällön integrointia ja näiden opettamista yhdessä. Kieliaineet nähdään tälläkin hetkellä vielä melko erillisinä muista oppiaineista,

vaikka suuremmissa määrin kielen ja sisällön integroinnista puhutaankin. Esimerkiksi tanskalainen asiantuntija T3 kuvasi asiaa näin:

one of the problem in Danish educational system and probably at your place is that we have a tendency to think about languages as separated from everything. so, I think that it would be great if languages had a bigger place in other subjects. [- -] that goes actually for all. all levels. the use of languages and non-language subjects and programmes is far too limited (Asiantuntija T3, Tanska)

Kieltä ja sisältöä ei voida kuitenkaan erottaa toisistaan. Kielen ja sisällön integrointia voisikin ajatella jatkumona, jossa erillisten oppiaineiden sijasta olisi sekä ainetietoista kielenopetusta että kielitietoista aineenopetusta (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016: 86–87). Yksi asiantuntijahaastatteluvamme nosti tässä yhteydessä esiin lukutaidon merkityksen ja totesi, että aika olisi kypsä laajemminkin lukutaidon esiin nostamiselle:

We would also like very much with the language recommendations (authors' comment: European Commission 2018) to use this momentum to promote again literacy because we think the concept of literacy is very important. (Asiantuntija EU2, Euroopan komissio)

Itävallassa ainakin opetussuunnitelmatasolla huomioidaan nykyaikaiseen kielentutkimukseen perustuva pedagogiikka, esimerkiksi monikielisyys, kommunikatiivinen ja osaamisperustainen opetus, kielitietoisuus ja kulttuurienvälinen oppiminen. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan aina toteudu näiltä osin (Asiantuntija I1, Itävalta).

Saavutettavuuden parantamiseksi kieltenopetuksen pedagogiikan kehittämisessä on otettava huomioon myös erilaiset oppimisen tukea tarvitsevat oppilaat. Haastattelussa käsiteltiin tätä hieman vähemmän, mutta ainakin Tanskasta kerrottiin, että siellä on vastikään alettu tukemaan lukivaikeuksisia oppilaita vieraiden kielten opetuksessa, kun aikaisemmin asiaan on kiinnitetty huomiota vain äidinkielen opetuksessa:

there has been a huge focus on dyslexia here for Danish, in Denmark but now they also focus on dyslexia in foreign language education. it's not English but also German and French so umm, there is a focus on that, how to support on, yea, pupils with dyslexia here in foreign language education. [- -] it just started (Asiantuntija T1, Tanska)

Kieltenopetuksen saavutettavuutta on tärkeää ajatella laajasti. Jotta oppiminen, koulutuksen mahdollistamat hyödyt ja yhteiskunnan osallisuus olisivat tavoitettavissa esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaille, on kielikoulutuksen järjestämistä ja sen saavutettavuutta tarkasteltava kriittisesti jo heti koulupolun alusta asti. Haastattelussa käsiteltiin siksi esimerkiksi maahanmuuttajien valmistavaa opetusta, jota voidaan pitää vahvasti poliittisena kysymyksenä ja josta keskustellaan paljon. Tanskassa, Norjassa ja Ruotsissa on valmistavasta opetuksesta kahta eri näkemystä ja kahta eri toteutusmallia: kaikissa näissä maissa osa oppilaista osallistuu valmistavaan opetukseen, osa oppilaista saataan taas integroida suoraan tavalliseen perusopetukseen.

Haastateltujen asiantuntijoiden kesken ei vallinnut yhtä näkemystä siitä, kuinka kauan valmistavan opetuksen tulisi kestää ja miten se tulisi järjestää: erillisenä opetuksena vai integroituna tavalliseen perusopetukseen. Tanskalainen asiantuntija T2 kuvasi asiaa näin:

You have both models here. and it is being discussed quite a lot. we used to have preparatory classes, we call them reception classes. and we used to have them all over Denmark. sometimes organized for several age groups at the same time. [- -] to bring in enough children. that sometimes works. but recently there's been an interest like we've seen in the UK and many countries, in mainstreaming children, bringing them into the ordinary classroom. and this has meant taking out the resources set aside for preparatory classes, and bringing them into the mainstream classroom. maybe saving money, that's one thing. but not saving money, it could be having 2 teachers in the classroom instead of having two classes, one preparatory and one first grade for instance. there's many ways of doing it. but there has been a constant ideological discussion about mainstreaming, or special needs for children. (Asiantuntija T2, Tanska)

Asiantuntija T2:n mukaan Tanskassa valmistava opetus on siis jonkinlaisessa muutoksen tilassa. Oppilaiden integrointi perusopetukseen suoraan saattaa joskus olla säästökysymys, mutta on myös esimerkkejä siitä, että vastasaapuneita oppilaita integroitaessa perusopetukseen luokkaan saadaan myös toinen opettaja. Näin oppilaat saavat tarvitsemansa tuen, mutta pääsevät silti osaksi valtaväestön yhteisöä.

Ruotsissa taas asiantuntija R2:n mukaan kunnat voivat päättää, järjestävätkö ne ollenkaan valmistavaa opetusta vastasaapuneille oppilaille. Myös siis Ruotsissa joissakin kunnissa on käytäntö, että maahanmuuttajaoppilaat integroidaan heti tavalliseen perusopetukseen valtaväestön kanssa. Asiantuntija N1:n mukaan Norjassa alueelliset erot ovat suuret: isoissa kaupungeissa voidaan järjestää omia valmistavia luokkia oppilaille, kun taas pienemmällä paikkakunnilla tämä ei ole mahdollista.

Maahanmuuttajien koulutustaustan ja lähtömaan nähdään vaikuttavan siihen, mikä olisi paras ratkaisu kyseiselle oppilaille. Norjalaisen asiantuntija N1:n mukaan tässä on sekä hyviä että huonoja puolia. Joillekin lapsille eriytetty valmistava opetus on tarpeen, esim. jos he ovat traumatisoituneet lähtömaassaan. Myös oppilaan maahan-tuloikä voi vaikuttaa Norjassa siihen, integroidaanko hänet suoraan perusopetukseen (1.- ja 2.-luokkalaiset) vai osallistuuko hän ensin valmistavaan opetukseen (3.-luokkalaiset tai vanhemmat oppilaat).

Haastateltavista ruotsalainen asiantuntija R2 korosti sitä, että valmistavan opetuksen järjestelyissä tulisi lähtökohdaksi ottaa maahanmuuttajaoppijan tausta ja tarpeet eikä se, miten paljon kunnalla on rahaa eli miten opetus voidaan järjestää:

I think it's the direct inclusion could be applied if you have students who are two years ahead of Swedish students. [- -] I have met students who have had I mean parents from Russia who are professors or something, and they are ahead of Swedish students in all school subjects, of course they can be directly included. they, they can, they can afford to sit in the classroom and maybe loose one year while they are learning Swedish. but if you're coming from war zones or very poor regions in the world, maybe you don't have, even, even on if on paper have been to school six or seven years you don't know how the schooling has been. and then you have a direct inclusion at, on top of this, so you are at the age of 14 and you're supposed to learn Swedish and at the same time follow lessons in mathematics and, and physics and chemistry, I mean, that's the way to, I think it's very distractive. because you put them in front of an impossible task. so again you have to have, at every school, you have to have qualified teachers, who can make these assessments and make well-informed decisions of how to plan this schooling for each newly arrived individual. what is the background of this students and what does she or he need. (Asiantuntija R2, Ruotsi)

Esimerkistä käy ilmi, että vastasaapuneet maahanmuuttajaoppilaat eivät ole yhtenäinen joukko. Heillä on esimerkiksi erilaiset koulutustaustat ja tätä kautta erilaiset valmiudet ottaa haltuun uuden kotimaan kieli. Siksi tarvitaan päteviä opettajia, jotka pystyvät suunnittelemaan ja tekemään päätöksiä kunkin vastasaapuneen yksilön suhteen erikseen. Ruotsissa jokaisen yksilön koulutustausta selvitetään erikseen, mutta asiantuntija R2:n mukaan on eri asia, mitä tällä tiedolla sitten tehdään tai onko sillä vaikutusta siihen, miten oppilaan koulupolku Ruotsissa alkaa.

