

# Monikielisyys vahvuudeksi

## Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51



Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:51

## Monikielisyys vahvuudeksi

Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta

*Suomi*  
*Finland*  
**100**

Opetus- ja kulttuuriministeriö

ISBN: 978-952-263-536-5

ISBN: 978-952-263-535-8 (PDF)

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto, Teija Metsänperä

Helsinki 2017



## Kuvailulehti

<b>Julkaisija</b>	Opetus- ja kulttuuriministeriö	13.12.2017
<b>Tekijät</b>	Riitta Pyykkö	
<b>Julkaisun nimi</b>	Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta	
<b>Julkaisusarjan nimi ja numero</b>	Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51	
<b>Diaarinumero</b>	10/040/2017	<b>Teema</b> koulutus
<b>ISBN painettu</b>	978-952-263-536-5	<b>ISSN painettu</b> 1799-0343
<b>ISBN PDF</b>	978-952-263-535-8	<b>ISSN PDF</b> 1799-0351
<b>URN-osoite</b>	<a href="http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8">http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8</a>	
<b>Sivumäärä</b>	136	<b>Kieli</b> suomi
<b>Asiasanat</b>	kielipolitiikka, kielitaito, kieltenopetus, koulutuspolitiikka, koulutussuunnittelu, maahanmuutto	
<b>Tiivistelmä</b>	<p>Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti helmikuussa 2017 selvityshankkeen Suomen nykyisen kielivarannon tilasta ja tasosta sekä kehittämistarpeista. Kielitaitotarpeet ovat moninaisia, mutta kielten opiskelu on yksipuolistunut. Maahanmuuttajien määrä on kasvanut, mikä vaikuttaa kielikoulutustarpeisiin, mutta lisää samalla kielivarantoa. Kansallinen kielikoulutuspolitiikka kaipaa selkeyttämistä niin, että keskeisenä tavoitteena on suomalaisten kielitaidon, maan kielellisen monimuotoisuuden ja kansainvälisyyden vahvistaminen.</p> <p>Selvityksessä tarkastellaan monipuolisen aineiston pohjalta sekä koulutusjärjestelmän tuottamaa että sen ulkopuolella kattuvaa kielivarantoa. Erikseen on arvioitu maahanmuuton vaikutuksia kielivarantoon. Selvityksessä on myös katsaus kansainväliseen kielikoulutuspolitiikkaan.</p> <p>Keskeisinä toimenpiteinä kielivarannon vahvistamiseksi selvityksessä esitetään kielten opiskelun aloittamisen varhentamista peruskoulun ensimmäiselle luokalle, opiskelun aloittamista pääsääntöisesti muulla kuin englannin kielellä ja kielikoulutuksen nykyistä strategisempaa suunnittelua alueellisesti. Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta ehdotetaan tuettavaksi lisäämällä oma äidinkieli perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä oppimääränä. Suullisen kielitaidon kokeet otetaan osaksi kielten kokeita ylioppilastutkinnossa ja lisätään kielten ylioppilaskokeiden huomioimista korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Yliopistotutkinnoissa edellytetään jatkossa vähintään kahden vieraan kielen taidon osoittamista.</p> <p>Selvityksen toimenpide-ehdotukset perusteluineen julkaistaan suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi myös erillisenä painettuna versiona.</p>	
<b>Kustantaja</b>	Opetus- ja kulttuuriministeriö	
<b>Painopaikka ja vuosi</b>	Lönnerberg Print & Promo, 2017	
<b>Julkaisun jakaja/myynti</b>	Sähköinen versio: <a href="http://julkaisut.valtioneuvosto.fi">julkaisut.valtioneuvosto.fi</a> Julkaisumyynti: <a href="http://julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi">julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi</a>	

## Presentationsblad

<b>Utgivare</b>	Undervisnings- och kulturministeriet	13.12.2017	
<b>Författare</b>	Riitta Pyykkö		
<b>Publikationens titel</b>	Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland		
<b>Publikationsseriens namn och nummer</b>	Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2017:51		
<b>Diarienummer</b>	10/040/2017	<b>Tema</b>	Utbildning
<b>ISBN tryckt</b>	978-952-263-536-5	<b>ISSN tryckt</b>	1799-0343
<b>ISBN PDF</b>	978-952-263-535-8	<b>ISSN PDF</b>	1799-0351
<b>URN-adress</b>	<a href="http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8">http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8</a>		
<b>Sidantal</b>	136	<b>Språk</b>	finska
<b>Nyckelord</b>	språkpolitik, språkkunskaper, språkundervisning, utbildningspolitik, utbildningsplanering, invandring		
<b>Referat</b>	<p>I februari 2017 tillsatte undervisnings- och kulturministeriet en utredning angående den nuvarande situationen, nivån på och utvecklingsbehoven för språkreserven i Finland. Det finns många slags behov av språkkunskaper, men trots det har språkstudierna blivit allt ensidigare. Antalet invandrare har ökat, vilket dels påverkar behovet av språkundervisning men också berikar vår språkreserv. Språkutbildningspolitiken på nationell nivå bör förtydligas så att det centrala målet för den är att stärka finländarnas språkkunskaper samt den språkliga mångfalden i och internationaliseringen av vårt land.</p> <p>Med utgångspunkt i ett mångsidigt underlag granskas såväl den språkreserv som vårt utbildningssystem producerar som den som uppstår utanför det. Hur invandringen påverkar språkreserven är föremål för en särskild granskning. Dessutom ingår en översikt angående de internationella aspekterna på språkutbildningspolitiken.</p> <p>De viktigaste åtgärderna för att stärka språkreserven som föreslås i utredningen är att tidigarelägga språkinläringen till årskurs ett i grundskolan, helst börja med ett annat språk än engelska samt en mer strategisk planering i fråga om den regionala språkutbildningspolitiken. Dessutom föreslås att man stöder undervisningen i invandrarnas eget modersmål genom att foga bestämmelser om en separat lärokurs för detta till lagstiftningen. Därtill föreslås att man inkluderar muntliga språkprov i studentexamen och i högre grad beaktar språkproven i studentexamen vid antagningen till högskolorna. I universitetsexamina krävs det enligt förslaget framöver kunskaper i minst två främmande språk.</p> <p>Förslagen till åtgärder inklusive motiveringar publiceras också på finska, svenska och engelska i en separat tryckt version.</p>		
<b>Förläggare</b>	Undervisnings- och kulturministeriet		
<b>Tryckort och år</b>	Lönberg Print & Promo, 2017		
<b>Distribution/ beställningar</b>	Elektronisk version: <a href="http://julkaisut.valtioneuvosto.fi">julkaisut.valtioneuvosto.fi</a> Beställningar: <a href="http://julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi">julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi</a>		

## Description sheet

<b>Published by</b>	Ministry of Education and Culture	13.12.2017	
<b>Authors</b>	Riitta Pyykkö		
<b>Title of publication</b>	Multilingualism into a strength. A report of the status and levels of language competences in Finland		
<b>Series and publication number</b>	Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2017:51		
<b>Register number</b>	10/040/2017	<b>Subject</b>	Education
<b>ISBN (printed)</b>	978-952-263-536-5	<b>ISSN (printed)</b>	1799-0343
<b>ISBN PDF</b>	978-952-263-535-8	<b>ISSN (PDF)</b>	1799-0351
<b>Website address (URN)</b>	<a href="http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8">http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8</a>		
<b>Pages</b>	136	<b>Language</b>	Finnish
<b>Keywords</b>	language policy, language proficiency, language teaching, education policy, education planning, immigration		
<p><b>Abstract</b></p> <p>The Ministry of Education and Culture set up an investigation in February 2017, into the current state of the Finnish language reserve and language levels and development needs. Language proficiency needs are complex, but language learning has become more one-dimensional. The number of immigrants has increased which affects language training needs but also increases the language reserve. The National language education policy requires clarification, so that the primary objective will be to enhance language proficiency, national linguistic diversity and the internationalism of Finns.</p> <p>The investigation uses a variety of materials to examine the language reserve generated by the education system and external sources. The impact of immigration on the language reserve will be assessed separately. The investigation also reviews international language training policy.</p> <p>The central measures to strengthen the language reserve presented by the investigation are starting language learning early in the first class of comprehensive school, starting studies, as a rule, in a language other than English and more strategic planning of language education at regional level. It is proposed that that teaching immigrants their own native language be supported by adding native language as a separate subject to the legal foundation of basic education. Oral language proficiency tests will be adopted as part of the language tests in the Matriculation Exams and will be added to university language tests and taken into account in selecting students for institutes of Higher Education. In future, the demonstration of proficiency in at least two foreign languages will be required for the University Degrees.</p> <p>The measures proposed by the investigation, and the reasoning supporting them, will be published in Finnish, Swedish and English in a separate printed version too.</p>			
<b>Publisher</b>	Ministry of Education and Culture, Finland		
<b>Printed by (place and time)</b>	Lönnerberg Print & Promo, 2017		
<b>Distributed by/ publication sales</b>	Online version: <a href="http://julkaisut.valtioneuvosto.fi">julkaisut.valtioneuvosto.fi</a> Publication sales: <a href="http://julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi">julkaisutilaukset.valtioneuvosto.fi</a>		

# Sisältö

Saatteeksi .....	9
<b>1 Suomen kielivarannon nykyinen tila ja taso .....</b>	<b>13</b>
1.1 Kansalaisten kielitaitotilanne .....	14
1.2 Koulutusjärjestelmän tuottama kielivaranto .....	20
1.2.1 Varhaiskasvatus ja esiopetus .....	20
1.2.2 Perusaste .....	24
Kielivalinnat .....	24
Kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä .....	30
Kokeiluhankkeet .....	33
1.2.3 Lukio .....	35
1.2.4 Ammatillinen koulutus .....	44
Kielivalinnat .....	45
Kielten tarjonta .....	46
Kielimaiseman muutos .....	48
1.2.5 Korkeakoulujen kielikoulutus .....	51
Kansainvälinen liikkuvuus .....	52
Korkeakoulujen kielipolitiikka .....	57
Kielitaitotarpeet ja tutkintoihin kuuluva kieltenopiskelu .....	59
Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat ja kielitaito .....	64
Kielten tutkinto-opetus ja kielentutkimus .....	65
1.3 Tutkintoon johtamaton kielikoulutus ja omatoiminen kielten oppiminen .....	72
<b>2 Katsaus kansainväliseen kieli(koulutus)politiikkaan .....</b>	<b>78</b>
2.1 Pohjoismaat .....	79
2.2 Esimerkkejä muista maista .....	86
2.3 Euroopan unioni ja Euroopan neuvosto .....	87
EU:n monikielisyysstrategiaa tukevia toimenpiteitä .....	88
Euroopan neuvoston kielipoliittisten linjausten kehityssuuntia .....	89
Eurooppalainen viitekehys (EVK) .....	91
Eurooppalainen kielisalkku (EKS) .....	93
<b>3 Maahanmuuton vaikutukset .....</b>	<b>94</b>
3.1 Maahanmuuton vaikutukset kielivarantoon .....	95
3.2 Maahanmuuton aiheuttamat tarpeet kielikoulutuksessa .....	97
Oman äidinkielen opetus .....	97
Suomi/ruotsi toisena kielenä .....	100
Opettajien kielitietoisuus .....	106
Yleiset kielitutkinnot .....	108

<b>4 Kielitaitovarantoon ja kielitaitoon vaikuttavia tulevaisuuden tarpeita</b> .....	110
Työelämän yleiset kielitaitotarpeet .....	110
Kielten opettajien koulutustarpeet.....	114
Käännöstoiminta ja tulkkaukset .....	117
Kansainväliset suhteet ja kulttuuriyhteistyö.....	121
<b>5 Tiivistelmä selvityksessä esitetyistä toimenpide-ehdotuksista</b> .....	124
5.1 Ehdotukset toimenpiteiksi .....	124
5.2 Arvio joidenkin toimenpiteiden kustannus- ja säädösvaikutuksista.....	127
<b>Lähteet</b> .....	129
<b>Liitteet</b> .....	135
Liite 1. Ohjausryhmän asettamispäätös.....	135
Liite 2. Selvityshenkilön asettamispäätös.....	136
<b>Kuviot</b>	
Kuvio 1. Käytännön kielitaito Euroopassa (Lähde: Eurobarometri 2012) .....	14
Kuvio 2. Suomalaisien kielitaito – ainakin jonkin verran vierasta kieltä osaavat 18–64-vuotiaasta väestöstä .....	15
Kuvio 3. Vieraiden kielten osaaminen Suomessa vuonna 2012 (18–64-vuotiaat) .....	15
Kuvio 4. Perusopetuksen 5. luokkien A2-kielivalinnat 2000–2016 .....	26
Kuvio 5. Perusopetuksen 7–9 luokkien A-kielivalinnat 2000–2016.....	27
Kuvio 6. Perusopetuksen 7–9 luokkien B2-kielivalinnat 2000–2016 .....	28
Kuvio 7. Perusopetuksen 7–9 luokkien oppilaiden opiskelemien kielten määrä 2010–2016 .....	29
Kuvio 8. Lukion oppimäärän suorittaneiden B2-kielivalinnat 2010–2015 .....	37
Kuvio 9. Lukion oppimäärän suorittaneiden B3-kielivalinnat 2010–2015 .....	38
Kuvio 10. Lukion oppimäärän suorittaneiden opiskelemien kielten määrä .....	39
Kuvio 11. Lyhyen kielen YO-kokeeseen ilmoittautuneet .....	40
Kuvio 12. Pitkän kielen YO-kokeeseen ilmoittautuneet .....	41
Kuvio 13. Keskipitkän ruotsin YO-kokeeseen ilmoittautuneet .....	41
Kuvio 14. Oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen opiskelijat, Vieraiden kielten määrä 2015 .....	45
Kuvio 15. Oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen opiskelijat, Oppilaiden/opiskelijoiden opiskelemat tai valitsemat vieraat kielet 2015 .....	46
Kuvio 16. Vieraiden kielten tarjonnan kehittyminen 2012–2017 .....	47
Kuvio 17. Kielet, joita opiskelijalla on mahdollista opiskella .....	47
Kuvio 18. Korkeakoulujen pitkäkestoiset (yli 3 kk) ulkomaanjaksot 2000–2015 .....	52

Kuvio 19. Tutkinto-opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus 2016, yliopistot ja ammattikorkeakoulut, lähtevät ja saapuvat opiskelijat sekä lyhyet ja pitkät ulkomaan jaksot erikseen.....	53
Kuvio 20. Liikkuvuusjaksojen määrä ammattikorkeakouluissa 2016, 10 yleisintä kohdetta lähtevillä opiskelijoilla...	54
Kuvio 21. Liikkuvuusjaksojen määrä yliopistoissa 2016, 10 yleisintä kohdetta lähtevillä opiskelijoilla .....	54
Kuvio 22. Opiskelijaliikkuvuuden aikainen pääasiallinen opetuskieli .....	55
Kuvio 23. Muiden kuin pääasiallisen opetuskielen taitojen kehittyminen opiskelijaliikkuvuuden aikana .....	55
Kuvio 24. Vieraskieliset opiskelijat 2015 äidinkielen mukaan .....	56
Kuvio 25. Vieraiden kielten opetustarjonta yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa .....	61
Kuvio 26. Suoritetut opintopistemäärät korkeakoulujen kieliopinnoissa vuonna 2016, kielikohtainen tarkastelu	62
Kuvio 27. Kielitieteen alan tutkinnot 2000–2015 .....	68
Kuvio 28. Oppilaitosten tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen opetustunnit koulutuksen sisällön mukaan (opetushallinnon luokitus) 2004–2015 .....	73

## Taulukot

Taulukko 1. Maailman vaikuttavimmat kielet 2016 ja 2050 .....	19
Taulukko 2. Perusopetuksen 3. luokan A1-kielivalinnat 2000–2016.....	25
Taulukko 3. Lukion oppimäärän suorittaneiden A-kielivalinnat 2010–2015 .....	35
Taulukko 4. Lukion oppimäärän suorittaneiden alle kuuden kurssin laajuisen kielen valinnat .....	39
Taulukko 5. Ammatillisen koulutuksen uudet opiskelijat vuonna 2015 äidinkielen mukaan, 10 yleisintä kieltä .....	48
Taulukko 6. Vieraiden kielten syventävien opintojen (S), aineopintojen (a) ja perusopintojen (p) tarjonta yliopistoissa syksyllä 2017. Taulukkoon on merkitty myös professuurien määrät (sulkeissa). .....	66
Taulukko 7. Kielten yliopistokoulutukseen hakeutuminen 2015–2017.....	68
Taulukko 8. Oppilaitosten tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen opetustunnit koulutuksen sisällön mukaan (opetushallinnon luokitus) 2013–2015 .....	73
Taulukko 9. Oppilaitosten kielten opetustunnit 2015 .....	74
Taulukko 10. Kansalaisopistoissa opetetut kielet 2017 .....	74
Taulukko 11. Suomessa puhutut yleisimmät muut äidinkielet kuin suomi, ruotsi ja saame vuoden 2016 lopussa ...	95
Taulukko 12. Perusopetusta täydentävä oman äidinkielen opetuksen oppilasmäärät Suomessa vuonna 2015 ....	98
Taulukko 13. Käytetyimmät kielet EK:n jäsenyrityksissä 2013 .....	112
Taulukko 14. Valtioneuvoston ostopalveluna hankitut käännössivut vuonna 2016 .....	118

## SAATTEEKSI

Keskustelua tulevaisuuden kielitaitotarpeista on käyty ja käydään Suomessa runsaasti, mutta se on ollut hajanaista. Sama hajanaisuus leimaa kielikoulutusta koskevaa päätöksentekoa: kielikoulutuksen kenttä on laaja ja toimijoita on runsaasti, ratkaisuja tehdään yksittäisinä ja yhtä koulutusastetta koskevinä ja toteutetaan erillisinä hankkeina eikä huomioida niiden vaikutuksia muilla koulutusasteilla.

Emme myöskään hahmota riittävän monipuolisesti kielivaranon kehittymisen kokonaisuutta: formaalin koulutuksen lisäksi se vahvistuu työssä ja vapaa-ajalla opitun, kansainvälisen liikkuvuuden sekä maahanmuuton myötä. Kansallista kielivaratonta on myös valmius yleensä oppia kieliä, ei vain jotain yksittäistä kieltä.

Vaikka kielitaitotarpeet ovat moninaisia, kielten opiskelu erityisesti perusasteella ja toisella asteella on yksipuolistunut, ja useimmat opiskelevat kotimaisten kielten lisäksi vain englantia. Emme ole onnistuneet kommunikoimaan riittävän hyvin monipuolisen kielitaidon merkitystä. Myös opiskelijoiden sosioekonominen tausta vaikuttaa kielten opiskeluun, ja erot suurien ja pienien paikkakuntien välillä kasvavat.

Kielitaitotarpeet riippuvat myös siitä, miltä kannalta niitä tarkastellaan. Maahanmuuttajien määrä Suomessa on voimakkaasti kasvanut, mikä vaikuttaa kansallisten kielten koulutustarpeisiin. Toisaalta se lisää maassa olevaa kielivaratonta, mitä on hyödynnetty vain vähän.

Suomen kielikoulutuspolitiikan perusteet ja tavoitteet kaipaavat siten selkeyttämistä niin, että keskeisenä tavoitteena on suomalaisten kielitaidon, maan kielellisen monimuotoisuuden ja kansainvälisyyden vahvistaminen. Maailma on muuttunut, ja kansainvälinen yhteistyö asettaa uusia osaamisvaatimuksia. Maamme kieltenopetus on ollut varsin Eurooppa-keskeistä, mutta talouden kasvu on siirtymässä muihin maanosiin. Suomi on monikulttuuristunut ja monikielistynyt, eikä ole näköpiirissä että väestön liikkuvuus vähenisi. Tämä asettaa uusia vaatimuksia toisaalta kotimaisten kielten opetukselle toisena kielenä, toisaalta maahanmuuttajien muun kielitaidon tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöille. Kielten osaaminen on yhteiskunnallinen, tasa-arvoon ja tulevaisuuteen vaikuttava tekijä, joka

ei liity pelkästään kielikoulutukseen. Kieli ja kielet ovat keskeisiä myös yleisen osaamisen ja sivistyksen vahvistamisessa.

Huoli kansallisesta kielikoulutuspolitiikasta ja kielivalintojen yksipuolistumisesta ei ole uusi. Ensimmäinen kieliohjelmakomitea istui opetusministeriön silloisen kansliapäällikkö Jaakko Nummisen johdolla jo vuosina 1974–1978. Seuraavalla vuosikymmenellä työskenteli Euroopan ulkopuolisten kielten ja kulttuurien toimikunta, ja 1990-luvulla Euroopan kansalliskielten ja kulttuurien toimikunta. Kaikki kolme toimikuntaa tekivät suuren joukon toimenpide-ehdotuksia esimerkiksi koskien eri kielten osaamisen tarvetta. Kuten toimikuntien nimistäkin näkyy, tarkastelu ulottui kansalliskielistä suuriin eurooppalaisiin kieliin ja Euroopan ulkopuolisiin maailmankieliin.

Vuosina 2005–2007 toiminut Kielikoulutuspoliittinen projekti KIEPO tuotti laajan loppuraportin (2007), jonka suosituksista monet ovat edelleen ajankohtaisia. Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen koordinoimana on vuodesta 2009 toiminut valtakunnallinen Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Vuonna 2009 julkaistiin Kotimaisten kielten keskuksen ja Helsingin yliopiston valmisteleva kielipoliittinen ohjelma Suomen kielten tulevaisuus, jonka yksi keskeinen ehdotus oli, että maassa olisi mahdollisimman pian käynnistettävä kielipoliittisen ohjelman laatiminen. Jo aiemmin (2003) oli julkaistu ruotsin kielen lautakunnan ehdotus toimintaohjelmaksi Tänk om... Myös Suomen viittomakielten, romanikielen ja saamen kielten osalta on tällä vuosituhanella valmisteltu toimenpideohjelmat. Osaltaan tätä tehtävää toteuttavat myös valtioneuvoston kielilain mukaan eduskunnalle vaalikausittain antamat kertomukset kielilainsäädännön soveltamisesta. Kertomuksissa käsitellään nykyisin Suomen kielioloja laajemminkin kuin vain varsinaisen kielilainsäädännön näkökulmasta.

Kieltä ja kieliä käsitellään monessa suomalaisessa laissa, ja Suomen voi tältä osin katsoa olevan varsin edistyksellinen maa. Suomen ja ruotsin kielten asema määriteltiin jo vuoden 1919 hallitusmuodossa, ja vuoden 1999 perustuslaissa mainitaan lisäksi saamenkielisten, romanien ja viittomakielisten sekä muiden ryhmien oikeudet. Suomen ensimmäinen kielilaki on vuodelta 1922, ja nykyinen tuli voimaan vuonna 2004. Se koskee vain suomea ja ruotsia, muista kotimaisista kielistä säädetään erikseen. Lisäksi monissa erityislaeissa kuten koulutusta koskevassa lainsäädännössä tai kuntalaissa on kieltä koskevia säännöksiä. Näiden rinnalle kaivataan kuitenkin yhteisesti hyväksytyjä strategisia linjauksia.

Kansallisen kielistrategian laatiminen asetettiin tavoitteeksi pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelmassa vuodelta 2011: ”Laaditaan kansallinen kielistrategia, jossa määritellään tavoitteet ja toteutustavat kansallisen kielivarannon monipuolistamiseksi. Kansallisen kielivarannon kehittämisessä kiinnitetään erityistä huomiota saamen, romanikielen sekä viittomakielen asemaan.”

Valtioneuvoston ensimmäinen kansalliskielistrategia hyväksyttiin joulukuussa 2012. Se on kahden elinvoimaisen kansalliskielen strategia, joka kurottaa vuosikymmenien päähän. Strategian tarkoituksena on auttaa viranomaisia toteuttamaan kielellisiä perusoikeuksia sekä noudattamaan kieliä koskevaa lainsäädäntöä mahdollisimman hyvin. Strategia sisältää sekä lyhyen että pitemmän aikavälin toimenpiteitä. Valtioneuvoston päätöksellä kansalliskielistrategian linjaukset ovat voimassa myös hallituskaudella 2015–2019 ja strategialle on toimeenpanosuunnitelma vuodelta 2017. Tästä syystä tässä selvityksessä keskitytään lähinnä muihin kuin kansalliskieliin.

----

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti minut 13.2.2017 laatimaan selvityksen nykyisen kielivaran tilasta ja tasosta. Selvitykseen sisältyy arvio sekä koulutusjärjestelmän tuottamasta että koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvasta kielivaran kurtumisesta. Tehtävänäni on ollut myös arvioida maahanmuuton aiheuttamia tarpeita kielikoulutuksessa ja sen vaikutuksia kielivaran tilaan. Kielivarat tarpeita on selvityksessä tarkasteltu työelämän, kansainvälisen yhteistyön sekä kulttuurin kannalta. Selvitykseen sisältyy myös katsaus kansainväliseen kielikoulutuspolitiikkaan.

Selvityksen pohjalta on laadittu toimenpide-ehdotuksia, joiden tavoitteena on kehittää kansallista kielikoulutusta ja monipuolistaa kielivarantoa. Samalla on arvioitu myös joidenkin esitettyjen toimenpiteiden kustannuksia. Ehdotukset koskevat koko koulutusjärjestelmää ja niissä on myös koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa kielitaidon kurtumista koskevia näkemyksiä. Ehdotukset tiiviine perusteluineen esitetään myös selvityksen tiivistelmäversiossa, joka julkaistaan suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

Olen selvitystyön aikana kuullut kielikoulutuksen, kielten tutkimuksen, työ- ja elinkeinoelämän, kansainvälisen yhteistyön, kulttuuritoiminnan ja kielivähemmistöjen kannalta keskeisiä sidosryhmiä. Selvitystyössä olen myös ottanut huomioon muut meneillään olevat kielikoulutuksen kehittämisen kannalta merkittävät hankkeet.

Tukenani on toiminut Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama ohjausryhmä, jonka puheenjohtajana on toiminut kansliapäällikkö Anita Lehikoinen. Työni tueksi on järjestetty seminaareja ja työpajoja, ja ohjausryhmän kokouksissa on kuultu laajaa joukkoa kielikoulutuksen asiantuntijoita.

Haluan lausua lämpimät kiitokset ohjausryhmälle asiantuntevasta, sitoutuneesta ja innostuneesta työstä, jonka merkitys selvitykselle on ollut suuri. Ohjausryhmän sihteereinä toimineet opetusneuvos Minna Polvinen opetus- ja kulttuuriministeriöstä ja opetusneuvos Anu Halvari Opetushallituksesta ovat avustaneet työtä vaivojaan säästämättä. Tutkimus-

avustajanani toimineen FT Milla Luodonpää-Mannin paneutuminen aiheeseen sekä aineiston hankintaan ja käsittelyyn on ollut korvaamattoman tärkeää.

Lämpimät kiitokset kaikille eri tilaisuuksissa aikaansa ja asiantuntemustaan selvitykselle antaneille! Olen kokenut, että olemme olleet yhteisellä asialla.

13.12.2017

**Riitta Pyykkö**

Vararehtori, professori

# 1 Suomen kielivaranannon nykyinen tila ja taso

Kielivaranannolla tarkoitetaan kansallista kielitaitoa kokonaisuudessaan, kotimaisten ja vieraiden kielten osaamista sekä niiden opettamiseen tähtäävää suunnittelua. Kielivaranannon suunnittelu on kielten aseman ja kehittämisen ohella keskeinen osa kansallista kielipolitiikkaa.

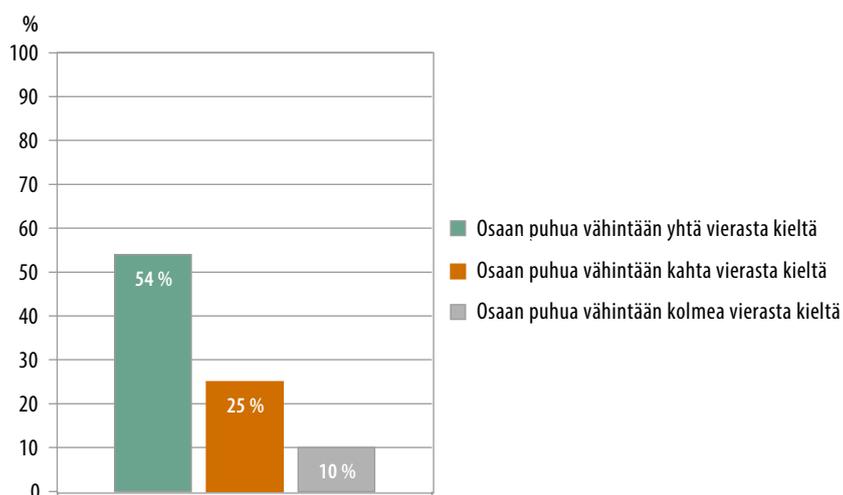
Kielitaitovaranannon muodostumiseen vaikuttavat monet seikat. Kuntatasolla tehdään päätöksiä koulujen kielitarjonnasta, huoltajat ja oppilaat päättävät kielivalinnoista. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut tekevät ratkaisut kaikille tutkinto-opiskelijoille tarjottavista kieliopinnoista tutkintoasetusten ja resurssien antamisessa puitteissa. Kielten tutkintokoulutusta säädellään koulutusvastuilla yliopistojen esitysten pohjalta. Nämä heijastuvat myös kielten aineenopettajakoulutukseen, millä taas on suora yhteys koulujen kielitarjontaan, sekä tarjonnan että opettajatarpeiden kannalta. Opettajatarpeita pyritään ennakoimaan, mutta kielivalintoihin vaikuttavat niin monet seikat, että siinä ei milloinkaan täysin onnistuta.

Kansallisten kielten taito on keskeistä maahanmuuttajien kotoutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Toisaalta maahanmuuttajien muulla kielitaidolla on suora vaikutus maan kielivaranannon monipuolistumiseen, mikä usein unohdetaan. Saatamme helposti puhua esimerkiksi maahanmuuttajan ”huonosta kielitaidosta”, vaikka hän todellisuudessa taitaisi useita kieliä (mutta ei suomea, ruotsia tai englantia). Työelämästä nousevat tarpeet ja kysyntä suuntaavat kielten opiskelua, mutta kiinnostusta kielisiin ohjaa myös yleinen kieli- ja kulttuuritietoisuus. Esimerkiksi kielten näkeminen kansainvälisyyden mahdollistajana tekee niiden opiskelusta nuorille houkuttelevampaa kuin kielitaidon itsensä korostaminen.

Perinteisesti eri kielet on pidetty niin opetuksessa kuin yleisessä keskustelussakin kovin erillään toisistaan, erityisesti äidinkieli ja muut kielet. Maailman monikielistyessä ja monikulttuuristuessa todellisuus on kuitenkin toinen. Käytämme kieliä rinnakkain ja limittäin, mikä tarjoaa myös suuria mahdollisuuksia niiden hyödyntämiseen toisen kielen oppimisen tukena, väylänä muihin kielisiin. Marjukka Liiten kirjoitti Helsingin Sanomissa 7.7.2017: ”Useiden kielten puhumiselle limittäin on hieno nimikin, translanguaging. Sitä kutsutaan myös kieleilyksi, joka kuulostaa suorastaan kevytmieliseltä.”

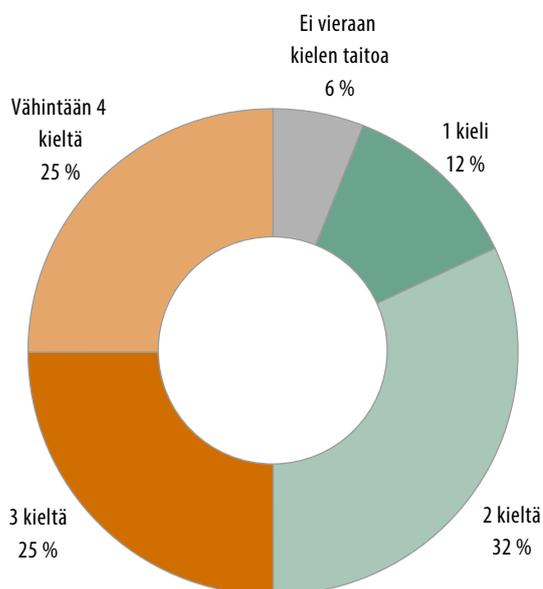
## 1.1 Kansalaisten kielitaitotilanne

Eurobarometrin 2012 mukaan enemmistöllä Euroopan unionin jäsenmaiden kansalaisista on äidinkielenään asuinmaansa virallinen kieli. Sen lisäksi hieman yli puolet kansalaisista katsoo osaavansa yhtä muuta kieltä, neljännes vähintään kahta ja kymmenen prosenttia vähintään kolmea muuta kieltä. Englanti on puhutuin vieras kieli. Mielenkiintoinen osatulos Eurobarometrissa on, että enemmistö eurooppalaisista ei määrittele itseään aktiivisiksi kielenoppijoiksi: neljännes ei ole milloinkaan opiskellut vierasta kieltä, ja lähes puolet (44 %) ei ole opiskellut kieliä viime aikoina, eikä ole aikeissa ryhtyä opiskelemaan. Enemmistö (88 %) eurooppalaisista on kuitenkin sitä mieltä, että muiden kuin äidinkielen osaaminen on hyödyllistä.



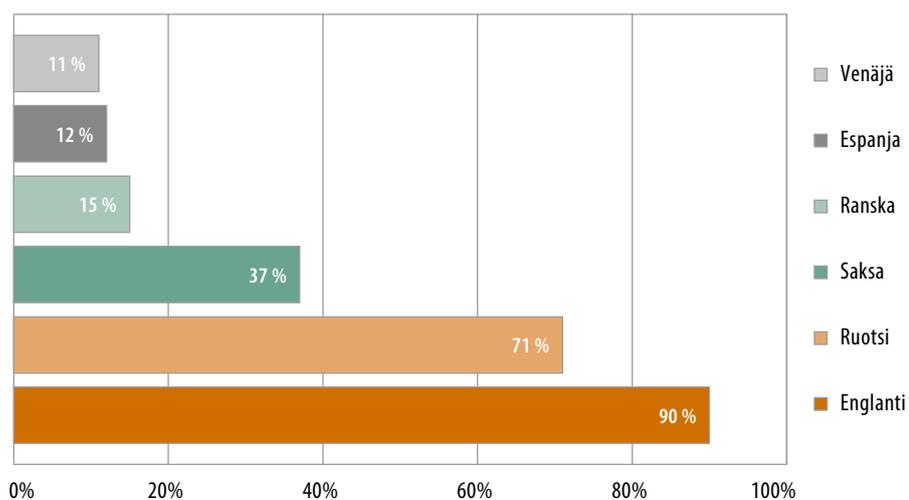
**Kuvio 1.** Käytännön kielitaito Euroopassa (Lähde: Eurobarometri 2012)

Suomessa asuvan aikuisväestön kielitaitoa on kartoitettu kattavasti [Aikuiskoulutustutkimuksessa 2012](#). Vuonna 2012 vähintään yhtä vierasta kieltä ilmoitti ainakin jonkin verran osaavansa noin 94 prosenttia 18–64-vuotiaasta väestöstä. Osuus on noussut vuodesta 2006 lähes kymmenen prosenttiyksikköä. Reilu 80 prosenttia suomalaisista ilmoitti osaavansa ainakin jonkin verran vähintään kahta ja puolet vähintään kolmea vierasta kieltä. On kuitenkin hyvä huomata, että eurooppalainen ja suomalainen kielitaitokuvio eivät ole suoraan verrattavissa, koska eurooppalaisessa kuviossa tarkoitetaan kielitaitoa, jolla pystyy ylläpitämään keskustelua ja suomalaisessa riittää, kun kieltä osaa ”ainakin jonkin verran”.



**Kuvio 2. Suomalaisten kielitaito – ainakin jonkin verran vierasta kieltä osaavat 18–64-vuotiaasta väestöstä (Lähde: Aikuiskoulutustutkimus 2012)**

Yleisimmät Suomessa asuvan aikuisväestön hallitsemat vieraat kielet ovat englanti ja ruotsi. Seuraavina tulevat Suomessa perinteisesti paljon opiskellut kielet saksa ja ranska. Viime vuosina nousussa ovat olleet myös espanja ja venäjä, joita ilmoitti osaavansa useampi kuin joka kymmenes 18–64-vuotiaasta väestöstä.



**Kuvio 3. Vieraiden kielten osaaminen Suomessa vuonna 2012 (18–64-vuotiaat) (Lähde: Aikuiskoulutustutkimus 2012)**

Jos kielivarantoa tarkastellaan äidinkielen kannalta, muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien osuus väestöstä on nykyisin noin 6 %. Suurimmat vieraskielisten ryhmät ovat venäjää ja viroa puhuvat (ks. tarkemmin luvussa 3.1), ja kaikkiaan tilastoissa on noin 160 eri kieltä. Kuten professori Fred Karlsson (Karlsson 2017) on huomauttanut, tilastointi noudattaa ISO 639-1 -standardia, jossa on vain 182 elävän kielen nimet, eli Suomen kielitilastojen ”muut kielet” sisältää paljon eri kieliä. Todellisuudessa Suomessa puhutaan noin 500 kieltä. Ryhmä ”muut kielet” ei ole määrällisesti suuri (0,13 % Suomen väestöstä), mutta monella kielellä on satoja puhujia, ja kielivarannon kannalta ryhmä on tärkeä muistaa. Yksilö ei myöskään voi ilmoittaa äidinkielekseen kuin yhden kielen, mikä voi vääristää kuvaa nykytilanteesta.

Erilaiset oppimisenäkemykset ovat aina heijastuneet siihen, mitä ja miten on katsottu tärkeäksi opettaa. Kielitaidon käsite on muuttunut, mutta sitä tulisi edelleen päivittää. Kielitaidosta puhuttaessa on useimmiten ajateltu jonkin tietyn kielen taitoa ja ihanteena pidetty äidinkielen tasoista, ”täydellistä” puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitoa. Näin kielen opiskelu on näyttäytynyt hyvin työläänä. Kielitaito voi kuitenkin olla hyvin erilaista eri kielissä ja kielenkäytön alueilla, esimerkiksi suullisesti ja kirjallisesti. Yhä useampi kansalainen tai yhteisö on monikielinen, jolloin kielitaidon taso ja kokemus eri kulttuureista vaihtelee. Monikielisydestä vallitsee yleisesti kuitenkin liian kapea käsitys, johon liittyy esimerkiksi ajatus kielen osaamisesta lapsuudesta asti.

Monikielisyys on tilanteista, ja yksilön kaikenlainen monikielisyys tulisi tunnistaa, hyväksyä ja nähdä voimavarana. Yhteisössä monikielisyys edellyttää oman ja muiden osaamattomuuden hyväksymistä. Kielet voivat toimia erikseen rinnakkain tai puhujat voivat käyttää kaikkea kielitaitoaan joustavasti. Kieli on resurssi, jota ihminen voi käyttää vuorovaikutuksessa eri tilanteissa eri tavoin, jopa kieliä yhdistellen, ja oppijan ensikieli ja kulttuuri saavatkin näkyä. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että ”kaikki käy”. Kielikäsitteessämme tulisi olla tilaa sekä monikielisyydelle, rinnakkaiskielisyydelle että oikeakielisyydelle.

Eri koulutusasteilla kielitaidon tason määrittelyyn on jo pitkään käytetty Euroopan neuvoston hyväksymää Eurooppalaista viitekehystä (Common European Framework of Reference for Languages, 2001). Siinä määritellään ja kuvataan kielitaidon kuusi taitotasoa peruskäyttäjätasolta taitavan kielenkäyttäjän tasolle asteikolla A1–C2. Viitekehys toimii sekä itsearviointin että koulutuksen suunnittelun perustana ja mahdollistaa kansainvälisen vertailun. Työpaikoilla viitekehys tunnetaan kuitenkin huonosti. (Viitekehystä tarkemmin luvussa 2.3.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä on taustalla ajatus kielitaidon kehittymisestä elinikäisenä prosessina, ja se on siksi tehty eri olosuhteisiin ja tilanteisiin mahdollisimman hyvin sopivaksi. Lähtökohtana on käsitys kommunikatiivisesta kompetenssista ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, oppijasta aktiivisena ja reflektioivana tietojen ja taitojen kartuttajana. Kielitaidon tavoitteena on erilaisista tilanteista suoriutuminen.

Kieliä ja kielitaitoa määritellään myös erilaisissa säädöksissä. Kielilainsäädäntöä ei ole kaikissa maissa, eikä ”virallista kieltä” ole määritelty. Suomi on siis pikemmin poikkeus, sillä kieltä koskevia säädöksiä on yllättävän paljon ja niitä löytyy useista laeista. Nykyarki on kuitenkin kompleksisempi kuin säädökset, eivätkä esimerkiksi maahanmuuttajien kielet näy paljoa.

Kansallisessa lainsäädännössä yksilön kielelliset oikeudet on turvattu perustuslain (1919/1999) tasolla. Kielilaki (423/2003) koskee suomea ja ruotsia, ja laissa säädetään yksilöiden kielellisistä oikeuksista ja niiden turvaamisesta sekä vastaavasti viranomaisten kieleen liittyvistä velvollisuuksista. Kielilaki koskee lähtökohtaisesti kaikkea julkisen vallan käyttöä, ja siksi erityislainsäädännössä ei yleensä säädetä erikseen kielellisistä oikeuksista.

Kielelliset oikeudet koskevat lähinnä suomea ja ruotsia. Lisäksi ”jokaisella on oikeus käyttää ja tulla kuulluksi omalla kielellään myös yksikielisen viranomaisen aloitteesta tulevassa asiassa, muun muassa silloin, kun asia kohdistuu perusoikeuksiin, esimerkiksi huolenpitoja toimeentuloasioissa”. Säädöksiä on myös hallintolaissa ja oikeudenkäyntiä sekä sosiaali- ja terveydenhuoltoa koskevissa laeissa.

Perustuslain mukaan myös muilla kielellisillä ryhmillä on ”oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan”. Siitä, mitä tämä merkitsee, on erilaisia tulkintoja, mutta muotoilu on varsin käytännöllinen. Oikeus on kielellisillä ryhmillä itsellään, yhteiskunta ei lupaa mitään muuta, mutta antaa kuitenkin tällä tavalla kielille ja kulttuureille aseman.

Erityissääntelyä on mm. koulutusta koskevassa lainsäädännössä. Esimerkiksi peruskoulun opetuskieli on lähtökohtaisesti joko suomi tai ruotsi ja äidinkielen lisäksi peruskoulussa opiskellaan toista kotimaista kieltä ja vieraita kieliä. Opetuksen kieli on Suomessa suhteellisesti ottaen kuitenkin melko vapaa; monissa Euroopan maissa se on rajattu yksinomaan kansalliseen kieleen.

Kansalliskieliä, suomea ja ruotsia, koskevia linjauksia ohjaa joulukuussa 2012 hyväksytty valtioneuvoston ensimmäinen kielistrategia. [Kansalliskielistrategia](#) sisältää lyhyen ja pitkän aikavälin toimenpiteitä kahden elinvoimaisen kansalliskielen turvaamiseksi. Strategia tarjoaa viranomaisille työvälineitä toteuttaa paremmin voimassa olevaa kansalliskieliä koskevaa ja sinänsä ajanmukaisena pidettyä kielilainsäädäntöä. Kansalliskielistrategiassa huomioidaan sekä yksilöiden kielelliset perusoikeudet että yhteiskunnan kaksikielisydestä seuraavat hyödyt ja vahvuudet.

