

PERUS- JA TOISEN ASTEEN KIELIKOULUTUS: PERUSKIELITÄIDOSTA MONIKIELISYYTEEN?

Leena Hämäläinen, Tuula Väisänen ja Sirkku Latomaa¹

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

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

1 PERUSKIELITAITOA KAIKILLE

1.1 Perusaste

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

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

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

² Ks. vuosiviikkotunnin käsite liitteestä 15.

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

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

Mitä kieliä oppilaat valitsevat?

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

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

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

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

Mitä uutta kieltenopetuksessa?

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

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

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

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

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

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

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

keskeinen painoalue, aihekokonaisuus, jota toteutetaan opetuksessa yli oppiainerajojen.

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

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

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

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

Kieltenopetuksen ajankohtaisia haasteita perusopetuksessa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 TAVOITTEENA MONIPUOLISEMPI KIELITAITO

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

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

2.1 Nykyisen kieliohjelman tukitoimet

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

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

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

2.2 Kieliohjelman uudistaminen

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

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

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

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

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

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

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

Kieliohjelmavaihtoehdot

Kieliohjelmavaihtoehdot on esitelty tiivistettynä liitteessä 3.

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

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

Vaihtoehto A

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

Vahvuuksia

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

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

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

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

Heikkouksia

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

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

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

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

Vaihtoehto B

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

Vahvuuksia

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

Heikkouksia

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

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

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

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

Vaihtoehto C

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

Vahvuuksia

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

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

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

Heikkouksia

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

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

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

Pakkoleima seuraisi K3-kielen opiskelua valinnaisuuden lisäämisestä huolimatta.

Vaihtoehto D

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

Vahvuuksia

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

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

Heikkouksia

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

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

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

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

Vaihtoehto E

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

Vahvuuksia

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

Perusopetuksen kolmas yhteinen kieli laajentaisi Suomen kielitaitovarat huomattavasti, koska koko suomenkielinen ikäluokka opiskelisi ruotsin lisäksi kahta kieltä. Koulujen mahdollisuudet toteuttaa monipuolisempaa kielitarjontaa paranisivat, koska ryhmäko-ongelmia ei ilmenisi, kun koko ikäluokka osallistuisi opetukseen.

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

Heikkouksia

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

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

siirtyneet yhtenäiseen peruskouluun. Olisi kiinnostavaa nähdä, jatkuisiko pakkokieli keskustelu tässäkin vaihtoehdossa.

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

2.3 Erityiskysymyksiä

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

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

2.3.1 Kaksikielisten opetusohjelmien kieliohjelma

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