Tanskalaisen asiantuntija T2:n mukaan erillinen valmistava opetus voi olla tarpeen joillekin kielenoppimisen tukemiseksi. Vastasaapuneiden oppilaiden nähtiin kuitenkin tarvitsevan ympärilleen yhteisöä. Erillisen valmistavan opetuksen riskinä on, että vastasaapuneet oppilaat eristetään muista omanikäisistä oppilaista:

I think if you have children with, whose needs are at basic language, they need preparatory classes. but they also need a link to mainstream classrooms. so you need somehow to- you can not sort of isolate children too long, away from ordinary classrooms. so somehow you need preparatory classes to be in schools and you need to have a link to the corresponding age group of children, and to the teachers working there. (Asiantuntija T2, Tanska)

Asiantuntija T2:n mukaan Tanskassa opettajat saattavat jäädä joskus yksin sellaisten hyvin heterogeenisten luokkien kanssa, johon on integroitu vastasaapuneita oppilaita. Tällöin yhden opettajan voi olla hyvin haastavaa opettaa ja tukea kaikkia. Oli ratkaisu koulutuksen järjestämiseksi mikä tahansa, valmistavan opetuksen kehittämisen tulee heijastua myös opettajankoulutukseen sekä opettajien täydennyskoulutukseen. Asiantuntija T2 kuvasi asiaa näin:

I think, and if you close down preparatory classes, you need to follow up by teacher training. and then you need not only to train the two teachers in preparatory class, you need to train all teachers. so it's a lot more expensive actually. (Asiantuntija T2, Tanska)

Erillisen valmistavan opetuksen lakkauttaminen ja vastasaapuneiden oppilaiden integroiminen suoraan perusopetukseen ei siis ole sinällään säästökeino, sillä oppilaat tarvitsevat integroinnin jälkeenkin tukea koulupolulleensa ja opettajat tarvitsevat valmiuksia kohdata ja tukea vastasaapuneita oppilaita samalla, kun yrittävät opettaa muuta luokkaa. Asiantuntija T2:n mukaan Tanskassa opettajia tuetaan toisinaan kunnan tai koulun erillisellä rahoituksella, jolla integroituun luokkaan voidaan palkata ylimääräinen opettaja tai jolla voidaan tarjota opettajalle lisäkoulutusta. Esi- ja alkuopetuksessa luokkaan saatetaan joskus palkata opettaja, joka osaa vastasaapuneen maahanmuuttajan äidinkieltä. Tällöin vastasaapunutta oppilasta pystytään tukemaan myös hänen oman äidinkielenensä osalta.

5.5 ARVIOINNIN JA KIELIKOULUTUKSESTA SAATAVIEN TODISTUSTEN KEHITTÄMINEN

Koulutuksen arvoa pohdittaessa tarkastellaan arviointia ja todistuskäytänteitä. Nämä vaikuttavat vahvasti muun muassa siihen, mihin oppilas hakee jatko-opintoihin. Oletettu hyöty kielen opiskelusta ohjaa vahvasti kielivalintoja (ks. myös keskustelu Ruotsin "meriittipisteistä" luvussa 5.2). Esimerkiksi Sloveniassa unkarin kielellä on virallinen

vähemmistökielen status, mutta sen merkitys on laskenut muun muassa maiden välisen sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen yhteyden heikennyttyä. Englanti, saksa ja italia koetaan merkityksellisemmiksi kieliksi opiskella. (Novak-Lukanovič & Limon 2012: 36–37.)

Busse (2017) tutki, miten toisen asteen opiskelijoiden asenteet englannin kielen opiskelua kohtaan poikkeavat muiden vieraiden kielten opiskelusta. Tutkimus koskee toisen asteen opiskelijoita, mutta motivaation merkitys kielivalintoihin on olemassa samankaltaisena myös perusasteella. Lisäksi kyseessä on tutkimus, joka käsittelee valtaväestön kielivalintoja, joten se on kiinnostava lisä kirjallisuuskatsaukseen. Tutkimukseen valittiin maita, joiden kieltenopetukseen vaikuttaa erilainen kulttuuri sekä kielellinen ja historiallinen tausta. Kyselytutkimukseen vastasi 2255 toisen asteen opiskelijaa Bulgariasta, Saksasta, Alankomaista ja Espanjasta. (Busse 2017: 572.)

Päällimmäinen tulos Bussen (2017: 578) tutkimuksessa oli, että opiskelijat ovat erittäin tietoisia englannin tärkeästä, globaalista asemasta. Tällä on todennäköisesti positiivinen vaikutus opiskelijoiden englannin oppimiseen, mutta tieto englannin asemasta saattaa heikentää intoa opiskella muita kieliä. Kielteinen asenne vierasta kieltä kohtaan saattaa tuntua tulevan makrotasolta, jota Busse kutsuu kielen sosiaalisesti merkittäväksi. Muita merkittäviä asenteeseen vaikuttavia tekijöitä kyselytutkimuksen mukaan oli oman pystyvyyden tunne ja opettajat (opettajiin viitattiin tuloksissa useammin kuin opetusmetodeihin) (Busse 2017: 574).

Monikielisten oppilaiden oman äidinkielen opiskelua saattaa myös joskus leimata kielteinen asenne oman äidinkielen opiskelua kohtaan. Mahdollinen kielteinen tai välinpitämätön asenne vaikuttaa myös motivaatioon oppia omaa äidinkieltä ja tämä voi puolestaan vaikuttaa siihen, haluaako oppilas opiskella ollenkaan tätä monessa maassa vapaaehtoista oppiainetta. Tämän vuoksi myönteisen asenteen edistäminen ja kielen merkityksellisyyden esiin tuominen on tärkeää. Palm, Ganuza ja Hedman (2018) syventyivät tutkimuksessaan somalia äidinkielenään puhuvien ruotsalaislasten nuorten motivaatioon oppia omaa äidinkieltään. Tutkimustulosten perusteella somalin kieli linkitetään luonnolliseksi osaksi somalialaista identiteettiä. Tämän vuoksi kielenoppijat kokivat, että somalin kielen osaaminen on välttämätöntä, jos he haluavat olla autenttisesti osa somalikulttuuria (Palm ym. 2018: 69).

Myös koulun tarjoama somalin kielen arvostus ja rohkaisu sen opiskeluun ovat tärkeitä kannustimia somalin oppimiseen. Monet haastateltavista kuitenkin kokivat, etteivät he pysty panostamaan somalin kielen opiskeluun samalla tavalla enää toisella asteella. Tämä tarkoittaa sitä, että paikallisessa peruskoulussa on vastustava asenne yhteiskunnassa vallitsevaa kielten hegemoniaa kohtaan, mutta paikallisella vastustuksella ei ole laajemmassa kontekstissa enää merkitystä. Tämä paljastaa kiinteän kielten välisen valtasuhteen. (Palm ym. 2018: 73.)

Tutkimuksissa on pohdittu maahanmuuttajaoppilaiden päättöarviointia Suomen kontekstissa, maahanmuuttajataustaisten mukautettua arviointia sekä annettu esimerkki siitä, miten tiukka kielipoliittinen linja vaikuttaa valtakieltä toisena kielenä puhuvien jatko-opintosuunnitelmiin. Opettajien arviointiosaamista tulisi kehittää täydennyskoulutuksella siten, että S2-oppimäärän ja muiden oppiaineiden arviointi toteutuu yhdenmukaisesti ja kriteeriperustaisesti. (Kuukka & Metsämuuronen 2016.)

Arvioinneilla voidaan tehdä hyvinkin tiukkaa politiikkaa. Ukrainassa aiottiin kokeilla lukuvuonna 2009–2010 uudistusta, jossa kaikkien toisen asteen opiskelijoiden – myös heidän, jotka suorittavat opintojaan täysin jollakin vähemmistökielellä – olisi

täytynyt tehdä opiskelun lopussa suoritettavat pakolliset kokeet pelkästään ukrainan kielellä. Kokeet olivat samalla pääsykokeet yliopistoon. Muravyev ja Talavera (2014) tarkastelivat, millaisia sivuvaikutuksia on sillä, että kielipolitiikassa ja erityisesti kansalliskielen osaamisen vaatimuksissa otetaan tiukempi linja. Tutkimuksessa selvisi, että mahdollinen uudistus ei juurikaan vaikuttanut vähemmistökielellä opiskelevien jatko-opintoihin liittyviin tulevaisuuden suunnitelmiin. Huomattavaa oli kuitenkin se, että vähemmistökielellä opiskelevat valitsivat vähemmän oppiaineita loppukokeisiin. Tämä johti muun muassa siihen, että vähemmän kielitaitoa vaativat oppiaineet, kuten matematiikka, nostivat suosiotaan. Puolestaan enemmän kielitaitoa kokeessa vaativien oppiaineiden, kuten biologian ja historian, suosio laski. Uudistus vedettiin pois vain viikkoja ennen loppukokeita, mutta peruttu uudistus ehti siis jo vaikuttaa vähemmistökielellä opiskelevien ajatuksiin jatko-opinnoista. Vaikka kyseinen tutkimus koskee toisen asteen opiskelijoita, se auttaa arvioimaan, miten myös peruskoulusta saatavassa loppuodistuksessa opetuksen ja arvioinnin kieli voi kantaa suurta painoarvoa oppilaan tulevaisuudelle. Tällaisella politiikalla on suoria vaikutuksia maahanmuuttajaopiskelijoiden tulevaisuuden opiskelumahdollisuuksiin. (Muravyev & Talavera 2014: 384.)

Suomessa tai muissa Euroopan maissa perusasteen arvioinnin vaikutukset eivät ole yhtä dramaattisia kuin yllä esitetystä esimerkistä. Pohjoismaissa järjestetään valtakunnallisia testejä eri vaiheissa perusopetusta. Valtakunnallisia kokeita järjestetään usein valtakielessä eli valtaväestön äidinkielessä tai lukutaidossa sekä matematiikassa.