Suomi on virallisesti kaksikielinen maa, jossa suomella ja ruotsilla on perustuslain 17 §:n turvaama asema kansalliskielinä. Lisäksi Suomi on sitoutunut Euroopan neuvoston alueellisia kieliä ja vähemmistökieliä koskevaan eurooppalaiseen peruskirjaan ja kansallisten vähemmistöjen suojelua koskevaan puiteyleissopimukseen. Kuten kansalliskielistrategias-

sa todetaan, yhteiskunnan kaksikielisyydestä on Suomelle merkittävää hyötyä. Ruotsin kieli parantaa pohjoismaista yhteistyötä ja lisää Suomen kilpailukykyä. Ruotsi on Suomen tärkeimpiä kauppakumppaneita, suurin vientimaa ja kolmanneksi suurin tuontimaa. Työntekijöiden mukaan ruotsin kielen taitoa tarvitaan jatkossakin suomen ja englannin kielen jälkeen eniten. Lisäksi ruotsin kielen taito antaa lisää opiskelu- ja työmahdollisuuksia niin Suomessa kuin muissakin maissa.

Kansalliskielistrategiassa tavoitteeksi asetetaan tilanne, jossa jokaisella on aidosti mahdollisuus elää ja toimia Suomessa omalla kielellään, suomeksi tai ruotsiksi. Tavoitteen saavuttamiseksi strategia tarjoaa viranomaisille apuvälineitä, jotka helpottavat kielilainsäädännön noudattamista erityisesti viranomaistyössä, työryhmä- ja hanketyössä, viranomaisten viestinnässä ja julkaisutoiminnassa sekä hankintamenettelyssä ja työhönotossa.

Kansalliskielistrategiassa kannetaan huolta molempien kansalliskielten kehittämisestä ja ylläpitämisestä. Sekä suomen että ruotsin kielen osaamisen taso, etenkin kirjoitetussa kielessä, on laskussa. Tämä koskee niin äidinkielen kuin toisen kansalliskielen osaamista. Muita kantavia ajatuksia kansalliskielistrategiassa ovat toista kieltä puhuvien ihmisten kohtaamisten ja kielenkäyttömahdollisuuksien lisääminen. Tällaisten mahdollisuuksien hyödyntäminen kohentaisi kielitaitoa ja vahvistaisi kaksikielisyyttä. Lisäksi tarvitaan asennekasvatusta, jolla torjutaan kovenevia asenteita maahanmuuttajia, ruotsin kieltä ja Suomen kaksikielisyyttä kohtaan.

Strategian linjauksissa todetaan, että nykyisen Yleisradio Oy:n tai sitä vastaavan julkisen toimijan kulttuurituotanto suomen ja ruotsin kielellä on turvattava jatkossakin yhtäläisin perustein. Myös kirjastolaitoksen osalta on huolehdittava siitä, että kirjallisuus- ja muita hankintoja tuetaan molemmilla kansalliskielillä. Lisäksi kansalliskielistrategiassa otetaan tavoitteeksi suomen ja ruotsin kielen sanaston kehittäminen. Nykyisessä tilanteessa, jossa englannin kieltä käytetään yhä kasvavassa määrin tutkimuksen kielenä, tieteellisen erikoisanaston ylläpitoon ja kehittämiseen suomen ja ruotsin kielellä on kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta uusista ilmiöistä pystyttäisiin keskustelemaan tulevaisuudessakin suomen ja ruotsin kielellä. Hallituksen toimenpiteisiin hallituskaudella 2011–2015 kuuluikin kansallisen termipankin luominen suomen- ja ruotsinkielisen sanaston kehittämiseksi.

Vaikka kansalliskielistrategia keskittyy pääasiassa suomea ja ruotsia koskeviin kysymyksiin, se sivuaa lyhyesti myös muiden kielten asemaa Suomessa. Virallisen kaksikielisyyden rinnalla Suomi on käytännössä monikielinen maa, jossa kaikilla kieliryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään. Perustuslaissa mainitaan erikseen alkuperäiskansan saamelaisten kieli (pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame) sekä romani ja viittomakieli (suomenkielinen ja suomenruotsalainen viittomakieli). Oikeudesta käyttää saamen kieltä säädetään saamen kielilaissa. Muilla kielillä ei ole omaa yleislainsäädäntöä, mutta oikeu-

desta käyttää muita kieliä ja esimerkiksi oikeudesta tulkkaukseen ja äidinkielen opetukseen säädetään useassa laissa.

Kansalliskielistrategia huomioi myös muiden kielten oppimisen tärkeyden kansainvälistyvässä maailmassa. Suomen ja ruotsin ohella muiden kielten taitoa tarvitaan muun muassa kaupan ja matkailun aloilla, ulkomaisissa opinnoissa ja tutkimuksessa sekä hallinnossa ja tuomioistuinlaitoksessa. Oman äidinkielen ja kansalliskielten oppiminen ei ole pois muiden kielten oppimiselta, vaan luo sille edellytyksiä, eikä kielten välillä ole ristiriitaisia tavoitteita. Kansalliskielistrategia on laadittu siten, että se voi toimia pohjana tulevaisuudessa laadittavalle kielistrategialle, joka koskisi muitakin Suomessa käytettäviä kieliä.

Siitä, mitä kieliä kannattaisi opiskella, on monia näkemyksiä, ja maailman nopea muuttuminen tekee tarpeiden ennakoinnin vaikeaksi. Erilaisia selvityksiä aiheesta on tehty, ja kielitaitotarpeita kysellään esimerkiksi työnantajakyselyissä. World Economic Forum (WEF) on myös tehnyt omia listauksiaan maailman tärkeimmistä/mahtavimmista kielistä, joiden taustaksi kielten merkitystä on tarkasteltu maantieteen (maat, joissa kieltä puhutaan sekä matkailumahdollisuudet), talouden (BKT, kauppa), vuorovaikutuksen (syntyperäisiä puhujia, turisteja), tiedon ja median (internet-sisältöjä, huippuyliopistoja, tieteellisiä lehtiä) sekä kansainvälisten suhteiden näkökulmasta. Tältä pohjalta WEF on vuonna 2016 laatinut kielten ”kymmenen kärjessä” listauksen ([Power Language Index ranking top 10](#)):

**Taulukko 1. Maailman vaikuttavimmat kielet 2016 ja 2050 (Lähde: World Economic Forum, WEF)**

Sijoitus	Tilanne 2016	Ennuste 2050
1.	englanti	englanti
2.	mandariini kiina	mandariini kiina
3.	ranska	espanja
4.	espanja	ranska
5.	arabia	arabia
6.	venäjä	venäjä
7.	saksa	saksa
8.	japani	portugali
9.	portugali	hindi
10.	hindi	japani

Englanti on maailman *lingua franca*, Lontoo ja New York talouden keskuksia. Ranskan asemaa listassa selittää sen merkitys diplomatian kielenä. Rankingin alkupää osuu yksin myös YK:n virallisten kielten kanssa. WEF:n ennusteessa vuodelle 2050 englanti on edelleen ykkönen, mutta espanja ja ranska ovat vaihtaneet paikkaa ja japani laskenut portugalin ja hindin taakse. Englannin ja kiinan ero on myös kaventunut.

Ongelmaksi WEF on itsekin tunnistanut, että arvio perustuu enemmän kansallisvaltioihin kuin kieliin itseensä. Esimerkiksi italia on katolisen kirkon *lingua franca*, kirjeenvaihto tapahtui italiaksi ja katolisen kirkon alaisissa oppilaitoksissa ympäri maailmaa italiaa opiskellaan yleisesti. WEF tunnistaa myös englannin ylivallan negatiiviset puolet: vaikka yhteinen kieli helpottaa kansainvälistä kanssakäymistä, se on toisaalta uhka muiden pienempien kielten säilymiselle. Käännös ei lisäksi milloinkaan voi välittää kaikkea sitä sisältöä minkä alkukielen teksti. Englannin taito on kuitenkin edellytys etenemiselle globaalissa maailmassa.

Kielivarantoa luo myös valmius elinikäiseen oppimiseen: jos on joskus oppinut kielenopiskelun perustaidot, on myöhemmin helpompi oppia lisää tai uusia kieliä. Tärkeää on ajattelutaito, joka tulee vieraan kielen opintojen mukana, ja eri kulttuurien syvällisempi ymmärtäminen. Haaste tällä hetkellä on, että koulutus, myös aikuiskoulutus, kasaantuu ja siihen vaikuttavat vahvasti sosioekonomiset syyt.

### Toimenpide-ehdotuksia

- Tilastokeskus muuttaa kielitaidon tilastointia niin, että henkilö voi äidinkielenä lisäksi ilmoittaa väestörekisteriin muita kotikieliä.
- Koulutuksen järjestäjät kehittävät yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän kanssa toimenpiteitä, joilla voidaan nykyistä paremmin tunnistaa opiskelijoiden kielivaranto ja hyödyntää sitä työelämässä.

## 1.2 Koulutusjärjestelmän tuottama kielivaranto

Kielivalintojen yksipuolistuminen on tapahtunut pitkän ajanjakson kuluessa, ja sitä on yritetty pysäyttää erilaisilla hankkeilla (esimerkiksi Opetushallituksen Kimmoke 1996–2001, Kielitivolii 2009–2011). Kokeilut ja hankkeet ovat nostaneet kielivalintoja väliaikaisesti, mutta kasvu ei ole yleensä jäänyt pysyväksi. Toimintaan on sitouduttu siksi aikaa, kun erillisiä rahoitusta on ollut, ja hankkeen päättyttyä myös toiminta on päättynyt.

### 1.2.1 Varhaiskasvatus ja esiopetus

Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistui vuonna 2015 yli 4-vuotiaiden ikäluokasta 83,6 prosenttia. Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen toteutusta ohjaavat valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) vuodelta 2016 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Esiops) vuodelta 2014. Kuntien omat paikalliset Vasut astuivat voimaan elokuun alussa 2017, ja esiopetuksen paikalliset opetussuunnitelmat 1.8.2016 alkaen. Uudistuksen mukaisesti sen voimaantulosta lähtien jokaisella lapsella tehdään myös pedagogiset suunnitelmat. Toiveena on, että ne luovat jatkumon esi- ja perusopetukseen.

Voimassa olevat perusteasiakirjat tunnistavat suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumiskehityksen ja sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen sekä kulttuurisen osaamisen merkityksen vahvistumisen. Niissä korostetaan kielitietoista varhaiskasvatusta, millä tarkoitetaan sen tiedostamista, että kielet ovat läsnä jatkuvasti ja kaikkialla: kieli on sekä oppimisen kohde että väline. Lasten kielitietoisuuden kehittymistä tuetaan havainnoimalla lähiympäristön eri kieliä. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tulee rohkaista lapsia tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin, ja huomioida, että lapset kasvavat erilaisissa kielellisissä ympäristöissä. Tavoitteena on monikielisyiden näkyväksi tekeminen, minkä ajatellaan tukevan lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. Lisäksi vieraskielisille ja monikielisille lapsille pyritään järjestämään tilaisuuksia käyttää ja omaksua myös omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään, kuitenkin niin, että vastuu lasten oman äidinkielen tai omien äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä on ensisijaisesti perheellä. Esiopetuksessa pyritään tarjoamaan erillistä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta ja lasten oman äidinkielen/äidinkielten opetusta mahdollisuuksien mukaan.

Aiemman yksikielisyynäkökulman asemesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana on siis monikielisyys sekä yhteiskunnan että yksilön tasolla. Nähtäväksi kuitenkin jää, kuinka hyvin monikielisyiden näkyväksi tekeminen onnistuu sellaisilla paikkakunnilla, joiden väestörakenne on suuria paikkakuntia yksipuolisempi. Jotta lasten, erityisesti kaksi- ja monikielisten, kielenkehityksen haasteet tunnistettaisiin ja tavoitteisiin päästäisiin, myös kasvattajien tulisi olla hyvin kielitietoisia. Täydennyskoulutuksen tarve on siten suuri. Tämä koskee sekä lastentarhanopettajia että muun kuin yliopistokoulutuksen saaneita kasvattajia. Selvä koulutusvajae koskee esimerkiksi kielikylpyyn koulutettuja lastentarhanopettajia.

Vaasan yliopiston ja Åbo Akademin yhteisen kielikylpyopetukseen valmentavan perustutkintokoulutuksen viimeinen sisäänotto oli vuonna 2016, minkä jälkeen päätettiin kielilainien siirrosta Vaasan yliopistosta Jyväskylään. Kotimaisten kielten kielikylvyn tilannetta tarkastelevan selvityksen väliraportin mukaan (Sjöberg ym. 2017) Åbo Akademi suunnittelee aloittavansa syksyllä 2018 uuden kielikylpyopetuksen koulutusohjelman. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toimeenpanosta on parhaillaan (2016–2019) käynnissä Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttama arviointi.

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta voidaan antaa myös kaksikielisenä. Kielikylpyopetuksessa vierasta kieltä käytetään tarkoituksellisesti lapsen ympäristössä, yleensä koulussa tai päiväkodissa. Kielikylpy perustuu ajatukseen, että lapsi omaksuu kylpykielen kuulemalla sitä ympäristössään ja käyttämällä sitä todellisissa viestintätilanteissa. Siinä hyödynnetään varhaista ns. herkkyysskautta, jolloin lapsi omaksuu kieliä erityisen helposti. Tämä kausi päättyy lapsilta 6–13-vuotiaana. Täydellisessä kielikylvyssä kielikylpyopettaja käyttää johdonmukaisesti ainoastaan kielikylpykieltä. Suomessa kielikylpyä on käytetty eniten ruotsin kielen opetuksessa, ja kysyntää kielikylpylle on monilla paikkakunnilla tarjontaa enemmän.

Ongelmana on kielellisen jatkumon katkeaminen myöhemmissä opinnoissa. Joissakin kunnissa jatkumoa on pystytty vahvistamaan valtion myöntämällä erityisavustuksella kielikylpytoiminnan laajentamiseen vuosina 2015–2017 (ks. Peltoniemi ym. 2017).

Tutkimusten mukaan kielikylpy on tehokas opetusmenetelmä, eikä se haittaa äidinkielen kehitystä. Kielikylvyn avulla on mahdollista saavuttaa toiminnallinen kaksikielisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat ymmärtävät kylpykieltä yhtä hyvin kuin syntyperäiset kielen puhujat, vaikka lukeminen ja kirjoittaminen eivät yllä samalle tasolle. Kaikki kielen osa-alueet eivät myöskään kehity tasapuolisesti, vaan sanaston, kieliopin ja kielen sosiaalisen vaihtelun hallinta jää heikommaksi. Tutkimusten mukaan kielikylpyläinen on yliopistossakin puhevalmiuksiltaan ja kielelliseltä itseluottamukseltaan vahva, ja tunnistaa pikemmin sen mitä osaa kuin sen, mitä ei osaa. Kirjoitustaito voi kuitenkin olla huonompi kuin niillä, jotka eivät ole osallistuneet kielikylpyopetukseen.

Täydellisen kielikylvyn lisäksi varhaiskasvatusta ja esiopetusta voidaan antaa myös muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, jossa vähintään 25 prosenttia toiminnasta toteutetaan vieraalla kielellä. Toiminta suunnitellaan niin, että molemmat kielet ovat läsnä lasten arjessa ja toiminnassa, ja lapsia kannustetaan molempien kielten käyttöön. Tavoitteena on antaa lapsille valmiudet jatkaa opiskelua molemmilla kielillä.

Uutta on myös lisääntyvä suppeampi kaksikielinen, kielirikasteinen varhaiskasvatus ja esiopetus, jossa toiminnasta alle 25 prosenttia tapahtuu vieraalla kielellä. Tavoitteena on innostaa lapsia oppimaan ja käyttämään vierasta kieltä. Puhutaan myös kielisuhkutuksesta, jolla voidaan tarkoittaa lähes samaa kuin kielirikasteisella opetuksella. Käytännössä sovelletaan kuitenkin usein kevyempää kielisuhkutustapaa, jossa kielenopetuksen aloittamista valmistellaan tuomalla kielisuhkutuskieltä lasten arkeen pieninä makupaloina ennen varsinaista kielenopetuksen aloittamista. Ajatuksena on, että jo pienikin kosketus vieraaseen kieleen ja kulttuuriin jättää lapsen aivoihin muistijäljen myöhempää oppimistilannetta varten.

Kaksikieliseen opetukseen valmistavaa lastentarhanopettajan koulutusta on Suomessa tarjolla vain vähän. Muun kaksikielisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen tilannetta tarkastelevan selvityksen väliraportin mukaan (Sjöberg ym. 2017) joissakin ammattikorkeakouluissa on mahdollisuus suorittaa opintoja englannin kielellä. Lisäksi opettajakoulutuksissa saattaa olla kaksikielistä opetusta käsitteleviä yksittäisiä kursseja. Lastentarhanopettajakoulutukseen tulisi kaiken kaikkiaan lisätä kielitietoisuutta ja lapsen kielellisen kehityksen tukemista vahvistavaa ainesta.

Tarkkaa tietoa varhaiskasvatuksessa käytetyistä kielistä on vaikea saada, koska asiaa ei tilastoida erikseen. Kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen varhaiskasvatuksen tilannetta on-

kin selvitetty erilaisten kyselytutkimusten avulla. Kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilannetta kuntatasolla selvitettiin vuonna 2011 (Kangasvieri ym. 2011a). Parhaillaan ovat käynnissä kuntatason selvitykset kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta (Sannina Sjöberg, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi & Kristiina Skinnari) ja muusta laajamittaisesta ja suppeammasta kaksikielistä varhaiskasvatusta ja esi- ja perusopetuksesta Suomessa vuonna 2017 (Annika Peltoniemi, Kristiina Skinnari, Sannina Sjöberg, Karita Mård-Miettinen). Kotimaisten kielten kielikylvyn tilannetta tarkastelevan selvityksen väliraportin mukaan kotimaisten kielten kielikylpyä annetaan Suomessa 16 kunnassa, jotka keskittyvät länsirannikolle sekä pääkaupunkiseudulle. Yleisin kielikylpyopetuksen kieli on ruotsi, mutta kielikylpyä järjestetään jonkin verran myös suomen ja saamen kielillä. Kyselyyn vastasi 193 kuntaa, mikä on 62,1 prosenttia Suomen kunnista.

Muun kaksikielisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen tilannetta tarkastelevan selvityksen väliraportin mukaan muuta kaksikielistä varhaiskasvatusta ja opetusta tarjotaan 41 kunnassa, yleisimmin suppeampana kaksikielisenä toimintana (33 kuntaa). Kaksikielistä toimintaa järjestetään yleisimmin englannin kielellä. Muita kieliä ovat ainakin ruotsi, ranska, venäjä, saksa, espanja, saame, suomi ja kiina. Kuntien ohella vieraskielistä varhaiskasvatusta järjestävät myös yksityiset palveluntuottajat. Vuonna 2015 toteutetun varhaiskasvatuksen yksityisiä palveluita koskevan valtakunnallisen selvityksen mukaan varhaiskasvatusta annetaan edellä mainittujen kielten lisäksi myös viroksi, viittomakielellä ja somaliksi (Riitakorpi, Alila ja Kahiluoto 2017).

Vuoden 2011 tilanteeseen (Kangasvieri ym. 2011a) verrattuna kielikylpyopetuksen ja laajamittaisen vieraskielisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen tarjonta on pysynyt kutakuinkin ennallaan (Sjöberg ym. 2017, Peltoniemi ym. 2017). Sen sijaan suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tarjonta on kasvanut, mihin ovat osaltaan vaikuttaneet valtionavustukset kielikylpytoiminnan laajentamiseen vuosina 2015–2017 ja kärkihankerahoitus kieltenopetusta koskevaan kokeiluun vuonna 2017. Kuntien arviot kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen varhaiskasvatuksen tarjonnan lisääntymisestä tulevaisuudessa ovat varovaisia, ja valtaosa arvioi tarjonnan pysyvän ennallaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteistyössä Opetushallituksen sekä Vanhempainliiton ja Förbundet Hem och skola rf:n kanssa toteuttamassa vanhemmille suunnatussa kyselyssä (Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke: kysely vanhemmille 2017) vanhemmat kuitenkin kaipaisivat lapsilleen lisää mahdollisuuksia opiskella kieliä leikinomaisesti jo päiväkodissa tai esiopetuksessa. Kyselyyn vastasi 320 vanhempaa eri puolilta Suomea.

### Toimenpide-ehdotuksia

- Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen tuodaan kielenopiskelun aloittamiseen orientoivia elementtejä, kuten leikkillisyyttä, pelillisyyttä, kielisuihkuttelua jne. Kieltenopetuksen kärkihankkeen sekä kielikylpyopetuksen kehittämistoimien

pohjalta vahvistetaan varhaiskasvatuksessa vieraiden kielten opiskelun aloittamista tukevaa ja siihen orientoivaa pedagogiikkaa.

- Yliopistot vahvistavat kielitietoisuuteen ja lasten kielellisen kehityksen tukemiseen perehdyttäviä sisältöjä lastentarhanopettajakoulutuksessa.
- Yliopistot ja ammattikorkeakoulut suunnittelevat ja järjestävät yhteistyönä lyhytkestoisempaa täydennyskoulutusta ja erikoistumiskoulutusohjelman kielitieteisestä opetuksesta lastentarhanopettajille.

## 1.2.2 Perusaste

Perusopetuksen toteutusta ohjaa valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Pops) vuodelta 2014 sekä paikalliset opetussuunnitelmat. Varhaiskasvatuksen tapaan perusopetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja sekä edistää monikielisyyden ja yleisen kielitietoisuuden kehitystä. Oppilaan opinto-ohjelmaan kuuluu vähintään yksi pitkä (A1-kieli) ja yksi keskipitkä (B1-kieli) kielen oppimäärä. Näistä toinen on toinen kotimainen kieli (ruotsi tai suomi) ja toinen jokin vieras kieli. Kaikille yhteisen vieraan kielen (A1-kieli) opiskelu on aloitettava viimeistään 3. vuosiluokalla. Lisäksi voidaan tarjota vapaaehtoisen vieraan kielen (A2-kieli) opetusta, joka on käytännössä alkanut viimeistään viidenneltä luokalta.

Kaikille yhteinen B-kieli (B1-kieli) on toinen kotimainen kieli, ellei oppilas opiskele sitä jo A-kielenä, ja se alkaa 6. luokalla. Valinnaisen B-kielen (B2-kieli) opiskelu alkaa tavallisesti 8. luokalta. Opetuksen järjestäjä saa päättää vieraiden kielten vapaaehtoisten ja valinnaisten oppimäärien osalta sekä tarjottavat kielet että sen, miten niiden vuosiviikkotunnit jaetaan vuosiluokittain. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen järjestäjä ja kouluja kannustetaan kuitenkin kehittämään toimintaansa siten, että kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoinen toimintatapa huomioidaan. Kotikansainvälisyyttä pidetään tärkeänä voimavarana ja eri kielten rinnakkaiseen käyttöön koulun arjessa kannustetaan. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanosta on parhaillaan (04/2016–12/2020 käynnissä Koulutuksen arviointikeskuksen toteuttama arviointi).

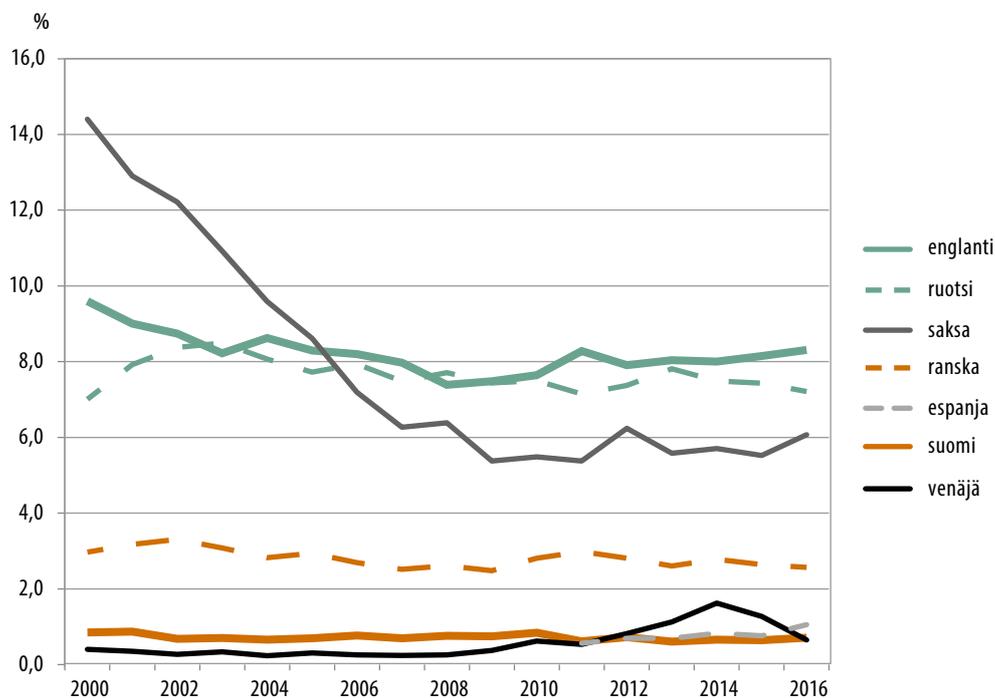
### Kielivalinnat

Suosituin A1-kieli alakouluissa on Opetushallinnon tilastopalvelun mukaan englanti, ja sen valitsee oppilaista vuosittain noin 90 prosenttia. Suomea A1-kielenä luetaan yleisimmin ruotsinkielisissä kouluissa ja sen valitsevat lähes kaikki ruotsinkieliset eli reilu 5 prosenttia oppilaista. A1-ruotsin, A1-saksan tai A1-ranskan valitsee kunkin vuosittain noin 1–2 prosenttia oppilaista. Muita A1-kieliä ovat venäjä, espanja (ennen vuotta 2011 ryhmässä 'muu kieli'), saame sekä muut kielet, kuten kiina ja italia. Tarkasteluun taulukossa 2. on valittu 3. luokka, koska A1-kielen opiskelu on aloitettava viimeistään tässä vaiheessa.

**Taulukko 2. Perusopetuksen 3. luokan A1-kielivalinnat 2000–2016 (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)**

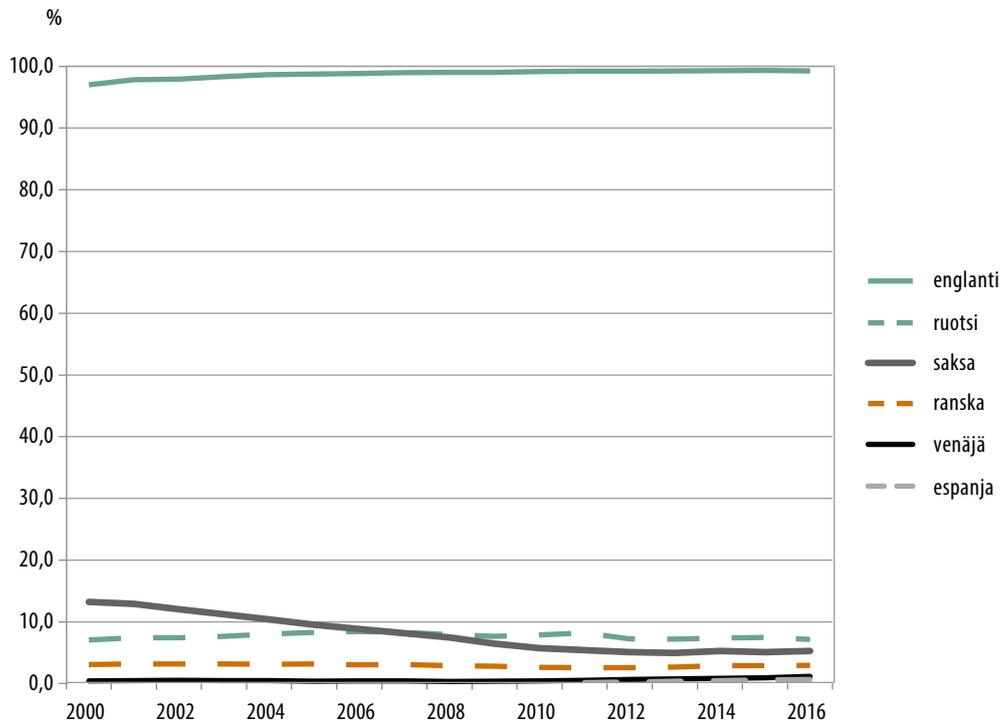
	englanti	ruotsi	suomi	ranska	saksa	venäjä	espanja	muu kieli	Yht. %
2000	89,1	1,5	5,2	1,1	2,2	0,2		0,0	99,2 %
2001	89,8	1,6	5,0	1,0	1,9	0,2		0,0	99,4 %
2002	89,7	1,5	5,3	1,0	2,0	0,1		0,0	99,6 %
2003	90,2	1,3	5,3	1,0	1,7	0,1		0,0	99,7 %
2004	90,5	1,2	5,5	0,9	1,6	0,2		0,0	99,8 %
2005	90,2	1,1	5,5	0,8	1,4	0,2		0,0	99,2 %
2006	91,0	1,1	5,2	0,7	1,1	0,2		0,0	99,2 %
2007	90,9	1,1	5,1	0,8	1,2	0,2		0,0	99,3 %
2008	91,0	1,1	5,3	0,8	1,2	0,2		0,0	99,6 %
2009	90,2	0,9	5,4	0,8	1,3	0,2		0,1	99,0 %
2010	90,6	1,0	5,2	1,0	1,3	0,2		0,1	99,3 %
2011	90,2	0,9	5,3	1,0	1,2	0,2	0,1	0,1	99,1 %
2012	90,5	1,0	5,3	0,9	1,2	0,3	0,1	0,1	99,5 %
2013	90,3	1,0	5,3	1,2	1,2	0,3	0,2	0,1	99,5 %
2014	90,2	1,0	5,3	1,1	1,4	0,3	0,2	0,1	99,7 %
2015	90,5	0,9	5,3	1,1	1,2	0,4	0,2	0,1	99,6 %
2016	89,8	1,1	5,5	1,3	1,3	0,3	0,3	0,2	99,7 %

A2-kielen opetus tuli mahdolliseksi kaikissa kouluissa vuonna 1994. A2-kielten tarjonta ja valinnat kasvoivat 1990-luvun lopulla nopeasti, mutta alkoivat sitten lähes yhtä nopeasti laskea. Kun vuonna 1997 valinnaisen A2-kielen valitsi 40,8 prosenttia viidennen luokan oppilaista, vuonna 2016 vastaava luku oli 26,7 prosenttia. Englanti on Opetushallinnon tilastopalvelun mukaan ollut viime vuosina myös suosituin A2-kieli, ja sitä opiskelevat ne oppilaat, jotka ovat valinneet ensimmäiseksi kielekseen jonkin muun kuin englannin. Ruotsi on toiseksi suosituin A2-kieli. A2-espanjan ja A2-venäjän valinnat ovat lisääntyneet tarkastelujakson alkuun verrattuna. Eniten ovat vähentyneet A2-saksan valinnat. Viime vuosina lasku on tosin pysähtynyt, ja havaittavissa on jopa pientä nousua. Tarkasteluun seuraavassa kuviossa on valittu 5. luokka, koska A2-kielen opiskelu alkaa käytännössä tässä vaiheessa.



**Kuvio 4.** Perusopetuksen 5. luokkien A2-kielivalinnat 2000–2016 (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Englanti on suosituin A-kieli myös yläkouluissa, ja sen on viime vuosina valinnut perusopetuksen 7–9 luokkien oppilaista yli 99 prosenttia. A-ruotsin valitsee vuosittain reilu 7 prosenttia oppilaista ja A-suomen noin 6 prosenttia. A-saksan opiskelun lasku näkyy yläkoulussakin ja sen on valinnut viime vuosina noin 5 prosenttia oppilaista. A-ranskan valinnat ovat pysyneet melko tasaisesti 3 prosentin tuntumassa. Muita A-kieliä ovat venäjä ja espanja, sekä muut kielet, kuten italia, kiina ja saame. Tarkastelussa A1- ja A2-kielten valinnat on yhdistetty, koska oppimäärien ryhmät yhdistetään usein 7. luokalla. Tämän vuoksi samalla opiskelijalla voi olla suoritus useammasta kuin yhdestä A-kielestä.



**Kuvio 5.** Perusopetuksen 7–9 luokkien A-kielivalinnat 2000–2016 (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

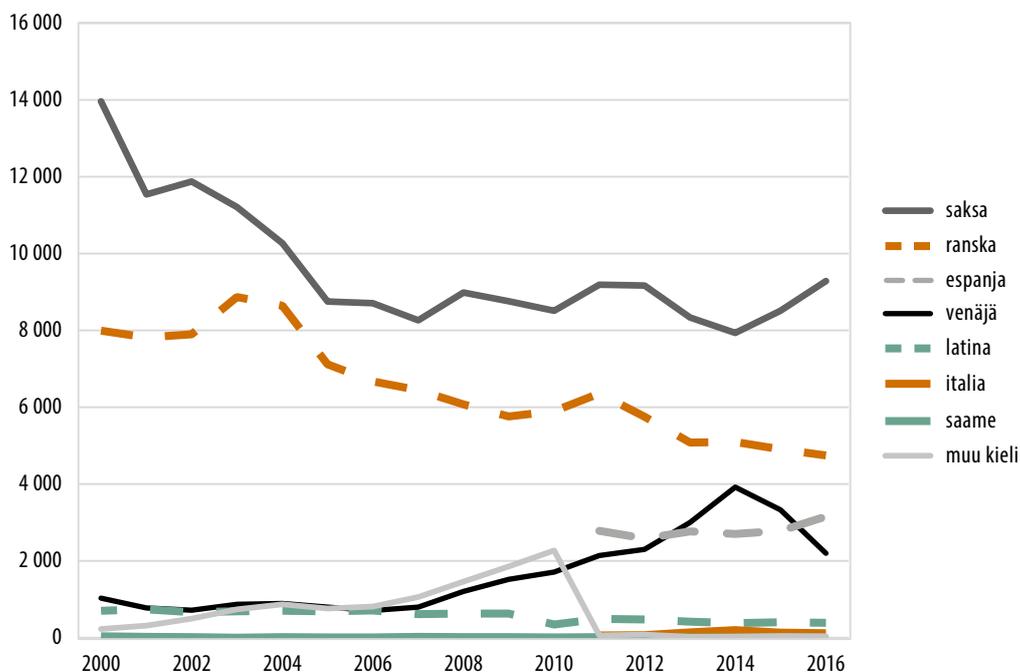
Englannin ylivaltaan on vaikuttanut muun muassa vuonna 1998 uudistunut perusopetuslainsäädäntö, jossa poistui velvoite tarjota useampia vieraita kieliä yli 30 000 asukkaan kunnissa. Uudistuksen myötä monet kunnat lakkasivat tarjoamasta muita pitkiä kieliä kuin englantia vedoten resurssien ja kysynnän puutteeseen. Esimerkiksi vuoden 2016 tilastot osoittavat, että vain noin puolessa kunnista on tehty A2-kielivalintoja. Monissa kunnissa A2-opetusryhmien muodostumista rajoittaa ryhmille määrätty vähimmäiskoko, joka ei kaikkina vuosina täyty.

Joidenkin kielten kohdalla tilastoissa on huomionarvoista myös A-kielten valintamäärien lasku siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Esimerkiksi saksan on viime vuosina valinnut A1-kieleksi vuosittain noin 1-2 prosenttia oppilaista ja A2-kieleksi noin 6 prosenttia. Yläkoulussa valitsee saksan A-kieleksi kuitenkin enää vain noin 5 prosenttia oppilaista. Tämä tarkoittaa sitä, että syystä tai toisesta kielipolku joidenkin oppilaiden kohdalla katkeaa. On mahdollista, että A-kielen opetusta ei järjestetä tai oppilaat haluavat muuten luopua kielen opiskelusta, etenkin jos kielenopiskelu edellyttäisi pitkiä siirtymiä koulujen välillä.

Kuvio 6 havainnollistaa valinnaisen B2-kielen valintojen kehitystä yläkoulussa. Suosituin B2-kieli on saksa, mutta sen valitseminen on vähentynyt 2000-luvun alusta. Myös toisen perinteisen B2-kielen, ranskan, valinnat ovat vähentyneet. Vuonna 2000 B2-saksaa opis-

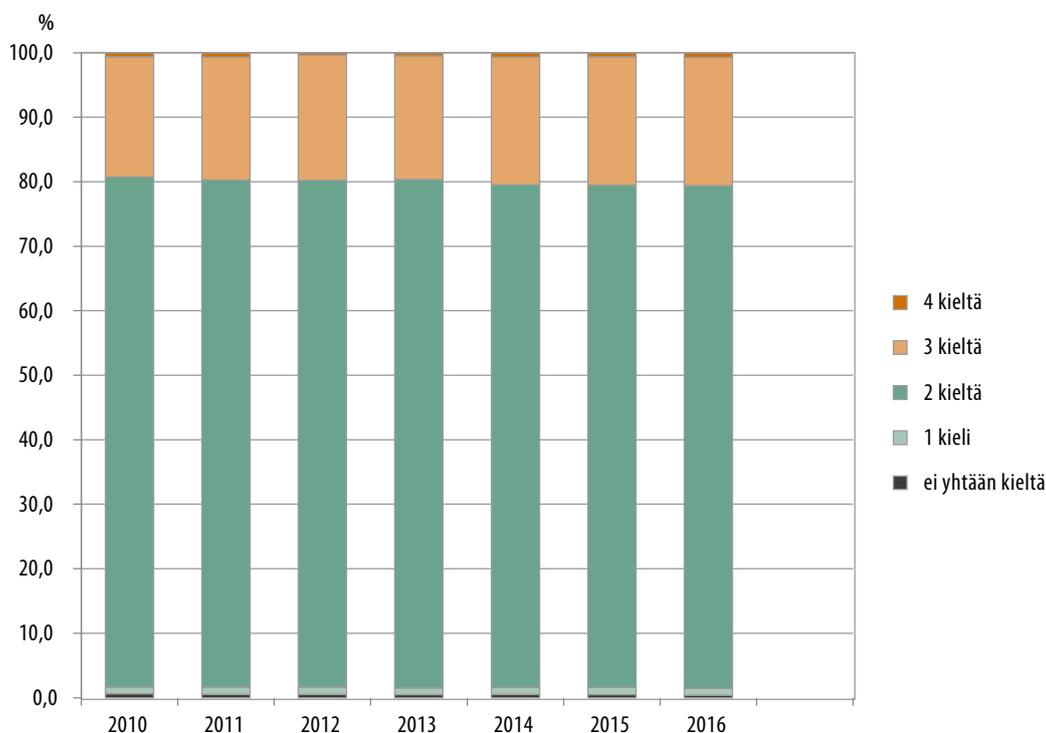
keli noin 14 000 ja B2-ranskaa noin 8 000 perusopetuksen 7–9-luokkalaista. Vuonna 2016 B2-saksan valinneiden määrä oli pudonnut 9 300 oppilaaseen ja B2-ranskan 4 700 oppilaaseen. Toisaalta venäjän ja espanjan valinnat ovat viime vuosina tarkastelujakson alkuun verrattuna lisääntyneet. Vuoden 2010 tilastoihin saakka kategoria 'muut kielet' on suuri, koska espanja ja italia tilastoitiin tähän kategoriaan.

Kokonaisuudessaan B2-kielten valinnat ovat vähentyneet viimeisen 20 vuoden aikana. Kun vuonna 1996 B2-kieliä valitsi 42,7 prosenttia perusopetuksen 8-9 luokkien oppilasta, oli vastaava luku vuonna 2007 vain 13,1 prosenttia. Vuodesta 2010 alkaen B2-kielivalinnat ovat kuitenkin kääntyneet lievään nousuun ja vuonna 2016 B2-kieliä valitsi 17,2 prosenttia 8–9 luokkien oppilaista. Valinnaisen B2-kielen opiskelu alkaa tavallisesti kahdeksannelta luokalta.



**Kuvio 6.** Perusopetuksen 7–9 luokkien B2-kielivalinnat 2000–2016 (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Vieraiden kielten opiskelun hienoinen lisääntyminen 2010-luvulla näkyy myös kuviossa 7, joka kuvaa perusopetuksen 7–9 luokkien oppilaiden opiskelevien kielten määrää tarkastelujaksolla 2010–2016. Kahta kieltä opiskelevien oppilaiden määrä on vuodesta 2010 vähentynyt, mutta kolmea kieltä opiskelevien määrä lisääntynyt reilulla prosenttiyksiköllä. Vieraiden kielten opiskelun pieni kasvu ei kuitenkaan riitä korjaamaan kielivalintojen yksipuolistumiskehitystä perusopetuksessa. Noin 80 % oppilaista opiskelee peruskoulun aikana vain toista kotimaista ja yhtä vierasta kieltä, joka lähes poikkeuksetta on englanti. Kolmea kieltä opiskelee noin 20 prosenttia oppilaista. Luvuissa on huomioitu sekä A- että B-kielten osuudet.



**Kuvio 7.** Perusopetuksen 7–9 luokkien oppilaiden opiskelemien kielten määrä 2010–2016  
(Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Kaikille yhteisten ja valinnaisten A- ja B-oppimäärien lisäksi vieraita kieliä opitaan Suomessa tehokkaasti myös kielikylpyopetuksessa ja vieraskielisessä opetuksessa. Suomessa annettavan kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen piirissä olevien oppilaiden määristä on kuitenkin vaikea saada tarkkaa tietoa, koska näitä ei tilastoida erikseen. Tiedon keräämistä vaikeuttaa myös se, että kuntien lisäksi kielikylpyopetusta ja vieraskielistä opetusta tarjoavat yksityiset palveluntuottajat.

Vuonna 2011 valmistuneen kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilannetta koskevan selvityksen (Kangasvieri ym. 2011a) mukaan vuosina 2009–2011 kaikkiaan noin 3 100–4 200 lasta ja nuorta osallistui päiväkodissa tai peruskoulussa ruotsin kielikylpyopetukseen. Tekeillä olevan kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen (Sjöberg ym. 2017) selvityksen väliraportin mukaan kielikylpyopetuksen tarjonta on pysynyt samana tai kasvanut viimeisen viiden vuoden aikana. Eniten tarjonta ja kysyntä ovat kasvaneet perusopetuksessa. Harva kunta kuitenkaan uskoo laajentavansa kielikylpyopetuksen tarjontaa tulevaisuudessa. Kielikylvyn järjestämisen esteiksi kunnat mainitsivat opettajapulaa, kysynnän vaihtelua ja tilaongelmia. Pulaa pätevistä kielikylpyopettajista on erityisesti yläkouluissa, sillä yläkoulun aineenopettajille ei ole tarjolla kielikylpykoulutusta.

Muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen opetuksen (Peltoniemi ym. 2017) tilannetta koskevan selvityksen väliraportin mukaan vieraskielistä opetusta järjestetään etenkin englannin kielellä, mutta myös ranskaksi, venäjäksi, saksaksi, espanjaksi, saameksi, suomeksi ja kiinaksi. Laajamittaista kaksikielistä perusopetusta tarjotaan ranskan, venäjän ja saksan kielissä, ja toiminta on varsin vakiintunutta. Erityisesti suppeamman kaksikielisen opetuksen tarjonnan määrä on nousussa, ja viidesosassa kunnista sen arvioidaan kasvavan myös tulevaisuudessa. Haasteena on kuitenkin pätevien kaksikielisen opetuksen opettajien rekrytoiminen, sillä kaksikieliseen opetukseen valmistavaa opettajankoulutusta on tarjolla ainoastaan Oulun yliopiston luokanopettajille suunnatussa Intercultural Teacher Education -koulutusohjelmassa ja Jyväskylän yliopiston englanninkieliseen opetukseen valmistavassa Juliet-koulutusohjelmassa. Selvityksen väliraportin mukaan (Peltoniemi ym. 2017) Jyväskylän yliopisto suunnittelee aloittavansa syksyllä 2018 uuden kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevan opintokokonaisuuden.

Kieliä opitaan myös koulujen kansainvälisen yhteistyön puitteissa. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskuksen CIMOn (nykyisin Opetushallitus) keväällä 2017 toteuttaman tiedonkeruun mukaan kolmasosasta peruskouluja tehdään ulkomaanjaksoja (Faktaa Express 4A/2017). Valtaosa peruskoululaisten ulkomaanjaksoista kestää enintään 15 päivää. Peruskoulujen kansainvälisessä toiminnassa tärkeällä sijalla on kotikansainvälisyys. Tavallisimmin se tarkoittaa ulkomaisia vierailijoita sekä erilaisia teemapäiviä ja virtuaaliyh-teistyötä. Kulttuureihin tutustumisessa hyödynnetään myös leirikouluja ja luokkavierailuja.

### **Kielivalintoihin vaikuttavia tekijöitä**

Kielten tarjontaa ja kielivalintojen perusteita perusopetuksessa selvittäneen tilannekat-sauksen (Kangasvieri ym. 2011b) mukaan toteutuneisiin kielivalintoihin vaikuttavat monet paikalliset, alueelliset, valtakunnalliset ja henkilökohtaiset tekijät. Valtakunnallisella tasolla kieltenopiskelua ohjaavat muun muassa voimassa oleva lainsäädäntö, perusopetuksen tuntijako kieliohjelmineen ja opetussuunnitelmien perusteet. Alueellisella tasolla kieliva-lintoihin vaikuttavat ainakin kuntien taloudellinen tilanne, kielikoulutuksen pitkäjänteinen suunnittelu, kielitarjonta sekä kielten opiskelun mahdollisuuksista tiedottaminen. Paikalli-sella tasolla kielivalintoihin vaikuttavat koulun kielitarjonnan lisäksi muun muassa opetus-järjestelyt, opetuksen laatu sekä rehtoreiden ja opinto-ohjaajien asennoituminen kieli-opintoihin.

Kuntien ja kuntayhtymien lisäksi koulutusta järjestävät yksityiset ja valtion oppilaitokset. Osa kouluista on erityistehtävän saaneita kielikouluja. Yksityisten ja valtion oppilaitosten kielenopetuksen osallistumisprosentit ovat kuntatasoa korkeammat: niissä melkein 40 prosenttia oppilaista valitsee englannin lisäksi toisen tai kolmannen vieraan kielen, kun kunnallisissa oppilaitoksissa yhtä monipuolista kielivalikoimaa ei ole edes viidesosalla oppilaista.

Oma kysymyksensä on, mikä on kielten tarjonnan ja toteutuneiden kielivalintojen suhde. On selvää, että jos kieliä ei ole tarjolla, niitä ei myöskään voi valita. Kielivalikoiman kasvataminen vaatii lisäksi pitkäjänteistä työtä. Niissä kunnissa, joissa kielivalikoimaa on pyritty viime vuosina kasvattamaan, uutena tarjottujen kielten valitseminen on ollut ainakin aluksi vähäistä, kun taas perinteisesti kunnassa opetetut kielet ovat keränneet runsaammin oppilaita. Kieliopinnoista tulisi tiedottaa pitkäjänteisesti, ja kielipolut tulisi suunnitella siten, että ne eivät katkea koulutuksen nivelvaiheissa. Lisäksi aloittavien kielten ryhmien vähimmäiskoko tulisi pitää peruskoulussa tarpeeksi pienenä, jotta kielten ryhmät toteutuisivat. Valinta on myös ohjauskysymys, ja joskus oppilaita jopa ohjataan tarkoituksella pois kielivalinnoista erilaisiin syihin, esimerkiksi opintojen vaativuuteen vedoten.

Tilastojen valossa näyttäisi siltä, että suurissa kaupungeissa, joissa on laaja kielten tarjonta (Helsinki, Espoo, Tampere, Turku), kieliä myös opiskellaan paljon. Toisaalta on myös pienempiä kuntia, joissa kielivalikoima on rajoitettu, mutta kieliä opiskellaan suhteellisen paljon. Esimerkiksi Joroisilla saksa on ainoa kielten A-oppimäärä englannin lisäksi, ja A-saksan on valinnut viime vuosina noin kolmannes oppilaista. Auran kunnassa puolestaan valinnaisia A-kieliä ei tarjota lainkaan alaluokilla, mutta yläluokilla valinnaisista B2-kielistä ovat toteutuneet kunnan pienestä koosta huolimatta viime vuosina vuosittain sekä espanjan, ranskan että saksan ryhmät. Kielivalikoiman rajoittaminen voi siis toimia myös kielten opiskelua lisäävästi ja taata kielten ryhmien toteutumisen. Lisäksi paine valita kieliä voi kasvaa silloin, kun niitä ei ole jatkuvasti tarjolla, vaan opintoihin pääsemistä joutuu odottamaan. Yksittäisillä opettajilla voi olla paikallisesti vaikutusta kielivalintoihin, mikä voi selittää joidenkin pienten kuntien suhteellisen korkeita osallistumisprosentteja. Etenkin pienissä kouluissa kielitarjontaa voivat ohjata myös opettajien pätevyudet.

Kielivalinnat painottuvat myös maantieteellisesti. Vapaaehtoisia ja valinnaisia kieliä opiskellaan eniten Etelä- ja Länsi-Suomessa ja vähiten Itä-Suomessa. Eri alueilla valinnat painottuvat eri kieliin: Itä-Suomessa opiskellaan enemmän venäjää ja rannikkoalueilla ruotsia. A2-ruotsia opiskelevien suhteellinen osuus kaikista oppilaista on suurimmillaan Pohjanmaalla, Keski-Pohjanmaalla ja Varsinais-Suomessa. Venäjän valinnat ovat lisääntyneet Etelä- ja Pohjois-Karjalassa sekä Pohjois-Savossa. Esimerkiksi Lappeenrannassa A-venäjän valinnat ovat nousseet vuoden 2000 2,8 prosentista 15,0 prosenttiin vuonna 2016, ja Ilo-mantsissa B2-venäjän valinneiden osuus on ollut niin ikään 15 prosentin luokkaa.

Etelä-Suomessa nousussa ovat espanja, kiina, japani ja korea, tosin määrällisesti näiden opiskelu on edelleen vähäistä. Espanjan suosio on kasvanut erityisesti pääkaupunkiseudulla, Turussa, Tampereella, Jyväskylässä ja Oulussa. Kiinan, japanin ja korean opetusta on käynnistetty erilaisten hankkeiden avulla, joissa oppilaita on pyritty motivoimaan valitsemaan näitä kieliä vapaaehtoiseksi A- tai B2-kieleksi peruskoulussa tai B3-kieleksi lukiossa. Ensimmäinen kiinan kielen hanke käynnistyi Vantaalla vuonna 2011, ja toiminta on sittemmin laajentunut muun muassa Tampereelle, Espooseen ja Ouluun. Japanin kieltä ja kult-

tuuria ovat edistäneet Nurmijärven IPPO-hanke vuodesta 2012 lähtien sekä Alajärven kunnan erityisesti vaihtotoimintaa ja yhteistyötä tukeva Silta Japaniin -hanke vuodesta 2015 lähtien. Nurmijärven IPPO-hanke on laajentunut toimimaan yhteistyössä Helsingin, Porin, Turun ja Kuopion koulujen kanssa.

Ruotsinkielisissä kouluissa valinnaisia kieliä valitaan suomenkielisiä kouluja enemmän. Ruotsinkielisissä kouluissa kieliohjelma alkaa usein A1-suomella viimeistään kolmannella luokalla. Ensimmäinen vieras kieli, joka on useimmiten englanti, aloitetaan A2-oppimääränä viimeistään 6. luokalla. Ruotsinkielisissä kouluissa 97,6 prosentilla oppilaista on A2-kieli, suomenkielisissä kouluissa vain viidesosalla oppilaista. Ruotsinkielisissä kouluissa myös B2-kieliä valitaan selvästi enemmän kuin suomenkielisissä kouluissa. Kokonaisuutena ero oppilaiden opiskelemien kielten määrässä on suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä melkein kymmenen prosenttiyksikköä: suomenkielisissä kouluissa vain viidesosalla on jokin kolmas kieli englannin ja toisen kotimaisen lisäksi, ruotsinkielisissä kouluissa vastaava osuus on 27 prosenttia. Ruotsinkielisissä kouluissa oppilaiden halukkuuteen valita kolmas vieras kieli voi vaikuttaa se, että oppilaista monet ovat kaksikielisiä, ja täten kolmas kieli englannin ja toisen kotimaisen kielen lisäksi on itse asiassa vasta oppilaan toinen vieras kieli. Halukkuus valita enemmän vieraita kieliä voi olla myös kulttuurinen kysymys, ja ruotsinkielisissä kouluissa voi olla tähän enemmän perinteitä.

Alueellisten ja paikallisten tekijöiden lisäksi vanhempien rooli on suuri etenkin A-kielten valinnoissa alakoulussa. Kosunen ja muut (2016) selvittivät tutkimuksessaan perheiden kieli- ja kouluvalintojen perusteita. Heidän tulostensa mukaan ainakin koulujen sijainti ja tarjonta vaikuttavat kielivalintoihin. Monet vanhemmat eivät ole halukkaita vaihtamaan lapsensa lähikoulua kielivalinnan takia. Perheiden sosioekonomisella asemalla on merkitystä perheiden haluun ja kykyyn tehdä kielivalintoja. Tutkimuksen mukaan ylemmät yhteiskuntaluokat (yläluokka ja ylempi keskiluokka) käyttävät enemmän valinnan mahdollisuuksia ja ovat halukkaampia vaihtamaan lapsensa lähikoulua kielivalinnan takia. Lisäksi vanhempien oma kielitaito ja kokemukset kieltenopiskelusta voivat heijastua lasten ja nuorten valintoihin. Opetus- ja kulttuuriministeriön toteuttaman vanhemmille suunnatun kyselyn mukaan (Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke: kysely vanhemmille 2017) vanhemmat eivät pääosin ole tyytyväisiä tarjottuun kielivalikoimaan ja kaipaavat lapsilleen lisää mahdollisuuksia opiskella kieliä varhennetusti.

Henkilökohtaisella tasolla kielivalintoja muokkaavat muun muassa aikaisemmat oppimiskokemukset, yhteiskunnassa, lähiympäristössä ja kaveripiirissä vallitsevat asenteet kieliä ja kieltenopiskelua kohtaan sekä kielten näkyvyys esimerkiksi populaari- ja nuorisokulttuurissa. Englannin kielen keskeinen asema sähköisessä mediassa tukee nuorten positiivista asennetta englannin kieltä kohtaan, ja sekä tytöt että pojat suhtautuvat englannin opiskeluun myönteisesti. Yleisesti ottaen tytöt valitsevat kuitenkin valinnaisia kieliä jonkin verran poikia enemmän. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sukupuolten välisiin

eroihin kielivalinnoissa ja kielten opiskelussa pyritään puuttumaan kannustamalla kiinnostavaan kielivalintatiedotukseen, joka rohkaisee erilaisia oppilaita tekemään aidosti itseään kiinnostavia valintoja, sekä ohjaamalla opettajia käsittelemään opetuksessa monipuolisesti erilaisia aiheita ja käyttämään vaihtelevia toiminnallisia työtapoja.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamissa perusopetuksen päättövaiheen oppimistulosten arvioinneissa sekä A-englannin, A-ruotsin, A- ja B-ranskan, A- ja B-saksan että A- ja B-venäjän oppimistulokset olivat hyviä. Tyttöjen tulokset olivat useimmiten parempia kuin poikien kaikissa osataidoissa, ja vanhempien koulutustausta vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen. Lukioon aikovien tulokset olivat myös kaikissa osataidoissa paremmat kuin ammatilliseen koulutukseen aikovilla. Englannin kohdalla parhaiten menestyivät lukioon pyrkineet pojat, heikoiten ammatilliseen koulutukseen pyrkineet tytöt. Englanti lieneekin ainoa kieliaine, jossa poikien menestys on parempi kuin tyttöjen, mikä herättää kysymyksen formaalissa koulutuksessa ja sen ulkopuolella esimerkiksi harrastuksissa opitun suhteesta. Saksan kielen osaamisessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja riippuen siitä, tähtäsikö oppilas lukioon vai ammatilliseen koulutukseen. Eroja oli myös alueellisesti tai kuntatyypeittäin. Venäjän kielen kohdalla sukupuolten välisiä eroja oli vähemmän. Venäjä poikkeaa useimmista muista kouluissa opiskelluista kielistä siinä, että oppilaissa on runsaasti taustaltaan venäjänkielisiä sekä kaksikielisiä. On ymmärrettävää, että venäjää äidin kielenään puhuvat menestyivät suomenkielisiä paremmin.

Kentän näkemykset poikkeavat kuitenkin oppimistulosarvioinneista. Vaikka englantia osataan nykyisin hyvin, vaatimustaso on sen osalta kasvanut. Yksi tekijä on kansainvälisen liikkuvuuden lisääntyminen. Etenkin lyhyissä valinnaisissa kielissä oppimistavoitteita pidetään myös liian alhaisina.

## Kokeiluhankkeet

Perusopetuksen kielivalintoja on pyritty monipuolistamaan useilla hankkeilla.

Kielitivoli-hankkeessa (2009–2011, 2011–2012) kehittämistyön tavoitteeksi määriteltiin, että nykyistä useammalla oppilaalla olisi perusopetuksessa jatkossa mahdollisuus opiskella englannin lisäksi myös muita vieraita kieliä, mahdollisuuksien mukaan jo peruskoulun alaluokilla. Hankkeen kunnissa A2-kieltä opiskelleiden määrä kasvoi hieman. Aiempi Kimmoke-hanke (1996–2001, 2004) onnistui varhentamisessa, mutta valinnat eivät juuri monipuolistuneet tai lisääntyneet. Hankkeet ovat sinänsä olleet myönteisiä, mutta hanke-toiminta sopii parhaiten kokeiluihin. Kun haetaan pysyvämpiä ja kattavampia ratkaisuja, hankkeet eivät riitä tulosten vakiinnuttamisessa. Hankemuotoinen kehittäminen merkitsee yleensä myös sitä, että toiminta jatkuu vain niin kauan kuin erillistä rahoitusta on, eikä mikään muutu pysyvämmiin. Hankerahoitus ei myöskään kohdenna niille opetuksen järjestäjille, joilla tilanne on huonoin, sillä kunnilta edellytetään rahaa omavastuuosuuksiin. Hankkeisiin osallistuvatkin usein samat kunnat.

Perusopetuksessa on parhaillaan käynnissä kaksi kielitaitoon vaikuttavaa **kokeilua**: kokeilu kielenopetuksen varhentamisesta ja kokeilu kielivalikoiman laajentamiseksi ilman velvoittavaa toisen kotimaisen kielen opiskelua. Opetus- ja kulttuuriministeriön laajassa kaksivuotisessa kokeilussa tuetaan vieraan kielen opiskelun varhentamista ja samalla kielivalikoimaa monipuolistetaan. Hankkeiden kautta syksyllä 2017 1. tai 2. luokalla varhennetun kielten opiskelun on aloittanut ainakin 25000 oppilasta, joista noin puolet aloittanut ensimmäiseltä, puolet toiselta. Valtaosa varhentaa A1-oppimäärää – A2:n varhentamiseen osallistuu vähän yli 1 000 oppilasta.

Vieraiden kielten opetuksen varhentaminen toteutetaan hankesuunnitelmien mukaan pääasiassa erilaisina kielituokioina, kielirikasteisena toimintana tai varhennetun kielenopetuksen avulla. Varhentaminen koskee yleisimmin englantia, saksaa, ruotsia, ranskaa ja venäjää, mutta suunnitelmiin sisältyy myös muun muassa espanjan, italian, japanin, kiinan, arabian ja farsin kokeiluja. Hankkeen yhteydessä on käynnistymässä myös motivaation mittaushanke lapsille itselleen, mikä tuo kaivattua tietoa varhentamisen vaikuttavuudesta. Opetushallitus on myös rahoittanut neljä opettajien täydennyskoulutusohjelmaa varhentamishankkeiden tueksi.

Pienempimuotoinen kokeilu koskisi muiden kielten opiskelua ruotsin asemesta muuttamisessa kunnissa. Hallitus on jättänyt 19.9.2017 eduskunnalle esityksen laiksi perusopetuslain väliaikaisesta muuttamisesta niin, että mahdollistetaan alueelliset kokeilut kielivalikoiman laajentamiseksi ilman velvoittavaa toisen kansalliskielen opiskelua ([HE 114/2017](#)). Laki tuli voimaan viimeistään 1 päivänä elokuuta 2018 ja olisi voimassa vuoden 2023 loppuun. Kyse on hyvin rajatusta kokeilusta, joka koskisi vain kokeiluun valittavia kouluja ja niissäkin vain syksyllä 2018 5. tai 6. luokalla B1-toisen kotimaisen kielen aloittavia oppilaita, jotka haluavat osallistua kokeiluun. Käytännössä tämä tarkoittaisi korkeintaan 2 200 oppilasta.

### Toimenpide-ehdotuksia

- A1-kieli varhennetaan alkamaan viimeistään ensimmäisen opintovuoden kevätlukukaudella. Varhentamiseen varataan tarvittava lisäys vähimmäistuntimäärään. A1-kielivalinnaksi suositellaan pääsääntöisesti muuta kuin englantia.
- Valinnainen A2-kieli varhennetaan alkamaan 3. luokalta, ja se on pääsääntöisesti englanti. A1- ja A2-kieliä koskevien ehdotusten kustannusvaikutuksien arviointi on selvityksen taustamuistiossa (ks. luku 5.2).
- Vaihtoehtoisesti oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia kieltenopiskeluun parannetaan velvoittamalla kunnat laajentamaan oppilaiden mahdollisuuksia valita A-kielen oppimääränä myös muita kieliä kuin englantia. Opetuksen järjestämisessä hyödynnetään alueellisia yhteistyömuotoja ja verkko-opetusta.

### 1.2.3 Lukio

Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) vuodelta 2015 jatkaa ajatuksellisesti perusopetuksen kielitietoista ideologiaa. Lukiokoulutuksen tavoitteena on ”ohjata opiskelijoita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja sekä edistää kaksi- ja monikielisyyttä ja siten vahvistaa opiskelijoiden kielellistä tietoisuutta ja metakielellisiä taitoja.”

Lukion kielivalinnoissa näkyvät samat tendenssit kuin perusasteella. Käytännössä kaikki opiskelijat valitsevat A-kieleksi englannin. Muita A-kieliä ovat lähinnä ruotsi, saksa, ranska, venäjä ja espanja. Lisäksi A-suomea valitaan ruotsinkielisissä kouluissa. Samalla opiskelijalla voi olla suoritus useammasta kuin yhdestä A-kielestä. Perinteisten valinnaisten kielten saksan ja ranskan valinnat ovat viime vuosina vähentyneet, kun taas venäjä ja espanja ovat kasvattaneet suosiotaan. Kokonaisuutena A-kielten valinnat ovat kuitenkin lukiossa yksipuolistuneet (Taulukko 3. Vuodesta 2011 lähtien tiedot kielivalinnoista kerätään joka toinen vuosi.)

**Taulukko 3. Lukion oppimäärän suorittaneiden A-kielivalinnat 2010–2015 (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)**

	englanti	ruotsi	suomi	ranska	saksa	venäjä	espanja	Yhteensä
2010	98,9 %	8,2 %	6,6 %	2,1 %	5,9 %	0,6 %	0,0 %	122,3 %
2011	99,5 %	8,2 %	6,4 %	1,9 %	5,3 %	0,6 %	0,2 %	122,1 %
2013	99,6 %	7,6 %	6,7 %	1,9 %	4,3 %	0,8 %	0,1 %	120,9 %
2015	99,0 %	7,7 %	6,5 %	1,6 %	3,1 %	0,7 %	0,1 %	118,7 %

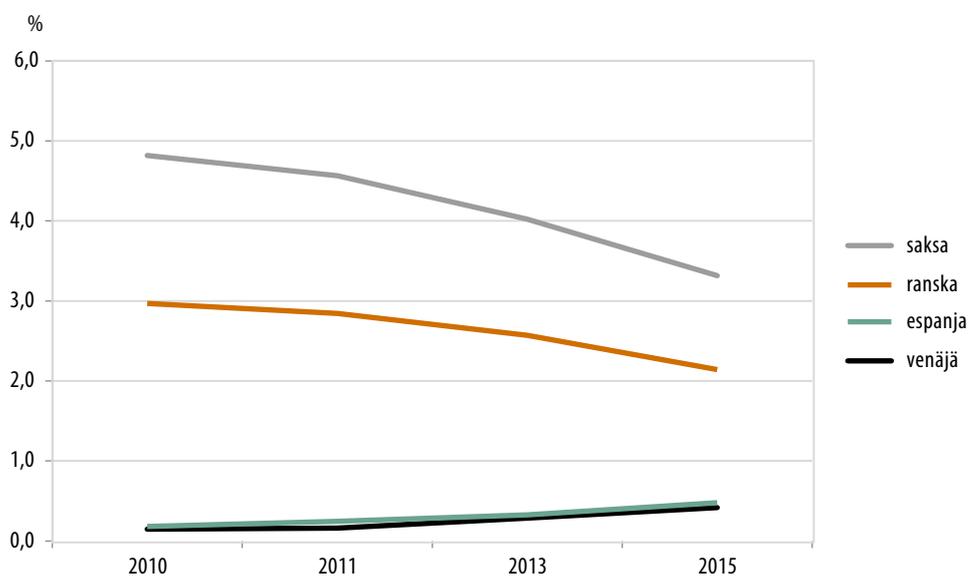
Kielivalintojen tilastointi perustuu opetuksen järjestäjien ilmoittamiin B2- ja B3-kielten valintoihin. Lisäksi tilastoidaan erikseen alle kuuden kurssin laajuisen kielen valinnat. Lukiossa B2-kieliä valitsee vain suhteellisen pieni joukko opiskelijoita. Kun peruskoulussa valitsi vuonna 2016 B2-kielen 17,2 prosenttia oppilaista, lukiossa B2-kieliä on valinnut viime vuosina selvästi alle 10 prosenttia opiskelijoista. Tilastointitavasta johtuen ei ole selvää, kuinka opetuksen järjestäjät ilmoittavat valinnaisten B2- ja B3-kielten valinnat. Asiantuntijoiden mukaan on todennäköistä, että näissä tilastoissa on virheitä, ja ainakin osa opetuksen järjestäjistä on ilmoittanut B2- ja B3-kielivalinnat vain yli kuuden kurssin valinnoista. Tämä selittäisi lukujen pienuutta tilastoissa. Toisaalta valinnaisista kielistä voi saada arvosanan lukion päästötodistukseen jo kolmen kurssin suorituksella, ja osa opetuksen järjestäjistä on voinut ilmoittaa kielivalinnat myös tällä perusteella. Lukion valinnaisten kielten valintojen tilastointiohjeistusta tulisi tarkentaa, jotta tulevaisuudessa kielivalinnoista voitaisiin saada täsmällisempää tietoa.

Joka tapauksessa on ilmeistä, että monien opiskelijoiden kielipolut katkeavat eri syistä lukioon siirryttäessä. Lappeenrannassa toteutettiin syksyllä 2016 tutkimus (Liina Bårdsen), johon vastasi 515 peruskoulun 9. luokan oppilasta ja 337 lukion 1. vuosikurssin opiskelijaa. Vastausten perusteella lukioon siirryttäessä on erittäin yleistä lopettaa A2-kielen opiskelu tai siirtyä opiskelemaan sitä alhaisemmalla B-tasolla. Kieliopintojen lopettamiseen vaikuttivat kielteiset mielikuvat tai kokemukset A2-kielen opiskelusta sekä lukion muut ainevalinnat. Lukioden näkökulmasta A-kielen jatkamisen esteenä on toisinaan myös peruskoulun suorittaneiden oppilaiden riittämätön kielitaito. Peruskoulusta voi saada kielen valinnaisesta oppimäärästä todistukseen vain hyväksytyt-merkinnän, jotta arvosana ei laskisi päästötodistuksen keskiarvoa. Tämä alun perin kieltenopiskelun turvaamiseen tähtäävä menettely johtaa kuitenkin toisinaan kielten opiskelumotivaation vähenemiseen. Myös B2-kielen keskeyttäminen on yleistä lukioon siirryttäessä, mutta vähäisempää kuin A2-kielen kohdalla.

Lisäksi kielten opiskeluun vaikuttavat lukion opetusjärjestelyt. Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL) lukiokyselyssä (2015) lähes puolet vastaajista kertoi, että A-kielten ryhmien pienuudesta johtuen heidän lukiossaan A- ja B-kieliä opetetaan samassa ryhmässä. Kokemukset ryhmien yhdistämisestä eivät ole olleet hyviä: osalle opetus on ollut liian helppoa ja osalle liian vaikeaa. Tyypillisessä tilanteessa ainakin B2- ja B3-kielten ryhmät yhdistetään lukiossa, ja näin peruskoulusta alkanut B2-kielen oppimäärä vaihtuu lyhyempään lukiossa alkavaan B3-kielen oppimäärään. Ryhmien yhdistäminen ei palvele B2-kielen opiskelijoita, jotka joutuvat pahimmassa tapauksessa odottamaan kieliopintojen alkua, kunnes B3-kielen opiskelijat ovat saavuttaneet riittävän tason kyseisessä kielessä. Ryhmien yhdistäminen ei motivoi myöskään B3-kielen opiskelijoita, jotka yhdistetään samaan ryhmään kieltä jo useita vuosia opiskelleiden kanssa. B2- ja B3-kielten ryhmät yhdistetään yleisemmin 3. kurssista lähtien, joskus jopa 1. kurssista lähtien.

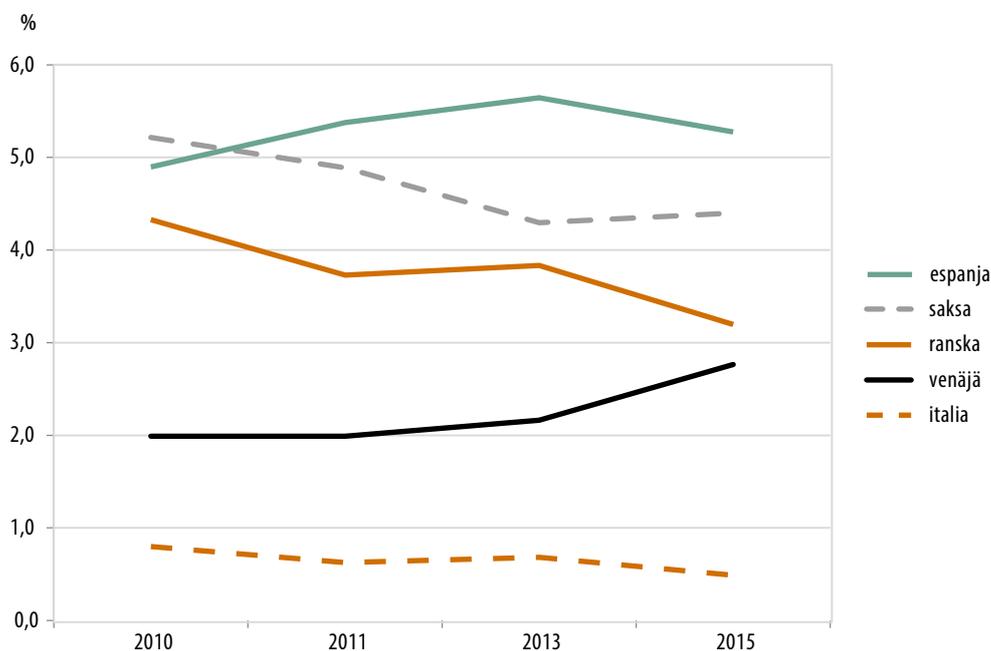
SUKOLin lukiokyselyn 2015 mukaan 77 prosentissa lukioista tarjotaan B2-kielen opetusta. Yleisin B2-kieli on saksa, seuraavina tulevat ranska, venäjä, espanja, italia ja japani. B2-oppimäärän opetusryhmä perustetaan yleisimmin, kun opiskelijoita on vähintään kymmenen. Joskus ryhmiä täydennetään etäopiskelijoilla, tai kurssit järjestetään puolikkaina, jos opiskelijamäärä jää alhaiseksi. Lisäksi neljäsosassa kunnista kieltenopetusta on keskitetty yhteen lukioon, johon opiskelijat siirtyvät koulupäivän aikana. Ratkaisevaa järjestelyjen toimivuudessa on koulujen etäisyys toisistaan. Moni kyselyyn vastanneista opettajista raportoi, että oppilaat eivät ehdi ajoissa toisen lukion kurseille, ja kielenopetuksen siirtäminen toiseen kouluun on siten lisännyt kieltenopiskelun lopettamista.

Seuraavasta kuviosta 8 näkyy, että saksan ja ranskan valinnat lukion B2-kielinä ovat laskussa, kun taas venäjän ja espanjan valinnat ovat hieman lisääntyneet.



**Kuvio 8.** Lukion oppimäärän suorittaneiden B2-kielivalinnat 2010–2015  
(Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Laskua näkyy viime vuosina myös lukion oppimäärän suorittaneiden B3-kielivalinnoissa. Tilastojen mukaan vuonna 2010 17,7 prosenttia lukion oppimäärän suorittaneista oli valinnut B3-kieliä. Vuonna 2015 vastaava luku oli enää 16,5 prosenttia. Eniten ovat vähentyneet saksan ja ranskan valinnat, kun taas espanjan ja venäjän suosio on hieman noussut. Lisäksi italiaa opiskellaan jonkin verran.



**Kuvio 9.** Lukion oppimäärän suorittaneiden B3-kielivalinnat 2010–2015  
(Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

SUKOLin lukiokyselyn mukaan etenkin B3-oppimäärän opetusta järjestetään toisinaan myös verkko-opetuksena. Eniten verkko-opetuksena järjestetään venäjää, espanjaa, ranskaa, italiaa ja saksaa. Erityisesti syventävät kurssit voivat sisältää verkko-opetusta, itsenäisiä suorituksia tai kurssien puolittamista. Valtaosa opettajista kokee erityisjärjestelyjen vähentävän opiskelijamääriä lähiopetukseen verrattuna. Toisaalta erityisjärjestelyjen katsottiin myös mahdollistavan kurssien tarjoamisen.

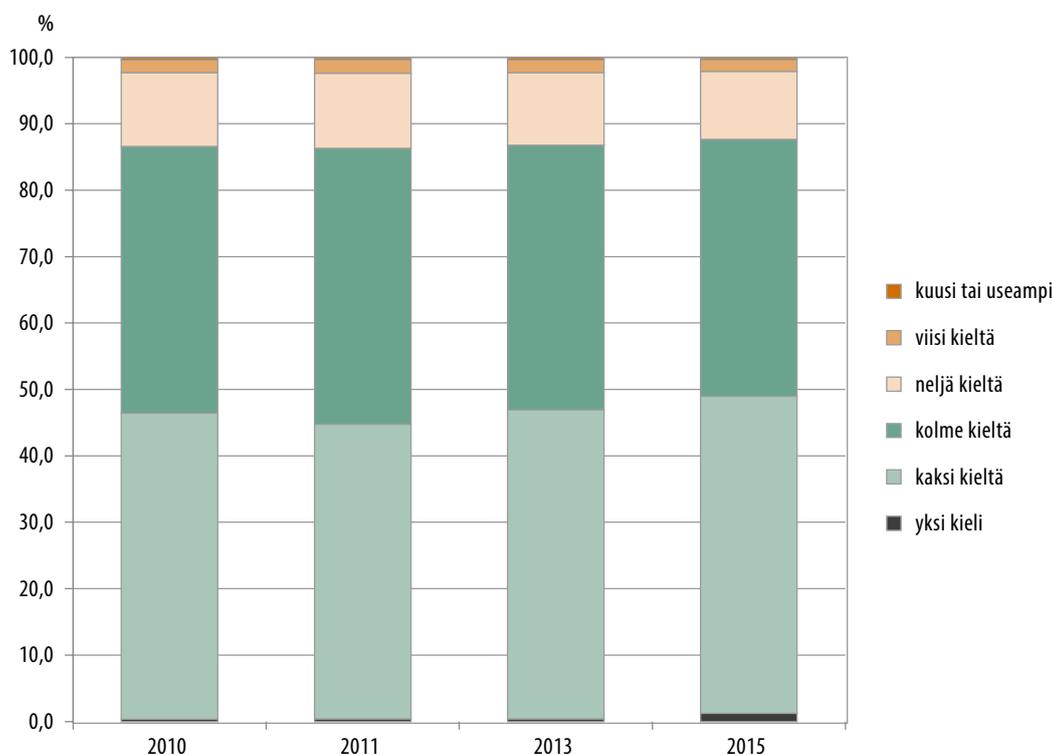
Yhä useampi lukion oppimäärän suorittava jättää kielten opiskelun alle kuuteen kurssiin, ja ilmiö on kasvussa (Taulukko 4). Se tarkoittaa sitä, että kieliopinnot jätetään kesken tai suoritetaan tarkoituksella ainoastaan alkeisopinnot. Samalla opiskelijalla voi olla alle kuuden kurssin suorituksia useammasta kuin yhdestä kielestä. Syitä kieliopinnot keskeyttämiseen voivat olla yllä kuvattujen opetusjärjestelyjen lisäksi esimerkiksi päällekkäisyydet kieliopinnot järjestämisessä, valinnaisten kielten opetuksen toteuttaminen yhtä aikaa, tai opiskelijoiden halu keventää lukujärjestystään ja keskittyä ylioppilaskirjoituksiin.

**Taulukko 4. Lukion oppimäärän suorittaneiden alle kuuden kurssin laajuisen kielen valinnat (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)**

	ruotsi	suomi	ranska	saksa	venäjä	espanja	italia	latina	muu kieli	Yhteensä
2010	0,2 %	0,0 %	7,9 %	9,8 %	3,9 %	8,7 %	2,7 %	1,4 %	1,0 %	35,6 %
2011	0,5 %	0,0 %	8,2 %	10,0 %	4,5 %	9,9 %	2,8 %	1,4 %	1,3 %	38,6 %
2013	0,1 %	0,0 %	8,1 %	10,4 %	4,7 %	10,6 %	2,3 %	1,3 %	1,5 %	39,1 %
2015	0,0 %	0,1 %	6,8 %	9,3 %	5,8 %	11,8 %	1,8 %	1,0 %	1,3 %	38,0 %

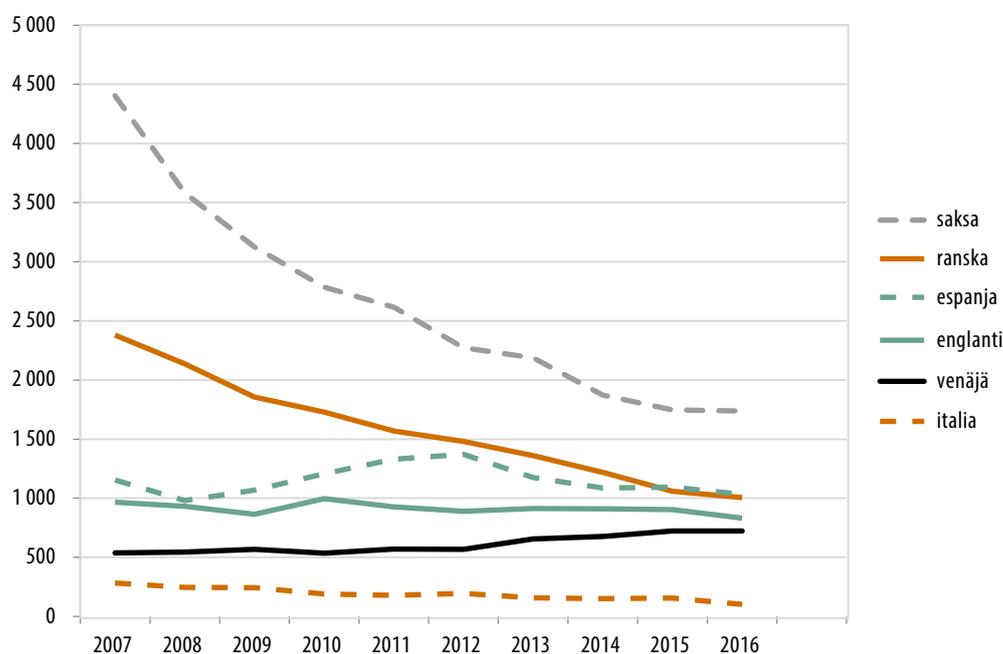
1990-luvun puolivälissä lukiolaisilta poistettiin kolmas pakollinen kieli. Vielä vuonna 2003 oli 63 prosenttia lukiokoulutuksen oppimäärän suorittaneista opiskellut vähintään kolme vierasta kieltä, vuonna 2015 vastaava luku oli enää 51 prosenttia. Samalla vain kahta kieltä opiskelevien määrä on kasvanut jatkuvasti, ja myös ainoastaan yhtä kieltä opiskelevien määrä on kasvussa.

Nykyisin lähes puolet opiskelee lukiossa korkeintaan kahta kieltä. Kolme kieltä opiskelee noin 40 prosenttia lukion oppimäärän suorittaneista ja neljää kieltä noin 10 prosenttia. Lisäksi pieni joukko opiskelee viittä tai useampaa kieltä. Perusopetukseen verrattuna opiskelijoiden kielivalikoima kuitenkin karttuu edelleen selvästi lukiossa ja lähestyy aikuisten suomalaisten kielivarantoa.



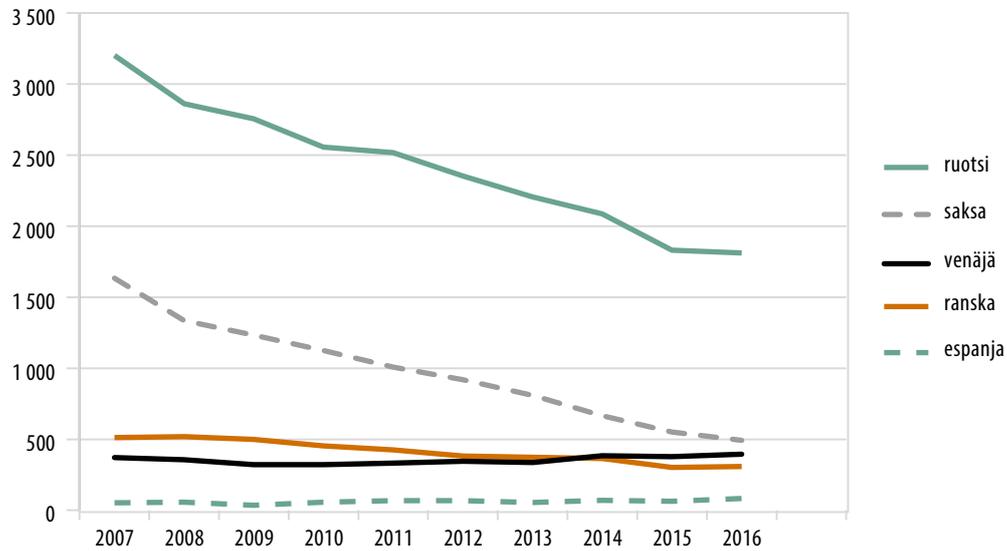
**Kuvio 10. Lukion oppimäärän suorittaneiden opiskelemien kielten määrä (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu) Huom. Muut kuin oppilaitoksen opetuskieli.**

Yhä harvemmat lukiolaiset suorittavat kielten kokeita ylioppilastutkinnossa. Espanjan pitkää oppimäärää ja venäjän pitkää ja lyhyttä oppimäärää lukuun ottamatta kielten kokeisiin ilmoittautuneiden määrä on laskenut tarkastelujaksolla 2007–2016. Erityisen jyrkkää lasku on ollut saksan kohdalla, mutta laskua näkyy myös ranskassa. Vuoteen 2007 verrattuna lyhyen saksan kirjoittajien määrä on vuoteen 2016 mennessä pudonnut kolmannekseen ja lyhyen ranskan kirjoittajien määrä alle puoleen. Viime vuosina myös espanjan kirjoittaneiden määrä on hieman laskenut. Lyhyen venäjän kirjoittajien määrän lisääntymistä voi selittää se, että kirjoittajien joukossa on nykyisin myös kaksikielisiä kokeilaita.



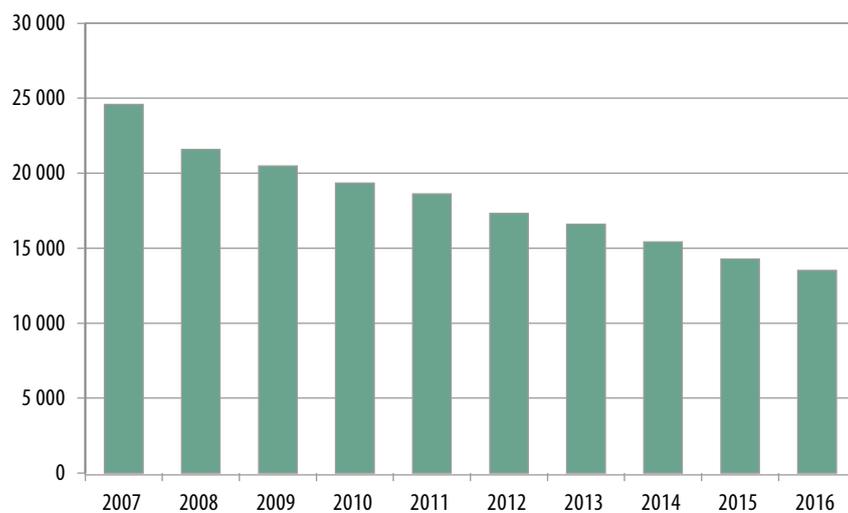
**Kuvio 11.** Lyhyen kielen YO-kokeeseen ilmoittautuneet (Lähde: Ylioppilastutkintolautakunta)

Pitkissä kielissä pientä nousua näkyy venäjässä ja espanjassa, mutta muuten pitkien kielten kokeisiin ilmoittautuneiden määrä on laskussa. Erityisen selvää lasku on ollut viimeisen kymmenen vuoden aikana ruotsissa ja saksassa. Myös ranskassa on pientä laskua. Kielten ylioppilaskokeisiin ilmoittautuneiden määriä tarkasteltaessa on kuitenkin hyvä huomata, että ylioppilastutkinnon suorittaneiden ikäluokkaosuudet ovat kokonaisuudessaan laskussa. Siinä missä vuonna 2005 ylioppilastutkinnon suoritti 54 prosenttia ikäluokasta, vastaava luku vuonna 2015 oli enää 47 prosenttia. Tästä syystä myös englannin pitkän oppimäärän kokeisiin ilmoittautuneiden määrät ovat laskeneet. Ikäluokkaosuuksien lasku ei kuitenkaan riitä yksin selittämään kielten kokeisiin ilmoittautuneiden määrän laskua.