Esimerkiksi Tanskassa suoritetaan valtakunnallinen koe lukemisessa vuosiluokilla 2, 4, 6 ja 8. Osassa maita kansallisia testejä järjestetään myös maahanmuuttajille toisessa kielessä: esimerkiksi Tanskassa maahanmuuttajaoppilaat voivat tehdä vapaaehtoisesti testit tanska toisena kielenä -oppiaineessa 5. ja 7. luokalla. Valtakunnallisia kokeita ei kaiken kaikkiaan järjestetä juurikaan muissa kielissä kuin äidinkielessä, toisessa kielessä ja englannissa, joka on kaikissa Skandinavian maissa määritelty ensimmäiseksi pakolliseksi vieraaksi kieleksi. Esimerkiksi Tanskassa pakollisessa ensimmäisessä vieraassa kielessä eli englannissa valtakunnallinen koe järjestetään 7. luokalla. Valtakunnallisten kokeiden oppiaineet heijastelevat siis myös osaltaan kielten välisiä hierarkioita ja oppiaineiden statusta: äidinkieli, englanti ja matematiikka nähdään ns. perustaitoina, joiden valtakunnallista tasoa on tärkeä mitata. Sloveniassa arvioidaan 6. ja 9. luokan lopussa äidinkielen ja matematiikan taito; vieraan kielen taito arvioidaan 6. luokan lopulla. Arviointi on pakollista, mutta ei vaikuta arvosanaan. (Slovenia 2017; Eurydice Slovenia 2019.)

Sloveniassa vuonna 2008 voimaan tulleen peruskoululain mukaan ulkomaan kansalaiset ovat oikeutettuja koulunkäyntiään helpottaviin mukautuksiin Slovenian koulujärjestelmässä. Yksi tällainen mukautus on jakso, jolloin heitä arvioidaan erilaisin, helpotetuin kriteerein verrattuna oppilaisiin, jotka ovat Slovenian kansalaisia ja puhuvat sloveniaa äidinkielenään. Jakson maksimipituus on kaksi vuotta ja siitä sovitaan koulun ja vanhempien kanssa. Jakson toivotaan vähentävän lähinnä kielellisiä haasteita, joita oppilaille olisi, jos heitä arvioitaisiin samoilla kriteereillä kuin luokkatovereitaan.

Mihelič (2017) tutki, miten slovenialaiset opettajat käsittävät maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnin kriteerit. Hän pohti myös sitä, jatkuuko poikkeava arviointi myös kahden vuoden jakson jälkeen, jolloin oppilaiden tulisi saada samanlaista opetusta kuin sloveniaa äidinkielenään puhuvat oppilaat. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, ja siihen osallistui 301 luokanopettajaa ja 396 aineenopettajaa. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista arvioi maahanmuuttajaoppilaita alemmin kriteerein vielä senkin jälkeen, kun oppilaiden kahden vuoden jakso oli loppunut. Jotkut maahanmuuttajaop-

pilaat eivät siis saa kunnollista palautetta tiedoistaan, taidoistaan ja kehittämisen koh-teistaan, joten he eivät pysty kehittymään samalla tavalla kuin luokkatoverinsa. Tämä on tasa-arvokysymys, koska maahanmuuttajaoppilailta ei vaadita samanlaisia taitoja kuin luokkatovereiltaan. (Mihelič 2017: 144, 146.)

Kuitenkin koska haastatteluissa saatettiin vain sivuta näitä valtakunnallisia kokei-ta, ei ole selvää, mikä näiden valtakunnallisten kokeiden todellinen arvo ja merkitys on, mitä testituloksilla tehdään tai mihin ne kenties vaikuttavat oppilaan koulupolulla. Val-takunnalliset testit kuitenkin vaikuttavat oppiaineiden statukseen, mikä taas voi vaikut-taa osaltaan kieltenopetuksen saavutettavuuteen ja opetuksen järjestämisen kysymyk-siin.

Norjalaisen asiantuntija N1:n mukaan yhtenäisistä kansallisista testeistä ei ole juu-rikaan hyviä kokemuksia. Norjassa ongelmana nähdään se, että kantanorjalaiset ja maa-hanmuuttajaoppilaat tekevät täysin samat testit. Näin ollen testitulokset heijastelevat yhteiskunnallista sosioekonomista eriarvoisuutta, kun esimerkiksi rikkaiden alueiden koulut menestyvät testeissä hyvin, kun taas maahanmuuttajat eivät pysty välttämättä tekemään testiä parhaan taitonsa mukaan puutteellisen kielitaidon takia.

Ruotsissa arvioidaan ruotsin (joko ensimmäisenä tai toisena kielenä) ja matematiikan osaaminen kolmannen luokan lopulla; kuudennen luokan lopulla arvioidaan näiden lisäksi englannin osaaminen ja yhdeksännellä luokalla edellisten lisäksi yksi yhteiskun-ta- ja yksi luonnontiedeaine. (Eurydice Ruotsi 2019.) Arvioinnit ovat pakollisia. Ruot-sissa kielen koe sisältää kolme osiota (lukeminen, kirjoittaminen, suullinen kielitaito). Ruotsalaisen asiantuntija R2:n mukaan testien arvioinnissa huomioidaan, että ruotsi ei ole joidenkin oppilaiden äidinkieli. Testituloksilla ei ole merkitystä esimerkiksi oppilaan koulupolun ja jatkokoulutuksen kannalta, vaan opettaja saattaa käyttää testituloksia an-taessaan arvosanoja oppilaille. Toisaalta, kuten aiemmin jo totesimme, koulutuksen arvo ei ole kaikille sama. Vanhempien sosioekonominen asema vaikuttaa paitsi kouluvalintoi-hin myös oppimistuloksiin (ks. esim. Keski-Petäjä & Witting 2016; Kuukka & Metsämuu-ronen 2016; Härmälä ym. 2019).

Valtakunnallisten testien lisäksi erilaisista oppimistulosten arvioinneista voidaan lukea erinäisiä kieltenopetuksen saavutettavuuden haasteita. Esimerkiksi Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset ovat kantaväestöä heikompia (Kuukka & Metsämuuronen 2016). Ruotsissa esimerkiksi asiantuntija R2:n mukaan maahanmuut-tajaoppilaat eivät välttämättä läpäise ruotsi toisena kielenä -oppiainetta perusopetuksen lopussa, vaikka olisivatkin olleet maassa jo pidempään:

I just now received statistics from a municipality in Sweden where, it's a quite a small municipality or not a very small but not very big. and the students who have Swedish as a second language subject, they had studied, they have been in Sweden five years or more and still the rate of those who pass, pass the subject is, well, half, half of the students fail and half of the group succeed. and my, what is interesting to me is what I want, I'm going to meet the principle so the rector, and ask them, when you see this statistics, what do you do as a principle. and they don't do anything. that is, for me, if I had such a statistics and I was a principle I would immediately to ask teachers, how come we have this statistics, what do you need. and the answer cannot be we have the wrong students. but I mean, they. if they are aware, there's one thing awareness but the second thing is that the municipality are started by budgets. (Asiantuntija R2, Ruotsi)

Näin ollen oppimistulokset heijastelevat osaltaan kieltenopetuksen saavutettavuutta ja esimerkiksi opetuksen laadun kysymyksiä. Millaiset mahdollisuudet maahanmuuttajaoppilaille on oppia kieltä (esim. valtaväestön kieltä) perusopetuksen aikana? Nähdäänkö kielen oppimisen merkitystä ja roolia muussa oppimisessa ja tiedon tuottamisessa? Miten tällaiset heikot oppimistulokset vaikuttavat oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuuksiin? Toisaalta oppimistulokset kytkeytyvät kielikoulutuksen taloudellisiin kysymyksiin: mihin budjetoidaan rahaa ja mikä nähdään tärkeänä kohteena?

Koulutuksen arvoa käsiteltiin haastatteluissa myös monikielisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksen osalta. Ruotsissa oman äidinkielen opetuksella ei ole riittävää oppiaineen statusta, jotta siitä voisi saada meriittipisteitä seuraaville koulutusasteille haettaessa (asiaa käsiteltiin aiemmin luvussa 5.2). Jos siis esimerkiksi maahanmuuttajaoppilas haluaa saada oman äidinkieltänsä opiskelusta pisteitä, hän voi opiskella sitä vieraana kielenä, jos sitä tarjotaan myös tällaisena vaihtoehtona. Oppilas ei tällöin kuitenkaan saa kielenopetuksesta irti sitä, minkä hän voisi saada oman äidinkielen opetuksesta, sillä lähtötaso oman äidinkielen opetuksessa ja vieraisissa kielissä on luultavasti erilainen, minkä lisäksi näkökulma kieleen ja oppiaineen sisällöt ja tavoitteet voivat vaihdella.

Samanlainen tilanne on Itävallassa. Maahanmuuttajat opiskelevat omaa äidinkieltään hyvin vähän, sillä siitä ei ole hyötyä edetessä koulutuspolulla. Oppilaiden kielellisiä resursseja ei osata nähdä, eikä niille anneta painoarvoa. Itävaltalainen asiantuntija I1 kuvasi tilannetta näin:

The problem is that only 20–25 % of children take advantage of this offer [of mother tongue instruction] [- -], among other things because it is not “grade-relevant” [i.e. either graded pass/fail or as elective] [- -] and also not relevant for advancing or graduating. So if a child is supposed to advance [- -], should they go to a Gymnasium, should they go to a new middle school, the question is asked ‘How is their German?’ and ‘How is their Math?’ but whether they are bilingual or not, whether they speak additional languages or not doesn’t play a role. So this means it doesn’t matter whether they attended mother tongue instruction or not [- -], it is not being rewarded at school. And what is not rewarded has no value so to speak. (Asiantuntija I1, Itävalta, käännetty saksasta)

Myös kielitaidon arviointi kytkeytyy siihen, millaista opetusta kielessä tarjotaan ja millaista painoarvoa kielenoppimisella on. Norjalaisen asiantuntija N1:n mukaan Norjassa on tekeillä arvioinnin työkalu, jonka on tarkoitus valmistua vuoden 2019 loppuun mennessä. Arviointityökalu on tarkoitus ottaa käyttöön yhtä aikaa uusien opetussuunnitelmien kanssa vuonna 2020. Työkalussa on olennaista olemassa olevan osaamisen tunnistaminen (nk. ”can do” -statements), sanaston oppiminen, oppilaan iän huomioiminen ja digitaalisuus. Arviointityökalua ei kehitetä numeroarvioinnin antamiseksi, vaan jatkuvan, holistisen arvioinnin tueksi. Asiantuntija N1:n mukaan aiemmin kielitaidon arviointi on ollut melko satunnaista, eikä se ole perustunut millekään skaalalle tai työkalulle. Näin ollen arviointityökalun kehittäminen on oleellista paremman kielitaidon arvioinnin ja kielten opetuksen saavuttamiseksi. Myös Pyykkö (2017) esittää mallien kehittämistä informaalisti ja nonformaalisti opitun kielitaidon tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi.

6 PÄÄTÄNTÖ: KIELIKOULUTUKSEN SAAVUTETTAVUUDEN KEHITTÄMINEN PERUSOPETUKSESSA

Olemme tässä raportissa avanneet kielikoulutuksen saavutettavuutta muutaman Euroopan maan esimerkkien ja tehdyn tutkimuksen avulla. Alkuperäinen ajatus saavutettavuudesta kielikoulutukseen pääsynä osoittautui nopeasti riittämättömäksi, ja rakensimme kehyksen kielikoulutukseen pääsystä (*getting in*), kielikoulutuksen mahdollistumisesta (*getting it*) ja kielikoulutuksen arvosta (*getting out*). Tarkastelumme painottui käytössä olevien resurssien ja aineistojen vuoksi kielikoulutukseen pääsyn tarkasteluun, mutta saavutettavuuden näkeminen laajemmin auttaa hahmottamaan myös tarvittavia politiikkatoimia laajemmasta näkökulmasta.

Aineiston analyysissä saavutettavuus hahmottui viiden keskeisen teeman avulla. Nämä liittyvät

1. kielikoulutuksen ohjaukseen ja koulutuksen järjestämiseen
2. opettajankoulutukseen ja opettajan työn kehittämiseen
3. kielten välisten hierarkioiden purkamiseen
4. kielitietoisuuden ja monikielisyyspedagogiikan kehittämiseen
5. arvioinnin ja todistuskäytänteiden kehittämiseen.

Koulutuksen ohjaukseen ja koulutuksen järjestämiseen liittyvät kehittämissuhteet keskittyvät ennen kaikkea koulutukseen pääsyn (*getting in*) parantamiseen. Koulutuksen järjestäjiä on tärkeää tukea ja kannustaa mutta myös velvoittaa, jotta alueellisten ja oppilaiden yksilöllisten taustatekijöiden vaikutusta koulutukseen pääsyyn voidaan vähentää ja jotta kieltenopiskelusta tulisi kaikille saavutettavampaa.

Tällä hetkellä Suomessa koulutukseen pääsyn näkökulmasta kieliaineiden tarjonta ja kielten opiskelu ovat jakautuneet alueellisesti ja sosiaalisesti epätasaisesti ja epätasa-arvoisesti. Oppilaat eivät asuinpaikastaan tai erilaisista kielellisistä, sosiaalisista ym. taustoistaan johtuen todellisuudessa ole yhdenvertaisessa asemassa keskenään kielivalintoja tehdessään. Yksilölliseen valintaan tai valinnanvapauteen luottava kielikoulutuksen tarjonta johtaa tutkimusten ja haastattelemiemme asiantuntijoiden mukaan väheneviin valintoihin ja eriarvoistuvaan kielikoulutukseen. Sama pätee kunnalliseen päätöksentekoon: hajautettu päätöksenteko johtaa eriarvoistuviin ja eriarvoistaviin käytänteisiin kunnissa.

Koulutukseen pääsyn näkökulmasta opettajat ovat avainasemassa saavutettavuuden edistämässä. **Opettajankoulutuksesta** valmistuneet tavoittavat koko Suomen peruskoululaiset alueellisesti ja sosiaalisesti, ja opettajankoulutuksen resursointi ja opettajien tuen lisääminen on välttämätöntä koulutuksen saavutettavuutta parannettaessa. Opettajat voivat omalla toiminnallaan esimerkiksi joko edistää monikielisyttä tai jarruttaa oppilaan kielivalintoja vedoten esimerkiksi kieliopintojen rasittavuuteen, oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoon tai aiempaan oppimismenestykseen. Opettajankoulutusta ja opettajien osaamista on kehitettävä, jotta oppilaiden polku kielenopetukseen mahdollistuu ja jotta opetus ja oppiminen toteutuvat parhaalla mahdollisella tavalla.

Yhtä lailla oppimisen mahdollistamisen näkökulmasta (*getting it*) opettajankoulutus ja täydennyskoulutus ovat keskeisessä asemassa, sillä tarkoituksenmukaisella, laadukkaalla pedagogiikalla opettajat edistävät oppilaiden oppimisen edellytyksiä.

Sekä luokan- että aineenopettajakoulutuksen tulisi selkeämmin ja koko koulutuksen läpäisevästi huomioida koulun ja yhteiskunnan kielellinen moninaisuus. Sekä perus- että täydennyskoulutuksen tulee sisältää runsaasti nykyaikaisen monikielisyyskasvatuksen teoriaa ja käytäntöä. Opettajien täydennyskoulutus on tällä hetkellä pirstaleista ja hankerahoituksesta riippuvaista sekä tarjonnan että täydennyskoulutukseen pääsyn näkökulmasta.

Kielikoulutuksen kokonaisvaltaisen saavutettavuuden edistämiseksi tarvitaan **kielten välisten hierarkioiden näkyväksi tekemistä ja tätä kautta purkamista**. Kielten väliset hierarkiat näkyvät tällä hetkellä niin koulutukseen pääsyssä (*getting in*), oppimisen mahdollistumisessa (*getting it*) kuin koulutuksen arvossa (*getting out*). Tällä hetkellä kieliä opetetaan hyvin erillään toisistaan, vaikka oppilaille voisi olla hyödyllisempää yleisesti kielenoppimisen taitoja edistävä, kielten välisiä raja-aitoja ylittävä opetus. Erillisiin kieliin keskittyvä kielenopetus ei tue sen paremmin yksilön kuin yhteiskunnankaan monikielisyttä. Tämän lisäksi kielten väliset hierarkiat näkyvät myös siinä, miten, missä kielissä ja minkä verran opetusta järjestetään ja miten eri kielten osaamista arvostetaan. Tällä hetkellä osa oppilaiden kielitaidosta jää koulutuksessa ja yhteiskunnassa piiloon (esim. omat äidinkielet, koulun ulkopuolella hankittu osaaminen). Kuitenkin oppilaiden kaikkien kielen arvostaminen ja näkyväksi tekeminen ja äidinkielen osaamisen tukeminen edistävät sekä oppilaiden kaikkea oppimista että yhteiskunnallista tasa-arvoa, kaikkien oppilaiden monikielisyttä ja kuulumisen tunnetta.

Koulutukseen pääsyn näkökulmasta kielen välisten hierarkioiden purku tuo parhaimmillaan useampia kieliä oppilaiden ja koulu yhteisön käyttöön ja mahdollistaa erikielisten oppijoiden oppimista. Välillisemmin ja pidemmällä aikavälillä kielen välisten hierarkioiden purkaminen tuottaa myös toimivia monikielisyyskäytänteitä työelämässä ja muuten yhteiskunnassa. Tämä ei tarkoita kielen välisten rajojen häivyttämistä, vaan erilaisia rakenteellisia ja pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat kielen limittäistä (*translanguaging*) käyttöä opetuksessa, kielen välisten hierarkioiden tietoista purkamista ja muun kuin perinteisiin vieraisiin kieliin keskittyvän monikielisyys (koulun opetuskielet, koulussa opettavat kielet, omat kielet, muut kielet) parempaa arvostusta.

Kielitietoisen pedagogiikan ja monikielisyyspedagogiikan kehittäminen tukee kielikoulutuksen saavutettavuutta etenkin oppimisen mahdollistamisen (*getting it*) ja koulutuksesta saatavan arvon (*getting out*) näkökulmasta. Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) painottavat jo sekä kielitietoista opetusta että monilukutaitoa laaja-alaisena taitona. Sekä opettajankoulutukseen että

opettajien täydennyskoulutukseen tarvitaan kuitenkin tukea, jotta opetussuunnitelma voi vahvemmin toteutua opetustyössä näiltä osin.

Arvioinnin ja todistuskäytänteiden kehittäminen liittyy erityisesti oppimisen mahdollistamisen (*getting it*) ja koulutuksen arvon (*getting out*) saavutettavuusnäkökulmiin. Osa jo mainitusta kielten välisestä haitallisesta hierarkisoinnista liittyy kielten erilaiseen asemaan opetussuunnitelman perusteissa sekä kielitaidon koettuun hyötyyn jatkokoulutuksen näkökulmasta. Kielikoulutuksesta annettavia todistuksia ja arviointeja tulisi pohtia kriittisesti: Mitä ne kertovat kielten arvostuksesta ja keskinäisestä hierarkiasta? Miten kehitteillä oleva suora todistusvalinta toisen asteen jälkeen vaikuttaa perusasteen kielivalintoihin?