**Kuvio 12.** Pitkän kielen YO-kokeeseen ilmoittautuneet (Lähde: Ylioppilastutkintolautakunta).  
 Kuviosta puuttuu englannin kielen kokeeseen ilmoittautuneiden määrä, jotta muiden kielten väliset erot saadaan selvemmin esille. Englannin kielen kokeeseen ilmoittautui 37 522 opiskelijaa vuonna 2016.

Keskipitkän ruotsin kokeeseen ilmoittautuneiden määrä on laskenut selvästi sen jälkeen, kun ylioppilastutkinnon rakenne vuonna 2005 muuttui niin, että vain äidinkielen koe on kokelaalle pakollinen, ja kokelas saa valita mitkä muut kolme koetta hän suorittaa pakollisena. Vuonna 2016 keskipitkän ruotsin kokeeseen ilmoittautuneita oli enää runsas puolet vuoden 2007 luvuista.



**Kuvio 13.** Keskipitkän ruotsin YO-kokeeseen ilmoittautuneet (Lähde: Ylioppilastutkintolautakunta)

Asiantuntijakuulemisten perusteella kielten kirjoittamisen vähentyminen on osittain myös ohjauskysymys. Monissa lukioissa neuvotaan välttämään liian monen aineen kirjoittamista, ja juuri kielet jäävät silloin helposti pois opinto-ohjelmasta. Korkeakoulujen tulevan, ylioppilastodistusta painottavan opiskelijavalintauudistuksen pelätään vähentävän kielten kirjoittamista edelleen, ellei kielten kokeista anneta lisäpisteitä korkeakouluun pyrittäessä.

Muodollisen opetuksen lisäksi lukioissa kieliä opitaan myös vaihto-oppilasjaksoilla ja lukioiden kansainvälisen yhteistyön puitteissa. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskuksen CIMOn (nykyisin Opetushallitus) keväällä 2017 toteuttaman tiedonkeruun mukaan noin joka yhdeksäs lukiolainen lähtee lukion aikana ulkomaanjaksolle (*Faktaa Express 4A/2017*). Oppilaiden ulkomaanjaksoilla tarkoitetaan joko 6 kuukaudesta koko lukuvuoteen kestäviä vaihto-oppilasjaksoja tai tätä lyhempiä ulkomaanvierailuja ja leirikouluja. Yleisimmät yhteistyömaat löytyvät Euroopasta (esimerkiksi Saksa, Ranska, Italia, Espanja ja Venäjä), mutta 10 suosituimman maan joukossa ovat myös Yhdysvallat ja Kiina. Oppilas- ja opettajaliikkuvuuden lisäksi lukioissa hyödynnetään laajasti erilaisia kotikansainvälisyyden muotoja. Lähes kokonaan vieraskielistä opetusta annetaan erilaisissa kansainvälisissä kouluissa ja ns. IB-lukioissa (International Baccalaureate Diploma Programme).

Ylioppilastutkinnon keskeisiä kehittämistarpeita on selvitetty viimeksi kuluvana vuonna, kun opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä jätti ehdotuksensa ylioppilastutkinnon kehittämistoimenpiteiksi raportissaan *Gaudeamus igitur – ylioppilastutkinnon kehittäminen (2017)*. Vieraita kieliä koskevia ehdotuksia on kaksi. Ensimmäinen koskee nykyisen reaaliaineen kokeen muuttamista siten, että kokeeseen osallistuvan olisi nykyisen reaaliaineen kokeen asemasta suoritettava jatkossa joko kaksi reaaliaineen koetta tai yksi reaaliaineen koe ja yksi vieraan kielen koe. Toinen ehdotus koskee suullisen kielitaidon kokeen ottamista osaksi vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen kokeita. Nähtäväksi jää, toteutuvatko työryhmän ehdotukset ja millaisia vaikutuksia niillä mahdollisesti on vieraiden kielten opiskeluun.

Tilastojen perusteella on vaikea löytää mitään viisastenkiveä kieltenopetuksen lisäämiseksi. Kuntakohtaiset erot ovat suuria ja kielivalintoihin vaikuttavat hyvin monet seikat (kuntien ja koulujen perinteet, yksittäisten opettajien ja vanhempien vaikutus, opetustarjonta jne.). Näyttäisi kuitenkin siltä, että parhaaseen kokonaistulokseen päästään ainakin suurissa kaupungeissa monipuolisen tarjonnan kautta, jossa valikoima on laaja ja uusia kieliä on mahdollista aloittaa useissa eri opintopolun vaiheissa. Pienissä kunnissa kielten tarjontaa voi olla ryhmien toteutumisen ja kielipolun turvaamisen näkökulmasta järkevä keskittää.

## Esimerkkejä kuntakohtaisista ratkaisuista

### CASE HYVINKÄÄ

**Hyvinkäällä** on kokoonsa nähden laaja kielitarjonta ja oppilaitosten kesken tehdään hyvää yhteistyötä. Peruskoulussa tarjotaan A1-kielinä ruotsia, englantia, saksaa, ranskaa ja venäjää. A2-kielenä tarjotaan ainoastaan englantia, mikä saattaa lisätä muiden kielten valintoja A1-kieleksi. Viime vuosina A-saksan on valinnut joka kymmenes ja A-ranskan yli 5 prosenttia 7–9 luokan oppilaista. Kieliohjelmalla taataan peruskoulussa aloitetuille A- ja B-kielille jatko-opintomahdollisuus lukiossa, ja kahta pitkää kieltä peruskoulussa opiskelleet (A1- ja A2-kieli) voivat jatkaa niiden molempien opiskelua A-kielinä lukiossa. Lukiot tekevät yhteistyötä kieliohjelmien järjestämisessä. Hyvinkäällä lukioissa kansainvälisyys on keskeisessä roolissa, ja opettajissa on myös syntyperäisiä vieraiden kielten puhujia. Lisäksi lukioissa osallistutaan EU-projekteihin, tehdään opintomatkoja ulkomaille ja harrastetaan ystävyysskoulutoimintaa. Hyvinkäällä on myös kiinnitetty erityistä huomiota maahanmuuttajaoppilaiden suomi toisena kielenä -opetukseen ja oman äidinkielen opetukseen. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatusta ja opetusperinteet.

### CASE ESPOO

**Espoon** kieliohjelmassa pitkinä A1-kielinä tarjotaan englantia, ruotsia, saksaa, ranskaa ja kiinaa. A2-kielinä tarjotaan näiden lisäksi espanjaa ja venäjää. Kielivalikoima vaihtelee kouluittain, mutta jokainen koulu tarjoaa vähintään yhden vapaaehtoisena A2-kielen. Venäjän ja kiinan kielen ryhmien perustamista tuetaan muita kieliaineita pienemmällä minimiryhmäkoolla. Alakoulussa alkaneelle A-kielille turvataan jatko-yläkouluun, jossa tarjotaan 8–9 luokilla lisäksi valinnaisia B2-kieliä. Varhaista täydellistä kielikoulutusta annetaan ruotsin kielessä ja muuta laajamittaista kaksikielistä opetusta englannin kielessä. Lisäksi kouluissa esitellään kielitarjontaa kielisuihkutuntien avulla. Varhennettua kielienopetusta annetaan saksan ja ranskan kielissä vuosiluokilla 1–2. Espoon suomenkielisissä lukioissa opetetavat A-kielet ovat englanti, saksa, ranska, ruotsi, espanja ja venäjä. B-kieliä ovat ruotsi, ranska, saksa, italia, venäjä, espanja, japani ja kiina. Lukioiden yhteinen kurssitarjonta takaa kaikille opiskelijoille mahdollisuuden opiskella näitä kieliä. Oppilaiden kielitietoisuutta, monikielistä opetusta ja eri katsomusten välistä dialogia on pyritty edistämään kehittämällä opetushenkilöstön osaamista vuonna 2014 alkaneella Agora-hankkeella (ks. myös 3.2).

### CASE TAMPERE

**Tampereella** kielten opetusta ja opiskelua ajatellaan kokonaisuutena, strategisista linjauksista käytännön toteutukseen. Kielipolkujen avulla kuvataan A1- ja A2-kielten opiskelumahdollisuuksia ja opiskelun jatkumoa alaluokilta perusopetuksen päättövaiheeseen saakka. Tampereen kieliohjelman takana on elinkeinoelämän tuki, ja laaja kielivalikoima koetaan tärkeäksi alueen elinvoimaisuuden vahvistamisessa. Lukioiden suuri koko, niiden keskinäinen työnjako ja yhtenäinen tuntikaavio ovat olleet olennaisia taustatekijöitä laajan kielivalikoiman turvaamisessa. Tampereella painotetaan sitä, että kielet kuuluvat kaikille asuinpaikasta, sosioekonomisesta taustasta ja iästä riippumatta. Tätä edistää koulujen sijainti niin, että koulun vaihtaminen tai kieliohjelmien käynnistäminen toisessa koulussa on helppoa. Koulujen eriarvoistumista on ennaltaehkäisty esimerkiksi sijoittamalla vähemmän opiskeltujen kielten tarjontaa eri puolille kaupunkia, jolloin perheiden sosioekonominen tausta ei vaikuta kielitarjontaan. Tampereella tarjotaan seitsemää A1-kieltä (englanti, espanja, kiina, ranska, ruotsi, saksa ja venäjä) ja kuutta A2-kieltä (englanti, espanja, ranska, ruotsi, saksa ja venäjä). A1-kielenä muuta kuin englantia opiskelee reilut 25 prosenttia peruskoulun oppilaista, mikä on selvästi enemmän kuin valtakunnassa keskimäärin. A1-kielen ryhmien perustamista tuetaan muuta oppimääriä pienemmällä minimiryhmäkoolla. Saksa on toiseksi suosituin A-kieli, mutta ranska ja espanja ovat nousussa. Myös kiinan ryhmä on syntynyt vuosittain. Varhennettua kielikasvatusta tarjotaan varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa hankerahoituksen turvin. Kaksikielistä opetusta järjestetään 1. luokalta alkaen englannin, saksan ja ranskan kielillä.

## Toimenpide-ehdotuksia

- Lukion rakennetta kehitetään niin, että se mahdollistaa joustavan, pitkäjänteisen ja monipuolisen kieltenopiskelun hyödyntämällä oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia.
- Kehitetään toiselle asteelle mallit in- ja nonformaalisti opitun osaamisen tunnustamiselle. Selvitetään mahdollisuudet lukion ja vapaan sivistystyön oppilaitosten yhteistyölle ja Yleisten kielitutkintojen kehittämiseksi vastaamaan tarpeeseen ”toisen asteen Ykinä”.
- Suullisen kielitaidon koe otetaan osaksi vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen kokeita ylioppilastutkinnossa. Kehittyvää teknologiaa hyödynnetään kokeen toteutuksessa.

### 1.2.4 Ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen kenttää leimaa tällä hetkellä suuri koulutuslainsäädännön uudistus, jossa keskeistä on ajattelutavan kääntyminen järjestelmäkeskeisyydestä osaamisperusteisuuteen. Jatkossa opiskelijoiden henkilökohtaiset opintopolut ja työssäoppiminen korostuvat, mistä seuraa sekä mahdollisuuksia että haasteita ammatillisen puolen kielikoulutukselle.

Tilanteen kuvauksen tekee haasteelliseksi myös koulutuksen monimuotoisuus. Tutkintoja on kolmentasoisia (ammatillinen perustutkinto, ammattitutkinto, erikoisammattitutkinto) ja toteuttamismuotoja kaksi (opetussuunnitelmaperusteiset tutkinnot ja näyttötutkinnot). Vuoden 2018 alussa voimaan tuleva ammatillisen koulutuksen kokonaisuudistus yhdistettynä resurssien merkittävään leikkaukseen tulee myös vaikuttamaan kieltenopetukseen ja opiskeluun.

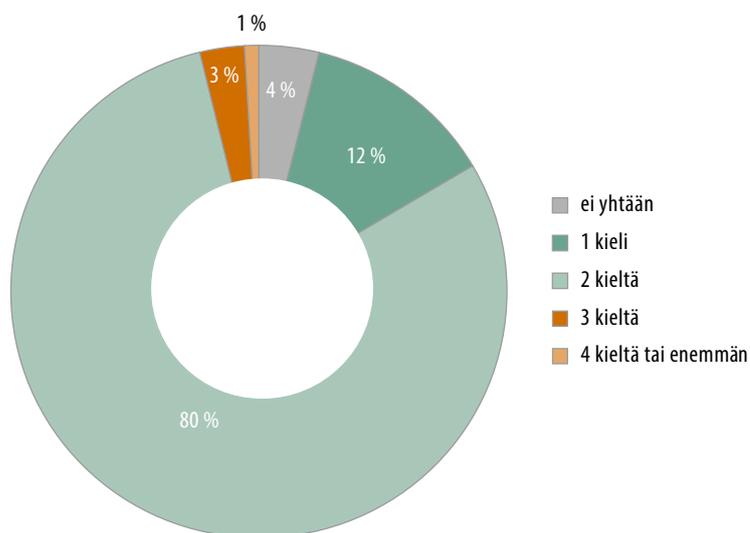
Vielä toistaiseksi voimassa olevissa tutkinnon perusteissa kaikissa peruskoulupohjaisissa ammatillisissa perustutkinnoissa (ei ylioppilaspohjaisilla linjoilla eikä näyttötutkintona suoritettavissa eli aikuiskoulutuksessa) on tutkinnon perusteiden mukaisesti suoritettava viestintä- ja vuorovaikutusosaamista 11 osaamispistettä (osp). Tästä pakollista on äidinkieli/suomi (5 osp), toinen kotimainen kieli (1 osp) ja vieras kieli, yleensä englanti (2 osp). Loput kolme osaamispistettä opiskelija saa valita em. aineista. Valinnat kohdistuvat etupäässä englantiin ja äidinkieleen. Valinnaiset kolme osaamispistettä voi halutessaan käyttää myös muun vieraan kielen opintoihin, mutta tarjonta oppilaitoksissa on vähäistä. Joillakin paikkakunnilla opiskelijat voivat hyödyntää lukioiden ja kansalaisopistojen tarjontaa.

Uuden 1.1.2018 voimaan tulevan ammatillisen koulutuksen reformin tavoitteena on kehittää selkeämpää ja työelämän tarpeisiin paremmin vastaavaa tutkintojärjestelmää ja lisätä opiskelijälähtöisyyttä. Tutkintoa ei ole kytketty aikaan, vaan jokainen voi edetä opinnoissaan henkilökohtaisen opintosuunnitelmansa mukaisesti. Henkilökohtaisista tarpeista

riippuen kielten opiskelu voi periaatteessa lisääntyä uudessa tutkinnossa, mutta vähintään nykyinen taso pyritään säilyttämään. Tutkinnon perusteisiin kuuluva viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen säilyy vähintään 11 osaamispisteessä, mutta äidinkielen osuutta laskeetaan 4 osaamispisteeseen ja vieraan kielen, käytännössä englannin, osuutta nostetaan 3 osaamispisteeseen. Lisäksi tutkintoon kuuluu valinnaisia osia 9 osp sekä vähintään 10 osp jatko-opintovalmiuksia tukevia opintoja, jotka voivat olla kieliä. Eri aloilla voi olla myös ammattikohtaisia kieliopintovaatimuksia.

### Kielivalinnat

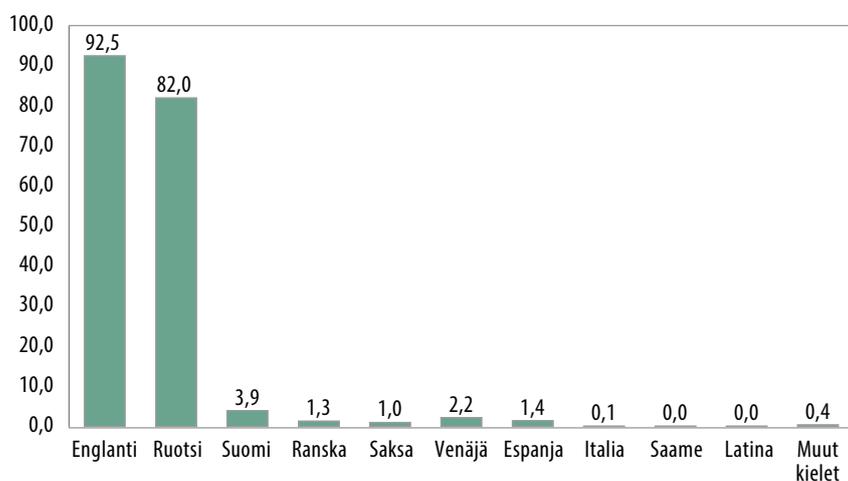
Kielitaitoon liittyvää osaamista käsitellään ammatillisen perustutkinnon perusteissa niiltä osin kuin se on ammatin näkökulmasta tarpeellista. Kielitaidon puute ei saisi olla este kenenkään työllistymiselle. Työelämässä kielitaitotarpeissa on kuitenkin isoja alakohdaisia ja alueellisia eroja. Erityisen paljon kielitaitoa tarvitaan palvelualoilla sekä kaupan ja teknii-kan aloilla. Myös sosiaali- ja terveydenhoitoaloilla kielitaitoa tarvitaan entistä enemmän. Muillakin aloilla ammattihenkilöt ovat yhä enemmän asiakaskontaktissa, ja työtehtäviin voi sisältyä myös markkinointia. Tämä kasvattaa kielitaitotarpeita niilläkin aloilla, joita ei ole perinteisesti nähty palvelualoina. Tästä huolimatta vuonna 2015 ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 96 prosenttia opiskeli enintään kahta vierasta kieltä. Kolmea tai useampaa kieltä opiskeli ainoastaan 4 prosenttia opiskelijoista.



**Kuvio 14.** Oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen opiskelijat, Vieraiden kielten määrä 2015 (Lähde: Tilastokeskus)

Vaikka kielten opiskeluun on ammatillisessa koulutuksessa periaatteessa paljon mahdollisuuksia, valtaosa niistä, jotka eivät suorita kaksoistutkintoa, opiskelevat korkeintaan eng-

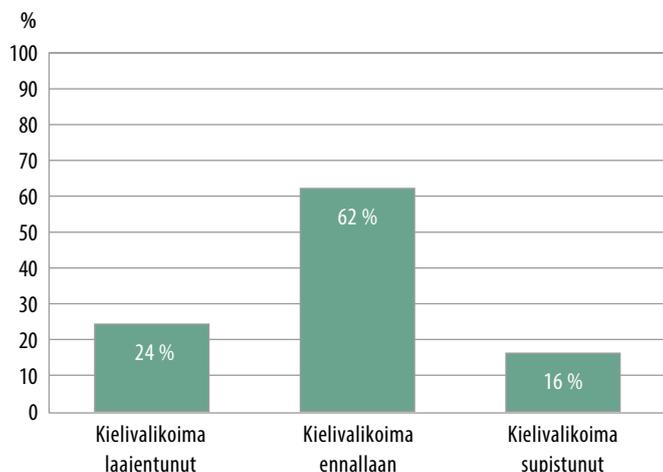
lantia ja toista kotimaista kieltä. Vieraiden kielten opetuksessa yhteistyö lukioiden ja kansalaisopistojen kanssa on tärkeää erityisesti muiden kuin englannin kielen osalta, ja jotkut ammatillisen koulutuksen opiskelijoista suorittavatkin näissä yksittäisiä kielten kursseja. Opiskelijat eivät kuitenkaan yleensä ole kovin halukkaita matkustamaan kieliopintojen vuoksi pitkiä matkoja usein hankaliin aikoihin. Pitkät matkat voivat olla opiskelijoille myös kustannuskysymys. Kuvio 15 kuvaa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden kielivalintoja vuonna 2015.



**Kuvio 15. Oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen koulutuksen opiskelijat, Oppilaiden/opiskelijoiden opiskelemat tai valitsemat vieraat kielet 2015 (Lähde: Tilastokeskus)**

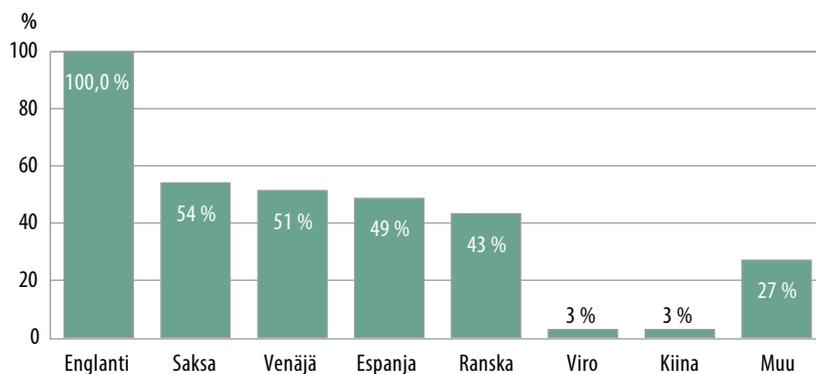
### Kielten tarjonta

Ammatillisen koulutuksen kielivalikoiman suppeuteen on viime vuosina herätty monissa oppilaitoksissa, ja neljänneksessä oppilaitoksia kielivalikoima on laajentunut vuosina 2012–2017. Kielivalikoiman lisäämisen taustalla ovat työelämän tarpeet, opiskelijoiden toiveet, jatko-opintovalmiuksien parantaminen, lisääntyvät kansainväliset vaihdot ja ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden määrän lisääntyminen. Samaan aikaan kielivalikoima on kuitenkin supistunut 16 prosentissa ammatillisen koulutuksen oppilaitoksia rahoitusleikkausten ja kysynnän puutteen vuoksi. Yli puolessa oppilaitoksista kielivalikoima on säilynyt ennallaan.



**Kuvio 16. Vieraiden kielten tarjonnan kehittyminen 2012–2017**  
(Lähde: Ammattiosaamisen kehittämissyhdistys AMKE ry)

Yleisimmin tarjottavat kielet ovat englanti, saksa, venäjä, espanja, ranska, viro, kiina ja italia (ryhmä muu). Oppilaitoksen kansainvälinen yhteistyö, etenkin opiskelijavaihto, lisää kieli-tarjontaa muissa kuin englannin kielissä.



**Kuvio 17. Kielet, joita opiskelijalla on mahdollista opiskella**  
(Lähde: Ammattiosaamisen kehittämissyhdistys AMKE ry)

Tilastojen mukaan ammatillisessa koulutuksessa kansainväliset opiskelijavaihdot olivat kasvussa vuoteen 2012 saakka, minkä jälkeen kasvu on tasaantunut (Opetushallitus 2016a). Viime vuosina reilu 13 prosenttia samana vuonna opintonsa aloittaneista vastaavasta opiskelijamäärästä on käynyt opintojensa aikana ulkomaanjaksolla. Ammattioppilaitosten opiskelijoiden ulkomaanjaksot ovat tyypillisesti 1–2 kuukautta, mutta myös lyhyemmät ja pidemmät jaksot ovat mahdollisia. Koska ammattikouluissa opiskellaan pääsääntöisesti vain englanti ja ruotsia (ks. kuvio 15), ulkomaanjaksolla käytetään tyypillisesti *lingua*

*franca* -englantia. Ulkomaanjaksojen merkitys muiden kielten opiskeluun motivoivina on kuitenkin ilmeinen.

Liikkuvuus on keskiössä myös ammatillisen koulutuksen ns. Kööpenhaminan prosessissa (vrt. korkeakoulutuksen Bolognan prosessi). Kööpenhaminan prosessin tavoitteena on parantaa ammatillisen koulutuksen suorituskykyä, laatua ja vetovoimaa sekä edistää ammatillisessa koulutuksessa olevien ja ammatillisen tutkinnon suorittaneiden liikkuvuutta eurooppalaisella yhteistyöllä. Ammattiin opiskelevien kansainväliset opiskelijavaihdot keskittyvätkin Eurooppaan. Suosituimpia vaihtokohteita ovat lähtevien opiskelijoiden osalta Espanja, Ruotsi, Saksa, Viro ja Britannia ja saapuvien Saksa, Ranska ja Espanja (Opetushallitus 2016b).

Opiskelijaliikkuvuuden ohella ammattiin opiskelevien kansainvälistymisessä ja kielitaidon kehittämisessä on huomioitava myös englanninkieliset tutkinto-ohjelmat, joiden kysyntä on kasvussa, sekä vieraskielisten opiskelijoiden määrän kasvu. Mahdollisuus suorittaa työmarkkinoille johtava ammatillinen tutkinto vieraalla kielellä voisi osaltaan kannustaa kieltenopiskeluun myös peruskoulussa ja lukiossa.

### Kielimaiseman muutos

Kotimaisten kielten lisäksi opintonsa vuonna 2015 ammatillisessa koulutuksessa aloittaneilla oli toista sataa eri äidinkieltä. Esimerkiksi somalin- ja thaikielisten uusien opiskelijoiden määrä on kolminkertaistunut vuoden 2010 jälkeen. Luvuissa ovat mukana ammatillisessa koulutuksessa aloittaneet sekä ammatillinen työvoimakoulutus.

**Taulukko 5. Ammatillisen koulutuksen uudet opiskelijat vuonna 2015 äidinkielen mukaan, 10 yleisintä kieltä (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)**

kieli	määrä
venäjä	2 618
eesti, viro	1 729
somali	890
arabia	683
thai	502
kurdi	494
persia	437
englanti	352
albania	337
espanja	259

Kasvavasta vieraskielisten määrästä johtuen ammattikoulutuksessa onkin käynnissä profiilien eriytyminen. Esimerkiksi Espoossa 80 % ikäluokasta menee lukioon, ja ammattikouluun jatkavat erityisesti maahanmuuttajat. Espoon Omniasta on siksi tulossa pelkästään maahanmuuttajiin keskittyvä oppilaitos. Sama suuntaus näkyy todennäköisesti myös muissa suurissa kaupungeissa. Kielitaitokirjo on valtava, esimerkiksi pääkaupunkiseudulla oppilailta on yli 90 äidinkieltä.

Maahanmuuttajilta vaaditaan nykyisin opintoja varten suomen/ruotsin kielessä B2-taso, mutta sitä ollaan laskemassa B1-tasoon. Esimerkiksi teollisuudessa on paljon työtehtäviä, joissa ei tarvita korkeaa kotimaisten kielten taitoa. Kuitenkin tutkinto on tehtävä suomeksi tai ruotsiksi.

Ammatillisen koulutuksen käynnissä olevan reformin vaikutukset huolestuttavat opettajia. Työssä oppiminen lisääntyy, millä voi olla kielteisiä vaikutuksia kielten oppimiseen. Kun kielenopetusta pyritään integroimaan osaksi ammatillisia opintoja, yhä useammin kieltenopettajina toimivat ammatillisten aineiden opettajat. SUKOLin selvityksen mukaan 30 % ammatillisten aineiden opettajista opettaa myös kieliä. Puutteet kieliosaamisessa vaikuttavat erityisesti jatko-opintokelpoisuuteen. Mikäli äidinkielen, ruotsin ja vieraan kielen taidoissa on puutteita, jatko-opinnoissa menestyminen käy mahdottomaksi. Ongelman mittakaavasta saa hyvän käsityksen, kun ottaa huomioon, että tämä koskee yli puolta ikäluokkaa. Myös maahanmuuttajilta edellytettävän suomen tai ruotsin lähtötason madaltaminen huolestuttaa. Lisäksi oppimateriaaleista on SUKOLin selvityksen mukaan puutetta. Toisaalta ammatillisen koulutuksen reformin myötä yhteiset tutkinnon osat tulevat myös aikuisopiskelijoille. Tämä kuvastaa muuttuvaa käsitystä työelämän tarpeista: geneeriset taidot, kielitaito mukaan lukien, ovat olennainen osa työssä tarvittavaa osaamista.

Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kielten opettajilla ei ole ollut paljoa yhteistyötä. Tarve on ruotsin kielen osalta noussut esiin esimerkiksi Karvin *Liikettä niveliin* -raportissa (2016). 2016 päättyi myös Kulturfondenin pääosin rahoittama täydennyskoulutushanke, jossa oli mukana sekä ammatillisen koulutuksen että ammattikorkeakoulujen opettajia. Hankkeessa painopiste oli digitalisaation hyödyntämisessä, mutta siihen sisältyi myös muita kehittämisalueita.

Selvityshankkeen opiskelijakuulemisissa saatiin ammatillisen koulutuksen kielikoulutuksesta muun muassa seuraavia kommentteja. Opiskelijat pitävät opettajien roolia olennaisena motivoinnissa kieltenopiskeluun. Nykyisellään lähiopetusta voi olla vain 14 tuntia osaamispistettä kohden, yleisimmin kuitenkin 18 tuntia. Opettajilta toivotaan nykyistä vaihtelevampia opetusmenetelmiä, jotka ottavat huomioon opiskeltavan alan. Motivatiota lisääisivät myös erilaiset palkitsemiskeinot, esimerkiksi työssäoppimispaikan saaminen ulkomailta. Kielitaidon merkitys on opiskelijoille sinänsä selvä, ja he totesivat, että viimeistään asian huomaa työelämässä: yksikään ammattiryhmä ei tule selviytymään pelkällä suomen kielellä. Kielten opiskelun todettiin voivan olla etäällä työelämästä, ja se tulisi

integroida nykyistä paremmin ammatillisiin opintoihin. Myös kielivalintoja pitäisi miettiä alakohtaisten tarpeiden mukaan. Opiskelijoiden mukaan opiskelu voisi myös olla nykyistä haastavampaa, ja etäopiskelu tulisi tehdä aidosti mahdolliseksi.

Motivaatio on ilmiönä luonteeltaan kaksisuuntainen: motivaatio auttaa oppimaan, ja hyvä menestys lisää motivaatiota. Motivoituneilla on myös muita korkeampi tavoitetaso. Motivaatio ei pysy samana vaan on dynaaminen ja muuttuva. Motivoituneimpia eri koulutusasteilla ollaan englannin kielen opiskeluun. Monien mielestä englannin kohdalla onkin jo pikemmin kyse kansalaistaidosta, ei varsinaisesti vieraan kielen opiskeluvuorokauden kuluksena. Kuten ammatillisen koulutuksen opiskelijatkin korostivat, kiinnittyminen omaan arkeen motivoi, sillä kieli elää käytön ja vuorovaikutuksen kautta.

Yksi mahdollisesti kiinnostusta ja motivaatiota vahvistava tapa on kielen ja sisällön integroiminen opetuksessa. Kuilu nuorten oppimiskäytäntöjen ja koulun käytäntöjen välillä on kasvanut. Kielten osuus arjessa ei ole läpinäkyvää ja arkioppimista hyödynnetään huonosti kouluopetuksessa. Nykynuorilla on kuitenkin aiempaa huomattavasti enemmän mahdollisuuksia oppia kieliä formaalin koulutuksen ulkopuolella: vapaa-aikana, harrastuksissa, matkoilla ja muilla ulkomaanjaksoilla sekä netistä.

Digitalisaatio on lisännyt englannin ylivaltaa, mutta se avaa myös paljon mahdollisuuksia tutustua muihin kulttuureihin. Kysyä voi myös, onko internet monikielistymässä? Digitaaliset sovellukset mahdollistaisivat monimediaisen oppimisen, jossa perinteisen tekstipohjaisen opetuksen lisäksi hyödynnetään sovellusten tarjoamia visuaalisia ja audiovisuaalisia keinoja (ks. Juurakko-Paavola 2017). Se sopii hyvin yhteen opetussuunnitelmien perusteiden korostaman oppijan oman roolin vahvistamisen kanssa ja tarjoaa autenttisia oppimisympäristöjä. Opiskelijoiden monimediaisten tekstitaitojen kehittäminen vaatii kuitenkin uudenlaista lähestymistapaa kieltenopetuksessa. Vastuuta oppimisesta on annettava enemmän opiskelijalle.

Työmarkkinoilla tarvitaan jatkossa nykyistä monipuolisempaa kielitaitoa. Osaamistarpeet voivat olla jatkossa myös entistä yksilöllisempiä tai alakohtaisesti erilaisempia. Eri toimialat, yritykset ja työtehtävät voivat kehittyä eri tavoin ja eriaikaisesti, mikä tarkoittaa, että tarpeet eri kielten osaamiseen koskevat myös ammattikoulutettuja.

### Toimenpide-ehdotuksia

- Ammatillisessa koulutuksessa lisätään muilla kuin kotimaisilla kielillä annettavaa tutkintokoulutusta ja vahvistetaan kieliopinnot roolia kaikessa koulutuksessa.
- Kansallinen arviointikeskus (Karvi) toteuttaa vuoden 2020 jälkeen arvioinnin ammatillisen koulutuksen reformin vaikutuksista yhteisten tutkinnon osien ml. kielten opiskeluun ja oppimiseen.

- Opetushallitus kehittää yhdessä opetuksen/koulutuksen järjestäjien kanssa tapoja tunnistaa, tukea ja hyödyntää monikielisyyttä nykyistä paremmin oppijoiden, koulun ja paikallisyhteisön vahvuutena.
- Koulujen kielitietoista toimintaa vahvistetaan täydennyskoulutuksella siten, että jokaisella opetuksen järjestäjällä on riittävä määrä kielitietoisen opetuksen asiantuntijoita.
- Oppilaitokset tarjoavat eri asteilla kieliin erilaisia polkuja: kielikerhoja, pelillistämistä ja muita digitaalisten sovellusten tarjoamia mahdollisuuksia.
- Kannustetaan kuntia laatimaan vuoteen 2020 mennessä kieli- ja kansainvälisyysohjelmat, joissa kielenopetusta tarkastellaan oppilaiden kielipolkujen jatkumon, kielivalintojen tarjonnan ja jakauman, kunnan tai maakunnan elinkeinoelämän tarpeiden sekä kansallisten tarpeiden kannalta. Ohjelmissa huomioidaan myös vapaan sivistystyön oppilaitosten rooli kieliopintojen jatkumon varmistamisessa.
- Opetushallitus kokoaa yhdessä Kuntaliiton kanssa kielenopetuksen kehittäjäkuntien verkoston, jossa kunnille annetaan tukea ja mahdollisuus tehdä yhteistyötä hyvien käytäntöjen löytämiseksi ja levittämiseksi kielenopetukseen. Työssä hyödynnetään olemassa olevia verkostoja. Opetushallituksen kokeilukeskus osallistuu verkoston luomiseen.

### 1.2.5 Korkeakoulujen kielikoulutus

Yliopistot ovat perinteisesti olleet sekä kansainvälisiä että vahvasti kansallisia instituutioita, joilla on ollut keskeinen rooli kansakunnan rakentamisessa ja osana julkisia palveluita. Tietoyhteiskunnassa työ on yhä kielellisempää, joten kieli on kaiken toiminnan ytimessä (*language-intensive working life*). Vieraat kielet, varsinkin englanti, nähdään nykyisin myös keskeisenä kansainvälistymisen ja globalisaation välineenä. Kaikki edellä mainitut asiat heijastuvat korkeakoulujen kielenopetukseen ja kielellisiin käytäntöihin.

Vuonna 2017 valmistuneet suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset (OKM 2017:11) sisältävät useita kielen ja kulttuurien tunteisuuden merkitystä koskevia linjauksia ja toimenpide-ehdotuksia, esimerkiksi:

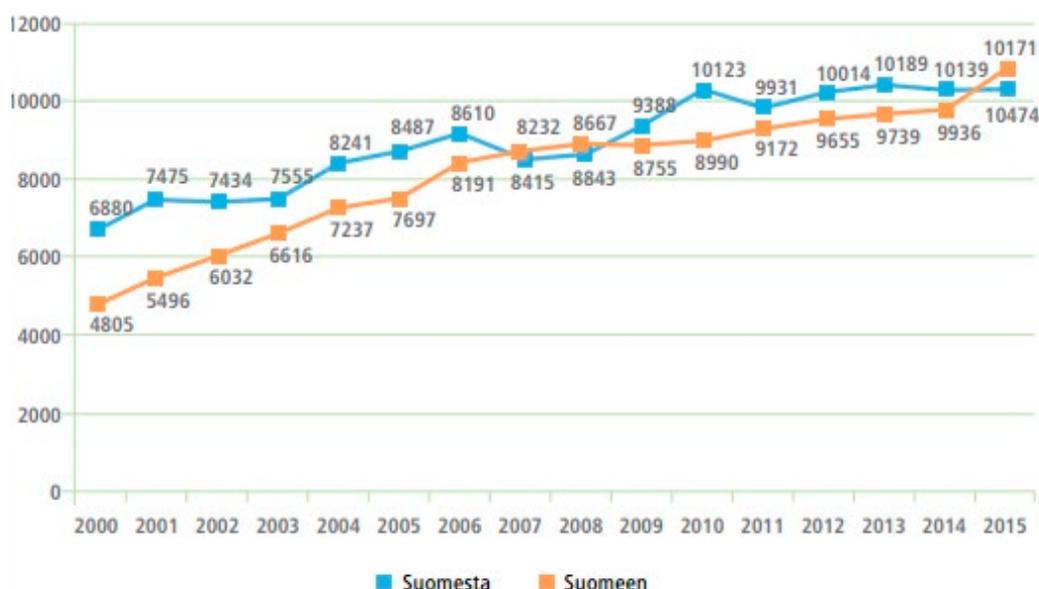
- Vuoteen 2020 mennessä kunkin korkeakoulu tulisi laatia selkeät kansainvälisen toiminnan tavoitteet ja tavoitteita tukevat toimenpiteet. Kansainvälisen toiminnan tulee läpäistä koko korkeakoulu.
- Jokainen korkeakoulusta valmistuva on opinnoissaan tottunut toimimaan kansainvälisessä, monikulttuurisessa toimintaympäristössä ja ymmärtää erilaisuutta, globaaleja haasteita ja kestäväen yhteiskunnan periaatteita.
- Kaikkiin korkeakoulututkintoihin tulee sisältyä opiskelijan etenemistä tukeva opiskelu- tai harjoittelujakso ulkomailla.

- Korkeakoulut tarjoavat opiskelijoilleen mahdollisimman laajan kielivalikoiman, joka kattaa esimerkiksi arabian, japanin, kiinan ja portugalilaiset kielet.
- Suomessa harvinaisia kieliä äidinkielenään puhuvia tulee kannustaa hyödyntämään kieliosaamistaan.
- Korkeakoulut vahvistavat yhteistyötään tutkinto-opiskelijoiden kielikoulutuksen vahvistamiseksi ja vaihto-opiskelijoiden kieliopintojen mahdollistamiseksi. Kielenoppimismahdollisuuksia hyödynnetään jo ennen maahan saapumista (esim. Erasmus+ Online Language Tool -työkalun hyödyntäminen).
- Ammattikorkeakoulujen tulee osaltaan huolehtia riittävästä maahanmuuttajien valmentavan koulutuksen tarjonnasta.

Kansainvälistymislinjauksien osana on myös hyödyllinen kansainvälisyyttään vahvistavan korkeakoulun muistilista.

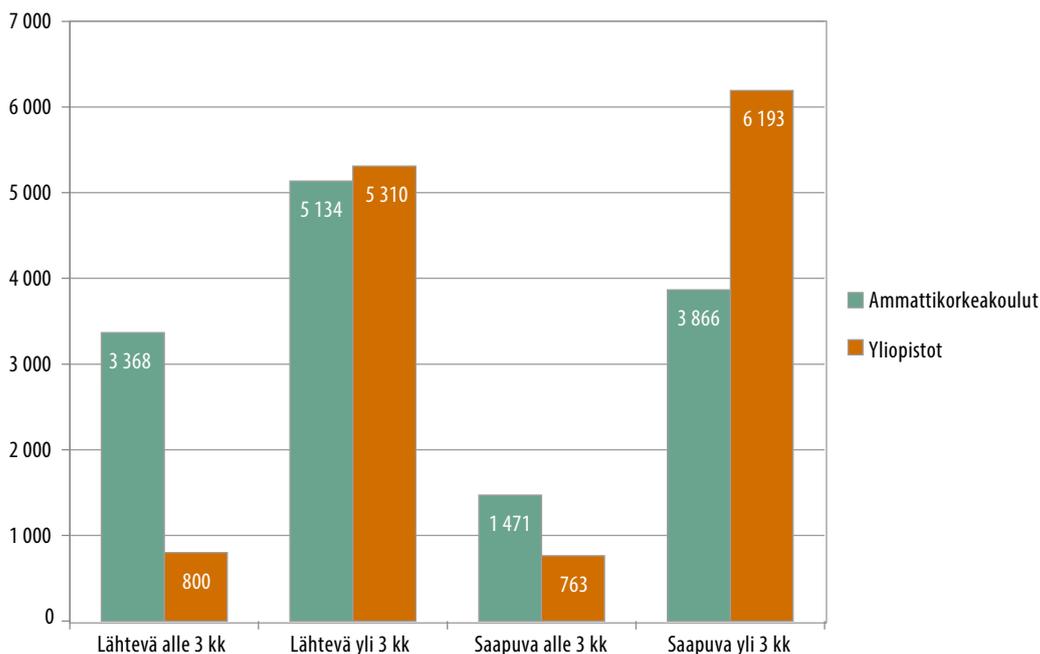
### Kansainvälinen liikkuvuus

Korkeakouluopiskelijoiden liikkuvuusjaksot ovat lisääntyneet voimakkaasti tällä vuosituonnilla, ja pitkäkestoisemman (yli 3 kk) liikkuvuuden osalta kehitys jatkuu. Kun vuosituonnin alussa Suomesta lähti vuosittain vajaat 7 000 korkeakouluopiskelijaa ulkomaille, on luku nyt jo yli 10 000.



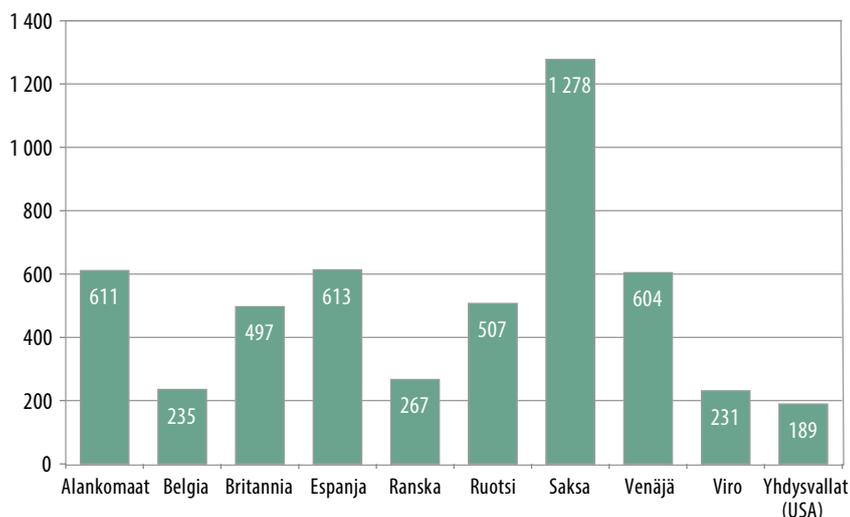
**Kuvio 18.** Korkeakoulujen pitkäkestoiset (yli 3 kk) ulkomaanjaksot 2000–2015  
(Lähde: Opetushallitus 4/2016: 5)

Kuten kuviosta 18 käy ilmi, pitkäkestoiset ulkomaanjaksot jakaantuvat melko tasan yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektorien välille. Ammattikorkeakouluille ovat ominaisia lyhytkestoisemmat ulkomaanjaksot (ks. myös [Opetushallitus 4/2016](#)). Lyhytkestoisten ulkomaanjaksojen määrät ovat muutamana viime vuotena vähentyneet.