Suomessa on viimeisen lähes 30 vuoden aikana tehty useita erilaisia kielikoulutuspoliittisia uudistuksia, joista ei ole **systemaattista seurantaa**, jonka avulla voitaisiin arvioida uudistusten vaikutusta. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin oppimistulosarvioinnit antavat arvokasta tietoa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisesta, mutta tämän lisäksi tarvitaan systemaattista tutkimusta opettajan työn ja opettajankoulutuksen sekä koulujen monikielisyystilanteesta ja sen vaikutuksista opetukseen kokonaisuutena.

Annamme näihin teemoihin keskittyviä suosituksia raportin luvussa 7.

7 KESKEISET SUOSITUKSET

Esitämme tässä luvussa suosituksia ja ehdotuksia, joilla kielikoulutuksen saavutettavuutta laajasti ymmärrettynä voitaisiin kehittää. Ehdotukset perustuvat ajatteluun saavutettavuudesta koulutukseen pääsynä (*getting in*), koulutuksen ja oppimisen mahdollistamisena (*getting it*) ja koulutuksen arvona (*getting out*). Nämä näkökulmat saavutettavuuteen ovat kytköksissä toisiinsa, eikä kielikoulutuksen saavutettavuutta siksi voi tarkastella pelkästään koulutukseen pääsyn näkökulmasta. Ehdotuksemme kohdistuvat siis myös siihen, millaista kielikoulutus on laadullisesti ja miten oppimisen edellytyksiä voitaisiin parantaa kaikkien oppilaiden osalta perusopetuksessa niin, että kaikki oppilaat saisivat opetuksesta tarvitsemansa sekä koulutuksen aikana että sen jälkeen.

7.1 KIELIKOULUTUKSEN OHJAUS JA KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJIEN TUKEMINEN

- Kuntia tulee kannustaa ja velvoittaa järjestämään A1-kielen opetusta muussakin kuin englannin kielessä. Kuntia tuetaan ja velvoitetaan tarjoamaan vähintään yhden A2-kielen opetusta.
- Lisätään tukea vähemmän opiskelluille kielille ja kannustetaan koulutuksen järjestäjiä tarjoamaan monipuolisesti eri kieliä. Heikommassa asemassa (esim. taloudellisesti tai pienemmän väestömäärän vuoksi) olevia kuntia tuetaan alueellisen tasa-arvon vahvistamiseksi.
- Kuntia velvoitetaan järjestämään oman äidinkielen opetusta kaikille sitä tarvitseville ja tiedottamaan opetuksen järjestämisestä. Opetuksen järjestäminen ei saa olla riippuvaista kansalaisjärjestöjen tai aktiivisten huoltajien vaatimuksista, koska myös tämä eriarvoistaa eri kunnissa opiskelevia tai eri kielitaustoista tulevia.
- Kannustetaan kuntia ja kouluja oman äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen välisten rajojen madaltamiseen. Laajennetaan vähitellen oman äidinkielen opetusta ja sen opettajankoulutusta siten, että omana äidinkielenä opetettavan aineen voi valita yhdeksi pakolliseksi tai valinnaiseksi kieleksi ja siitä voi saada todistusarvosanan yhtenä opiskeltavista kielistä.

- Oman äidinkielenä opettavien kielten opetusta tulee kehittää niin, että näiden kielten opetusta voidaan vähitellen alkaa tarjota valinnaisina kielinä kaikille oppilaille. Kokeilu voitaisiin aloittaa kunnassa suomen ja ruotsin jälkeen eniten puhuttujen kielten (usein venäjä, viro, arabia, somali) opetuksesta, mikä jälkeen vähitellen kielivalikoimaa laajennetaan muihinkin Suomessa puhuttuihin kieliin. Näin voidaan laajentaa kielten valikoimaa ja vahvistaa samalla maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen asemaa yhtenä oppilaan, koulun ja viime kädessä yhteiskunnan kielistä. Tämä edellyttää opettajankoulutuksen (sekä perus- että täydennyskoulutus) kehittämistä ja resursointia. Oman äidinkielen opetustarjonnan alueellista eriarvoisuutta vähennetään tukemalla koulutuksen järjestäjiä. Lisätään tietoa kunnissa oman äidinkielen opetuksesta.
- Palkataan kuntien opetuksen tulosyksiköihin vastuualuepäälliköitä, jotka koordinoivat, kehittävät ja seuraavat oman äidinkielen opetusta ja valvovat sen toteutumista. Vastuualuepäällikkö voi olla kuntien yhteinen alueella, joissa oman äidinkielen opetuksen tarvitsijoita on vähän.
- Kehitetään kieltä ja sisältöjä integroivaa kaksikielistä opetusta niin, että sitä voidaan tarjota useammilla kielillä entistä useammissa kunnissa, ja siitä tiedotetaan kaikille huoltajille ja lapsille yhtäläisesti.
- Kehitetään edelleen B1-kielen varhentamista tavalla, joka takaa kielikoulutuksen jatkumon ilman katkoksia nivelvaiheissa ja alueellisen tasa-arvon ilman kuntien välisiä eroja tuntimäärissä.

7.2 OPETTAJANKOULUTUS JA OPETTAJAN TYÖN KEHITTÄMINEN

- Kaikkien luokan-, aineen- ja erityisopettajien koulutukseen integroidaan osioita, jotka perehdyttävät opiskelijoita syvällisesti monikielisyyden, kielitietoisuuden, monilukutaidon, kaksikielisen opetuksen, toisen kielen oppimisen ja kielitaidon arvioinnin huomioimiseen työssään.
- Kehitetään työssä olevien opettajien valmiuksia yhteisopettajuuteen eri kielten ja eri oppiaineiden välisten hierarkioiden purkamiseksi ja opettajien monikielisyys- ja kielitietoisuusosaamisen lisäämiseksi suuntaamalla opettajien työaika aiempaa enemmän täydennyskoulutukseen, yhteissuunnitteluun sekä kielitietoisuuden opetuksen kehittämiseen ja varmistamiseen.
- Lisätään opettajankoulutuksen joustavuutta ja resursseja siten, että entistä useamman opiskelijan on mahdollista saada kaksoiskelpoisuus sekä luokan- että aineenopettajaksi, vaikka hän olisi alun perin valmistumassa vain toiseksi näistä. Tämän lisäksi opettajankoulutuksessa tulee kehittää uudenlaisia kaksoiskelpoisuuden tuottavia koulutusohjelmia, joihin voi hakea suoraan jo yhteishaus- sa ja jotka pätevöittävät sekä kielten aineenopettajaksi että luokanopettajaksi (ks. esim. KiMo-koulutus (JY), kielikylypyopettajakoulutus).

- Tuotetaan valtakunnallisesti koordinoitujen opettajien täydennyskoulutuksessa käytettäviä kielitietoisuuteen ja monikielisyteen liittyviä materiaaleja. Suunnataan osa opettajien täydennyskoulutukseen nyt käytettävästä hankerahoituksesta pysyvämpien, esimerkiksi verkkopohjaisten täydennyskoulutusmateriaalien laatimiseen ja olemassa olevien materiaalien koostamiseen avoimeksi materiaalipankiksi.
- Tuemme Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen (ks. Tainio & Kallioniemi, toim. 2019) suositusta siitä, että opettajankoulutuslaitoksiin palkataan monikielisyyspedagogiikkaan keskittyvä asiantuntija, jonka asiantuntija-alueeseen kuuluvat erityisesti monikielinen opetus ja omat äidinkielet.
- Yhteistyötä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän ja muiden äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärien välillä pitäisi tukea nykyistä vankemmin, myös niin, että opettajien yhteistyön suunnittelu sisältyy opettajien työaikaan.
- Tuemme useissa raporteissa (Pöyhönen ym. 2010; Pyykkö 2017; ks. Tainio & Kallioniemi 2019) esitettyä ehdotusta oman äidinkielen opetuksen opettajien kelpoisuudesta: *On huolehdittava valtakunnallisesti siitä, että oman äidinkielen opettajien kelpoisuuskoulutusta järjestetään, ja pedagogisen koulutuksen muualla kuin Suomessa saaneiden opettajien kelpoisuudet varmistetaan nopeasti ja joustavasti* (Tainio & Kallioniemi 2019).
- Tuemme Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen (ks. Tainio & Kallioniemi, toim. 2019) suosituksissa esitettyä ehdotusta kunnallisesta tai alueellisesta kieliasiantuntijasta, joka tulisi nähdä sijoituksena monikielisuuden kehittämiseen ja alueellisen tasa-arvon ja kehittämisen tukemiseen: *Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että kunnassa on oman äidinkielen opettamisesta tehtyihin selvityksiin ja viimeaikaiseen tutkimukseen perehtynyt koulutuksen tai opetuksen asiantuntija, joka toimii yhteistyössä oman äidinkielen opettajien ja rehtorien kanssa ja jonka toimenkuvaan kuuluu kehittää kunnassa annettavaa omien äidinkielten opetusta. Oman äidinkielen opetuksessa on kehitettävä edelleen myös kuntien välistä yhteistyötä.* Ehdotamme, että tällaisen asiantuntijan toimenkuvaan kuuluisi myös kielitietoisuuden ja monikielisen opetuksen koordinointi ja suunnittelu.
- Opettajien arviointiosaamisen tutkimusperustaista kehittämistä tuetaan edelleen. On laadittava arviointityökalu opettajien suomi toisena kielenä -arviointiin helpottamiseksi.

7.3 KIELTEN VÄLISTEN HIERARKIOIDEN PURKAMINEN

- Alkuopetuksessa (alakoulun vuosiluokat 1-2) tarjotaan yksittäisten erillisten kielten varhentamisen sijaan monikielisyysopetusta (sis. vuorovaikutusopintoja, kielitietoisuutta, kielenoppimistaitoja) ja useisiin kieliin tutustumista integroituna muuhun alkuopetukseen.

- Oman äidinkielen asemaa ja arvostusta opettajankoulutuksessa, opetussuunnitelmassa ja opetuksessa on kehitettävä luomalla oman äidinkielen opettajille kelpoisuusvaatimukset, poistamalla esteitä oman äidinkielen opettajiksi pätevytyksessä, muuttamalla oman äidinkielen opetuksen status perusopetusta täydentävästä opetuksesta osaksi varsinaista opetussuunnitelmaa, nostamalla oman äidinkielen opetus tuntijakoon, kehittämällä oman äidinkielen asemaa todistusarvioinnissa sekä edistämällä oman äidinkielen opettajien ja muiden opettajien yhteistyön edellytyksiä opetuksessa.
- Parannetaan oppilaiden mahdollisuutta osoittaa muun kuin koulussa opetetavan kielen osaamista kehittämällä näyttöpohjaista kielitaidon arviointia perusteella.
- Kehitetään L2-opetuksen arviointia.
- Kehitetään oman äidinkielen ja suomi/ruotsi toisena kielenä -oppiaineiden relevanssia perusopetuksen jälkeisissä opinnoissa. Poistetaan mahdollisia pulonkaloja näiden hyödyntämisestä kehittämällä opetussuunnitelmia, arviointia ja todistuskäytänteitä esimerkiksi jatkokoulutusväylien ja todistusvalinnan näkökulmista.
- Tuodaan suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus ja suomi/ruotsi äidinkielenä ja kirjallisuus -opetus lähemmäs toisiaan lisäämällä S1/R1- ja S2/R2-opetuksessa yhteisopetusta ja muuta opettajien välistä yhteistyötä. Tämän tavoitteena on S2/R2-oppilaan suhteellisen nopea siirtyminen samaan opetukseen muiden oppilaiden kanssa siten, että integroitu S2/R2-opetus jatkuu siirtymän jälkeen. Tämä edellyttää laajaa opettajien täydennyskoulutusta, opettajankoulutuksen, tiimi- ja yhteisopetuksen kehittämistä ja S1/R1- ja S2/R2 -sisältöjen kehittämistä.

7.4 KIELITIETOISUUDEN JA MONIKIELISYYSPEDAGOGIIKAN KEHITTÄMINEN

- Laajennetaan oppilaiden tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua kaksikieliseen opetukseen kouluttamalla riittävästi kaksi- ja monikieliseen opetukseen erikoistuneita opettajia sekä tarjoamalla kunnille pysyviä resursseja järjestää kaksikielistä opetusta nykyistä laajemmin.
- Kannustetaan kouluja lisäämään kokonaisuuksia, joissa yhdistetään eri kieliä (ns. vieraiden kielten lisäksi omat äidinkielet, muut koulussa puhutut kielet) ja oppiaineiden sisältöjä ilmiöpohjaisesti. Veloitetaan kouluja tarjoamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia, jotka opetetaan osittain yhdellä tai useammalla vieraalla kielellä / omalla äidinkielellä.
- Integroidaan vastikään maahan muuttaneille suunnattu valmistava opetus muuhun opetukseen paremmin opettajien yhteistyönä, tiimiopetuksena tai

muulla vastaavalla tavalla. On pohdittava tutkimusperusteisesti sitä, kuinka pitkäksi aikaa juuri maahan tulleet suomi toisena kielenä -oppijat sijoitetaan valmistavalle luokalle. Perusopetuksen luokkiin integroimisen ajankohtaa olisi mahdollisuuksien mukaan aikaistettava ja valtakunnallista ohjausta kehitettävä.

- Kehitetään kielenopetuksen varhentamiseen tarkoituksenmukaista pedagogiikkaa.
- Englannin asemaa tarkastellaan siten, että sitä voitaisiin mahdollisesti tulevaisuudessa opettaa suhteellisen lyhyesti erillisenä oppiaineena ja sen jälkeen käyttää opetuksen kielenä eriasteisesti eri oppiaineissa ilmiöpohjaisesti sisältöön integroituna.

7.5 ARVIOINNIN JA KIELIKOULUTUKSESTA SAATAVIEN TODISTUSTEN KEHITTÄMINEN

- Seurataan ja arvioidaan suoran todistusvalinnan kehittämisen vaikutuksia perusopetuksen kielivalintoihin.
- Kehitetään mahdollisuuksia saada todistusarvosana näyttämällä arvioinnissa kielitaito-osaaminen muussa kuin koulussa opetettavassa kielessä.
- Kehitetään oman äidinkielen todistuskäytänteitä siten, että siitä saa osallistumistodistuksen sijaan arvosanan varsinaiseen todistukseen.

7.6 SEURANTA

- Tehdään pitkittäistutkimusta ja systemaattista seuranta uudistusten toteutumisesta ja vaikuttavuudesta (ks. myös Huhta & Leontjev 2019 vastaava suositus varhentamisen vaikutuksista).
- Seurataan systemaattisesti oppimistulosten ja monikielisyyden kehittymistä.

LÄHTEET

HAASTATTELUAINEISTO

- Asiantuntija. Ruotsi. Haastattelu 4.3.2019.
- Bigestans, Aina. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet, Ruotsi. Haastattelu 6.2.2019.
- Cunningham, Kristina. Directorate General for Education and Culture, Euroopan komissio. Parihaastattelu 20.2.2019.
- Daryai-Hansen, Petra. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet, Tanska. Haastattelu 6.3.2019.
- de Cillia, Rudolf. Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, Itävalta. Haastattelu 15.2.2019.
- Holmen, Anne. Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet, Tanska. Haastattelu 12.3.2019.
- Pesonen, Sari. Skolverket, Ruotsi. Haastattelu 4.2.2019.
- Skovgaard Andersen, Mette. Det Nationale Center for Fremmedsprog (Vest), Tanska. Haastattelu 8.2.2019.
- Stan, Ana-Maria. Directorate General for Education and Culture, Euroopan komissio. Parihaastattelu 20.2.2019.
- Tveit Randen, Gunhild. Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet, Norja. Haastattelu 13.2.2019.

KIRJALLISUUS JA DOKUMENTIT

- Ahn, S.-H. G. & Lee, M. W. 2017. "Sleeping beauties" in English classrooms: The English divestment of Korean high school students. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 17 (3), 547–579. <https://doi.org/10.15738/kjell.17.3.201709.547>.
- Antikainen, R., Kangas, H.-L., Alhola, K., Stenvall, J., Leponiemi, U., Pekkola, E., Rannisto, P.-H. & Poskela, J. 2019. *Kokeilukulttuuri Suomessa – nykytilanne ja kehittämistarpeet*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2/2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-629-4>.
- Avery, H. 2015. Teaching in the 'edgelands' of the school day: The organisation of Mother Tongue Studies in a highly diverse Swedish primary school. *Power and Education*, 7 (2) 239–254. <https://doi.org/10.1177/1757743815586523>.
- Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (toim.) 2012. *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Houndsmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Buchholz, B. 2007. *Facts & Figures im Grundschul-Englisch: eine Untersuchung des verbindlichen Fremdsprachenunterrichts ab der ersten Klasse an österreichischen Volksschulen*. Wien: Lit-Verlag.
- Busse, V. 2017. Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *Modern Language Journal*, 101 (3), 566–582. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>.

- Canagarajah, S. 1993. Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction Through ESOL. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 601–626.
- Council of Europe 2014. *Languages for democracy and social cohesion. Diversity, equity and quality: Sixty years of European co-operation*. Council of Europe: Language Policy Unit. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069e7bd>.
- Dalton-Puffer, C., Faistauer, R., & Vetter, E. 2011. Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). *Language Teaching*, 44 (2), 181–211.
- de Cillia, R. & Krumm, H.-J. 2010. Fremdsprachenunterricht in Österreich. *Sociolinguistica*, 24 (1), 153–169. <https://doi.org/10.1515/9783110223323.153>.
- Dewilde, J. 2013. *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Dissertation. Oslo: University of Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-58397>.
- EK 2013. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu*. Elinkeinoelämän keskusliitto. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>.
- Ennser-Kananen, J. 2018. That German Stuff: Negotiating linguistic legitimacy in a foreign language classroom. *Journal of Language and Education*, 4 (1), 18–30.
- European Commission 2014. *Erasmus+ Inclusion and Diversity Strategy in the field of Youth*. <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3103/InclusionAndDiversityStrategy.pdf>.
- European Commission 2017. *Rethinking Language Education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016–17)*. European Commission. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>.
- European Commission 2018. *Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en.
- European Convention on HR 1950. https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf
- Eurydice 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Eurydice Report. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1>.
- Eurydice Ruotsi 2019. *National Education Systems. Sweden overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en.
- Eurydice Slovenia 2019. *National Education Systems. Slovenia overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovenia_en.
- Eurydice Tanska 2019. *National Education Systems. Denmark overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en.
- From, T. & Sahlström, F. 2019. Rinnakkaisia tiloja. Ruotsinkielinen koulutus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 199–228.
- Ganuz, N. & Hedman, C. 2014. Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29 (2), 125–139.
- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harju-Luukkainen, H., Aunola, K. & Vettenranta, J. 2018. Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena – nuorten kokemaa sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro, & K. Juuti (toim.) *PISA pintaa syvemmillä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 121–149.
- Hawkins, M. (toim.) 2011. *Social Justice Language Teacher Education*. Multilingual Matters.
- Helot, C. & Young, A. 2002. Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96–112.