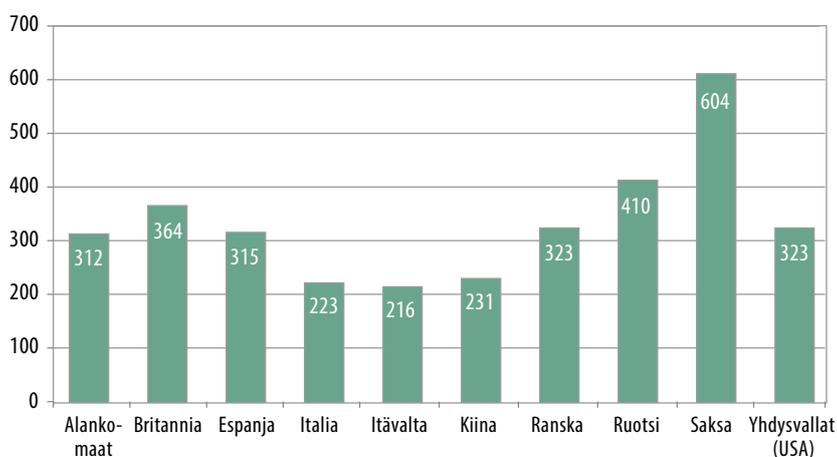


**Kuvio 19.** Tutkinto-opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus 2016, yliopistot ja ammattikorkeakoulut, lähtevät ja saapuvat opiskelijat sekä lyhyet ja pitkät ulkomaan jaksot erikseen (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Kymmenen yleisimmän kohteen joukossa vuonna 2016 olivat sekä ammattikorkeakoulu- että yliopisto-opiskelijoilla Alankomaat, Britannia, Espanja, Ranska, Ruotsi, Saksa ja Yhdysvallat. Ammattikorkeakouluissa kymmenen kärkeen nousivat lisäksi Belgia, Venäjä ja Viro ja yliopistoissa Italia, Itävalta ja Kiina. Molemmissa selvästi suosituin kohdemaata oli Saksa.

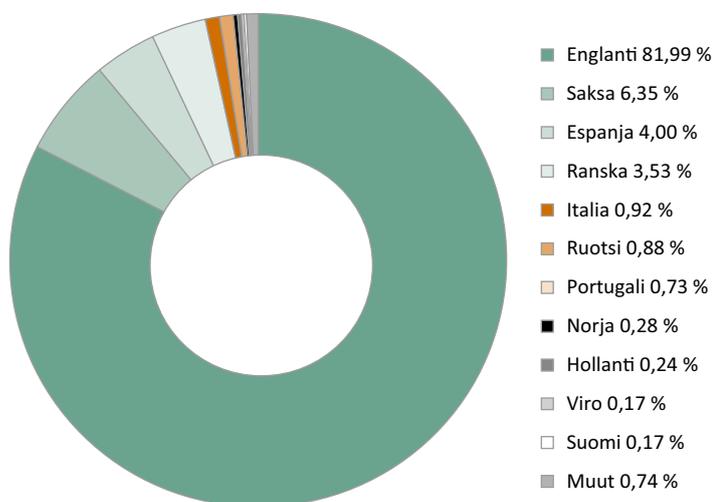


**Kuvio 20.** Liikkuvuusjaksojen määrä ammattikorkeakouluissa 2016, 10 yleisintä kohdetta lähteillä opiskelijoilla (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)



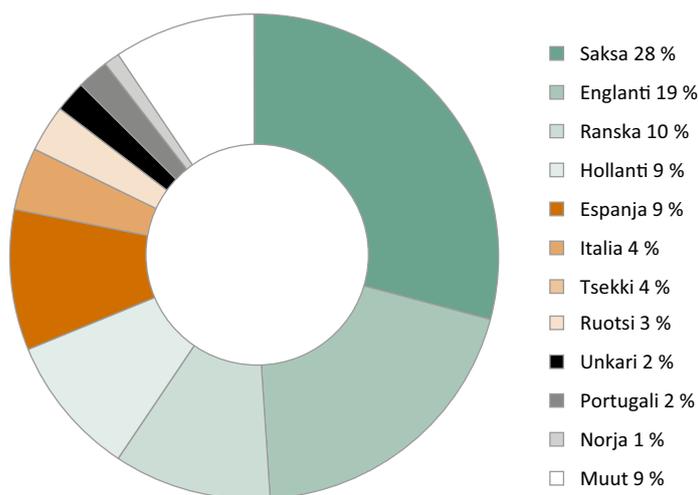
**Kuvio 21.** Liikkuvuusjaksojen määrä yliopistoissa 2016, 10 yleisintä kohdetta lähteillä opiskelijoilla (ml. jatko-opiskelijat) (Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Erasmus-vaihdossa olleiden osalta on saatavissa tietoja vaihto-opiskelijoiden käyttämistä kielistä. Opetushallituksen keräämän kyselytiedon perusteella enemmistö lukuvuoden 2015–2016 aikana vaihto-opintoja suorittaneista opiskeli kohdemaassaan englanniksi (kuvio 22). Suurimmat muut opetuskielien olivat saksa, espanja ja ranska. Ryhmään muut kielet kuuluvat mm. katalaani, tsekki, kreikka, puola, slovakki, sloveeni, unkarin ja bulgarian. Kyselyyn vastasi 4 220 vaihto-opiskelijaa.



**Kuvio 22.** Opiskelijaliikkuvuuden aikainen pääasiallinen opetuskieli (Lähde: Opetushallitus 2017)

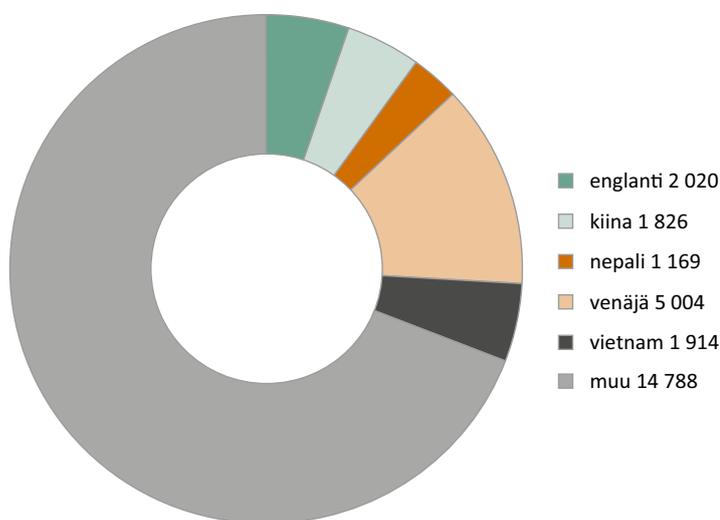
On myös muistettava, että vaikka koulutusohjelma olisi englanninkielinen, oleskelu toisessa kieliympäristössä antaa aina osaamista. Pääasiallisen opetuskielen lisäksi vaihto-opiskelijat ilmoittivat yhteensä 35 eri kielten taitojen parantuneen opiskelijaliikkuvuuden aikana (kuvio 23). Yleisimmin kielitaito oli parantunut saksan, englannin, ranskan, hollannin ja espanjan kielissä, mutta moni oli hankkinut myös harvinaisempien kielten, kuten persian, baskin, albanian, romanian ja kiinan kielen taitoja.



**Kuvio 23.** Muiden kuin pääasiallisen opetuskielen taitojen kehittyminen opiskelijaliikkuvuuden aikana (Lähde: Opetushallitus 2017)

Suomen ja Venäjän välisen FIRST-ohjelman puitteissa liikkui lukuvuonna 2015–2016 yhteensä 254 opiskelijaa, joista 179 Venäjältä Suomeen ja 75 Suomesta Venäjälle. Koska liikkuvuudessa painottuu suunta Suomeen, jossa englanninkielisen koulutuksen tarjonta on melko laajaa, oli opiskelijoiden opiskelukieli myös pääasiassa (237/254) englanti. Suomesta Venäjälle suuntautuneessa liikkuvuudessa venäjäksi opiskeli viisi opiskelijaa, ja englanniksi ja venäjäksi kahdeksan opiskelijaa. Yksi Venäjältä Suomeen tullut vaihto-opiskelija opiskeli Suomessa venäjäksi ja kolme käytti opinnoissaan sekä englantia että suomea.

Vieraskielisten korkeakouluopiskelijoiden määrä suomalaisissa korkeakouluissa on ollut viime vuosina kasvussa. Siinä missä vuonna 2010 korkeakoulujen tutkintoon johtavassa koulutuksessa opiskeli reilut 19 200 vieraskielistä opiskelijaa, vuonna 2015 vieraskielisten opiskelijoiden määrä oli noussut 26 700 opiskelijaan. Äidinkieliä oli yhteensä 114, ja yli 100 vieraskielisen opiskelijan kieliäkin oli 35. Yleisimpiä vieraskielisten korkeakouluopiskelijoiden äidinkieliä olivat vuonna 2015 venäjä, englanti, vietnam, kiina ja nepali, joita äidinkielekseen oli ilmoittanut yli tuhat korkeakouluopiskelijaa kutakin. Vuoden 2017 tilannekuva olisi erilainen johtuen lukuvuosimaksujen käyttöönottamisesta EU/ETA-ulkopuolisille tutkinto-opiskelijoille.



**Kuvio 24. Vieraskieliset opiskelijat 2015 äidinkielen mukaan**  
(Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Vieraskielisten korkeakouluopiskelijoiden kieliosaamista käytetään jonkin verran esimerkiksi kielikeskuksissa vapaaehtoisessa kielitandem-tyyppisessä opetuksessa. Heidän omien äidinkieliensä arvostuksessa ja hyödyntämisessä samoin kuin yleensä integroimisessa korkeakoulu yhteisöön on kuitenkin runsaasti parannettavaa. Nykyistä laajempi rinnakkaiskielisyys korkeakouluissa tarjoaisi myös suomalaisille opiskelijoille uudenlaisia mahdolli-

suuksia kotikansainvälistymiseen. Selvä puute on myös se, että vieraskielisille opiskelijoille tarjottavat suomen/ruotsin kielen opinnot jäävät useimmiten alkeisiin. Sama ilmiö on nähtävissä koko yhteiskunnassa.

### **Korkeakoulujen kielipolitiikka**

Useimmilla Suomen yliopistoilla (12/14) on kielipoliittiset ohjelmat tai strategiat, joita edellytettiin Valtioneuvoston hyväksymässä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 (OPM 2007). Motivaatiota niiden laatimiseen toi lisäksi tarve linjata kansallisten kielten ja vieraiden kielten, ensisijaisesti englannin, käyttöä yliopiston kansainvälistymisen näkökulmasta. Syyt ovat paitsi strategisia, usein myös hyvin käytännönläheisiä.

Ammattikorkeakouluilla ei yleensä ole korkeakoulutasoisia kieliohjelmia, mutta niiden strategiat sisältävät linjauksia kansainvälisyydestä, ja joillakin on erillinen kansainvälistymisstrategia. Niissä keskeisiä aiheita ovat opiskelija- ja opettajavaihto, muu kansainvälinen yhteistyö sekä vieraskielinen (lähinnä englanti) opetus ja tutkinto-ohjelmat. Myös kotikansainvälistyminen mainitaan. Vieraskielisen opetuksen laatu pyritään varmistamaan tarjoamalla opettajille kielikoulutusta. Jotkin korkeakoulut ovat määritelleet vieraskielisissä ohjelmissa opettavilta vaadittavan Eurooppalaisen viitekehyksen taitotason (vähintään B2).

Yliopistojen kielistrategioiden nimet vaihtelevat: kielipolitiikka, kielipoliittinen ohjelma, kieliperiaatteet, kielelliset linjaukset, språkprogram, språkpolitiska riktlinjer. Niissä linjataan instituutioiden kielivalintoja, eri kielten käyttöä organisaatiossa sekä kielten oppimista ja tutkimusta.

Yleisimmät työkielet Suomen yliopistoissa ovat suomi, ruotsi ja englanti, ja opetus tapahtuu kieliaineita lukuun ottamatta näillä kielillä. Yliopistolain mukaan Helsingin yliopiston ja Taideyliopiston opetus- ja tutkintokielet ovat suomi ja ruotsi. Aalto-yliopiston opetus- ja tutkintokieleen sovelletaan, mitä sen muodostaneiden yliopistojen tutkintokielestä on säädetty. Åbo Akademin ja Svenska handelshögskolanin sekä Helsingin yliopiston Svenska social- och kommunalhögskolanin opetus- ja tutkintokieli on ruotsi. Muiden yliopistojen opetus- ja tutkintokieli on suomi. Yliopisto voi päättää lisäksi muun kielen käyttämisestä opetus- ja tutkintokielenä ja opintosuorituksissa. Useimpien yliopistojen hallintokieli on suomi, Åbo Akademin ja Svenska handelshögskolanin sekä Helsingin yliopiston Svenska social- och kommunalhögskolanin hallintokieli on ruotsi.

Säädökset heijastuvat myös yliopistojen omissa kielipoliittisissa ohjelmissa. Osa yliopistoista määrittelee suomenkielisyytensä (Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistot), ja Hanken ja Åbo Akademi määrittelevät olevansa ruotsinkielisiä. Aalto yliopiston ja Helsingin yliopiston kielellisissä linjauksissa painotetaan kaksikielisyyttä.

Aallossa alemman tutkinnon opinnot tarjotaan pääosin suomeksi ja ruotsiksi, kun taas valtaosa maisterikoulutuksesta on englanninkielistä. Helsingin yliopistossa on käytössä kaksikielinen tutkinto, jossa kummallakin tutkintokielellä suoritetaan vähintään kolmasosa koulutuksesta. Kaksikielisen tutkinnon osaamistavoitteissa on määritelty tietty taso toisessa tutkintokielessä. Kaksikieliset tutkinnot ovat yleistymässä myös muualla.

Yliopistojen kielistrategioissa korostetaan monikielisyyttä ja painotetaan opetuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyttä. Kansainvälistä liikkuvuutta ja yhteistyötä pyritään helpottamaan kielikeskusten tai vastaavien yksiköiden tarjoamalla monipuolisella kieli- ja viestintäkoulutuksella. Lisäksi laadukas kielenkäyttö opetuksessa, tutkimuksessa, hallinnossa ja viestinnässä nähdään yleisemminkin yhtenä yliopiston laatutekijänä. Opinnäytetöiden hyvään kieliasuun kiinnitetään erityistä huomiota. Opiskelijoita ja henkilökuntaa kannustetaan kielenopiskeluun, ja esimerkiksi Itä-Suomen yliopiston kielistrategian tavoitteisiin kuuluu avata suora väylä kielikeskusopinnoista kieliaineiden sivuaineopintoihin. Yliopiston kielipolitiikassa kiinnitetään myös erityistä huomiota siihen, että opiskelijan äidinkielen viestintäosaaminen kehittyy koko tutkinto-opiskelun ajan.

Tutkijoita kannustetaan kansainväliseen julkaisemiseen kaikissa yliopistoissa. Käytännössä vieraskielistä julkaisemista pyritään tukemaan tarjoamalla tutkijoille englannin kielen kielikoulutusta sekä käännös- ja oikolukupalveluja julkaisujen ja rahoitushakemusten laadun parantamiseksi. Käännös- ja kielentarkastustoiminta on osoitettu tavallisimmin kielikeskuksen tai vastaavan kielipalveluyksikön vastuulle. Tampereen yliopistossa tutkijoita rohkaistaan julkaisemaan myös muilla vierailiä kielillä kuin englanniksi. Tampereen yliopiston kieliperiaatteissa huomautetaan, että etenkin ihmistieteissä ”julkaisutoiminnan suuntaaminen usealle eri kielialueelle edesauttaa merkittävästi sen tunnetuksi tuleamista kansainvälisillä foorumeilla”. Turun yliopiston kieliohjelma lähtee siitä, että ”akateeminen tutkimus on perusluonteeltaan vapaata ja tutkijalähtöistä, ja sama koskee tutkimuksen kieltä”. Helsingin yliopistossa seurataan julkaisujen kieltä tutkimustietojärjestelmän avulla. Osa yliopistoista on myös linjannut englannin kielen käytöstä yksityiskohtaisemmin esimerkiksi väitöskirjojen osalta.

Kielellisissä linjauksissa huomioidaan yliopistolain lisäksi myös Suomen kielilait ja kieltä koskevat muut säännökset. Useiden yliopistojen kieliperiaatteissa nostetaan esiin kansalliskielillä julkaisemisen tarpeellisuus, jotta nämä kehittyvät tieteen kielinä (erityisesti Aalto, Helsingin yliopisto). Aallon ja HY:n englanninkielisiin tutkimusjulkaisuihin kannustetaan yliopiston kielistrategiassa liittämään suomen- tai ruotsinkielinen tiivistelmä, Turun yliopistossa on asiasta velvoittava rehtorin päätös. Lisäksi Aalto ja HY ovat ottaneet tavoitteekseen kehittää aktiivisesti suomen- ja ruotsinkielisiä tieteellisiä termejä. Konkreettinen esimerkki tästä on HY:n koordinoima Tieteen termipankki -hanke. Helsingin yliopistossa ja Itä-Suomen yliopistossa varmistetaan englanninkielisen opetuksen yhteydessä, että alan keskeinen käsitteistö tulee opiskelijoille tutuksi ainakin toisella kansalliskielellä. Turun yli-

opistossa englanninkielisiin tutkinto-ohjelmiin sisällytetään suomen kieleen ja suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin perehdyttävä jakso.

Osassa yliopistojen kieliperiaatteita esiintyy käsite 'rinnakkaiskielisyys'. Aiheesta on Pohjoismaiden ministerineuvoston julistus vuodelta 2007, joka ohjaa korkeakouluja kehittämään kielistrategioitaan rinnakkaiskielisyyden suuntaan. Vuonna 2014 julkaistiin aiheesta selvitys (*Hvor parallelt. Om parallellspråkighet på Nordens universitet*, red. Frans Gregersen), jossa rinnakkaiskielisyys nähdään toimivana ja pragmaattisena ratkaisuna tasapainottaa kansallisten kielten ja englannin käyttöä. Malli ei ole ongelmaton; esimerkiksi Tanskassa sen on havaittu korostavan tanskan kielen käyttöä valtiotasolla ja englannin korkeakoulutasolla. Kaikilla ei myöskään ole yhtäläistä taitoa molemmissa.

Suomessa korkeakoulujen oma päätösvalta kielivalinnoissa on lisääntynyt. Yliopistolain mukaan yliopisto voi päättää muun kielen käyttämisestä opetus- ja tutkintokielenä ja opintosuorituksissa. Oikeuskansleri on kuitenkin kehottanut korkeakouluja ilmaisemaan nykyistä eksplisiittisemmin opetuskielten valintansa. Lisäksi kun opetusta tarjotaan muilla kielillä kuin suomeksi tai ruotsiksi, opiskelijoiden tulee olla tietoisia perustuslaillisista oikeuksistaan tehdä suorituksensa kansallisilla kielillä. Asian voi ilmaista myös niin, että suomalaisissa korkeakouluissa tasapainoillaan kansainvälistymisen edistämässä kansallisten kielten asemaa heikentämättä. Englannin käytöllä opetuksessa nähdään myös kotikansainvälistymistä edistävä rooli.

### **Kielitaitotarpeet ja tutkintoihin kuuluva kieltenopiskelu**

Asetuksen mukaan opiskelijan tulee alempaan tai ylempään korkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla osoittaa saavuttaneensa: 1) suomen ja ruotsin kielen taidon, joka julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (424/2003) 6 §:n 1 momentin mukaan vaaditaan valtion henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa ja joka on tarpeen oman alan kannalta; sekä 2) vähintään yhden vieraan kielen sellaisen taidon, joka mahdollistaa oman alan kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen. Mitä 1 momentissa säädetään, ei koske opiskelijaa, joka on saanut koulusivistyksensä muulla kuin suomen tai ruotsin kielellä, eikä opiskelijaa, joka on saanut koulusivistyksensä ulkomailla. Tällaiselta opiskelijalta vaadittavasta kielitaidosta määrää yliopisto. Yliopisto voi erityisestä syystä vapauttaa opiskelijan 1 momentissa säädettyistä kielitaitovaatimuksista osittain tai kokonaan.

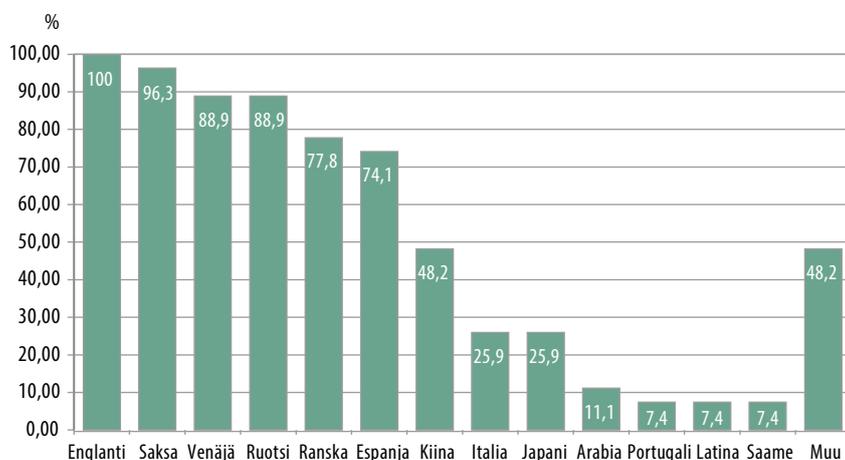
Osa yliopistoista tai koulutusaloista edellyttää tutkinnonsuorittajilta useamman kuin yhden vieraan kielen taidon osoittamista. Laajimmat tutkintoon sisältyvät kieliopinnot ovat yleensä kauppatieteissä. Suuri osa opiskelijoista suorittaa opintojensa aikana myös vapaaehtoisia kieliopintoja. Suomen ylioppilaskuntien liiton kuulemistilaisuudessa ilmaisema tavoite on kotimaisten kielten lisäksi kahden tai jopa kolmen vieraan kielen sisällyttäminen tutkintoon. Opiskelijat korostavat myös oman äidinkielen hyvien viestintätaitojen tärkeyttä.

Kaikille tutkinto-opiskelijoille tarjottava kieltenopetusta toteuttaa yliopistoissa yleensä kielikeskus (tai vastaava, nimitykset vaihtelevat). Kielikeskuksilla on aktiivinen yhteistyöverkosto FINELC. Kielikeskusten perustaminen 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla voidaan nähdä osana ajalle ominaista korkeakoulutus uudistusta, korkeakoululaitoksen laajenemista ja yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien luomista. Se liittyi myös erityisalojen kieltenopetuksen kehittämiseen opiskelun ja sen jälkeisen työelämän tarpeisiin. Nyt kielikeskusten välillä on nähtävissä eriytymiskehitystä.

Ammattikorkeakouluissa kielikeskukset on nykyään yleensä hajautettu. Edelleen toimii kuitenkin Ammattikorkeakoulujen kielten ja viestinnän asiantuntijatiimi. Kattavia tietoja kaikkiin tutkintoihin sisältyvästä kieltenopetuksesta ei ole, ja erityisesti ammattikorkeakoulujen kohdalla keskitetyssä tiedonkeruussa on ongelmia. Siksi selvityksen osana tehtiin huhti-toukokuussa 2017 Webropol-kysely yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kielikeskuksille tai vastaavaa opetusta hoitaville yksiköille. Kyselyyn vastasi 18 ammattikorkeakoulua ja 10 yliopiston kielikeskusta.

Pakollisten tutkintoon kuuluvien kieliopintojen laajuus vaihtelee koulutusaloittain, mutta tavallisin laajuus sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa on kolmesta kuuteen opintopistettä/kieli, niin äidinkielessä, toisessa kotimaisessa kielessä kuin ensimmäisessä vieraassa kielessäkin. Vaihteluväliä voi kuitenkin olla kahdesta kahteentoista opintopistettä/kieli. Toinen vieras kieli on harvoin pakollinen. Ammattikorkeakouluissa talouteen, matkailuun, hotelli- ja ravintola-alaan ja joihinkin tekniikan aloihin liittyy edellytys myös toisen vieraan kielen opiskelusta. Yliopistoista kauppatieteissä on huomattavasti muita aloja laajemmat kieliopinnot.

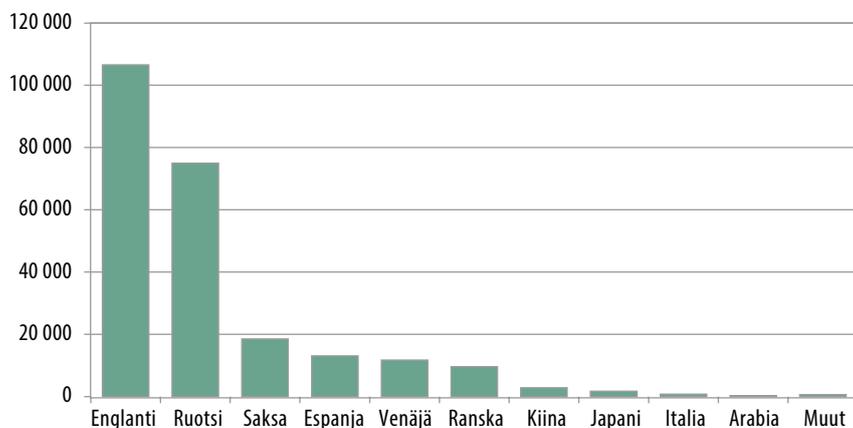
Kyselyvastausten perusteella suomalaisissa korkeakouluissa tarjotaan eri alojen tutkinto-opiskelijoille opetusta ainakin 27 kielessä. Kymmenen yleisimmin tarjottavan kielen joukkoon kuuluvat englanti, saksa, venäjä, ruotsi, ranska, espanja, kiina, italia, japani ja arabia. Lisäksi muutamissa oppilaitoksissa tarjotaan opetusta portugalin, latinan ja saamen kielissä. Muita kieliä ovat norja, heprea, kurdi, kreikka, tanska, turkki, unkari, viro, saame, slovakki, persia, somali, thai ja vietnam. Näitä kieliä ilmoitti tarjoavansa yksi oppilaitos kutakin.



**Kuvio 25. Vieraiden kielten opetustarjonta yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa (prosenttia vastaajista) (Lähde: Kysely kielen opetuksen nykytilasta korkeakouluissa 2017)**

Yleisin kielikeskuksissakin opiskeltava kieli on englanti. Englannin kielen kirjallisen esittämisen taso ei lukion jälkeen ole aina riittävän hyvä, vaikka puhevalmiudet ovatkin aiempaa paremmat. Parantamista tarvitaan myös suullisten akateemisten esitysten pitämismuutoksissa (*Academic Skills, writing & presentation*). Toiseksi eniten opintopisteitä suoritetaan ruotsin kielessä. Yleinen kommentti sekä opettajilta että opiskelijoilta kuitenkin on, että ruotsin kielen säädösten taseisia valmiuksia ei todellisuudessa saavuteta. Euroopan ulkopuolisten kielten alkeiskurssit houkuttelevat opiskelijoita yleensä hyvin, jatkoryhmien saaminen kokoon on ollut vaikeampaa muualla kuin Helsingin yliopistossa.

Tarjonnassa tasapainoillaan kaiken kaikkiaan pysyvyyden ja ketteryuden välillä. Korkeakoulujen strategiset linjaukset vaikuttavat melko vähän kielitarjontaan, mutta poikkeuksiakin on. Esimerkiksi Itä-Suomen yliopistossa painotetaan venäjän kieltä, Lapissa saamea. Sekä opettajat että opiskelijat ilmaisivat kuulemisissa epäilynsä siitä, onko mahdollista asettaa kieliä ”tärkeysjärjestykseen” tai laatia TOP10-listoja. Osittain samaa mieltä oltiin myös työnantajien kuulemisissa. Vaarana nähtiin myös kulloisenkin maailmanpoliittisen tilanteen ohjaava vaikutus.



**Kuvio 26. Suoritetut opintopistemäärät korkeakoulujen kieliopinnoissa vuonna 2016, kielikohtainen tarkastelu (Lähde: Kysely kielen opetuksen nykytilasta korkeakouluissa 2017)**

Tutkintoihin sisältyvien kieliopintojen tehtävänä on toisaalta tukea opintoja, toisaalta antaa työelämässä tarvittavia valmiuksia. Se näkyy myös pakollisten ja vapaaehtoisten kieliopintojen laajuudessa. Eniten kieliä opiskellaan kaupan, hallinnon, oikeustieteiden, tekniikan sekä terveys- ja hyvinvointialoilla, eli aloilla joiden työelämä on yhä kansainvälisempää. Vähiten kieliä opiskellaan lääketieteessä, matemaattis-luonnontieteellisillä aloilla sekä maa- ja metsätaloudessa.

Mielenkiintoinen ero korkeakoulusektorien välillä on terveysalalla: lääketieteellisissä tiedekunnissa kieliopintojen määrä ei ole keskimääräistä suurempi, ammattikorkeakoulujen terveys- ja hyvinvointialoilla sen sijaan on. Kuitenkin sekä lääkärit että hoitajat toimivat yhä monikielisemmässä ja monikulttuurisemmassa työelämässä. Syy löytynee lääkärinkoulutuksen tiukasta opetussuunnitelmasta, johon ylimääräisiä opintoja mahtuu huonosti. Luonnontieteet ovat hyvin tutkimusorientoituneita ja kansainvälisiä koulutusaloja, mutta pääasiallinen yhteistyön ja julkaisujen kieli on englanti.

Kyselyyn vastanneiden ammattikorkeakoulujen mukaan vieraiden kielten tarjonta on supistunut joko säästösyistä tai kysynnän vähenemisen takia. Joissakin korkeakouluissa tarjonta on pysynyt ennallaan. Yhtenä selittävänä tekijänä kysynnän vähenemiseen vastaajat pitivät sitä, että ammattikorkeakouluun tulevat opiskelijat ovat toisella asteellakin opiskelleet vähemmän kieliä, jolloin perustietoja ei ole eikä amk-tutkinnossa toisaalta ole tilaa valinnaisille uusille kielille. Suomi vieraana kielenä -opetus on lisääntynyt.

Myös monissa yliopistoissa kielikeskuksen kielivalikoima on supistunut ja kurssien laajuutta pienennetty. Toisaalta laajenemistakin on havaittavissa, ja melko uusi asia on laajempien (20–30 op) opintokokonaisuuksien suorittaminen kielikeskuksessa. Usein esille nostettu asia on se, kuinka pitkälle korkeakouluissa tulee ”paikata” supistuvaa kieltenopiskelua

alemmilla koulutusasteilla. Pelkkien peruskurssien suorittaminen ei tuo asiantuntijuuskielen hallintaa, mutta se avaa uusia kieliä ja antaa pohjaa jatkamiselle myöhemmin työelämässä. Se myös opettaa oppimaan kieliä, mikä on hyödyllistä elämänikäisen oppimisen näkökulmasta.

Selvitystä varten tehdyssä kyselyssä haluttiin myös tietoa korkeakoulujen sisällä tehtävistä yhteistyöstä. Yhteistyötä on kummallakin sektorilla niin opetussuunnitelmatyössä ja tarjonnan laajuudesta keskusteltaessa kuin kielten ja opetettavien aineiden integroinnissa. Integrointi sekä kielitaidon eri osa-alueiden että kielen ja sisältöjen osalta on tällä hetkellä keskeinen kehityssuunta. Yhteistyötä kielten ainelaitosten kanssa on kuitenkin vähän, useimmiten mainittiin aineenopettajakoulutuksen opetusharjoittelu kielikeskuksissa.

Kielikeskukset huolehtivat useissa yliopistoissa myös henkilökunnan kielikoulutuksesta. Eniten tarjotaan englannin ja ruotsin kielen kurseja, sekä vieraskieliselle henkilökunnalle S2-kurseja. Tarpeet tulevat yleensä korkeakoulujen henkilöstöpalveluista, kielikeskus toimii toteuttajana. Kielikeskusten näkemys on, että englanniksi opettavilta voitaisiin vaatia kielitaidon arviointia esimerkiksi näyttökokeella, erityisesti jos kyse on maksullisesta koulutuksesta tai koulutusviennistä. Henkilökunnan koulutusta olisi hyvä ajatella kokonaisuutena, jossa yhdistyvät kielet, monikulttuurisuustaidot ja korkeakoulupedagogiikka. Keskusteltu kysymys on kansallisten kielten taidon edellyttäminen kansainväliseltä henkilöstöltä, mutta toistaiseksi ilmeisesti vain Jyväskylän yliopisto edellyttää valmiutta suomen kielen opiskelemiseen.

Kyselyn tuloksia peilattiin Suomen kielikeskusten johtajien kuulemistilaisuudessa. He näkivät edelleen kehittämistarpeita kielikeskusten ja tutkinnoista päättävien tiedekuntien tai osastojen yhteistyössä: kieliopintoja ei aina muisteta tutkintorakenteita uudistettaessa. Opiskelijoiden lähtötason heikkeneminen koetaan ongelmana, toisaalta ”saamme ne opiskelijat jotka saamme ja pyrimme antamaan heille mahdollisimman hyvät valmiudet”. Yhdeksi keinoksi puuttua asiaan nähtiin toisen asteen ja korkeakoulujen nykyistä tiiviimpi yhteistyö. Kieltenopiskelun yksipuolistumisen kielteisenä seurauksena nähdään myös sen vaikutukset tutkimuksen tasoon, jos tutkijat eivät enää kykene käyttämään alkuperäislähteitä muilla kielillä kuin englanniksi.

Yliopistojen kielikeskuksissa tunnustetaan muiden koulutusasteiden tapaan, että käsitykset kielitaidosta ja kielten opettamisesta kaipaavat päivittämistä. Myös sitä, mitä ymmärretään ”alan mukaisella” kielitaidolla, tulisi pohtia uudelleen. Perinteinen malli on kielten opettaminen alakohtaisissa ryhmissä. Toisaalta voitaisiin lähteä eri alojen yhteisistä taidollisista teemoista (esimerkiksi tieteellisen esitelmän pitäminen), jolloin opiskelija toisi opetustilanteeseen oman alansa ja joutuisi miettimään, miten kertoo siitä muiden alojen edustajille. Kieliopintojen integroimista opiskeltavaan alaan pidetään sinänsä hyvänä ja opiskelijoita motivoivana mallina (”autenttista oppimista parhaimmillaan”), mutta se edel-

lyttää onnistuakseen hyvää yhteistyötä kielten ja substanssin opettajien kesken. Myös toimintamallit hankaloittavat uudistamista, esimerkiksi opettajien työn mittaaminen kontaktiopetustunteina. Digitalisaation hyödyntämisestä kaivataan lisää käytäntöjen jakamista sekä tutkimusta. Opiskelijat toivovat joustavia opiskelumahdollisuuksia, mutta arvostavat toisaalta kasvokkaista vuorovaikutusta kieliopinnoissa.

Opiskelijoiden kuulemistilaisuuksissa esitettiin näkemyksiä yliopistojen keskinäisistä ja yliopistojen/ammattikorkeakoulujen välisistä kieltenopetuksen laatu- ja vaatimustasoeroista. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kielitaitovaatimusten eriytyminen nähtiin eriarvoistavana. Opiskelijat korostavat kielten merkitystä kansainvälistymisen mahdollistajina, eivät kielten opiskelua kielten itsensä takia. Tätä voi verrata Global Mindedness -kyselyn tuloksiin (esim. [Faktaa express 2A/2017](#)) tältä vuodelta. Tulosten mukaan lähes kaikki ulkomaanjaksolla olleet opiskelijat kokivat jakson kehittäneen heidän vuorovaikutustaitojaan ja kykyään toimia eri kulttuureissa sekä lisänneen halua oppia muista maista sekä verkottua kansainvälisesti. Toisaalta tulokset osoittavat, että ulkomaanjaksolle lähtee jossain määrin valikoitunut joukko korkeakouluopiskelijoita. Opiskelijoiden toive oli kulttuuri-osuuden vahvistaminen edelleen kieliopinnoissa, ja ”kulttuuri edellä” eteneminen koettiin myös motivaatiota vahvistavana.

On ilmeistä, että kielikeskukset ovat eriytyneet toisistaan varsin paljon omien vahvuksiensa ja paikallisen kontekstin ja paikallisten tarpeiden vaikutuksesta. Niiden tehtävä kaikkien tiedekuntien tutkintoihin sisältyvistä kieliopinnoista vastaavina yksiköinä on kuitenkin sama. Keskustelua tarvitaan myös siitä, mitä ymmärrämme peruskielitaidolla ja alakoh-taisuudella: kuinka pitkälle jo tutkinnon sisällä on syytä tai voidaan varmistaa työelämän kielitaidon tarpeet.

### **Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat ja kielitaito**

Kaikissa Suomen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on kansainvälisiä, käytännössä englanninkielisiä tutkinto-ohjelmia. Yliopistoissa tyypillistä on alemman tutkinnon tarjoaminen kansallisilla kielillä ja englanninkielisten ohjelmien keskittyminen maisterikoulutukseen. Tohtorikoulutus annetaan myös suurelta osin englanniksi, tosin alakohtaisia eroja tohtoriohjelmien kesken on. Englanninkieliset tutkinto-ohjelmat ovat toisaalta osa suomalaista tutkintokoulutusta, toisaalta ne nähdään osana koulutusvientä. Liiketoiminnan ja kansallisen julkisen palvelun yhdistyminen ei käytännön tasolla ole ongelmatonta.

Kansainvälisiin tutkinto-ohjelmiin liittyy useita kielikysymyksiä. On huolehdittava opettajien riittävän tasokkaasta kielitaidosta ja kulttuurientuntemuksesta sekä monikulttuurisissa ryhmissä opettamisen taidosta, toisaalta opiskelijoiden opinnoissa etenemiseen riittävästä englannin kielen tasosta. Opiskelijat ovat aloittaessaan englannin kielen taidoltaan varsin heterogeenisiä. Jos/kun valmistuneiden toivotaan työllistyvän Suomeen, on myös

huolehdittava riittävästä suomen/ruotsin sekä suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin tuntemuksesta.

Muulla kuin äidinkielellä opettavalta henkilöstöltä edellytetään tavallisesti ”riittävää” kielitaitoa opetuskielessä ja heille tarjotaan tueksi kieli- ja viestintäkoulutusta. Ainakin osassa korkeakouluja kielten opiskelu huomioidaan myös rekrytoinneissa ja työajan suunnittelussa. Kansainväliselle henkilöstölle tarjotaan tyypillisesti mahdollisuus opiskella suomea ja/ tai ruotsia. Kotimaisten kielten taidon hankkimista tuetaan vain harvoissa korkeakouluissa konkreettisesti sisällyttämällä kielten opiskelu opettajan työsuunnitelmaan osana työaikaan.

Tänä vuonna julkaistussa tutkimuksessa englanninkielisen opetuksen yleistymisestä Pohjoismaiden yliopistoissa (Airey ym. 2017) todetaan, että jos ja kun englanninkielinen opetus lisääntyy, kasvaa yliopistotasosten kielipolitiikkapapereiden valmistelemisen tarve. Samalla kasvavat näkemyserotkin. Olisi siirryttävä ad hoc -tyyppisestä suhtautumisesta koko yliopiston kattavaan kielipolitiikkaan, mikä edellyttää huolellista suunnittelua; muuten politiikka alkaa elää irrallaan arkityön todellisuudesta. Tutkimuspolitiikka ja kielipolitiikka saattavat päätyä konfliktiin, ja ”yhden koon kielipolitiikkaa” on ainakin monialayliopistolle vaikea luoda. Toisaalta kielipolitiikkaa ei noudateta, ellei sitä koeta relevantiksi oman työn kannalta. Asennetasolla olisi lisäksi tärkeä muistaa, että jokainen opettaja on kieltenopettaja.

Suomessa toteutettu lukukausimaksujen kokeilu EU/ETA-ulkopuolisille opiskelijoille vuosina 2010–2014 jäi määrällisesti niin pieneksi, että maksujen vaikutuksia kielitaitotarpeisiin on sen perusteella vaikea arvioida. Kokeilu vahvisti kuitenkin edellä mainittuja asioita: ohjelmissa opettavien henkilöiden englanninkielen tason kehittämistarpeen, opiskelijoiden akateemisen englannin vahvistamisen ja toisaalta kansallisten kielten ja suomalaisen yhteiskuntaan perehdyttävien jaksojen merkityksen ulkomaisten opiskelijoiden integroitumiselle korkeakouluyhteisöön ja suomalaiseen yhteiskuntaan sekä heidän työllistymiselleen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Siirtyminen vuonna 2017 kattavasti lukukausimaksujärjestelmään kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa tuo varmasti lisää haasteita.

## Kielten tutkinto-opetus ja kielentutkimus

Suomen yliopistot ry Unifin strategia- ja vaikuttavuushankkeiden osana valmistettiin vuonna 2015 raportti myös vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellisesta kehittämisestä ja profiloinnista (RAKE 2015). Sen mukaan kielten tutkinto-opetuksen ja tutkimuksen tulevaisuuden kannalta keskeisiä seikkoja ovat:

- kansainvälisen toimintaympäristön muuttuminen
- digitaalisen viestinnän runsastuminen kaikille elämänaloilla
- laadukkaan kielenopetuksen ja opettajankoulutuksen valtakunnalliset tarpeet
- peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden vaikutus alan valintaan

- monipuolisen ja monialaisen opiskelu- ja tutkimusympäristön mahdollistaminen
- erikoistuminen ja syvälinen perehtyminen omaan alaan.

Unifin selvityksessä esitettiin myös toimenpiteitä eri yliopistojen työnjaosta ja yhteistyöstä. Muutoksia onkin tapahtunut, tosin ei aivan raportin esitysten mukaisesti. Turun yliopisto lakkautti venäjän kielen pääaineopinnot ja Itä-Suomen yliopisto saksan kielen. Tampereen yliopisto on tehnyt päätöksen ranskan kielen pääaineopintojen lakkauttamisesta. Suurin muutos oli kieliaineiden siirtäminen Vaasan yliopistosta Jyväskylään, mikä vahvisti Jyväskylän profilia kieliaineissa ja soveltavassa kielentutkimuksessa sekä kielten opettajankoulutuksessa. Tekniikan tuomat mahdollisuudet tarjoaisivat etäällä toisistaan oleville yksiköille mahdollisuuden yhteiseen opetukseen ja sen suunnitteluun. Yhteistyö niin yksittäisen yliopiston sisällä kuin yliopistojen välillä on edelleen liian vähäistä.