- Horst, C. & Gitz-Johansen, T. 2010. Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21 (2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/14675981003696271>.
- Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. *A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018*. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus.
- Ihalainen, P. & Saarinen, T. 2015. Constructing 'Language' in Language Policy Discourse: Finnish and Swedish Legislative Processes in the 2000s. Teoksessa M. Halonen, P. Ihalainen, & T. Saarinen (toim.) *Language Policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons*. Bristol: Multilingual Matters, 29–56.
- Itävalta 2019. *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen in Schulleiter. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung*. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c>.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Muistiot 2011: 3*. Helsinki: Opetushallitus.
- Karvi 2013. *Kielten oppimistulokset 2013. Tiivistelmä*. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KARVI_0914.pdf.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1266: 3. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia 3. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–62.
- Keski-Petäjä, M. & Witting, M. 2016. *Vanhempien koulutus vaikuttaa lasten valintoihin*. Tilastokeskus. <http://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/vanhempien-koulutus-vaikuttaa-lasten-valintoihin/>.
- King, K. & Ennser-Kananen, J. 2018. Heritage Languages and Language Policy. Teoksessa *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0500.pub2>.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi*. Helsinki: Koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/KARVI_1316.pdf.
- Kyllönen, T. & Saarinen, T. 2010. *Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-elokuu-2010/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa>.
- Laakso, H. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa. Teoksessa H. Portin (toim.) *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Raportit ja selvitykset 2017: 10*. Helsinki: Opetushallitus, 27–36.
- Laihonen, P. & Halonen, M. 2019. Vähemmistöt ja enemmistöt kieli-ideologisina käsitteinä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen, & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 61–90.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. 2008. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.
- Lehikoinen, A. 2015. *Ajankohtaista hallitusohjelmasta, kärkihankkeista ja opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnallisista ESR-toimenpidekokonaisuuksista*. Powerpoint-esitys tilaisuudessa Haaveiletko hankkeesta, istutko idean päällä – Ajankohtaista opetus- ja kulttuuriministeriön valtakunnallisesta ESR-toiminnasta, 8.12.2015, Tieteiden talo. <https://slideplayer.fi/slide/15161030/>.
- Machovcová, K. 2017. Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 53, 92–100.

- Mihelič, M. 2017. Assessment Accommodations for Foreign Pupils in the Light of Educational Justice: Empirical Research among Slovenian Primary School Teachers. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 7 (1), 131–148.
- Muravyev, A. & Talavera, O. 2014. Can state language policies distort students' demand for education? *Journal of Comparative Economics*, 44 (2), 383–399.
- Norton, B. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom. *Learner contributions to language learning: New directions in research*, 6 (2), 159–171.
- Norton, B. 2013. *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Novak-Lukanovič, S. & Limon, D. 2012. Language policy in Slovenia. *Language, Culture and Curriculum*, 25 (1), 27–39.
- Oman äidinkielen opetus Suomessa 2018. Selvitys oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta. Oman äidinkielen opettajat ry. <http://www.ok-opet.fi/wp-content/uploads/2019/05/Oman-%C3%A4idinkielen-opetus-Suomessa.pdf>.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetushallitus 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.
- Opetushallitus 2019a. *Kieltenopetuksen varhentamishankkeet*. Verkkosivu. <https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/varhentaminen>.
- Opetushallitus 2019b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Määräykset ja ohjeet 2019: 1a. Helsinki: Opetushallitus. https://beta.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf.
- Opetushallitus 2019c. *Tasa-arvoinen maailman paras peruskoulu*. Verkkosivu. <https://www.paraskoulu.fi/>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a. *Maailman osaavimmaksi kansaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160903/21_TUKA_OKM_WEB.pdf?sequence=8&isAllowed=y.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b. *Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-554-9>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a. *Monipuolistetaan kielten opiskelua*. Verkkosivu. <https://minedu.fi/kielikokeilut>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b. *Opettajankoulutusfoorumi*. Verkkosivu. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019c. *Peruskoulufoorumi*. Verkkosivu. <https://minedu.fi/peruskoulufoorumi>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019d. *Uusi peruskoulu*. Verkkosivu. <https://minedu.fi/uusiperuskoulu>.
- Palm, C., Ganuza, N. & Hedman, C. 2018. Language use and investment among children and adolescents of Somali heritage in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40 (1), 64–75. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1467426>.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa: luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/39/1/integraa.pdf>.
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Sjöberg, S. & Mård-Miettinen, K. 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9>.
- Pulkkinen, J., Tolvanen, A. & Rautopuro, J. 2018. Sosioekonominen tausta, motivaatio ja minäpystyvyys luonnontieteiden osaamisen selittäjinä tytöillä ja pojilla. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) *PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 19–37.

- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010. *Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Helsinki: Suomen Kulttuurirahasto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47528>.
- Pöyhönen, S., Nuolijärvi, P., Saarinen, T. & Kangasvieri, T. 2019. Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. 2019. Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) 2018. *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti*. Kasvatusalan tutkimuksia, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Reath Warren, A. 2013. Mother Tongue Tuition in Sweden – Curriculum Analysis and Classroom Experience. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 95–116.
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. 2017. *Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Julkaisut 14: 2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. 2019. Kielikäsitteet ja oppimiskäsitteet koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 121–148.
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebæk, M. S. 2018. Mother tongue instruction in Sweden and Denmark Language Policy, Cross-field Effects, and Linguistic Exchange Rate. *Language Policy*, 17 (4), 591–610.
- Seidlhofer B. 2007. Common Property: English as a Lingua Franca in Europe. Teoksessa J. Cummins & C. Davison (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 15. Boston: Springer, 137–153.
- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. 2018. *Kielikylypy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylylyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7370-4>.
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. *Varhaista kielenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7511-1>.
- Skolverket 2014. *Redovisning av uppdrag att ta fram förslag till stadiindelad timplan för grundskolan*. Redovisning av regeringsuppdrag. Dnr: 2014: 574, 1(25). <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3352>.
- Skolverket 2015. *Studiehandledning på Modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3038>.
- Skolverket 2017. *Fjärrunderoivning. Andra redovisningen av regeringsuppdrag enligt regleringsbrev 2015*. Redovisning av regeringsuppdrag. Dnr: 2015: 1246, 1(32). <https://www.skolverket.se/getFile?file=3860>.
- Skolverket 2019a. *Mitt språk. Läromedel för nationella minoritetsspråk*. Verkkosivu. <https://natmin.skolverket.se/>.
- Skolverket 2019b. *Språksprånget*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/sprakspranget--kompetensutveckling-for--larare-i-moderna-sprak>.
- Slovenia 2017. *Legislation and documents*. http://www.mizs.gov.si/en/legislation_and_documents/.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019. *Ainevalinnat. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2018*. http://www.stat.fi/til/ava/2018/02/ava_2018_02_2019-05-23_tie_001_fi.html.

- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>.
- Tanska 2017. *Børne- og undervisningsministeriet. 100 millioner kroner til ny sprogindsats*. Tiedote 28.11.2017. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/nov/171128-100-millioner-kroner-til-ny-sprogindsats>.
- Tanska 2019. *Børne- og undervisningsministeriet. Læringskonsulenterne tilbyder i skoleåret 2018/19*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne/laeringskonsulenterne-tilbyder>.
- Translanguaging resources 2018. *CUNY – NYS Initiative on emergent bilinguals*. <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. *Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2016: 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Kupila, P. & Parkkulainen, N. 2019. *Oppijälhtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri. Uusi peruskoulu -kärkihanke 2016–2018*. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Uusi+peruskoulu+-karkihanke+2016-2018+loppuraportti/111c39fb-b2e9-b270-6778-fc0faa009661/Uusi+peruskoulu+-karkihanke+2016-2018+loppuraportti.pdf>.
- Virtanen, A. & Raitaniemi, M. 2019. Työelämän kielikäytänteet monikielisissä yhteisöissä. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 231–256.
- Yhdistyneet Kansakunnat (YK) 1948. *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>.
- Young, A. S. 2014. Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23 (1–2), 157–171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>.
- UNESCO 1960. *Convention against Discrimination in Education*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Utbildningsinfo 2018. *Språkval och meritpoäng*. Skolverket. <https://www.utbildningsinfo.se/grundskola/sprakval-och-meritpoang-1.1224>.

LIITE: Tapausmaat

Ruotsi

Oppivelvollisuuden pituus	<ul style="list-style-type: none">• Yhdeksänvuotinen peruskoulu (7-16-vuotiaille)
Pakolliset kielet ja niiden alkaminen	<ul style="list-style-type: none">• Ruotsin (äidinkielen) opetus peruskoulun alusta lähtien• Pakollinen 1. vieras kieli (englanti) aloitetaan viimeistään 3. luokalla• Toinen pakollinen vieras kieli aloitetaan tavallisesti 6. tai 7. luokalla
Yleisimmät kielet perusasteella	<ul style="list-style-type: none">• Englanti on pakollisena ensimmäisenä vieraana kielenä suosituin vieras kieli.• Toisena vieraana kielenä opiskellaan eniten ranskaa, espanjaa ja saksaa (moderna språk).
Muiden (toinen kieli, oma äidinkieli) kielten asema	<ul style="list-style-type: none">• Uusien maahanmuuttajien kielitaito testataan• Ruotsia toisena kielenä tarjotaan, jos oppilas tarvitsee tai toivoo sitä• Oman äidinkielen opetusta järjestetään sitä tarvitseville (oppilaita tulee kuitenkin olla vähintään viisi)• Oman äidinkielen opettajille ei ole määritelty kelpoisuusvaatimuksia• Oppimateriaalia oman äidinkielen opetukseen on tarjolla niukasti
Kielikoulutuksen uudistukset viime vuosina	<ul style="list-style-type: none">• Tällä hetkellä suurin osa tukitoimista keskittyy alakoulun loppuun tai ylemmille luokille. Tarkoituksena on herätä tuen tarpeeseen aiemmin koulupolulla.• Hallituksen esitys: Oppimisen tuen kehittäminen varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, "toimenpidetakuu", 2017, 2018: Esityksen mukaan esikoulun alussa oppilaan kielitietoisuus ja matemaattiset taidot testataan, ja jos näyttää siltä, että lapsi ei tule saavuttamaan tavoitteita ruotsissa äidinkielenä/ toisena kielenä tai matematiikassa, opettajat pohtivat yksilöllisiä tukitoimia. Seurataan oppilasta esikoulun ja 3.luokan lopussa.• "Tuntijakoreformi" 2017: Uudistuksella pyritään yhtenäistämään tuntijakoa eri vuosiluokille, jotta esim. oppilaan koulunvaihto onnistuu mutkitta ja hän saa saman verran opetusta kuin luokkatoverinsa.
Muuta	

Norja

Oppivelvollisuuden pituus	<ul style="list-style-type: none"> • Kymmenvuotinen peruskoulu (6-16-vuotiaille)
Pakolliset kielet ja niiden alkaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Norja (äidinkieli) peruskoulun alusta lähtien • Pakollinen vieras kieli (englanti) alkaa 1. luokalta
Yleisimmät kielet perusasteella	<ul style="list-style-type: none"> • Suosituin vieras kieli on englanti (pakollinen ensimmäinen vieras kieli) • Toisena (valinnaisena) kielenä opiskellaan eniten espanjaa, saksaa ja ranskaa. Muita kieliä opiskellaan hyvin vähän.
Muiden (toinen kieli, oma äidinkieli) kielten asema	<ul style="list-style-type: none"> • Uusien maahanmuuttajien kielitaito testataan • Oppilaalla on oikeus opetukseen omassa äidinkielessään ja/ tai kaksikieliseen opetukseen • Oman äidinkielen opetuksen määrä ja kesto vaihtelevat kouluittain • Norja toisena kielenä -opetuksessa riittää, että opettajalla on norjan (valtaväestön äidinkielen) opettajan kelpoisuus. Ei siis vaadita perehtyneisyyttä norja toisena kielenä -opetukseen
Kielikoulutuksen uudistukset viime vuosina ja joitakin tulossa olevia uudistuksia	<ul style="list-style-type: none"> • Nyt joissakin korkeakouluissa tarjotaan "bilingual teacher education"-ohjelmia maahanmuuttajille, joilla on opettajakoulutus omasta maastaan ja tulossa on bilingual teaching"-kelpoisuus, josta ollaan saamassa virallinen pätevyys. • Arviointityökalua maahanmuuttajaoppilaiden norjan taidon arvioimiseksi kehitetään, pilotoidaan syksyllä 2019, otetaan käyttöön 2020 • Uusi opetussuunnitelma tulossa 2020
Muuta	<ul style="list-style-type: none"> • Peruskoulussa voidaan opiskella vierasta kieltä tai vaihtoehtoisesti syventää englannin, norjan tai saamen kielen taitoa • Perusopetuslaki takaa yksilölliset oikeudet oppilaalle eli jos maahanmuuttajaoppilas tarvitsee kielellistä tukea, hän saa sitä myös valmistavan opetuksen (1-2 vuotta) jälkeen • valmistavan opetuksen tarpeellisuudesta poliittista kiistaa • ruotsin ja tanskan osaaminen vähenemässä

Tanska

Oppivelvollisuuden pituus	<ul style="list-style-type: none"> Kymmenvuotinen peruskoulu (6–16-vuotiaille) (0.-luokka on laskettu pakolliseen koulutukseen)
Pakolliset kielet ja niiden alkaminen	<ul style="list-style-type: none"> Tanska (äidinkieli) pakollinen peruskoulun alusta lähtien Pakollinen ensimmäinen vieras kieli (englanti) aloitetaan 1. luokalla (varhennettu vastikään) Pakollinen toinen vieras kieli aloitetaan 5. luokalla (varhennettu vastikään)
Yleisimmät kielet perusasteella	<ul style="list-style-type: none"> Suosituin vieras kieli on englanti (pakollinen ensimmäinen vieras kieli) Toinen (valinnainen) vieras kieli on tavallisesti saksa. Ranskaa koulujen ei ole pakko tarjota, joten sitä ei ole yhtä lailla tarjolla.
Muiden (toinen kieli, oma äidinkieli) kielten asema	<ul style="list-style-type: none"> Ei erillistä tanska toisena kielenä -opetusta, mutta voi saada lisätunteja, jos on haasteita Euroopan ulkopuolelta tulevilla ei ole oikeutta valtion rahoittamaan oman äidinkielen opetukseen Vaikka olisi oikeus oman äidinkielen opetukseen, sitä ei välttämättä aina kuitenkaan saa
Kielikoulutuksen uudistukset viime vuosina	<ul style="list-style-type: none"> Kielistrategia v. 2016 Perustettu uusi vieraiden kielten keskus
Muuta	

Itävalta

Oppivelvollisuuden pituus	<ul style="list-style-type: none"> Yhdeksänvuotinen peruskoulu (6–15-vuotiaille)
Pakolliset kielet ja niiden alkaminen	<ul style="list-style-type: none"> Pakollinen 1. vieras kieli (englanti) alkaa 1. luokalta
Yleisimmät kielet perusasteella	<ul style="list-style-type: none"> Englanti on suosituin vieras kieli ja yli 90 % oppilaista opiskelee sitä ainoana vieraana kielenä.
Muiden (toinen kieli, oma äidinkieli) kielten asema	<ul style="list-style-type: none"> Oman äidinkielen opetusta tarjotaan ja osallistuminen siihen on vapaaehtoista. Siihen osallistuminen ei ole suosittua, sillä oman äidinkielen opiskelusta ei ole opinnoissa (esimerkiksi jatko-opintojen kannalta) juurikaan etua.
Kielikoulutuksen uudistukset viime vuosina	<ul style="list-style-type: none"> Syyskuusta 2018 on tarjottu eriytettyjä luokkia tukena saksan kielessä niille, joiden lähtökielitaso ei riitä koulunkäyntiin; tukiluokka kestää periaatteessa lukukauden, mutta on jatkettavissa.
Muuta	

Slovenia

Oppivelvollisuuden pituus	<ul style="list-style-type: none"> • Yhdeksänvuotinen peruskoulu (6–15-vuotiaille)
Pakolliset kielet ja niiden alkaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Yksi pakollinen vieras kieli, opetus alkaa 7-vuotiaana. • Italian ja Unkarin kieli pakollinen alueilla, joissa on paljon italiaa ja unkaria äidinkielenään puhuvia
Yleisimmät kielet perusasteella	<ul style="list-style-type: none"> • Suosituin vieras kieli on englanti, toiseksi suosituin saksa. • Muita suosittuja opiskeltuja vieraita kieliä ovat italia, ranska ja espanja
Muiden (toinen kieli, oma äidinkieli) kielten asema	<ul style="list-style-type: none"> • Joillain alueilla italialla ja unkarilla myös virallisen kielen asema • Maahanmuuttajaoppilaille tarjotaan oman äidinkielen opetusta • Slovenia toisena kielenä -opetus toteutetaan koulupäivien ulkopuolella • Sloveniaa toisena kielenä opettavilla ei ole tehtävään kunnollista pätevyyttä.
Kielikoulutuksen uudistukset viime vuosina	<ul style="list-style-type: none"> • Vuosina 2016–2021 on käynnissä projekti, jonka tarkoituksena on parantaa opettajien valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden integrointiin mm. lisäämällä slovenian kielen tuntimäärää. • Vuonna 2016 vieraan kielen opetuksen aloitusta varhennettiin. Opetus alkaa 7-vuotiaasta lähtien. • Vuonna 2014 yhden vieraan kielen opiskelusta tuli pakollista. • Vuonna 2014 käynnistettiin Euroopan sosiaalirahaston tukema projekti, jossa kehitetään oppimateriaaleja sloveniaa toisena tai vieraana kielenä opiskeleville. • Vuonna 2008 suunniteltiin uudistusta, jossa myös toinen vieras kieli olisi pakollinen. Reformi peruttiin vuonna 2011.