Tällä hetkellä eri kieliaineita voi opiskella eri tasolla Suomen yliopistoissa seuraavasti.

**Taulukko 6. Vieraiden kielten syventävien opintojen (S), aineopintojen (a) ja perusopintojen (p) tarjonta yliopistoissa syksyllä 2017. Taulukkoon on merkitty myös professuurien määrät (sulkeissa). (Lähde: Yliopistojen kotisivut)**

	Helsingin yliopisto	Itä-Suomen yliopisto	Jyväskylän yliopisto	Oulun yliopisto	Tampereen yliopisto	Turun yliopisto	Åbo Akademi
Englantilainen filologia tai englannin kieli (ja kulttuuri tai kirjallisuus)	S (5)	S (2)	S (2)	S (2)	S (2)	S (4)	S (2)
Englannin kääntäminen	S	S (1)			S (1)	S (1) <sup>1</sup>	
Ruotsi toisena kotimaisena kielenä	S (3)	S (1)	S (2)	S (1)	S	S (2)	
Ruotsin kääntäminen	S						
Suomi toisena kielenä							S (1)
Suomen kieli ja kulttuuri (S2)	S (1)	p	S	a			
Romani	a						
Saame	S			S (2)			
Karjalan kieli ja kulttuuri		S (1)					
Saksan kieli (ja kulttuuri tai kirjallisuus) tai germaaninen filologia	S (1)	S <sup>2</sup>	S (1)	S (1)	S (1)	S (1)	S (1)
Saksan kääntäminen	S (1)	S (1)			S (1)	S	
Ranskan kieli tai romaaninen filologia	S (2)	a	S (1)	a	S <sup>3</sup> (1)	S (1)	S (1)
Ranskan kääntäminen	S				S	S	
Venäjän kieli	S (3)	S (2)	S (1)		S (1)	S <sup>4</sup> (1)	S (1)
Venäjän kääntäminen	S	S (1)			S (1)		
Latinan kieli (ja Rooman kirjallisuus) tai Antiikin kielet ja kulttuurit	S (1)		S	a		S (1)	p
Antiikin kreikka/kreikkalainen filologia	a (1)			a		S	

	Helsingin yliopisto	Itä-Suomen yliopisto	Jyväskylän yliopisto	Oulun yliopisto	Tampereen yliopisto	Turun yliopisto	Åbo Akademi
Nykykreikka	a						
Espanja	S (1)		a		a	S (1)	
Portugali	S						
Viro	S (4) <sup>5</sup>					a	
Unkari						a	
Italian kieli tai italialainen filologia	S (1)		a			S	
Romania					p	p	
Tsekki	a				p		
Slovakki			a				
Arabia	S						
Japani	S (6) <sup>6</sup>	a					
Kiina	S						
Korea	S						
Swahili	S						
Heprea	S						
Somali	S						
Baski	p						
Galego	p						
Hindi	a						
Katalaani	p						
Latvia	a						
Liettua	a						
Puola	a						
Ukraina	p						
Eteläslaavilaiset kielet	a (1)						

1 Monikielisessä käännösviestinnässä toimii yksi professori, joka vastaa englannin, saksan ja ranskan kääntämisen opinnoista. Vastaavia järjestelyjä voi olla muissakin yliopistoissa, joten professuurien määrät ovat suuntaa-antavia.

2 Maisterikoulutus loppumassa

3 Maisterikoulutus loppumassa

4 Maisterikoulutus loppumassa

5 Suomalais-ugrilaiset kielet ja kulttuurit yhteensä

6 Aasian ja Afrikan kielet ja kulttuurit yhteensä

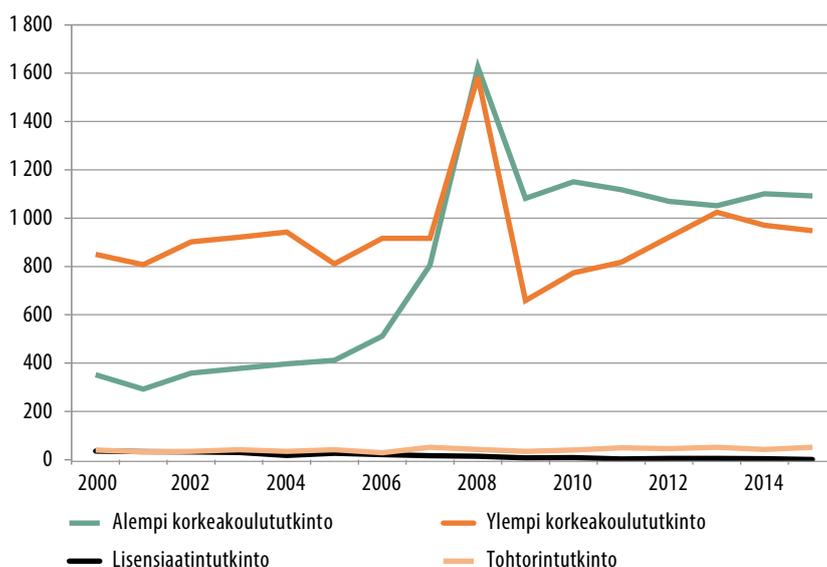
Kielivalintojen yksipuolistuminen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa on todennäköisesti vaikuttanut laskevaan trendiin yliopistojen kieliaineiden hakijamäärissä. Viime vuonna myös kieliaineiden henkilöstö ja professuurit ovat vähentyneet monissa yliopistoissa ja pääainetasoista koulutusta on keskitetty harvempiin yksiköihin. Vaikka pääaineena ei voisi opiskella enää jotakin kieltä, on kuitenkin hyvä huolehtia siitä, että sivuaineen opiskelumahdollisuus säilyisi tulevaisuuden kielenopettajatarpeen tyydyttämiseksi.

**Taulukko 7. Kielten yliopistokoulutukseen hakeutuminen 2015–2017**

(Lähde: Tilastokeskus – Vipunen - opetushallinnon tilastopalvelu)

Yliopisto	Ensisijaiset hakijat			Valitut			Paikan vastaanottaneet		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Helsingin yliopisto	1 155	935	772	346	390	301	339	378	289
Itä-Suomen yliopisto	130	117	132	115	114	119	92	88	105
Jyväskylän yliopisto	205	202	205	106	112	132	96	100	124
Oulun yliopisto	196	160	149	86	77	58	76	74	54
Tampereen yliopisto	58	102	85	19	48	47	19	42	45
Turun yliopisto	270	257	280	139	138	140	136	130	135
Vaasan yliopisto	48	53	-	49	32	-	45	26	-
Åbo Akademi	75	75	63	46	44	49	37	37	45
<b>Yhteensä</b>	<b>2 137</b>	<b>1 901</b>	<b>1 686</b>	<b>906</b>	<b>955</b>	<b>846</b>	<b>840</b>	<b>875</b>	<b>797</b>

Hakijamäärät kieliaineisiin ovat siis vähentyneet, mutta yllä oleva taulukko osoittaa, että sisäänotoissa ei kuitenkaan ole tapahtunut vastaavaa muutosta. Se merkitsee, että op-  
piaineisiin on ollut aiempaa helpompi tulla valituksi. Esimerkiksi Itä-Suomessa ja Vaasassa tilanne on ollut tämä. Vaasan yliopistosta kieliaineet onkin päätetty siirtää Jyväskylään. Muutoksia on myös toiseen suuntaan: Helsingin yliopistosta voi valmistua kiinän ja japanin opettajaksi, ja tänä syksynä HY:n kieliaineiden valikoimaan on tullut somali. Yksi ratkaisu vähemmän opiskeltujen kielten kohdalla on luopuminen vuosittaisesta hausta (parilliset/parittomat vuodet) tai kielten siirtyminen sivuaineen asemaan.

**Kuvio 27. Kielitieteen alan tutkinnot 2000–2015**

(Lähde: Tilastokeskus – Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu)

Tutkintojen suorittamismäärissä on suurta vuosittaista vaihtelua. Tutkintopiikkejä esiintyy etenkin suurten tutkintouudistusten yhteydessä ja siirtymäaikojen umpeutuessa (2008). Alempien korkeakoulututkintojen määrän kasvu 2000-luvun puolivälin jälkeen selittyy uudella tutkintorakenteella, jossa kaikki yliopisto-opiskelijat suorittavat ensin alemman korkeakoulututkinnon ennen ylempään korkeakoulututkintoon siirtymistä. Eniten opiskellaan englantia ja englanti pääaineena valmistuu myös eniten tutkintoja.

Kaikilla tutkinto-ohjelmilla on kuvattuna oppimistavoitteet ja taidot, jotka tutkinnon suorittaneen tulisi saavuttaa. Tyypillisesti tavoitteet on kuvattu sanallisesti, mutta jotkin HY:n ja ISY:n oppiaineet ovat kirjanneet myös Eurooppalaisen viitekehyksen mukaiset taitotasotavoitteet. Nyrkkisääntönä näyttäisi olevan, että kandidaatintutkinnossa tavoitellaan B2-tasoista kielitaitoa ja maisteriopinnoissa C1-tasoa. Tavoitteet voivat vaihdella myös kielitaidon eri osa-alueiden mukaan: reseptiivisissä taidoissa (kuullun ymmärtäminen ja luetun ymmärtäminen) tavoitellaan yleensä korkeampia taitotasoja kuin produktiivisissä taidoissa (puhuminen ja kirjoittaminen). Vaihtelua on jonkin verran myös kielestä riippuen.

Yksiköiden opetussuunnitelmat antavat monipuolisesti tietoa opintojen sisällöistä ja toteutustavoista, mutta eivät välttämättä kuitenkaan täysin kuvaa käytännön tilannetta. Opetussuunnitelmat eivät myöskään anna perimmäistä tietoa opetuksen ja oppimisen laadusta.

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että yliopistojen ja oppiaineiden välillä on paljon vaihtelua niin opintokokonaisuuksien laajuuksissa, sisällöissä kuin painotuksissakin. Myös tarjolla olevat linjat voivat vaihdella yliopiston sisällä oppiaineesta riippuen. Yleisimmin tarjotaan opettajan, kääntäjän ja yleisiä linjoja. Turussa on lisäksi tarjolla tutkijan linja ja Åbo Akademiassa liiketalouslinja.

Sisältöjen puolesta kielten kandidaatinopinnoissa pääpaino on käytännön kielitaidon kursseilla, lukuun ottamatta englantia, jossa ainakin joissakin yliopistoissa on enemmän teoreettisempia kielitietokursseja ja kielitiedettä. Maisteriopinnoissa painottuvat yleensä teoreettisemmat kielitietokurssit ja tutkimus, mutta toisaalta tässä vaiheessa myös valinnaisuus opinnoissa lisääntyy, ja opiskelija voi usein valita haluaako painottaa tutkinnossaan käytännöllisiä ja teoreettisia kielitaitokursseja, kulttuuri- ja yhteiskuntakursseja tai kenties opettajuuteen valmentavia kursseja (aineenopettajan pätevyyden antavien opettajan pedagogisten opintojen lisäksi).

Tarjonta vaihtelee jonkin verran myös yliopiston ja oppiaineen profiilin mukaan. Esimerkiksi Jyväskylässä opettajalinjalle voi hakeutua heti opintojen alusta saakka, ja opettajuuteen valmentavia kursseja sisällytetään jonkin verran jo kandidaatinopintoihin (opettajan pedagogisten perusopintojen lisäksi). Tampereella puolestaan painotetaan yhteiskuntatietouteen liittyviä sisältöjä muita yliopistoja enemmän. Turussa työharjoittelu on pakollinen osa syventäviä opintoja kääntämisen linjaa lukuun ottamatta, jolla työharjoittelu on valinnainen.

Valtaosa kieliaineista edellyttää pakollista oleskelujaksoa kohdemaassa, lukuun ottamatta englannin oppiaineita, joissa oleskelu on yleensä vapaaehtoinen. Oleskelujakson pituus vaihtelee yleensä 4 viikon ja 8 viikon välillä. Lisäksi venäjän kielen oppiaineilla on yhteiset noin 10 viikon opinnot Venäjällä Tverin yhteistyöyliopistossa, joihin kaikkien yliopistojen opiskelijoita kannustetaan osallistumaan. Ulkomaanjakson suorittamiseen kelpuutetaan pääsääntöisesti työskentely tai opiskelu kohdemaassa, mutta myös vapaa oleskelu voidaan hyväksyä, joskin vaaditun oleskelun pituus voi tällöin olla pidempi (esim. 2 kk vapaa oleskelua tai 4 viikon kielikurssi).

Koulutuksen toteutustapoja ovat harjoitus- ja luentokurssit, itsenäinen työskentely, pari- ja ryhmätyöskentely sekä kirjatentit ja esseet. Kieliaineissa on paljon pienryhmissä toteutettavaa kontaktiopetusta, jossa edellytetään läsnäoloa (tyypillisesti 80–100 %). Verkkokurssit ja -tehtävät, projektityöt ja työssä oppiminen näyttävät olevan yleistymässä ja niistä löytyy mainintoja monien kielten ainelaitosten opetussuunnitelmista.

Kieliaineiden arviointikäytännöt vaikuttavat melko monipuolisilta, mikä selittynee tarpeella testata kielitaidon ja kieliasiantuntijuuden eri osa-alueita. Arvioinnissa käytetään yleisesti perinteisten kirjallisten kuulustelujen ja kirjoitelmien lisäksi suullisia kuulusteluja ja esitelmiä, erilaisia oppimistehtäviä, käännöstehtäviä, oppimispäiväkirjoja ja -portfolioita sekä projektitöitä. Viime vuosina kielten opetuksessa ja oppimisessa on korostunut monikulttuurisuus, monimediaisuus ja monilukutaito. Uusien valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteidenkin mukaan aiemmin välineaineina nähdyt kielet ovat nyt osa kielikasvatusta ja johdattamista kielitietoisuuteen.

Tohtorikoulutusta tarjotaan kahdeksassa (Vaasan kieliaineiden Jyväskylään siirtymisen jälkeen seitsemässä) yliopistossa kaikissa niissä kielissä, jotka voivat olla maisterintutkinnon pääaineena. Unifin RAKE-raportin aineistosta näkyy, että vain osalla yliopistoja on kieliaineissa selkeä tutkimusprofiili ja että profiilit ovat varsin samankaltaisia. Profiileissa korostuvat usein empiiriset ja soveltavat alat, kuten kielenoppimisen ja monikielisyuden tutkimus, vuorovaikutuksen tutkimus ja kielen yhteiskunnallisen roolin sekä kulttuurisen ympäristön tutkimus. Eräiden yliopistojen profiileissa painottuvat myös metodologiset lähtökohdat. Viime vuosien muutoksena näkyy se, että yliopistojen strategiatyön merkityksen vahvistamisen myötä myös kieliaineissa on mietitty profiloitumista aiempaa tarkemmin ja pyritty liittämään se yliopiston kokonaisstrategiaan.

Edellä opetuksesta esitetyt seikat pätevät monilta osin myös tutkimukseen. Kansainvälisyyden vahvistuminen ja maailman pieneneminen merkitsee sitä, että tarvitaan muidenkin kuin aiemmin laajasti opiskeltujen kielten ja alueiden tuntemusta. Se merkitsee käytännössä Aasian ja Afrikan kieliä ja kulttuureja koskevan tutkimuksen vahvistamista, mikä on tärkeä tehdä kansallisen kokonaisuuden tasolla, yhteistyön ja työnjaon näkökulmasta. Digitalisaatio suuntaa myös tutkimusta uudella tavalla sekä menetelmien, aineistojen että teemojen osalta.

Monipuolisen tutkimusympäristön luomisen kannalta on olennaista, että kieliaineet integroituvat mahdollisimman laajasti kunkin yliopiston muihin aloihin. Tutkimuksen kannalta on tärkeä jatkaa jo käynnissä olevaa kehitystä, jossa yksittäiset kielet eivät kulje toisistaan erillään vaan kieliaineiden tutkimusta tehdään yhteistyössä. Lisäksi on jatkettava valtakunnallisen yhteistyön ja työnjaon kehittämistä. Näin myös vähemmän opiskeltujen ja tutkittujen kielten osalta kansallinen kielivaranto säilyy ja vahvistuu.

### Toimenpide-ehdotuksia

- Yliopistot ja ammattikorkeakoulut lisäävät kielten ylioppilaskokeiden huomiointia opiskelijavalinnassa. Tämä tarkoittaa myös muita kieliä kuin suomea/ruotsia ja englantia.
- Muutetaan asetusta yliopistojen tutkinnoista niin, että opiskelijalta edellytetään vähintään kahden vieraan kielen taidon osoittamista. Osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen kehitetään joustavia malleja yliopistojen, lukioiden ja vapaan sivistystyön yhteistyönä.
- Korkeakoulut sopivat Unifin ja Arenen johdolla työnjaosta ja yhteistyöstä Aasian ja Afrikan kielten (esim. somali, kurdi, vietnam, kiina, korea, japani) perusopetuksessa kielikeskuksissa tai vastaavissa. Tarkastelu tehdään rinnan kielten tutkintokoulutuksen kehittämisen kanssa. Yhteistyönä kehitetään myös Aasian ja Afrikan kielten verkko-opetusta maan korkeakoulujen ja aikuiskoulutuksen tarpeisiin.
- Korkeakoulut lisäävät suomen/ruotsin toisena kielenä opetukseen syventäviä kursseja.
- Kielten tutkinto-opiskelu ja tutkimus profiloidaan eri yliopistoissa eri tavoin, ja tarpeisiin vastaamista arvioidaan yliopistojen yhteistyönä kansallisen kielivarannon näkökulmasta. Samalla huolehditaan siitä, että kielten aineenopettajakoulutusta tarjoavissa yliopistoissa on tarjolla riittävän laaja kieliaineiden kirjo. Laajin kielivalikoima on Helsingin yliopistossa, mutta esimerkiksi yksittäisiä Aasian kieliä opetetaan myös muissa yliopistoissa. Kiinan kielen opetusta lisätään eniten.
- Yliopistot kehittävät uudenlaisia, kieliaineita ja muuta substanssia yhdistäviä tutkinto-ohjelmia.
- Yliopistot lisäävät yhteistyötä Pohjoismaiden ja Viron yliopistojen kanssa vähemmän opiskelluissa kielissä hyödyntäen opetuksen digitalisaatiota.

## 1.3 Tutkintoon johtamaton kielikoulutus ja omatoiminen kielten oppiminen

Koulutusorganisaatioissa tapahtuvan virallisen eli formaalin oppimisen lisäksi kieliä opiskellaan ja opitaan paljon myös muulla tavalla. Non-formaali oppiminen ei yleensä johda tutkintoon eikä ole muodollista koulutusorganisaation järjestämää toimintaa. Se on kuitenkin strukturoitua: oppimisen tavoitteet on määritelty, oppiminen tapahtuu tiettyinä aikoina tietyissä paikoissa ja sitä tuetaan ja ohjataan. Vapaan sivistystyön oppilaitosten ohella sitä tapahtuu mm. kirjastojen, tiedekeskusten tai museoiden yhteydessä. Esimerkki tällaisesta ovat myös eri puolilla maailmaa toimivat yli sata Suomi-koulua, joissa opiskelee vuosittain noin 4 000 oppilasta, joista puolet palaa myöhemmin Suomeen. Ne antavat suomen/ruotsin kielen täydentävää opetusta ulkosuomalaislapsille ja -nuorille. Oppilaista osa asuu ulkomailla pysyvästi, osa väliaikaisesti vanhempien työn vuoksi. Non-formaali oppiminen voi olla myös täydennyskoulutusta. Non-formaalin oppimisen kirjo on siis suuri: hyvin tavoitteellisesta puhtaasti harrastusmaiseen.

Informaali oppiminen tai arkioppiminen on esimerkiksi työssä tai vapaa-ajan harrastuksissa tapahtuvaa oppimista, jota ei useimmiten ole suunniteltu varsinaiseksi oppimiseksi eikä sillä ole opetussuunnitelmaa. Oppija voi kuitenkin itse määritellä itselleen selkeitä oppimistavoitteita. Nykypäivänä internet ja muu sähköinen media tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia kielten oppimiseen ja uusiin kulttuureihin perehtymiseen autenttisissa yhteyksissä. Ei lieneäkään pelkästään hyvän kouluopetuksen ansiota, että pojat menestyvät nykyisin niin hyvin englannin kielen ylioppilaskokeissa.

Ongelmana on, että eri tavoin opittua ei aina nähdä kokonaisuutena: koulun ja arjen käytännöt eivät kohta, eikä informaalisti opittua hyödynnetä formaalissa opetuksessa. Tämä ei ole sen enempää koulutusorganisaatioiden kuin yhteiskunnankaan etu. Oppimisen erilaiset muodot tulisi nähdä toisiaan täydentävinä, mikä toisi myös oppijan henkilökohtaisen osaamisen näkyväksi ja lisäisi todennäköisesti sitä kautta hänen motivaatiotaan opiskeluun ja oppimiseen. Oman osaamisen ja oppimisen tunnistaminen on perustaito myös elinikäisen oppimisen kannalta.

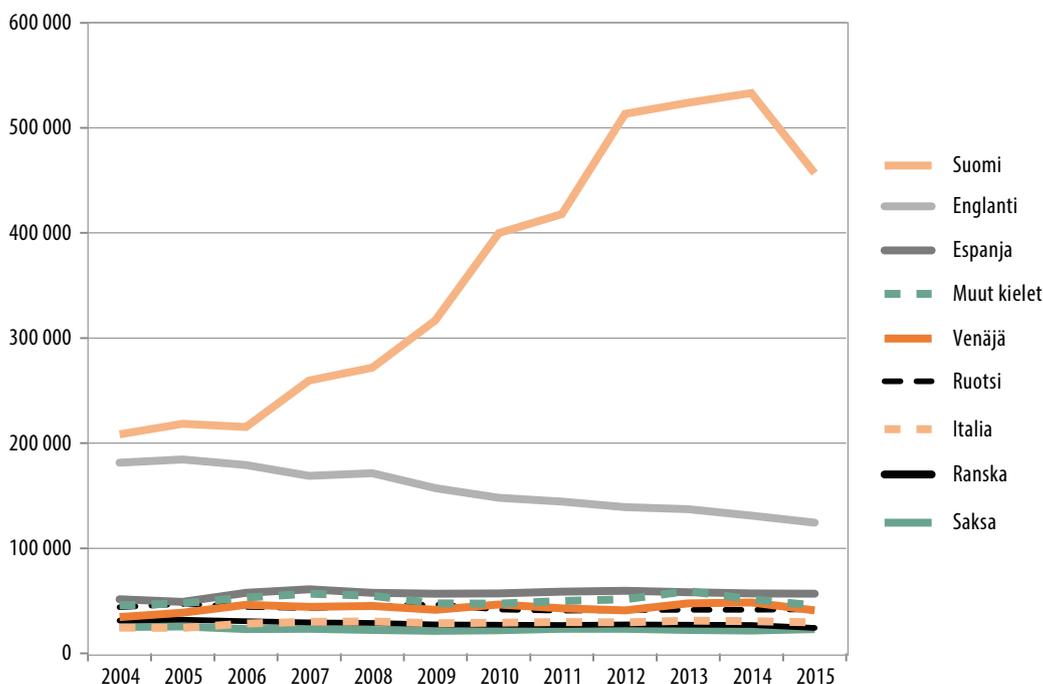
### Vapaa sivistystyö

Vapaata sivistystyötä harjoitetaan kansalais- ja työväenopistoissa, kansanopistoissa, sivistysliittojen opintokeskuksissa, kesäyliopistoissa ja liikunnan koulutuskeskuksissa. Tutkintoon johtamattomaan aikuiskoulutukseen tilastoidaan myös opetushallinnon alaisten aikuisoppilaitosten järjestämä työvoimapoliittinen koulutus, ammatillinen koulutus, henkilöstökoulutus, avoin yliopisto-opetus sekä avoin ammattikorkeakouluopetus. Vuosina 2014 ja 2015 tutkintoon johtamatonta aikuiskoulutusta annettiin n. kuusi miljoonaa opetustuntia vuodessa, josta kielten opetuksen osuus oli vajaa kuudennes (ks. taulukko 8).

Kielten opetustunneista vuonna 2015 pääosan veivät suomen ja englannin kielen opetustunnit (kuvio 28).

**Taulukko 8.** Oppilaitosten tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen opetustunnit koulutuksen sisällön mukaan (opetushallinnon luokitus) 2013–2015 (Lähde: Tilastokeskus; tuntimäärissä hieman eroja Vipusen tiedoissa)

	2013	2014	2015
Koulutus yhteensä	5 448 686	6 151 721	5 999 599
Kielten opetus	948 419	942 136	843 761



**Kuvio 28.** Oppilaitosten tutkintoon johtamattoman aikuiskoulutuksen opetustunnit koulutuksen sisällön mukaan (opetushallinnon luokitus) 2004–2015 (Lähde: Tilastokeskus)

Suomen kielen opetustuntien voimakasta kasvua selittää suomen kielen toisena kielenä opetuksen kasvu kyseisenä ajanjaksona. Englannin kieltä opiskellaan edelleen paljon, vaikka opetustuntien määrä onkin loivasti laskenut kymmenen vuoden aikana. Todennäköisesti syynä on se, että englannin perusopetuksen tarve ei ole enää niin suuri, koska kansalaiset ovat opiskelleet englantia kouluissa. Ruotsia, saksaa, ranskaa, venäjää, espanjaa ja italiaa opiskellaan melko vähän, ja opiskelu on pysynyt melko tasaisena. Ranskan opiskelu on vähentynyt, venäjän, espanjan ja italian hieman lisääntynyt.

Vapaan sivistystyön oppilaitosten rooli kielikoulutuksessa on suuri, sillä pelkästään kansalaisopistoja on Suomessa 184, ja koulutusta järjestetään jokaisessa kunnassa. Kielet ovat yhtenä keskeisenä aineena 154 opiston koulutustehtävässä, ja maahanmuuttajakoulutus on nostettu keskeiseksi koulutustehtäväksi 40 opistossa. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2015 kielten opetusta annettiin kansalaisopistoissa lähes 390 000 tuntia (Vipusen mukaan 380 000 tuntia), ja kansanopistoissa ja kesäyliopistoissa lähes 130 000 tuntia (taulukko 9).

**Taulukko 9. Oppilaitosten kielten opetustunnit 2015 (Lähde: Tilastokeskus)**

	Kansanopistot	Kansalaisopistot	Kesäyliopistot
Suomi	67 848	98 393	8 740
Ruotsi	9 801	22 392	3 882
Englanti	12 316	88 941	6 041
Saksa	422	18 098	1 151
Ranska	385	21 478	1 600
Venäjä	917	31 397	2 464
Espanja	1 479	49 023	3 207
Italia	102	27 289	1 900
Muut	3 464	32 168	4 156
<b>Yhteensä</b>	<b>96 734</b>	<b>389 179</b>	<b>33 141</b>

Kansalaisopistoissa (184) vieraiden kielten opetustunnit ovat hieman vähentyneet, S2- ja R2-opetus sen sijaan lisääntynyt. Eniten opetettu vieras kieli on englanti, sitä seuraavat espanja, venäjä, italia, saksa ja ranska. Yhteensä opistojen opetusohjelmista löytyy 40 eri kieltä, joista yksittäisessä opistossa opetetaan tyypillisesti noin kymmentä.

**Taulukko 10. Kansalaisopistoissa opetetut kielet 2017 (Lähde: OKM)**

Englanti	Suomi	Norja	Hollanti
Espanja	Kreikka	Turkki	Romania
Venäjä	Viittomakieli (suomi)	Ruotsi (R2)	Tanska
Italia	Arabia	Korea	Tukiviittomat
Saksa	Portugali	Puola	Persia
Ranska	Heprea	Saame	Kreolikieliet
Ruotsi	Kiina	Dari	Aramea
Viro	Latina	Swahili	Esperanto
Suomi (S2)	Unkari	Thai	Islanti
Japani	Karjalan kieli	Tsekki	Serbia

Kansanopistoissa (78) kielten opetustunnit ovat kokonaisuudessaan nousseet, mutta niissäkin nousua selittää kotimaisten kielten opetuksen voimakas kasvu toisena kielenä. Kansanopistoissa kieltenopetuksen rooli vaihtelee, mistä kertoo myös se, että opistojen ohjelmassa on 1–7 kieltä. Suomen 20 kesäyliopistossa tilanne on sama: kielten opetustuntien määrän kasvu johtuu kotimaisten kielten opetuksen lisääntymisestä. Kielivalikoima vaihtelee myös kesäyliopistoissa suuresti, muutamasta yli kahteen kymmeneen.

Kaikissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa verkko-opetuksen määrä on lisääntynyt. Siinä on kuitenkin suurta alueellista vaihtelua. Sähköisiä oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä käytetään yhä enemmän, ja menetelmissä painottuu oppijan aktiivinen rooli ja käytännölläisyys. Opiskelijat toivovat yhä enemmän etäkursseja ja muita mahdollisuuksia joustavaan itsenäiseen opiskeluun. Lyhytkurssien ja intensiivikurssien kysyntä kasvaa kaiken aikaa. Lukukausia on vapaan sivistystyön oppilaitoksissa lyhennetty ja ryhmäkokoja kasvatettu säästöjen vuoksi.

Vapaan sivistystyön oppilaitoksille on ominaista opiskelijaryhmien muita oppilaitoksia suurempi heterogeenisyys, mikä lisää eriyttämistarpeita. Kieltenopetuksestakin haetaan täsmäratkaisuja henkilökohtaisiin tarpeisiin. Maahanmuuttajien lisääntyvä osallistuminen tuo myös tarpeen vahvistaa yleisiä opiskelutaitoja.

Vapaan sivistystyön parissa toimivilla opettajilla onkin lisääntyvä tarve täydennyskoulutukseen niin digitaatioissa ja uusien oppimismenetelmien hallinnassa kuin monikulttuurisissa ryhmissä toimimisen taidoissa. Vapaan sivistystyön opettajat kokevat kuitenkin jäävänsä katveeseen täydennyskoulutustarjonnassa. Päätoimisia kielten opettajia kansalaisopistoissa on yhä vähemmän, mikä tekee suunnitelmallisen kehittämisen vaikeaksi.

### **Informaalin oppimisen mahdollisuudet ja haasteet**

Informaalia oppimista tapahtuu paljon teknologia-avusteisesti. Kielten kohdalla lisäksi lisääntynyt liikkuvuus on keskeinen oppimisen muoto. Eri koulutusasteilla osallistutaan kansainväliseen vaihtoon, jossa suunniteltujen oppimistavoitteiden lisäksi opitaan paljon myös muuten. Vanhemmat opiskelijat suorittavat kansainvälisiä harjoittelujaksoja, saavat kieli- ja kulttuuriosaamista kotikansainvälistymisenä omassa opiskeluympäristössään ja ystäväpiirissään kansainvälisten opiskelutovereiden kanssa, perheet ovat mukana vanhempien ulkomaisilla työjaksoilla. Informaali oppiminen kehittää myös vuorovaikutustaitoja, sillä oppiminen tapahtuu erilaisissa tilanteissa ja tuottaa erilaisia kokemuksia. Informaalin oppimisen lisääntyminen on suuri mahdollisuus mutta myös haaste formaalille oppimiselle: kouluttajat voivat yhdistää formaalin ja informaalin oppimisen tai he voivat kieltää informaalin oppimisen edut.

Eri koulutusasteilla on viime vuosina tehty kokeiluja luokkahuoneen ulkopuolella opitun hyödyntämiseen aiempaa tehokkaammin kielen oppimisen tukena. Yksi syy kiinnostukseen on se, että toisen kielen oppijoiden määrä lisääntyy useimmissa maissa kasvaneen muuttoliikkeen myötä, ja nämä kielenoppijat ovat aina kieltä ensimmäisenä kielenä käytävässä ympäristössä. Oppijan arjessa kohtaamat kielenkäyttötilanteet eivät lisäksi aina vahvista luokkahuoneessa opittua, vaan voivat päinvastoin herättää hämmennystä: ihmiset eivät puhukaan kuten kirjassa opetettiin. Havainnoista ei ole kuitenkaan hyötyä oppimiselle, ellei tilanteiden eroja analysoida.

Hyvä esimerkki opetuskokeiluista on pohjoismainen Language learning in the Wild tutkimus- ja kehittämishanke (<http://languagelearninginthewild.com/>), johon Suomessa ovat osallistuneet Tampereen ja Jyväskylän yliopistot. Suomea toisena kielenä opiskelevat opiskelijat ovat voineet asioida verkostoon kuuluvissa yrityksissä suomeksi, mihin he ovat valmistautuneet opiskelemalla sanastoa ja fraaseja ja havainnoimalla asioimistilanteita. Asioimistilanteessa opiskelijat ovat olleet pareittain toisen kuvassa älypuhelimella toisen asioidessa. Luokkahuoneessa tilanne on analysoitu. Kokemukset ovat olleet positiivisia. Turun yliopistossa on puolestaan käynnissä kielipassipilotti, jossa kansainvälisiä opiskelijoita kannustetaan suomen kielen käyttämiseen. Pilottiin osallistuvat opiskelijat voivat opetella sopivat fraasit kielipassistaan, asioida suomeksi kielipassiin merkityissä yliopiston läheisyydessä sijaitsevilla kohteilla ja pyytää passiin merkinnän asioinnistaan.

Digitaalisen median käytössä on havaittavissa suuria sukupolvieroja, mikä osaltaan selittää sen hyödyntämisen haasteita koulutuksessa: opettajat eivät ole samalla tasolla digitaalisissa kuin oppilaat. Opettajilla voi tosin olla myös harhakuvia oppilaiden taidoista, sillä monet nuoret käyttävät teknologiaa kyllä runsaasti, mutta varsin rajatuilla tavoilla. Sukupolvierojen lisäksi on havaittavissa myös käyttökulttuurin eroja, jotka eivät ole välttämättä ikäsidonniaisia. Toisilla käytön ponttimena on ystävyysuhteiden ylläpitäminen, toisilla taas kiinnostuksen kohteet vetävät digitaaliseen mediaan.

Kieliteknologiaa on hyödynnetty kielten oppimisessa pitkään, vaikkei tätä nimitystä siitä olisi vielä käytettykään. Ensimmäiset Linguaphone-äänilevyt valmistettiin jo vuonna 1915, 1950-luvulla käyttöön tulivat nauhurit ja 1960-luvulla kielistudiot. Seuraavalla vuosikymmenellä tehtiin ensimmäiset kielenopetusohjelmat keskustietokoneilla, ja mikrotietokoneiden yleistyttyä 1980-luvulla tietokoneavusteinen kielten oppiminen lisääntyi. World Wide Webin myötä käyttäjät pääsivät itse luomaan sisältöjä.

Keskeistä verkko-oppimisessa on osallistuminen ja jakaminen, helppo pääsy reaaliaikaiseen tietoon. Periaatteessa jokainen voi tuottaa sisältöä ja jakaa sitä valtavalle joukolla muita. Verkko tarjoaa myös uudenlaisia kommunikointimahdollisuuksia, mikä toisaalta edellyttää uudenlaisia vuorovaikutustaitoja. Ne ovat yksi ”2000-luvun avaintaito”. Tekninen taitavuus ei ainakaan kielten oppimisen kannalta ole olennaisinta; huomattavasti tärkeäm-

pää on oppia hallitsemaan erilaisia tapoja kommunikoida. Teknologia tarjoaa myös uusia tapoja opettajien ja opiskelijoiden väliselle kommunikoinnille ja yhteisölliselle oppimiselle. Teknologian integroitu käyttö oppimisessa on tämän hetken keskeinen kehityssuunta. Se tuntuu toimivan erityisen hyvin projektiluonteisissa oppimistehtävissä, joissa ongelmanratkaisun rinnalla opitaan samalla jotain yleistä avaintaitoa.

Oppimisen kannalta olennaista ei ole niinkään se, miten paljon digitaalista mediaa käytetään oppimistilanteissa, vaan se, kuinka paljon tilaa ja mahdollisuuksia luodaan tiedon rakentamiselle ja sen reflektoinnille. Oppijoita motivoi, kun he voivat liittää opittavan itselleen tärkeisiin asioihin, reaalityodellisuuden tilanteisiin ja henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin. Samalla harjaannutetaan tietoyhteiskunnassa elintärkeitä elinikäisen oppimisen taitoja ja luodaan edellytyksiä oman osaamisen kehittämiseen formaalin koulutuksen jälkeenkin.

Ainakin periaatteessa oppijoilla on erinomaiset mahdollisuudet hakea tietoa kiinnostuksen kohteistaan, kuunnella musiikkia, pelata tietokonepelejä, katsoa ohjelmia ja ylläpitää sosiaalisia suhteita eri kielillä Internetin kautta. Käytännössä vieraiden kielten käyttö Internetissä keskittyy meillä vahvasti englannin kieleen. Jotkut opettajat ovat kuitenkin hyödyntäneet teknologian tarjoamia informaalin oppimisen mahdollisuuksia myös muiden kielten kuin englannin oppimisessa. Oppilaiden kotitehtävänä on voinut olla esimerkiksi vaihtaa puhelimen kieliasetukset viikoksi saksan tai ranskan kielelle, tai pelata lempipeleitä vaihteeksi ruotsinkielisessä sovelluksessa. Luokalla voi olla myös ystävyysluokkatointia jonkin toisen eurooppalaisen koululuokan kanssa, minkä puitteissa oppilaat pitävät toisiinsa yhteyttä erilaisten mobiili- ja verkkosovellusten kautta.

Teknologian kehitymisestä huolimatta suuri osa verkkomateriaaleista perustuu yhä vanhanaikaiselle oppimiskäsitykselle ja tyytyy ainoastaan siirtämään perinteisiä harjoituksia, kuten yksittäisten rakenteiden tai sanaston harjoittelua, luokkatilasta verkkoympäristöön. Erilaiset ladattavat sovellukset painottuvat alkeisopetukseen, ja aiheeseen kohdistuva tutkimus on melko vähäistä. Kieltenopetuksen korostaessa nykyisin kommunikaatiota, puhe- ja arkitilanteita teknologia tarjoaa kuitenkin paljon mahdollisuuksia, jotka ovat vielä pitkälti hyödyntämättä. Myöskään varsinaisen kieliteknologian antia (konelukuisia sanakirjoja, syntaktisia analysaattoreita, oikoluvuntarkistimia, laajoja kielipankkeja jne.) ei ole hyödynnetty pedagogisiin sovelluksiin, eikä opetussuunnitelmien perusteissa pohdita kieliteknologian mahdollisuuksien yhdistämistä opetukseen. Ollakseen tehokasta ja motivoivaa teknologian käyttö pitää kuitenkin suunnitella hyvin ja sen tulee olla pedagogisesti mielekästä. Esteenä kehitykselle ovat esimerkiksi markkinoiden pienuus ja koulutusorganisaatioiden rajalliset resurssit ostaa sovelluksia.

## 2 Katsaus kansainväliseen kieli(koulutus) politiikkaan

Kielipolitiikalla tarkoitetaan kielen/kielten ja yhteiskunnan välisten suhteiden järjestämistä tietoisilla toimenpiteillä. Siitä voidaan päättää lainsäädännöllä, mutta useimmiten valtiolla on kielen suhteen vain melko symbolisia tai abstrakteja tavoitteita. Näkyvintä on kielen asema kansalliskielenä ja valtion virallisena kielenä sekä vähemmistökielten aseman määrittely. Usein huomio kohdistetaan kielen puhujien kielellisten oikeuksien edistämiseen.

Kielen käyttöön, asemaan, rakenteeseen, sanastoon tai opetukseen vaikuttaminen eli kielisuunnittelu on osa kielipolitiikkaa. Sitä voivat harjoittaa viranomaisten lisäksi monet muut, esimerkiksi ammatilliset ryhmät, järjestöt tai yksittäiset toimijat. Keskeinen osa-alue on kielenopetuksen suunnittelu: valtion kielitilannetta pyritään hallitsemaan ohjaamalla ja suuntaamalla opetusta eri väestöryhmille niiden tarpeiden mukaan. Linjataan siitä, missä kielissä koulutusta annetaan, mitä taitoja ja asenteita kielikoulutuksessa kehitetään, millaista taitotasoa eri koulutusasteilla tavoitellaan tai miten oppimateriaalien ja opettajan-koulutuksen tarpeet saadaan tyydytetyiksi.

Kansallisia kielistrategioita tai muita politiikkalinjauksia on vain harvoissa maissa. Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2007 kaksi versiota ohjeita kielikoulutuspolitiikan laatimiseksi ([Guide for the Development of Language Education Policies in Europe](#)). Toinen versio on kirjoitettu kielipolitiikasta päättävälle ja alan ammattilaisille. Se tarjoaa tutkittua tietoa ja on versio, johon kansallisia kielikoulutusprofiileita voi verrata. Toinen on kirjoitettu poliittisille päättäjille, joilla ei välttämättä ole alan erityisosaamista. Suosituksena on, että Euroopan maat valmistaisivat maakohtaiset analyysit ([Language Education Policy Profile](#)), jotka sisältävät maa- tai aluekohtaisen kuvauksen ja arvion kielikoulutuksen nykytilasta ja kehityslinjoista. Sen jälkeen Euroopan neuvoston asiantuntijaryhmä vierailisi maassa/alueella ja tuottaisi yhdessä kansallisten/alueellisten toimijoiden kanssa tulevaisuuteen katsovan kielipoliittisen profiilin. Prosessin päätteeksi järjestettäisiin julkistamisseminaari tai muu vastaava tilaisuus tuloksista. Toistaiseksi ovat olemassa seuraavat kielikoulutuspoliittiset profiilit: Albania, Armenia, Itävalta, Katalonia, Kypros, Viro, Unkari, Irlanti, Liettua, Lombardia, Luxemburg, Malta, Norja, Puola, Sheffield, Slovakia, Slovenia, Ukraina sekä Val d'Aosta.

Kansallisista kielistrategioista voi ottaa esimerkiksi Irlannin [National Languages Strategy](#) (2011). Strategian tavoitteeksi on asetettu luoda katsaus kielikoulutuksen tilaan Irlannissa, linjata Irlannin haasteet monikielisenä yhteiskuntana ja tehdä suosituksia kielikoulutuksesta ja laajemmin maan tilanteesta lisääntyvästi monikielisenä globaalina taloutena. Strategian lähtökohdat ovat vahvasti taloudelliset. Lähtökohtana on paitsi maan kasvava monikielisyys ja monikulttuurisuus, myös se tosiseikka, että Irlanti on Skotlannin ohella ainoa Euroopan maa, jossa ei ole pakollista opiskella englannin ja iirin lisäksi yhtään muuta kieltä millään koulutusasteella. Se on näkynyt myös Eurobarometreissä, joissa ainoastaan äidinkieltä osaavien osuus on irlantilaisilla Euroopan korkein (66 %). Strategian tavoitteena on siis myös hälventää virheellistä uskoa, että 'English is enough'. Neljään kansalliseen yliopistoon (National University of Irelandin osia) pääsemiseksi on pitänyt olla opiskellut myös yhtä vierasta kieltä, minkä takia toisella asteella yhden vieraan kielen opiskelu on ollut yleistä. Tästä säännöstä on kuitenkin ryhdytty tekemään poikkeuksia, millä voi olla vakavia seurauksia alemmilla koulutusasteilla.

Irlannin kielistrategiassa on suuri joukko suosituksia, niin yleisiä kuin eri koulutusasteita koskevia. Monet kehittämistarpeet ovat samansuuntaisia kuin tässä selvityksessä havaitut, esimerkiksi kulttuurintuntemuksen painottaminen opetuksessa aiempaa enemmän, koulutusasteelta toiselle johtavasta jatkumosta huolehtiminen, monikielisyyden ja kielitietoisuuden kasvattaminen, maahanmuuttajien englannintaidon kehittäminen, suullisen kielitaidon mittaamisen tuominen arviointiin tai uuden teknologian tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen. Toisaalta Irlannissa esimerkiksi Eurooppalainen viitekehys ja kielisalkku olivat vuonna 2011 vielä melko uusia, korkeakouluilla ei ilmeisesti ollut omia kielipoliittisia ohjelmiaan, ja kielenopettajien koulutus oli ilmeisesti perustaltaan hyvin toisenlaista kuin Suomessa. Mielenkiintoinen suositus on kansallisen kielineuvottelukunnan (Language Advisory Board) perustaminen. Neuvottelukuntaan ehdotetaan kielikoulutuksen asiantuntijoiden lisäksi elinkeinoelämän ja eri ministeriöiden edustajia sekä maahanmuuton asiantuntijoita. Ainakaan Irlannin valtion sivuilta tällaista elintä ei kuitenkaan löydy.

## 2.1 Pohjoismaat

Pohjoismailla on arvomaailmassaan paljon yhteistä, esimerkiksi hyvinvointiyhteiskunnan ja tasa-arvon korostaminen. Kielellisesti ja kielipoliittisesti niiden historiallinen kehitys on ollut kuitenkin keskenään erilaista. Tanskalla ei ole varsinaista kielilakia, Ruotsi sai ensimmäisen, ruotsin kielen virallisen kielen aseman vahvistavan kielilakinsa vuonna 2009, Suomi on perustuslaillisesti (1919/1999) kaksikielinen maa, jonka ensimmäinen kielilaki on vuodelta 1922 ja uudistettu laki vuodelta 2004. Islanti sai uuden islannin kielen ja islannin viittomakielen aseman määrittävän lain vuonna 2011. Kaksikielisessä (nynorsk ja bokmål)

Norjassa ei ole varsinaista kielilakia, mutta kielten asemaa ja käyttöä, samoin kuin saamen kielten asemaa, säädellään erillisellä lainsäädännöllä.

Vaikka lainsäädännössä onkin suuria eroja, kaikilla mailla on jonkinlainen kansallinen kielipolitiikka tai -ohjelma. Pohjoismaisten kielipoliittisten ohjelmien tavoitteita ovat maan pääkielen turvaaminen ja vahvistaminen, kielenkäytön määrittelemine suhteessa englantiin, EU:n kieliin ja pohjoisiin naapurikieliin, kieliteknologian kehittäminen, suositusten antaminen eri elinkeinoelämän ja median kielistä, opetuskielten kielipoliittisten ratkaisujen käsittely sekä kielellisten oikeuksien määrittelemine.

Vuonna 2005 Pohjoismaiden kielineuvosto laati pohjoismaisen kielipoliittisen julistuksen, jonka kaikki Pohjoismaiden opetusministerit hyväksyivät vuonna 2006. Julistus toimii yleisenä linjauksena, mutta eri asiat ovat eri aikoina eri tavalla tärkeitä kansallisesti. Julistuksen keskeistä sisältöä ovat skandinaavisten kielten opetus naapurikielenä ja vieraana kielenä, englannin ja pohjoismaisten kielten rinnakkaiskielisyys, kieliyhteisön ja yksilön monikielisyys sekä viranomaisten kielenkäyttö. Pohjoismaiden ministerineuvosto raportoi kielipoliittisen julistuksen maakohtaisesta seurannasta Pohjoismaiden neuvostolle joka toinen vuosi.

Yhtenä erityisteemana Pohjoismaissa on viime vuosina on tarkasteltu rinnakkaiskielisyyttä korkeakouluissa. Vuonna 2014 julkaistiin artikkelikokoelma (*Hvor parallelt: Om parallellspråkighet på Nordens universitet 2014*), jonka pääsuosituksia ovat seuraavat. Kieliä koskevan suunnittelun tulisi tapahtua pitkällä tähtäimellä, sillä kielivalinnat ovat sopimus yliopiston ja opiskelijoiden välillä. Opettajan on hyvä tiedostaa, että kurssikielen vaihtaminen voi aiheuttaa ongelmia, ja opiskelijalle tulee tarjota riittävästi tukimateriaalia. Lisäksi enemmän kuin kielikursseihin, olisi tärkeää keskittyä vieraalla kielellä opettamisen pedagogisten valmiuksien kehittämiseen ja rakentaa kaksikielistä ainekompetenssia. Opiskelijoiden osalta on määriteltävä selkeästi, mitä opiskelijan on tehtävä milläkin kielellä, ja järjestettävä opetus sen mukaan. Selvityksen mukaan kielivalinnat toteutuvat parhaiten pragmaattisessa ja monipuolisessa asetelmassa, jossa tiedostetaan, että oppimista tapahtuu monissa eri paikoissa ja jossa jokainen saa käyttää sitä kieltä missä on hyvä – ja harjoitella sitä mikä on vaikeaa. Kansainvälisille opiskelijoille tulee tarjota mahdollisuuksia oppia kansalliskieliä. Ei tule pelätä kielten sekoittamista ja tulee antaa tilaa kielen harjoittelulle. Kirjassa myös maa-raportit, Suomesta esimerkkeinä Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto ja Åbo Akademi.

Esimerkkinä rinnakkaiskielisyuden hyödyntämisestä esitetään usein Kööpenhaminan yliopisto, jossa on vuosina 2013–2018 ollut käynnissä tutkimus- ja kehitysprojekti opiskelijoiden kielikompetenssin parantamiseksi (*Sprogsatsning*). Projekti merkitsee käytännössä enemmän englanninkielisiä kursseja ja ohjelmia, vieraskielisten opiskelijoiden akateemisen tanskan tukea työkieleksi kehittämisessä, alkuperäistekstien lukemista ja vieraiden kielten hallitsemista kenttätöitä varten. Projekti on sijoitettu humanistiseen tiedekuntaan, mutta kohteena koko yliopisto. Päähuomio projektissa on tanskan ja englannin rinnak-

kaiskäytössä, mutta myös muita kieliä tuetaan. Projektin suojelijana toimii Islannin entinen presidentti ja UNESCO:n hyvän tahdon lähettiläs Vigdis Finnbogadóttir, joka vastaa erityisesti kielellisiin oikeuksiin liittyvistä kysymyksistä. Haastatteluissa Vigdis on korostanut, että ”ilman kieltä ihmisellä ei ole muistia, kieli on ihmisen identiteetti”.

## Ruotsi

Ruotsissa ei vuoteen 1999 asti tehty eroa siirtolaiskielten ja historiallisten vähemmistökielten välillä. Ylimpänä pyramidissa oli enemmistökieli ruotsi, ja sen alapuolella muiden kielten muodostama ryhmä. Vuodesta 2000 tilanne muuttui, ja ruotsin ja siirtolaiskielten välille on tuli uusi kategoria, kansalliset vähemmistökielet (*nationella minoritetspråk*).

Keskustelu englannin vahvistuvasta asemasta 1990-luvulla johti siihen, että hallitus antoi vuonna 1997 kielilautakunnalle tehtäväksi valmistella ohjelman ruotsin kielen vahvistamiseksi. Ensimmäinen ehdotus julkaistiin vuonna 1998. Vuonna 1999 asetettiin työtä jatkamaan kielilakikomitea, joka julkaisi vuonna 2002 mietinnön *Mål i mun* ruotsin kielen toimintaohjelmaksi. Komitean ensimmäisenä tehtävänä oli esittää toimenpiteitä ruotsin kielen aseman parantamiseksi, toisena edistää kaikkien Ruotsissa asuvien yhdenvertaisia mahdollisuuksia ruotsin kielen omaksumiseen. Lisäksi toimintaohjelmassa korostetaan jokaisen oikeutta kieleen: ruotsin kieleen, omaan äidinkieleen ja vieraisiin kieliin. Yksi suositus koski lakia ruotsin kielestä, jolla ruotsi vahvistettaisiin maan pääkieleksi. Vuonna 2005 Ruotsin hallitus asetti työryhmän selvittämään kielipolitiikkaa. Työryhmän selostus julkaistiin nimellä *Bäst ä språket*.

Ruotsin kansallisen kielipolitiikan neljä keskeistä tavoitetta ovat:

- ruotsi on Ruotsin pääkieli
- ruotsia tulee olla mahdollista käyttää yhteiskunnan kaikilla alueilla
- julkisten viranomaisten kielen tulee olla huollettua, yksinkertaista ja ymmärrettävää
- jokaisella Ruotsissa asuvalla tulee olla mahdollisuus oppia, kehittää ja käyttää ruotsin kieltä; jokaisella kansallisiin vähemmistöihin kuuluvalla on oikeus oppia, kehittää ja käyttää vähemmistökieltään.

Vuonna 2009 tuli voimaan Ruotsin ensimmäinen kielilaki, joka vahvistaa ruotsin kielen aseman lainsäädännöllisesti, samoin kuin viisi vähemmistökieltä: suomi, meänkieli, romani, saame ja jiddiŝ. Ruotsin viittomakielellä on vastaava tunnustus, mutta sitä ei ole luokiteltu kansalliseksi vähemmistökieleksi.

Muita lakeja, joissa säädellään kieliasioita Ruotsissa ovat esimerkiksi:

- laki kansallisista vähemmistöistä ja vähemmistökielistä (*Lag om nationella minoriteter och minoritetspråk 2009:724*)
- hallintolaki (*Förvaltningslag 1986:223*): viranomaisten tehtävä tarjota ruotsia osaamattomille käännös- ja tulkkauspalveluita kielellä jota he ymmärtävät
- radio- ja tv-laki (*Radio- och TV-lagen, 2010:696*): merkittävän osan ohjelmista oltava ruotsinkielisiä
- potilastietolaki (*Patientdatalagen 2008:355*): käytettävä mahdollisimman ymmärrettävää ruotsin kieltä
- oikeudenkäyntikaari (*Rättegångsbalken 1942:740*): oikeus tulkin käyttöön ja keskeisten dokumenttien saamiseen käännettynä
- koululaki (*Skollagen 2010:800*): sisältää säädöksiä kouluaineista, ml. vieraat kielet, mutta tarkemmat säädökset ovat kouluasetuksessa (*Skolförordningen 2011:185*), jossa säädetään oikeudesta koulutukseen muilla kielillä kuin ruotsiksi ja oikeudesta opiskella ruotsia toisena kielenä; sisältää myös säädöksiä vammaisten vieraiden kielten opetuksesta.

Ruotsin yliopistolaki ei säätele korkeakoulujen kieliä, eikä uusi kansallinen lainsäädäntö määrittele korkeakoulujen opetuskieltä. Oikeusasiamiehen päätös (Justitieombudsmannen 1811/2008) otti kantaa asiaan määrittelemällä, että kielilakia sovelletaan ainoastaan yliopistojen viranomaistoimintoihin, joiden tulee tapahtua ruotsiksi. Opetuskieleen tai julkaisemisen kieleen se ei yllä. Ruotsin Högskoleverket antoi raportissaan *En högskola i världen* vuonna 2008 korkeakouluille suosituksen laatia korkeakoulutasoiset kielipolitiikat, mutta vain reilu puolet korkeakouluista on tehnyt sellaisen.

Elinkeinoelämän Svenskt Näringsliv ja opettajien Lärarnas Riksförbund tekivät vuonna 2011 selvityksen työelämän kielitaitotarpeista (*Språk – en väg in i arbetslivet. En undersökning från Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund i samarbete med Demoskop*). Vastaajina oli 200 ruotsalaista yritystä. Päätuloksia oli, että yritykset edellyttävät uusilta työntekijöiltä hyvää englannin kielen taitoa, mutta hakevat myös muita kieliä taitavia. Koululaitos ei kuitenkaan kovin hyvin vastaa tarpeeseen. Pienemmissä yrityksissä päätoive kielitaidon laajentamiselle oli saksa, isommissa espanja ja kiina.

## Tanska

Tanskan prosessilaki (*Rettspleieloven*) vuodelta 1978 määrittelee tanskan valtion kieleksi. Maassa ei ole erillistä kielilakia, vaan tanskan käytöstä säädetään toisaalta oikeinkirjoituslaisissa (*Retskrivningloven 1997*), joka säättää siitä, miten Tanskan kielilautakunnan tulee käsitellä mahdollisia muutoksia oikeinkirjoitukseen ja uusien sanojen hyväksymistä tanskaan, toisaalta kielilautakuntaa käsittelevässä laissa samalta vuodelta, joka määrittelee lautakunnan toimivallan. Vuonna 2009 annettiin kielilautakuntaa koskeva asetusta (*Sprognævnsbekendtgørelse*), ja vuonna 2014 päätettiin perustaa tanskan viittomakielineuvosto (*Tegnsprogrådet*) kielilau-

takunnan rinnalle. Erillisen kielilain puuttuminen on joidenkin arvioiden mukaan johtanut siihen, että ohjaus perustuu muiden sektorien, kuten kotoutumisasioita tai peruskoulutusta hoitavien toimintaan.

Tanskan kulttuuriministeriö asetti vuonna 2003 asiantuntijaryhmän laatimaan kielipoliittisen ohjelman. Sen nimeksi tuli *Sprog på spil*. Kulttuuriministeriön asettaman kielikomitean seurantaraportti ja uusi toimintaohjelma *Sprog til tiden* julkaistiin vuonna 2008. Niissä tarkastellaan kaikkia keskeisiä yhteiskunnan toimintoja opetuksesta ja kulttuurista teknologiaan. Painotus on tanskan kielen käytön vahvistamisessa. Vuonna 2003 valmistui myös ammattikieliä ja viestintää käsittelevä raportti *Hvidbog om erhverliv, sprogpolitik og konkurrenceevne*, julkaisija *Dansk Selskab for Fagsprog og Fagkommunikation*, jossa tanskan ja muiden kielten merkitystä katsotaan kansainvälisen elinkeinoelämän näkökulmasta.

Tanskan kielipoliitiikan päätavoitteena on ollut tukea tanskan kielen asemaa. Vuonna 2012 julkaistussa raportissa *Dansk sprogs status* analysoidaan tanskan kielen asemaa alakoulusta tohtorikoulutukseen. Vuonna 2016 valmistui työryhmäraportti (*Arbejdsgruppens anbefalinger til national sprogstrategi*, 22 december 2016) kansallisen kielistrategian pohjaksi. Sen lähtökohtana ovat monikielisen ja monikulttuurisen yhteiskunnan kielitaitotarpeet. Yhä harvempi opiskelija valitsee toisella asteella vieraita kieliä (vuonna 2007 opiskeli 33 % oppilaista vähintään kolmea vierasta kieltä, 2015 enää 4 %). Motivaatio-ongelmat, jatkumoajattelun ja eri koulutusasteiden yhteistyön puuttuminen, äidinkielen ja vieraiden kielten yhteyksien huono hyödyntäminen, omien äidinkielten opetus, opetusmenetelmien puutteet ovat kysymyksinä hyvin samanlaisia kuin Suomessa.

Tanskassa ei säädellä yliopistojen kieliä lainsäädännön tasolla. Tanskan yliopistoilla on yleensä jonkinlainen kielipoliittinen ohjelma/linjaus, joissa korostetaan rinnakkaiskielisyyttä. Tieteellisessä julkaisemisessa tanskan ja englannin kilpailu on keskeinen teema. Kaikilla Tanskan yliopistoilla on sisäiset määräykset englannin käytöstä opetus- ja julkaisemiskielenä.

Tanskassa on valmisteilla kansallinen kielistrategia (valmistelija: Anders Svejgaard Pors). Sen keskeiset teemat ovat tuttuja suomalaisille: eurooppalaisen viitekehyksen aiempaa parempi hyödyntäminen, sisällön ja/tai kulttuurin integrointi kielenopetukseen ja suulliset kokeet. Siinä esitetään myös yhteistyöelimen perustamista kielikoulutuksessa eri koulutusasteille tehtävänä mm. vieraiden kielten opetusta koskevan tutkimuksen ja ainedidaktiikan kehittäminen sekä konkreettisten ehdotusten laatiminen esimerkiksi opettajien osaamisen kehittämisestä. Yhteistyöelimen tavoitteena on lisäksi kielivalintoja tukevan aineiston valmistaminen ja erilaisten tapahtumien suunnittelu, täydennyskoulutuksen suunnittelu yhteistyössä eri koulutusasteiden kesken, yhteistyö eri maiden kulttuuri-instituuttien (Goethe, Français, Confucius jne.) sekä lähetystöjen ja kansainvälisten verkostojen kanssa, (ml. ECML:n European Centre for Modern Languages). Yhteistyöelimiä toimisi myös kontaktipisteinä. Myöhemmin on tarkoitus tehdä kuntakohtaiset kielistrategiat ja tukea

oppilaiden motivaatiota ja vanhempien ymmärrystä kielten tärkeydestä lisääviä toimia, sillä nyt ”det er ikke prestige i at vare dygtig og satse på sprog”.

Kielten opetuksen koetaan olevan usein hyvin erillään muusta opetuksesta, minkä takia kielten käyttö ja relevanssi eivät tule näkyviksi oppilaille. Tämä koskee erityisesti toista astetta. Kaivataan enemmän autenttisia kielikokemuksia (kielileirit, kielimatkat, liikkuvuus yleensä), ja luonnontiedelukioiden rinnalle kielilukioiden perustamista. Yhteistyön parantamisen tarve toisen asteen ja korkea-asteen välillä on teemana Suomen tavoin myös Tanskassa. Eri aloilla (ml. korkeakouluopinnoissa) tarvittava kielitaito tulisi tehdä nykyistä paremmin näkyväksi opiskelijoille jo toisella asteella.

## Norja

Norjan erityispiirre on, että enemmistökieli norjan jälkeen seuraavaksi paras asema on alkuperäiskielillä, erityisesti pohjoissaamalla. Muut vähemmistökielet ovat selvästi heikommassa asemassa. Norjan enemmistökieltä koskeva kielipolitiikka tukee kahta kirjakieltä, kirjanorjaa (*bokmål*) ja uusnorjaa (*nynorsk*). Molemmilla on lainsäädännön turva (Mållova 1981) ja molempien käytöstä on yksityiskohtaisia virallisia määräyksiä. Koulut voivat valita, kumpi on pääkieli, jolloin toinen on sivukielen asemassa. Euroopan neuvoston vähemmistökielisopimuksen piiriin kuuluvat kveeni, romani ja ”kulkijat” (*reisende*/tataarit). Laki ei kuitenkaan määrittele norjaa maan pääkieleksi. Maan perustuslaissa mainitaan myös saame. Uuden kielilain valmistelu on käynnissä.

Norjan kielineuvosto laati vuonna 2005 ehdotuksen kielistrategiaksi *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder*. Vuonna 2008 Norjan kulttuuri- ja kirkkoasiainministeriö julkaisi kielipoliittisen ohjelman *Mål och mening*. Sen päätarkoitus on vahvistaa norjan kielen asemaa. *Stortingsmedlinga*, eduskunnan ilmoitukset, kuvaavat kielten statusta ja käyttöä monilla yhteiskunnallisen toiminnan alueilla mutta myös sitä, miten norjan käyttöä tulee edistää eri alueilla (korkeakoulutus, tutkimus, elinkeinoelämä, työelämä, kulttuuri ja media, IT). Koululaitoksella on oma strategia kielistä peruskoulussa ja toisella asteella (*Språk bygger broer*, 2008). Vuonna 2007 julkaistiin lisäksi *Språk åpner dører*-strategia, joka käsittelee vieraiden kielten oppimista. Vuonna 2017 on päätetty aloittaa tulevaisuuden kielipolitiikan valmistelu (<http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-32017/sprakpolitikk-for-framtiden/>).

Norjassa maininta kielistä lisättiin yliopistolakiin vuonna 2009 muodossa, että yliopistojen ja korkeakoulujen vastuulla on norjankielisen terminologian ylläpitäminen ja kehittäminen. Norjassa on suositus korkeakoulutasoisesta kielipolitiikasta, mutta vain osa korkeakouluista on sellaisen laatinut. Joissakin korkeakouluissa asiaa käsitellään kansainvälistymisstrategian osana.

## Islanti

Islannissa on laadittu maan kielilautakunnan aloitteesta kattava kielipoliittinen ohjelma *Íslenska til alls* (Alltinget 2009). Sen tärkein tavoite on turvata islannin kielen käyttö kaikilla yhteiskunnan alueilla. Siinä käsitellään myös kielen käyttöä eri koulutusasteilla, tutkimuksessa, IT-alalla, elinkeinoelämässä, tiedotusvälineissä ja taiteessa, käännöstyössä ja toisena kielenä sekä Islannin ulkopuolella. Kielilaki (*Lög um stöðu íslenskar tungu og íslensks táknmáls*, 61/2011) on vuodelta 2011, ja määrittelee islannin kielen maan viralliseksi kieleksi sekä islannin viittomakielen aseman. Se on ensimmäinen laki joka määrittelee Islannin virallisen kielen, tosin muissa aiemmissa laeissa on ollut kieltä ja kielenkäyttöä koskevia säädöksiä.

Islannin korkeakoululaki vuodelta 2006 ei säädi opetuskieltä selkeästi, mutta mainitsee yliopistojen tehtäväksi yhteiskunnan infrastruktuurin vahvistamisen. Vuoden 2011 kielilaki kattaa kuitenkin kaikki koulutusasteet. Yliopistoilla on kielipoliittikat, joissa yleensä korostuu islannin asema ensisijaisena kielenä, erityisesti perustutkinto-opetuksessa.

## Färsaaret ja Grönlanti

Färsaarten kulttuuriministeriön fäärin kieltä koskeva kielipoliittinen strategia *Málmørk. Álit um almennan málpolitikk* ilmestyi vuonna 2007. Sen tavoitteena on toisaalta taata fäärin kielen kattava käyttö yhteiskunnassa, toisaalta turvata kansalaisten kielelliset oikeudet (kansalliskieli, äidinkieli, vieraat kielet, ml. viittomakieli). Färsaarilla ei ole erillistä kielipoliittista toimenpidesuunnitelmaa eikä kielilakia. Ainoa kieliä koskeva säädös koskee mainontaa: kaiken painetun mainonnan tulee olla fäärinkielistä.

Grönlannin kielilautakunta (<https://oqaasileriffik.gl/en/>) julkaisi Grönlannin kielipoliittisen ohjelman jo vuonna 2001. Ohjelma ... *men ordet* antaa suosituksia Grönlannissa nykyisin ainoana virallisena kielen olevan grönlannin kielen vahvistamiseksi. Kielilaki vuodelta 2010 (*Inatsisartutlov nr. 7 af 19. maj 2010 om sprogpolitik*) vahvistaa grönlannin kielen alueen itsehallinnon viralliseksi kieleksi. Tanskan osana grönlantilaisten odotetaan osaavan tanskaa, ja virallisissa yhteyksissä voi käyttää grönlantia tai tanskaa.

Pohjoismailla on paljon yhteistä kielipoliitikassa, vaikka kaikki maat eivät ole valmista neet kielistrategiaa tai -ohjelmaa. Kaikilla on muotoilut kansalliskielten kattavasta käytöstä yhteiskunnan kaikissa toiminnoissa. Suurimmalla osalla on laissa määriteltynä maan virallinen kieli, ja kaikki ovat määritelleet kielelliset oikeudet. Kaikki tarjoavat tietoa vähemmistökielistä.

## 2.2 Esimerkkejä muista maista

Melkein kaikissa Euroopan maissa eniten opiskeltu kieli on englanti (*Eurydice: Key Data on Languages 2017*). EU-maissa vuonna 2014 yli 97 prosenttia oppilaista perusopetuksen luokkia 7–9 vastaavalla tasolla opiskeli englantia (Suomessa yli 99 prosenttia). Toiseksi eniten Euroopan maissa opiskeltiin ranskaa (33 %), kolmanneksi eniten saksaa (23 %) ja neljänneksi eniten espanjaa (13,1 %). Ranskan ja saksan opiskelu on vähentynyt 3–4 prosenttiyksikköä vuodesta 2005, kun taas espanjan kasvanut yli viidellä prosenttiyksiköllä.

Puolessa Euroopan maita koulujen pitää tarjota tiettyjä kieliä, joista useimmiten on olemassa lista, josta valitaan. Joissakin maissa koulut veloitetaan tarjoamaan tiettyjä valinnaisia kieliä. Esimerkiksi Ruotsissa perusopetuksen yläluokilla on tarjottava kahta kieltä valikoimasta saksa, englanti tai ranska; lukiossa on tarjottava kaikkia näitä kolmea. Luxemburgissa valtaosa oppilaista opiskelee kolmea vierasta kieltä (saksa, ranska ja englanti), mutta englanti tulee ohjelmaan vasta maan virallisia kieliä saksaa ja ranskaa myöhemmin.

Useimmissa Euroopan maissa vieraiden kielten opetus alkaa 6–7 vuoden iässä. Esikoulukäisinä opinnot aloitetaan Puolassa, Kyproksella ja Belgian saksankielisessä yhteisössä. Aloituskäsi on joustava ainoastaan Suomessa, Ruotsissa ja Virossa. Hollannissa lainsäädäntö edellyttää, että englannin kielen opiskelu aloitetaan viimeistään noin 10-vuotiaana, mutta kasvava osa kouluista aloittaa sen aikaisemmin, osa jo ensimmäiseltä luokalta.

Hollantia voidaankin pitää hyvänä esimerkkinä pyrkimyksissä aikaistaa kielenopetusta ja lisätä kaksikielisen opetuksen (*CLIL, Content and Language Integrated Learning*) määrää. Maassa on parhaillaan käynnissä kaksikielisen (hollanti/englanti) koulutuksen pilotointi, johon osallistuu 18 koulua. Niissä osaa oppiaineista (esim. historia, biologia, musiikki) opetetaan pelkästään englanniksi. Pilotti on tarkoitus arvioida vuonna 2019. Jos se osoittautuu onnistuneeksi, kaksikielisten koulujen määrän odotetaan kasvavan maassa nopeasti. Toisen asteen kouluista 130 oli vuonna 2016 kaksikielisiä hollanti/englanti. Englannin lisäksi CLIL-opetusta järjestetään myös ranskaksi ja saksaksi.

Muutamissa Euroopan maissa CLIL-opetus on jopa otettu osaksi kaikkien koulujen ohjelma ainakin jossakin vaiheessa koulutusta. Itävallassa ja Lichtensteinissa CLIL-opetusta annetaan perusopetuksen ensimmäisillä luokilla, Kyproksella ainakin yhdellä perusopetuksen luokista, Luxemburgissa ja Maltalla sekä perusopetuksen ala- että yläluokilla ja Italiassa toisen asteen koulutuksessa. Belgiassa CLIL-opetus on osa kaikkien saksankielisten koulujen opetusohjelmaa. Saksankielisessä osassa vieraiden kielten opetus aloitetaan jo varhaiskasvatuksessa (kolmen vuoden iässä), ja kaikki koulut toimivat CLIL-periaatteella.

## 2.3 Euroopan unioni ja Euroopan neuvosto

Euroopan unionilla (EU) on 24 virallista kieltä, ja EU-kansalaisilla on oikeus viestiä unionin toimielinten kanssa millä tahansa näistä virallisista kielistä sekä saada vastaus samalla kielellä. Lisäksi Euroopan parlamentin jäsenillä on oikeus käyttää parlamenttityöskentelyssä mitä tahansa virallista EU-kieltä. Myös EU:n lainsäädäntö julkaistaan kokonaisuudessaan kaikilla näillä kielillä (tosin iiriksi käännetään nykyisin EU:n asetuksia ainoastaan rajallisesti).

Virallisten kielten lisäksi EU:ssa puhutaan yli 60:tä alkuperäistä alue- ja vähemmistökieltä, joiden puhujia on noin 40 miljoonaa. Tällaisia kieliä ovat esimerkiksi saame, katalaani, baski, friisi, kymri ja jiddişi. Alue- ja vähemmistökielten oikeudellinen asema ja turvaaminen ovat kukin EU-maan omassa harkinnassa. Euroopan komissio pyrkii kuitenkin edistämään kielellistä monimuotoisuutta yhteistyössä jäsenmaiden kanssa.

Euroopan neuvoston kielipolitiikassa kielten merkitystä käsitellään niin inhimillisestä, sosiaalisesta kuin taloudellisestakin näkökulmasta. Inhimillisestä näkökulmasta kielitaito nähdään olennaisena tekijänä yksittäisen ihmisen mahdollisuuksissa rakentaa osaamistaan, ja siten monipuolisen kielitaidon katsotaan edistävän tasa-arvoa ja ehkäisevän syrjäytymistä. Sosiaalisesta näkökulmasta kielten uskotaan rakentavan siltaa ihmisten välille ja lisäävän keskinäistä ymmärrystä. Taloudellisesta näkökulmasta kielitaitoa tarkastellaan suhteessa kilpailukykyyn, sillä on näyttöä siitä, että eurooppalaiset yritykset menettävät vuosittain sopimuksia riittämättömän kielitaidon vuoksi. Lisäksi työntekijöiden on hankala löytää työtä ulkomailta jos heidän kielitaitonsa on heikko.

Euroopan komissio pyrkii edistämään kieltenoppimista ja kielellistä monimuotoisuutta harjoittamalla tutkimustietoon perustuvaa politiikkaa. Se kerää tietoa kieltenopetuksen ja -oppimisen kehityksestä ja antaa kerätyn tiedon perusteella suosituksia jäsenmaille kieltenopetuksen kehittämiseksi. Lisäksi se auttaa EU-maita kehittämään uusia, parempaan kielitaitoon tähtääviä oppimisvälineitä, ja tukee liikkuvuutta ja kielitaidon karttumista edistäviä ohjelmia, kuten Erasmus+. Euroopan unionin ohjelmat ovatkin olleet merkittävässä roolissa opiskelijoiden kansainvälistymisessä kaikilla koulutusasteilla. Tavoitteena on monikielisuuden lisääminen.

Tavoitteen saavuttamiseen on kuitenkin vielä matkaa, sillä tutkimuksien mukaan (esim. [First European Survey on Language Competences 2012](#)) monet eurooppalaiset 15-vuotiaat koulunsa päättävät nuoret eivät osaa käytännössä äidinkieltänsä lisäksi mitään toista kieltä. Itsenäisen kielenkäyttäjän tason ensimmäisessä vieraassa kielessä saavuttaneiden oppilaiden määrä vaihtelee Englannin 9:stä ja Ranskan 14 prosentista Maltaan ja Ruotsin 82 prosenttiin (Suomi ei osallistunut tutkimukseen). Eurooppalaisten kielikäytöksistä tehdyn tutkimuksen ([Eurobarometri 2012](#)) mukaan monikielisyys on EU-kansalaisten mielestä kuitenkin tärkeää, ja lähes kaikki pitävät sitä lastensa kannalta tärkeänä ja hyödyllisenä. Noin

kolme neljästä pitää kielitaidon parantamista poliittisena prioriteettina ja kannattaa tavoitetta, jonka mukaan kaikkien pitäisi osata vähintään kahta vierasta kieltä.

### **EU:n monikielisyysstrategiaa tukevia toimenpiteitä**

Monikielisyydellä tarkoitetaan sekä henkilön kykyä käyttää useita kieliä (plurilingualism) että erilaisten kieliyhteisöjen rinnakkaiselo tietyllä maantieteellisellä alueella (multilingualism). Monikielisyysstrategian ottamisella kielipolitiikan keskiöön tavoitellaankin viime kädessä tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoamista eri väestöryhmille henkilökohtaiseen kehittymiseen ja sosiaalisen yhtenäisyyden lisäämistä keskinäisen ymmärryksen kautta, unohtamatta myöskään taloudellisia näkökohtia. Monikieliset ihmiset nähdään toisaalta ”liimana” eri kulttuurien välillä ja toisaalta kilpailuvalttina kansainvälisessä kaupassa.

EU:n monikielisyysstrategiaa on vauhditettu monilla hankkeilla, päätöksillä ja suosituksilla. Monikielisyysstrategian konkreettiseksi tavoitteeksi asetettiin Barcelonan huippukokouksen päätelmissä vuonna 2002 tilanne, jossa kaikki EU-kansalaiset opiskelevat vähintään kahta vierasta kieltä nuoresta iästä lähtien. Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistämisen [toimintaohjelma](#) 2004–2006 pyrki edistämään tätä tavoitetta ja esitti konkreettisia toimenpiteitä kielenopetuksen varhentamiseen, opetuksen laadun parantamiseen ja kielimyönteisen ympäristön luomiseen. Samalla esiin nostettiin myös äidinkielen taitojen parantaminen osana kieltenopiskelua.

Vuonna 2005 vahvistettiin uusi monikielisyysstrategia, jossa sitoudutaan edistämään monikielisyyttä eurooppalaisessa yhteiskunnassa, talouselämässä, ja komissiossa itsessään, ja esitetään konkreettisia toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Asiakirjan mukaan ”EU ei ole sulatusuuni, jossa eroavaisuudet hävitetään, vaan yhteinen koti, jossa kunnioitetaan monimuotoisuutta ja pidetään lukuisia äidinkieliä rikkautena”. Yhtenä strategian mukaisena erityistoimena Euroopan komissioon nimitetään jäsen, jonka vastuulla on monikielisyysstrategian edistäminen.

Koska opiskelumotivaation on todettu olevan keskeinen tekijä opintomenestykselle, monikielisyyttä edistetään muun muassa tukemalla oppilas- ja opettajavaihtoihin kehitettyjä ohjelmia (Sokrates, Comenius, Leonardo da Vinci, [Erasmus+](#)) ja hankkeita, jotka lisäävät tietoisuutta kieltenoppimisen eduista. Lisäksi strategisten tutkimuksen kautta pyritään tukemaan pedagogisten innovaatioiden kehitystä ja hyvien käytäntöjen vaihtoa. EU:n koulutuksen, nuorison ja urheilun ohjelma Erasmus+ on osaltaan edistänyt eurooppalaisten nuorten kielitaidon kehittymistä.

Monikielisyysstrategiassa korostuu myös kielitaidon merkitys EU:n talouden kilpailukyvyllä. Komission [tutkimuksen](#) mukaan 11 % EU:n pienistä ja keskisuurista vientiyrittäjistä menettää sopimuksia puutteellisen kielitaidon vuoksi. Lisäksi kieliteollisuus itses-

sään luo työpaikkoja kääntämisen, editoinnin, oikoluvun, tiivistelmien laatimisen, tulkauksen, termityön, kieliteknologian (puheen käsittely, puheentunnistuksen ja puhesynteesin), kielten opiskelun, kielten opetuksen, kielitaitotodistuksien ja kielikokeiden sekä kielitutkimuksen aloilla.

Vaikka monikielisyttä on pyritty suunnitelmallisesti edistämään, Euroopan unionin neuvoston päätelmissä vuodelta 2014 todetaan, että monien nuorten EU-kansalaisten kielitaidossa ja kielipintojen tavoitettavuudessa olisi vielä parantamisen varaa. Nykykielten lisäksi päätelmissä nostetaan esille myös klassisen kreikan ja latinan taidon merkitys kielten oppimisen helpottamisessa ja yhteisen kulttuuriperimän vaalimisessa. Kielten opiskelun edistämiseksi jäsenmaita suositetaan hyödyntämään aktiivisemmin liikkuvuutta ja kielitaidon vertailtavuutta parantavia apuvälineitä, kuten Eurooppalaista viitekehystä, *Europassia*, Kieliportfoliota ja Kielihankkeiden eurooppalaista *laatuleimaa* sekä edistämään non-formaalien ja informaalin oppimisen *tunnustamista*.

Euroopan komissio on myös rakentanut *Online Linguistic Support (OLS)* -kielityökalun, joka laajeni vuonna 2016 koskemaan maahanmuuttajia. *OLS for Refugees* tarjoaa hyviä mahdollisuuksia tukea maahanmuuttajia kielen opiskelussa. Se on myös väline hahmottaa eurooppalaisia kielitaitovaatimustasoja. Suomen kieli lisättiin OLS-valikoimaan huhtikuussa 2017.

### **Euroopan neuvoston kielipoliittisten linjausten kehityssuuntia**

Vuonna 1949 perustettu Euroopan neuvosto (EN) on Euroopan ensimmäinen poliittinen yhteistyö- ja ihmisoikeusjärjestö. Tällä hetkellä jäsenmaita on 47 ja Euroopan maista ainoastaan Valko-Venäjä on maan poliittisen tilanteen vuoksi Euroopan neuvoston ulkopuolella. Tarkkailijajäseniä ovat lisäksi Japani, Kanada, Yhdysvallat, Vatikaani ja Meksiko. Euroopan neuvosto laatii jäsenmaita sitovia sopimuksia ja jäsenmaiden politiikkaa ohjaavia suosituksia moninaisista aiheista, myös kielipolitiikkaan liittyen.

Vieraiden kielten opiskelun edistäminen on kuulunut Euroopan neuvoston kielipolitiikkaan vuonna 1954 päivätyistä *European Cultural Convention* -sopimuksesta lähtien. Sopimuksen allekirjoittaneet maat sitoutuvat lisäämään vastavuoroisesti kielten ja kulttuurien opiskelua allekirjoittaneiden maiden välillä. Tavoitteena oli Euroopan yhtenäisyyden vahvistaminen ja kulttuuriperimön vaaliminen. Tärkeimpiä Euroopan neuvoston kieli(koulutus)poliittisia merkkipaaluja ovat olleet seuraavat.

- 1957 Ensimmäinen hallitusten välinen kielenopettamisen edistämiskonferenssi Euroopassa
- 1963 Ensimmäinen kieltenopetuksen kehittämiseen tähtäävä projekti alkaa

- 1964 Tuki AILA:n perustamiselle (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*)
- 1975 Ensimmäinen kielitaidon vertailtavuutta edistävä apuväline *Threshold Level* julkaistaan
- 1989 Uusia jäsenvaltioita liittyy mukaan kieltenopetuksen kehittämisen projekteihin
- 1990 *Waystage Level* julkaistaan
- 1994 Euroopan nykykielten keskus (ECML) perustetaan
- 2001 Euroopan kielen teemavuosi. Eurooppalainen viitekehys (EVK) ja Eurooppalainen kielisalkku (EKS) julkaistaan
- 2002 Ensimmäinen kansallinen kielikoulutusprofiili (*Language Education Policy Profile*) julkaistaan (Unkari)
- 2006 Vastasaapuneiden maahanmuuttajien kielellisen integraation projekti käynnistetään (*Linguistic Integration of Adult Migrants, LIAM*)
- 2008 Kulttuurienvälisen kohtaamisten jäsentämistä edistävä apuväline *Autobiography of Intercultural Encounters* julkaistaan
- 2009 Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kielellisen integraation projekti käynnistetään
- 2010 Monikieliseen ja kulttuurienväliseen koulutukseen välineitä tarjoava foorumi julkaistaan (*Platform of resources for plurilingual and intercultural education*)
- 2013 Vastasaapuneiden maahanmuuttajien kielellisen integraation edistämiseen välineitä tarjoava internetsivusto julkaistaan
- 2017 Eurooppalaisen viitekehysten täydentävä osa julkaistaan (*The CEFR Companion Volume with New Descriptors*)

Varhaisten kieltenopetuksen kehittämiseen liittyvien projektien tavoitteena oli siirtää opetuksen painopistettä sanaston ja kieliopin hallinnasta kommunikatiivisten taitojen suuntaan. Samalla pyrittiin edistämään soveltavaa kielentutkimusta tukemalla kansainvälisen soveltavan kielentutkimuksen yhdistyksen AILAn ([International Association of Applied Linguistics](#)) perustamista 1964.

Vuonna 1975 julkaistiin ensimmäinen kielitaidon vertailtavuutta edistävä apuväline *Threshold Level*, joka sisältää kuvauksen niistä taidoista, joita itsenäisellä kielenkäyttäjällä tulisi olla vieraassa kielessä. Alkuperäinen *Threshold Level* listaa sanoja ja ilmauksia, jotka kielenpuhujan tulisi hallita saavuttaakseen itsenäisen kielenkäyttäjän tason englannin kielessä, myöhemmin mallia on sovellettu lähes 30 kieleen. Mallilla oli merkittävä vaikutus kansallisiin opetussuunnitelmien perusteisiin ja oppikirjoihin, joissa omaksuttiin yhä kommunikatiivisempia lähestymistapoja. 1990-luvulla mallia täydennettiin keskitason (*Waystage*) ja korkean tason (*Vantage*) tavoitekuvauksilla. Pitkän kehittelyn jälkeen vuonna 2001

julkaistu Eurooppalainen viitekehys, EVK (*Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) jatkaa tätä työtä.

Kommunikatiivinen opetus oli keskiössä myös Euroopan neuvoston jäsenmaille vuonna 1982 annetussa suosituksessa R (82) 18 joka ohjasi kielenopetusta läpi 1980-luvun. Suositukset koskevat mm. opetusmenetelmiä, kielitaidon arviointia ja opettajien koulutusta, mutta niissä otetaan myös kantaa kielenopetuksen demokratisoitumiskehityksen puolesta. Jäsenmaita suositetaan varmistamaan, että kaikilla väestöryhmillä, maahanmuuttajat mukaan lukien, on mahdollisuus kehittää kommunikatiivisia tarpeitaan vastaavaa kielitaitoa.

Vuonna 1994 Euroopan neuvoston kielipolitiikan toimeenpano ja kielenopetuksen innovaatiotoiminnan tukeminen keskitettiin omaan toimielimeensä, Euroopan nykykielten keskuksen (*European Centre for Modern Languages*, ECML). Grazissa, Itävallassa sijaitseva Euroopan nykykielten keskus paneutuu ohjelmakaudellaan 2015–2019 monikielisyiden teemaan tarjoten kansainvälisesti tutkittua ja netistä ladattavaa, maksutonta tietoa ja oppimateriaalia ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)). Euroopan nykykielten keskuksessa Suomea edustaa Opetushallitus.

Vieraiden kielten opettaminen oli 1990-luvulle saakka Euroopan neuvoston kielipolitiikan ytimessä, mutta myös laajempia, sosiaalisen osallisuuteen liittyviä huolenaiheita alkoi nousta pintaan. Strasbourgin vuoden 1997 konferenssin jälkeen Euroopan neuvoston kielipolitiikan keskiöön nostettiin kulttuurien välisen viestinnän taitojen ja monikielisyiden kehittäminen, millä pyritään vastaamaan lisääntyneen kansainvälisen liikkuvuuden aiheuttamiin haasteisiin. Sen sijaan, että tavoiteltaisiin mahdollisimman virheetöntä kielitaitoa yhdessä vieraassa kielessä, monikielisydessä tavoitellaan vaihtelevan tasoista kielitaitoa useissa eri kielissä. Periaatteet kirjattiin vuonna 1998 annettuun suositukseseen R (98) 6, joka sisältää toimenpide-ehdotuksia kielikoulutuksen eri alueilla. Nämä ehdotukset koskevat mm. kielivalikoiman monipuolistamista, kielenopetuksen varhentamista, elinikäisen oppimisen helpottamista, opetusmenetelmien monipuolistamista, läpinäkyvien oppimistavoitteiden ja kielitaidon arvioinnin soveltamista ja opettajien koulutuksen kehittämistä.

Vuonna 2001 vietettiin Euroopan kielten teemavuotta, jonka tavoitteena oli edistää monikielisyyttä, ja julistettiin syyskuun 26. päivä vuotuiseksi Euroopan kielten päiväksi (*European Day of Languages*). Samana vuonna ilmestyivät virallisesti myös Eurooppalainen viitekehys, EVK (*Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) ja Eurooppalainen kielisalkku, EKS (*European Language Portfolio*).

## **Eurooppalainen viitekehys (EVK)**

Eurooppalainen viitekehys on opetussuunnitelmien, opetuksen, oppimateriaalien ja kielitaidon arvioinnin kehittämiseen laadittu työkalu, jonka tarkoituksena on lisätä monikielisyyttä ja kielitaidon vertailtavuutta. Pitkän kehitystyön jälkeen vuonna 2001 julkaistu

lopullinen versio on herättänyt kiinnostusta myös Euroopan ulkopuolisissa maissa ja se on nykyisin saatavilla 40 eri kielellä.

Eurooppalaisen viitekehyksen ehkä tunnetuin piirre ovat kielitaidon taitotasosteikot. EVK kuvaa vieraan kielen taitoa kuudella tasolla:

- A1 Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa.
- A2 Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta.
- B1 Selviytyminen arkielämässä.
- B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa.
- C1–C2 Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa.

Taitotasokuvaukset on laadittu oppijakeskeisesti yksityiskohtaisiksi kuvauksiksi siitä, millaisia taitoja kielenoppijalla on kielitaidon eri osa-alueilla (kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen) kullakin taitotasolla ja millaisista kielellisistä tehtävistä hän suoriutuu. Taitotasokuvaukset auttavat oppijaa asettamaan itselleen realistisia oppimistavoitteita ja arvioimaan omaa osaamistaan suhteessa taitotasokuvauksiin. Suomessa on yleissivistävässä koulutuksessa käytössä hienojakoisempi taitotasosteikko, jossa nämä tasot on pilkottu vielä 1–3 alatasoon, jotta kieltenopiskelija pystyisi havaitsemaan edistymisensä tasolta toiselle nopeammin.

Läpinäkyvien, kattavien ja yhtenäisten kuvauksien on tarkoitus helpottaa myös opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien kehittämistä ja kansainvälistä liikkuvuutta tarjoamalla yhteisesti jaetut kriteerit kielitaidon tunnustamiselle. Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaukset ovatkin käytössä monissa kielitaitotesteissä ja kielitutkinnoissa, esimerkiksi eurooppalaisen kielitaidon arviointijärjestön ALTEn ([Association of Language Testers in Europe](#)) alaisissa testeissä, kuten Suomen [Yleisissä kielitutkinnoissa](#).

EVK toimi pohjana myös vuonna 2012 ensimmäisen kerran toteutetussa eurooppalaisessa kielitaitotutkimuksessa ([First European Survey on Language Competences 2012](#)), jossa testattiin oppilaiden vieraan kielen taitoja koulun päättövaiheessa. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja käytetään eurooppalaisen kielitaitoindikaattorin kehittämisessä ([European Indicator of Language Competence](#)), jonka tavoitteena on tarjota jäsenmaille kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa vieraiden kielten oppimistuloksista EU:ssa.

Vuonna 2017 julkaistiin eurooppalaisen viitekehyksen täydentävä osa ([The CEFR Companion Volume with New Descriptors](#)), johon on lisätty uusia taitotasosteikkoja (mediaatio, fonologia), taitotasoja havainnollistavia esimerkkejä (puhuminen) ja ohjeita kielitutkintojen laatijoille sekä muille EVK:n soveltajille. Tavoitteena on edistää kestävää yhteiskuntakehitystä ja nostaa monikulttuurisuustaidot osaksi taitotasosteikkojen kuvauksia.

## Eurooppalainen kielisalkku (EKS)

Eurooppalainen kielisalkku ([European Language Portfolio](#)) on henkilökohtainen dokumentti, joka koostuu kolmesta osasta:

- kielipassista (*Language Passport*), jossa kielenkäyttäjä esittää tiedot sen hetkestä kielitaidostaan eri kielissä EVK:n taitotasoasteikon mukaisina itsearviointina ja kuvaa keskeisimmät kulttuurikokemuksensa;
- kielenoppimiskertomuksesta (*Language Biography*), jossa kielenkäyttäjä pohtii omaa opiskeluprosessiaan ja tärkeimpiä kulttuuri- ja kielenoppimiskokemuksiaan;
- työkansiosta (*Dossier*), jossa opiskelija voi esittää virallisia kielitaitotodistuksia itsearviointiensä tueksi ja osoittaa kielitaitojaan autenttisin työnäytein.

Kielisalkun tavoitteena on tukea monikielisyttä ja oppijan autonomiaa sekä kulttuurienvälisten taitojen kehitystä. Koska kielenkäyttäjä voi kirjata kielisalkkuun kaikenlaisen kielitaitonsa riippumatta siitä, onko hän opiskellut kieltä koulussa vai oppinut sitä luokkahuoneen ulkopuolella, kielisalkku mahdollistaa kielenkäyttäjän kielitaidon huomioimisen kokonaisuudessaan. Lisäksi kielisalkun on tarkoitus lisätä oppijan vastuuta omasta oppimisestaan ja auttaa henkilökohtaisten oppimistavoitteiden laatimisessa.

### 3 Maahanmuuton vaikutukset

Kielellisen monimuotoisuuden säilyttäminen on kirjattu EU:n [perusoikeuskirjaan](#) (artikla 22) ja Euroopan unionista tehtyyn [sopimukseen](#). Myös Euroopan neuvoston alue- ja vähemmistökielipolitiikan tavoitteena on taata jokaisen ihmisoikeudet ja suojella eurooppalaista kulttuuriperintöä ([European Charter for Regional or Minority Languages 1992](#)). Viime aikoina keskinäisen ymmärryksen lisääminen rasismien ehkäisemiseksi ja sosiaalisen osallisuuden turvaaminen syrjäytymisen ja radikalisoitumisen torjumiseksi ovat nousseet yhä tärkeämmiksi tavoitteiksi.

Ensimmäinen oikeudellisesti sitova vähemmistökansoja koskeva sopimus on Euroopan neuvoston [Framework Convention for the protection of national minorities](#) vuodelta 1995, jonka myös Suomi on ratifioinut. Sopimuksen tavoitteena turvata vähemmistökansojen tasavertainen asema sekä mahdollisuudet säilyttää ja kehittää omaa kulttuuriaan ja identiteettiään. Sopimuksessa määritellään vähemmistökansoihin kuuluvien henkilöiden oikeudet (rauhanomaiseen kokoontumiseen, järjestäytymiseen, omaan uskontoon, omaan kieleen, sananvapauteen jne.).

Alueellisten vähemmistökansojen lisäksi Euroopan neuvoston kielipolitiikassa on viime aikoina panostettu entistä enemmän myös maahanmuuttajien kielellisten oikeuksien turvaamiseen. Esimerkiksi suosituksessa [1740](#) vuodelta 2006 kannustetaan nuoria sekä oman äidinkielen että oleskelumaansa virallisen kielen opiskeluun. Suosituksessa muistutetaan kielen tärkeästä roolista tietojen hankinnassa ja todetaan tutkimukseen viitaten, että omalla äidinkielellä annetun opetuksen on osoitettu parantavan oppimistuloksia. Toisaalta myös oleskelumaan kielen hallintaa pidetään yhteiskuntaan integroitumisen ehtona.

Opetuskielen riittävä hallinta on oleellinen edellytys koulutuksen tasa-arvolle ja koulunesteykselle kaikilla oppijoilla. Opetuskielen riittävään hallintaan liittyvät kysymykset on maahanmuuttajien lisäksi nostettu esille myös esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien tai erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden kohdalla ([Recommendation CM/Rec\(2014\)5](#)). Maahanmuuttajien tukemiseksi kehitetyt hyvät menetelmät palvelevat siten koko väestöä.

### 3.1 Maahanmuuton vaikutukset kielivarantoon

Suomen väestökisteri sisältää tiedon Suomessa asuvien henkilöiden äidinkielestä heidän omaan ilmoitukseensa (lasten tapauksessa yleensä vanhempien ilmoitukseen) perustuen. Tämän tiedon perusteella vuonna 2016 Suomessa oli 4 857 795 suomenkielistä, 289 540 ruotsinkielistä ja 1 969 saamenkieliseksi rekisteröitynyttä henkilöä. Tämä luku sisältää pohjoissaamen, koltansaamen ja inarinsaamen.

Muiden kielten puhujat on luokiteltu Suomessa vieraskielisiksi. Heitä oli vuoden 2016 lopussa 353 993, reilu kuusi prosenttia koko väestöstä. Rekisterissä ilmeneviä kieliä oli noin 160, joista moniin kuuluu alle 100 henkilöä. Suurimmat vieraskielisten ryhmät Suomessa vuonna 2016 olivat venäjänkieliset, vironkieliset, arabiankieliset, somalinkieliset, englanninkieliset, kurdinkieliset, kiinankieliset ja persian/farsinkieliset. Kaikilla näillä kielillä oli yli 10 000 puhujaa. On huomattava, että Suomen kielitilastoissa on myös kategoria muut kielet, joihin kuuluu 350 kieltä. Suomessa puhutaan siis yli 500 kieltä. Tilastokeskus seuraa vain suppeaa ISO 639-1 -standardia kielistä (ks. tarkemmin [Karlsson 2017](#)).

**Taulukko 11.** Suomessa puhutut yleisimmät muut äidinkielet kuin suomi, ruotsi ja saame vuoden 2016 lopussa (Lähde: Tilastokeskus)

Väestökisteriin merkitty äidinkieli	Henkilöä
venäjä	75 444
viro	49 241
arabia	21 783
somali	19 059
englanti	18 758
kurdi	12 226
kiina	11 334
persia, farsi	10 882
albania	9 791
vietnam	9 248
thai	9 047
espanja	7 449
turkki	7 403
saksa	6 256
puola	5 081

Viimeisen kymmenen vuoden aikana vieraskielisten määrä on Suomessa kaksinkertaistunut ja kasvu jatkuu todennäköisesti lähivuosinakin. Voimakkaasti lisääntyvä maahanmuuttajien määrä tarkoittaa myös kasvavaa kielikoulutuksen tarvetta. Kielikoulutus ei ole vain

koulutusta koskeva asia, vaan yhteiskunnallinen, tasa-arvoon ja tulevaisuuteen liittyvä kysymys. Eri työtehtävissä tarvitaan eritasoista kielitaitoa, ja keskustelua siitä, mitä kielitaidolla tarkoitetaan, on syytä jatkaa. Esimerkiksi työnantajien sitoutuminen vieraskielisen työntekijän kielenopiskeluun olisi tärkeää, sillä työpaikka on paras paikka oppia oman alan kielenkäyttöä. Kielitaidon kartuttaminen on aina pitkä prosessi, ja vaatii kärsivällisyyttä.

Maahanmuuttajien kielikoulutuksen järjestäminen edellyttää hyvää yhteistyötä julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin välillä. Pohjoismaista löytyy paljon hyödyllistä kokemusta ja hyviä malleja. Koulujen opetussuunnitelmissa korostettu kielitietoisuus, jokaisen opettajan näkeminen paitsi oman oppiaineensa sisältöjen myös kielen opettajana, hyödyttää kaikkia oppilaita, ei vain maahanmuuttajia. Sama koskee esimerkiksi ETNOn mallia hyvistä väestösuhteista: hyvät maahanmuuttajakäytännöt palvelevat koko väestöä.

Yhteiskunnan kannalta maahanmuutto tarjoaa resursseja kielivarantoomme. Meillä on paljon venäjän kielen puhujia, mutta kuitenkin esimerkiksi elinkeinoelämän käsitys näyttää olevan, että Suomessa ei puhuta venäjää. Liike-elämä ei osaa tarpeeksi hyödyntää äidinkielisten kielitaitoa. On myös yrityksiä, jotka palkkaavat suunnitelmallisesti erikielisiä ihmisiä vientitoiminnan tarpeisiin. Näissä yrityksissä on havaittu, että esimerkiksi vientineuvottelut ja käyttöopastukset sujuvat paremmin kohdekielellä. Uusille markkina-alueille tähdittäessä on aina etua kieliosaamisesta. Lisäksi yrityksen kielitaitopohja on vahvistunut myös olemassa olevan henkilöstön osalta, viestintä kohdemaahan on parantunut ja asiakastytyväisyys on kasvanut.

#### AT WORK IN FINLAND -KUMPPANUUSHANKE

Pääkaupunkiseudulla kolmella neljästä yrityksestä on kokemuksia vieraskielisestä henkilöstöstä. Käynnissä olevan Töissä Suomessa -hankkeen (1.3.2016–31.8.2018) tavoitteena on parantaa yritysten ja työnantajien valmiuksia rekrytoida kansainvälistä työvoimaa ja toimia monikulttuurisissa ympäristöissä sekä tehostaa ja nopeuttaa maahanmuuttajien siirtymistä avoimille työmarkkinoille. Hankkeessa tarjotaan maksutonta neuvontaa ja palveluohjausta yrityksille. Lisäksi hanke koordinoi EntryPoint-mentorointiohjelmaa ja pyrkii vaikuttamaan asenneilmapiiriin kansainväliseen työvoimaan liittyvissä kysymyksissä. Hankkeessa ovat mukana Helsinki, Espoo, Vantaa, SAK, Helsingin seudun Kauppakamari, Moniheli ry, Uudenmaan liitto ja Uudenmaan ELY/TE-toimisto. Hankkeen budjetti noin 2,5 miljoonaa euroa ja sen rahoittaa TEM/Hämeen ELY-keskus.

Monikielisydestä on työvoimatarpeisiin vastaamisen lisäksi myös paljon muita etuja yhteiskunnalle. Kielet ovat aina avaimia kulttuuriin ja vahvistavat kansallista sivistysvarantoa. Jotta hyödyt näkyvät, monikielisyden tulee kuitenkin olla aktiivista monikielisyyttä. Yhteiskunnan monikielisyys edistää myös syntyperäisten kansalaisten kielitietoisuutta ja voi lisätä kiinnostusta eri kieliin.

Maahanmuuttajia koulutetaan opettajiksi, mutta koska heillä ei aina ole opetettavan aineen opintoja pohjalla, tie työelämään aineenopettajana on pitkä. Maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita hakee opettajankoulutukseen vähän ja vielä harvempi saa opiskelupaikan. Tämä voi johtua siitä, että peruskoulun aikana ei ole saavutettu riittävää kielitaitoa lukiossa opiskelemissä. Maahanmuuttajien lukion läpäisymäärät ovat kuitenkin nousussa. Omakielisten opettajien kielellisiä resursseja voitaisiin myös hyödyntää nykyistä paremmin koulu yhteisössä.

### 3.2 Maahanmuuton aiheuttamat tarpeet kielikoulutuksessa

Maahanmuuttajien tuomat tarpeet kielikoulutuksessa kohdistuvat toisaalta oman äidinkielen opetukseen, toisaalta suomen/ruotsin kielen opetukseen toisena kielenä. Julkisessa keskustelussa on tähän asti keskitytty selvästi enemmän kansallisiin kieliin ja niiden taidon tasoon. Vaikka maahanmuuttajien osuus on Suomessa edelleen melko vähäinen, on vieraskielisten määrä viimeisten kymmenen vuoden aikana kaksinkertaistunut, ja yli 1 000 puhujan kieliryhmiä on jo 30. Tilastoinnin ongelmia heijastaa se, että koska henkilö voi ilmoittaa vain yhden äidinkielen, kaksi- tai useampikieliset jäävät varjoon. Lisäksi moni Suomessa syntynyt merkitsee äidinkielekseen suomen. Tilastot eivät siten anna todellista kuvaa maan kielitilanteesta.

#### Oman äidinkielen opetus

Oman äidinkielen opetus on esi- ja perusopetuksessa sekä lukiossa koulutusta täydentävää opetusta, ja se järjestetään erillisen, Opetushallitukselta haettavissa olevan valtionavustuksen turvin. Se on siis julkisin varoin rahoitettua perusopetusta täydentävää toimintaa, joka on vapaaehtoista sekä kunnalle että oppijalle itselleen.

Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisyiden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Oman äidinkielen opetus auttaa ja kannustaa oppilasta arvostamaan omaa kieltään ja muita kieliä, rakentamaan omia identiteettejään, sekä kehittää oppilaan ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja. Kieltä opitaan käyttämään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, mikä on tärkeää, sillä maahanmuuttajien oman äidinkielen osaaminen vaihtelee. Esimerkiksi oppilaan luku- ja kirjoitustaito eivät välttämättä vastaa hänen puhumisen ja ymmärtämisen taitojaan. Lisäksi oman äidinkielen opettaja tekee tiivistä yhteistyötä kotien ja kieliyhteisön kanssa. Täten oman äidinkielen oppiminen tukee myös kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista. Opetuksen järjestäjä päättää opetusjärjestelyistä ja ryhmien muodostamisesta. Tavoitteet oman äidinkielen opetukselle on määritelty vuoden 2014 perusteissa nivelvaiheit-

tain (1–2, 3–6, 7–9), ja ne noudattavat pitkälti äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien tavoitteita. Oppilaalle annetaan opinnoista erillinen todistus.

Suomen 313 kunnasta noin 80 järjestää oman äidinkielen opetusta. Vuonna 2013 Helsingissä opetettiin 44, Espoossa 33 ja Vantaalla 25 kieltä. Valtakunnallisesti kaksitoista yleisintä äidinkieltä, joissa järjestetään perusopetusta täydentävää oman äidinkielen opetusta, ovat seuraavat (Opetushallitus 2015).

**Taulukko 12. Perusopetusta täydentävä oman äidinkielen opetuksen oppilasmäärät Suomessa vuonna 2015 (Lähde: Opetushallitus 2015)**

venäjä	4 810	vietnam	617
somali	2 288	kurdi	466
arabia	1 426	kiina	455
viro	1 183	persia	372
albania	874	espanja	371
englanti	621	thai	273

Arabian ja viron opiskelu on lisääntynyt, ja kielten sekä opetuksen järjestäjien määrä kasvaneet. Oman kielen opetus on siten aiempaa saavutettavampaa. Kielellisillä yhteisöillä on myös jossain määrin itse organisoitua opetusta.

Oman äidinkielen opetuksen ongelmina ovat opetuksen järjestelyt (esimerkiksi sijoittelu lukujärjestykseen), sen irrallisuus muusta opetuksesta, opetuksen jatkumon puute, ja opettajien tason kirjavuus. Uusissa OPSeissa tavoitteena oleva monikielitetoisuuden kehittäminen edellyttää enemmän näkyvyyttä oppilaiden omille äidinkielille, kielten itseisarvon ymmärtämistä, monikielisen ajattelutavan omaksumista ja limittäiskielisyyden hyväksymistä. Toteutus riippuu paljon myös opettajien asenteista.

Opetusta annetaan liki kahdella kymmenellä eri ammattinimikkeellä, ja käytännöt vaihtelevat kunnittain. Tavallista on myös opetuksen toteuttaminen sivutoimisena tuntiopetuksena. Siksi tiedot maahanmuuttajia opettavien kelpoisuuden kohentumisesta eivät anna todellista kuvaa tilanteesta.

Kunta-alan työnantajajärjestön mukaan oman äidinkielen opetus on aineenopetusta, eli opettajalta tulisi edellyttää ylempi korkeakoulututkinto, vähintään 60 opintopisteen opettavan aineen opinnot ja 60 opintopisteen opettajan pedagogiset opinnot. Useimpia kieliä ei kuitenkaan voi opiskella Suomessa, eikä oman kielen opettajaksi pätevytyminen ole näin ollen mahdollista. Myös opettajan työn arvostus vaihtelee eri kulttuureissa, mikä on osoittautunut esteeksi esimerkiksi somalin kielen opettajien löytymiselle.

Oman kielen opettajien koulutustaso on siten kirjava, mutta yleensä he ovat akateemisen tutkinnon suorittaneita. Joukossa on myös omassa maassaan opettajankoulutuksen käyneitä, jotka eivät täytä Suomen nykyisiä kelpoisuusvaatimuksia. Täydennyskoulutusta tarjotaan vain vähän. Kaikki opettajat eivät välttämättä osaa suomea, jolloin ammatillinen keskusteluyhteys suomalaisten opettajien kanssa voi jäädä puutteelliseksi. Tilannetta pahentaa entisestään se, että opettajilla ei useinkaan ole selkeää työyhteisöä, vaan he kiertävät eri kouluissa tai toimivat yhdessä koulussa sivutoimisina. Pätevöityneiden opettajien puute laskee myös oman äidinkielen opetuksen arvostusta.

Asiantuntijakuulemisten perusteella isoista kaupungeista ainakin Espoo ja Turku ovat edelläkävijöitä oman äidinkielen opetuksessa. Espoossa tilanne on selkeä: opetuksen tulosyksikössä on vastuualuepäällikkö, joka palkkaa opettajat, toimii heidän esimiehenään ja perehdyttää heidät työhön. Espoossa on myös parhaiten tarjolla täydennyskoulutusta. Lisäksi oman äidinkielen opetusta on tuotu koulupäivän sisään. Turussa oman äidinkielen opetuksen jatkuvuus on hyvä ja opettajille järjestetään säännöllisesti koulutusta. Kaupungilla on käytössä yhtenäinen todistus pohja oman äidinkielen opetuksesta. Turun mallissa hyvää on myös omakielisten opettajien rooli opetuksessa. He opettavat äidinkieltä sekä matematiikkaa oppilaiden omalla äidinkielellä ja tukevat siten kognitiivista osaamista silloin, kun suomen kielen taito ei vielä riitä oppimiseen. Omakielisessä tukiopetuksessa on kiinnitettävä huomiota myös suomenkielisten käsitteiden riittävään kehittymiseen.

## CASE VARISSUO

### MITEN OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS TOIMII TURUN NORMAALIKOULUSSA?

Turun Normaalikoulussa perusopetuksen oppilaista 63 prosenttia ja lukion oppilaista 30 prosenttia on vieraskielisiä. Oppilaat puhuvat 51 eri kieltä. Oman äidinkielen opetus on järjestetty yhteistyössä Turun kaupungin kanssa siten, että Normaalikoulussa opetetaan yhdeksää kieltä ja muita kieliä muualla Turussa. Suurin kieliryhmä on albania, muita kieliä ovat esimerkiksi kurdi, venäjä, englanti, arabia, vietnam ja somali. Oman äidinkielen opetusta annetaan kaksi tuntia viikossa erillisenä opetuksena. Pääsääntöisesti lapset osallistuvat opetukseen innokkaasti. Opetus on huoltajille vapaaehtoista, tunnit usein koulupäivän ulkopuolella ja opettajien koulutustaso kirjava. Turun Normaalikoulu tiedottaa vanhemmille aktiivisesti oman äidinkielen tärkeydestä (esimerkiksi Kielikympin-vihko), ja vanhemmat ymmärtävätkin opetuksen arvon. Turun normaalikoulussa albanian, kurdin, somalin ja venäjän opettajat toimivat omakielisinä tukiopettajina. Omakielinen tukiopetus toteutetaan koulussa nykyisin samanaikaisena opetuksena, ja omakielistä tukea pyritään vähentämään asteittain opintojen edetessä, koska sitä ei ole tarjolla enää toisen asteen oppilaitoksissa. Omakieliset opettajat toimivat myös arvokkaina kulttuuritulkkeina kodin ja koulun välillä. Vieraskielisten suuri määrä aiheuttaa haasteita suomen kielen vertaisoppimiselle, sillä oppilaat puhuvat kotona omia kieliään, katsovat omankielisiä TV-kanavia ja viettävät kesälomat lähtömaissaan. Suomi toisena kielenä -opetusta annetaan lähtökohtaisesti kaikille vieraskielisille oppilaille, elleivät vanhemmat erikseen pyydä siirtoa äidinkielen opetukseen.

## AGORA

Espoossa oppilaiden kielitietoisuutta, monikielistä opetusta ja eri katsomusten välistä dialogia sekä opetushenkilöstön osaamista on pyritty edistämään vuonna 2014 alkaneessa *Agora-hankkeessa*. Hankkeessa tuotettiin kouluille oppimismateriaalia muun muassa kielitietoisista työtavoista aineenopetuksessa sekä kaksikielisestä samanaikaisopetuksesta alakouluissa. Lisäksi kehitettiin työvälineitä lapsen suomen kielen kartoitukseen (*kielireppu*) ja katsomusten välisen dialogin edistämiseen (*katsomusdialogin portaat*).

Kahdeksalla opettajankoulutusta antavalla yliopistolla on 11 harjoittelukoulua, joissa opiskeli syyslukukaudella 2016 perusopetuksessa yhteensä 6 034 oppilasta, joista vieraskieliseksi määriteltyjä oli keskimäärin 12,7 prosenttia. Suurimmat kieliryhmät olivat albania, venäjä, arabia, kurdi, somali, vietnam ja viro. Turun normaalikoulussa osuus on 63,3 prosenttia, Jyväskylässä ja Tampereella alin, 3,6 prosenttia. Jotta opettajaopiskelijat voisivat harjoittelun aikana perehtyä työskentelyyn vieraskielisten oppilaiden kanssa, Tampereella voitaisiin tehdä yhteistyötä muiden alueen koulujen kanssa. Jyväskylässä mahdollisuudet ovat heikkommat, koska vieraskielisten oppilaiden määrä on pieni koko kunnassa.

On myös hyvä muistaa ihmisen oikeus omaan kieleen ilman hyötynäkökohtia. Oman äidinkielen opiskelu tuo oppilaalle itseluottamusta, ja hän tuntee, että hänellä on jotain arvokasta. Omat äidinkielet on tärkeä ottaa myös muulla tavalla näkyville ja mukaan opetukseen kouluissa, joissa on paljon maahanmuuttajia. Tällaisesta toiminnasta hyvä esimerkki on *Itä-Helsingin uudet Suomen kielet* -hanke, jossa lapset oppivat pitämään monikielisyttä itsestään selvänä ja omaksuvat samalla laajan käsityksen kielitaidosta.

## Suomi/ruotsi toisena kielenä

Suomi/ruotsi toisena kielenä on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä. Sillä on omat tavoitteensa, sisältönsä ja arviointikriteerinsä, ja sen valinnan määrittää oppilaan kielitaidon taso ja opiskeluedellytykset. Ei se, onko hän syntynyt Suomessa vai ei, tai kuinka pitkään hän on asunut maassa. Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden osaamia kieliä ja oppilaita kannustetaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä. Suomi toisena kielenä -opetuksen tutkijoiden näkökulma on, että opetus on uutena alana pystynyt välttämään joitakin perinteisen kielenopetuksen karikoita. Siinä on esimerkiksi alusta alkaen hyödynnetty arjen oppimista ja funktionaalista oppimista.

Varhaiskasvatuksessa suomen kielen opetuksessa tarvittaisiin lisää suunnitelmallisuutta ja systemaattisuutta. Nykyinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) korostaa kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta, mutta eri asia on, onko varhaiskasvattajilla sen edistämiseen riittävät valmiudet. VASUn mukaan monikielisten lasten suomen/ruotsin kielen taidon kehittymistä tulee edistää tavoitteellisesti kielitaidon eri osa-alueilla. Lisäksi huoltajien kanssa tulee keskustella perheen kielivalinnoista ja oman äidinkielen merki-

tyksestä. Tärkeä on myös tunnistaa neuvoloiden merkitys perheiden kielellisten valintojen ohjaamisessa. Täydennyskoulutuksille on runsaasti tarvetta ja kysyntää.

Alkuopetuksen onnistumisen kannalta keskeistä on perusopetukseen valmistava opetus. Eri kunnissa oppilaat ovat kuitenkin eriarvoisessa asemassa siinä, tarjotaanko valmistavaa opetusta vai ei. Valmistavan opetuksen pätevyksiä ei myöskään ole määritelty eikä koulutusta alalle ole riittävästi tarjolla. Valmistavan opetuksen opettajana voi toimia sellainenkin, jolla ei ole lainkaan pedagogista koulutusta tai suomen kielen opintoja. Valmistavassa opetuksessa on siten suuria eroja Suomen sisällä.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on varmistaa opintoihin riittävän kielitaidon kehittyminen, mutta asiantuntijakuulemisten perusteella integrointi yhden vuoden valmistavan opetuksen jälkeen tulee liian pian, jos oppijan lähtökohdat ovat olleet riittämättömät. Valmistavassa opetuksessa ryhmäkoot ovat usein suuria, ja 6-16-vuotiaat sijoitetaan samaan ryhmään. Asiantuntijat suosittavat, että yläasteikäisille luotaisiin oma polku, jossa oppilaat etenisivät omana ryhmänään tason mukaan.

Helsingissä ollaan siirtymässä kokonaan inklusiiviseen opetukseen eli oppilaiden sijoittamiseen suoraan tavallisiin oppilasryhmiin. Ensimmäisinä vuosina heille tarjotaan kuitenkin tukitunteja. Inklusiivisuus on lisääntymässä myös valmistavassa opetuksessa, ja sen hyväksi puoleksi nähdään lisääntyvä non-formaali oppiminen kaverisuhteiden kautta. Tämä malli voi toimia alaluokilla, mutta ei välttämättä yläkoulussa ainakaan sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on katkonainen kouluhistorialla tai ei lainkaan kouluhistoriaa. Tällaisten oppilaiden sijoittaminen integroituun perusopetukseen on tuloksiltaan epävarmaa.

Perusopetuksen osalta keskeinen kysymys on, onko kaikilla lapsilla yhtäläiset oikeudet saada suomi tai ruotsi toisena -kielen opetusta, ja onko opettajilla valmiuksia tarjota opetusta. Lisäksi haasteena on se, kuinka kielitietoisia opettajat oikeasti ovat ja osataanko esimerkiksi huomioida erityistarpeita myös muissa oppiaineissa. Turussa on ollut tarjolla maahanmuuttajien tuettua opetusta (MATU), jossa maahanmuuttajille on tarjottu suomenkielistä tukea reaaliaineissa ja samalla pyritty kehittämään kielitaitoa kyseisen oppiaineen tarpeista lähtien. Tuettua opetusta järjestetään edelleen, mutta sen määriä on supistettu. Tamperella on käytössä ns. nivelopettajia, jotka toimivat yläkoulun valmistavasta opetuksesta siirtyvien oppilaiden tukena silloin, kun oppilas tarvitsee paljon kielellistä tukea opinnoista suoritukseen.

Oppilas voi siirtyä opiskelemaan äidinkieli kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan, jos hänellä on riittävät edellytykset sen tavoitteiden mukaiseen opiskeluun. Oppimäärän tehtävänä on antaa kielelliset valmiudet jatko-opintoihin, mutta tavoite ei aina toteudu. Monet maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät saavuta riittävää kielitaitoa perusopetuksen jälkeisiä jatko-opintoja varten ja ovat aliedustettuina lukio- ja korkeakouluopinnoissa. Puutteel-

linen kielitaito näkyy myös Pisa-tuloksissa, joiden mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat oppimistuloksissa merkittävästi jäljessä: ensimmäisen sukupolven osalta jopa kaksi, toisenkin noin vuoden. He ovat myös jäljessä OECD-maiden keskiarvoa. Kuitenkin valtaosa saavuttaa ja osa ylittää S2-oppimisen tavoitteet, mikä herättää kysymyksen niiden tasosta. S2-arviointikriteereitä onkin uudessa OPSissa kiristetty. Olisi tärkeä tunnustaa, että kielen oppimisprosessi on hidas ja vaatii aikaa.

Lukioon valmistava opetusta on tarjolla vain harvoissa kunnissa. Tähänkin tarvittaisiin lisää koulutusta. Suuri kysymys on myös, miten saadaan lisätyksi lukiossa opiskelevien maahanmuuttajien määrää. Maahanmuuttajaoppilaiden lukion keskeyttämisriski on suuri, koska kielen oppimista ei juuri tueta lukiossa. Asenteiden tasolla S2/R2-opiskelua lukiossa pidetään huonompana vaihtoehtona esimerkiksi jatko-opintoihin hakemisen kannalta kuin äidinkielen ryhmää, jolloin saatetaan päätyä opetukseen, joka ei vastaa oppijan tarpeita. Lisäksi oppijoiden tarpeet ovat hyvin heterogeenisiä.

Ammatillisessa koulutuksessa yhteishaun yhteydessä ollut pakollinen valtakunnallinen kielikoe poistuu, mutta tulevaisuudessakin koulutuksen järjestäjän tulee tarjota kieliopintoja, jotka antavat opiskelijalle edellytykset suorittaa tavoitteena oleva tutkinto. Maahanmuuttajien osaamisen kehittämissuunnitelmassa (MAO) opiskelemaan pääsee aiempaa alhaisemmalla kielitaidolla, ja kieltä opitaan käytännön työtilanteissa.

Ammatillisen koulutuksen englanninkielisillä koulutuslinjoilla suomen kieltä opetetaan vain vähän, vaikka esimerkiksi sairaanhoitajista moni jää Suomeen töihin. Mitkä ovat tällaisten opiskelijoiden valmiudet työskennellä suomen kielellä? Olisi tärkeää selvittää tarkemmin, kuinka paljon ja millaista suomen kielen osaamista eri työtehtävissä todellisuudessa tarvitaan. Toisinaan voi myös olla niin, että koulutus vaatii enemmän kielitaitoa kuin varsinainen työ. Pääkaupunkiseudulla on saatu hyviä kokemuksia mallista, jossa ammatillinen opettaja toimii S2-opettajan kanssa yhteistyössä ja saa samalla tietoa siitä, kuinka hän itse voisi antaa kielellistä tukea maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille. Lisäksi opiskelijoilla oleva muiden kielten osaaminen, josta on hyötyä työpaikalla, tulisi huomioida nykyistä paremmin. Joissain työtehtävissä voitaisiin hyödyntää enemmän omaa äidinkieltä, esimerkiksi toimittaessa esimiehenä työryhmälle tai työntekijöille, joilla sama äidinkieli.

## CASE OMINIA

Espoon Omniassa kehitetään aktiivisesti käytäntöjä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden tukemiseksi. Osassa koulutuksia kielitaitovaatimuksia on alennettu tai muutettu suosituksiksi, jotta koulutukseen pääseminen helpottuu. Vastavuoroisesti opiskelijoille tarjotaan enemmän tukea opiskelun aikana. Omniassa suomenkieliset ja vieraskieliset opiskelevat samoissa ryhmissä, ja opetuksessa hyödynnetään S2-opettajan ja ammatillisen opettajan yhteisopettajuutta. Suomen kielen opettaja on tukena myös työssäoppimisjaksoilla. Kielitietoisuutta kehitetään koko oppilaitoksen toiminnassa ja kieliä ja kulttuureita tuodaan esiin erilaisissa teemapäivissä ja oppilaitoksen tapahtumissa. Koti- ja tukiväelle järjestetään tiedotustilaisuuksia. Omniassa on kehitetty myös työkaluja osaamisen tunnistamiseen ilman kieltä, kuvien ja videoiden kautta esim. *Fast Track*-hankkeessa.

Korkeakouluissa puutteellinen suomen tai ruotsin kielen taito on usein este pääsemiselle suorittamaan opintoja, vaikka muut valmiudet olisivat kohdallaan. Valmentava koulutus parantaa mahdollisuuksia, sillä kolmasosa valmentavaan koulutukseen osallistuneista maahanmuuttajista on koulutuksen jälkeen saanut tutkinto-oikeuden (90 % ammattikorkeakouluihin, 10 % yliopistoihin). Vuosina 2010–2017 valmentavaa koulutusta järjesti 13 ammattikorkeakoulua ja osallistujia oli hieman yli 700. Varsinaista yliopistoihin valmentavaa koulutusta ei ole.

Englantia taitaville englanninkielisten tutkinto-ohjelmien määrän lisääntyminen on tuonut yhden kanavan, mikä ei vähennä suomen/ruotsin kielen oppimisen tarvetta. Kansainvälisissä ohjelmissa S2-opinnot ovat kuitenkin vähäisiä tai riippuvaisia opiskelija omasta aktiivisuudesta. Tohtoriopinnot eivät pääsääntöisesti sisällä lainkaan S2-vaatimuksia. Mathiesin ja Karhusen (2016) tutkimuksen mukaan edistyneen suomen kielen taidon puute on kuitenkin merkittävä este työllistymiselle etenkin korkeakoulutusta vaativissa asiantuntija-tehtävissä.

Kyky toimia suomeksi edes yksinkertaisissa tilanteissa vähentää ulkopuolisuutta yhteiskunnassa ja lisää työllistymismahdollisuuksia. Kuten yliopistonlehtori Inkeri Lehtimaja on määritellyt (Lehtimaja 2017), kieliopintojen tarkoituksenmukainen järjestäminen korkeakouluissa edellyttää kolmea asiaa. Tulijoiden on saatava realistista tietoa kielen oppimisesta ja kielitaidon merkityksestä heti maahan saapuessaan, heille on tarjottava realistinen mahdollisuus opiskella suomea opintojen tai työn ohessa, eikä heitä saa jättää opinnoissaan yksin. Koko työ- tai opiskeluyhteisön tulee tukea oppimista esimerkiksi antamalla tilaisuuksia käyttää suomen kieltä arkipäivän tilanteissa.

Vuosien 2017–2020 tulossopimuksissa opetusministeriö nimesi kolme yliopistoa ja kolme ammattikorkeakoulua ottamaan vastuuta maahanmuuttajien osaamisen ja koulutustarpeiden tunnistamisesta sekä työllistymisen edellytysten parantamisesta (ns. *SIMHE*,

*Supporting Immigrants in Higher Education in Finland*). Tätä edelsi vuonna 2016 Jyväskylän yliopistossa ja Metropolia Ammattikorkeakoulussa toteutettu pilotti. Toiminta on vasta alussa, mutta selvää on, että ohjaukselle ja uusien mallien kehittämiseksi on tarvetta. Tarvetta on myös yliopisto-opintoihin valmentaville opinnoille. Maahanmuuttajien joukossa on runsaasti sellaisia, joilla on joko keskeneräisiä korkeakouluopintoja tai valmis, yleensä kandidaattitasoinen korkeakoulututkinto. Opiskelu uudessa kulttuurissa ja uudella kielellä ei kuitenkaan ole helppoa.

Korkeakouluissa on tarjolla joidenkin kotikielten opetusta, mutta kurssit eivät yleensä tuo riittävästi kirjallisen tuottamisen taitoa akateemisiin tehtäviin. Tämä koskee erityisesti eri merkkijärjestelmällä kirjoitettavia kieliä kuten kiinaa ja japania. Tämän seurauksena kielivaraantoa vahvistavaa resurssia työmarkkinoille ei saada odotusten mukaisesti.

Kotoutumiskoulutuksissa huolestuttavaa on, että koulutuksen kehittäminen jää helposti taka-alalle, koska koulutus kilpailutetaan vuosi kerrallaan. Usein kilpailutuksia ovat voittaneet yksityiset yritykset, jotka pahimmassa tapauksessa eivätkä aina noudata edes työehtoja, mistä Suomi toisena kielenä opettajat ry on saanut yhteydenottoja jäsenistöltään. Toisaalta osa opettajista on työlöihinsä varsin tyytyväisiä. Koto-koulutusten laatuun pitää kuitenkin panostaa enemmän. Koulutukseen tarvitaan lisää käytännön kielitaidon harjoittelua ja työ-elämäyhteyksiä. Myös kotoutumiskoulutusta koskevaa tutkimusta tarvittaisiin lisää.

Maahanmuuttajien mahdollisuudet ruotsinkieliseen kotoutumiskoulutukseen vaihtelevat suuresti kaksikielisissä kunnissa. Siinä missä Pohjanmaalla kotoutumispolkuja maahanmuuttajille tarjotaan useimmiten sekä suomen että ruotsin kielellä, Uudellamaalla ja Varsinais-Suomessa myös kaksikielisissä kunnissa ja jopa paikkakunnilla, joissa ruotsi on pääkieli, tarjotaan maahanmuuttajille pääsääntöisesti suomenkielisiä kotoutumispolkuja. Lisäksi lasten ja nuorten mahdollisuudet osallistua ruotsinkieliseen perusopetukseen ovat kovin erilaiset Pohjanmaalla verrattuna Etelä-Suomeen, missä vastuu maahanmuuttajataustaisista lapsista on tyypillisimmin suomenkielisellä opetustoimella. Tämä ei ole tukenut ruotsinkielisen opetustoimen osaamisen kehittymistä.

Ruotsinkielisen kotoutumispolun kehittämisestä tekee haasteellista myös ruotsi toisena kielenä -yliopistokoulutuksen vähäisyys. Erillistä ruotsi toisena kielenä -koulutusta ei tois-taiseksi ole mahdollista suorittaa, vaan tarjonta rajoittuu yksittäisten valinnaisten kurssien varaan.

Yhtenä syynä ruotsinkielisen kotoutumiskoulutuksen heikolle kysynnälle Etelä-Suomen kunnissa pidetään virkamiesten ja maahanmuuttajien tietämättömyyttä ruotsinkielisen kotoutumisen mahdollisuuksista. Koska työpaikat, joissa voi työskennellä pelkästään ruot-siksi, ovat Suomessa harvinaisia, on hyväkin että ruotsinkieliset kotoutumiskoulutukset sisältävät myös suomen kielen opintoja. Ruotsi voi kuitenkin olla hyvä valinta ensimmäi-

seksi kotoutumiskieleksi jos henkilöllä on jo aikaisempaa ruotsinkielen taitoa esimerkiksi pohjoismaisen liikkuvuuden vuoksi tai jos hänellä on ruotsia puhuvia sukulaisia ja ystäviä. Lisäksi ruotsi indoeurooppalaisena kielenä koetaan joskus helpommaksi oppia kuin suomen kieli, mikä voi nopeuttaa kotoutumisprosessia.

Yksi esimerkki onnistuneesta kotoutumisesta ruotsin kielellä on ns. [Närpiön malli](#). Närpiön kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt voimakkaasti 2000-luvun aikana ja kunnan väestöstä kymmenesosa on maahanmuuttajia, mikä vastaa Suomen suurimpien kaupunkien tilannetta. Kotoutumisessa Närpiö on kuitenkin onnistunut suuria kaupunkeja paremmin. Närpiön mallin taustalla vaikuttaa maahanmuuttajamyönteinen ilmapiiri, joka perustuu alueen omaan kokemukseen Amerikan ja Ruotsin siirtolaisuudesta sekä kielelliseen vähemmistöön kuulumisesta. Tärkeä tekijä kotoutumisen onnistumisessa on ollut myös aito työvoiman tarve sekä työnantajien ja kunnan pieni koko, mikä on mahdollistanut joustavat käytännöt ja yksilöllisen tuen. Maahanmuuttajat työskentelevät usein kasvihuoneviljelyn ja metalliteollisuuden palveluksessa. Samalla kunnan talous on vahvistunut ja hiljenevät kylät ovat saaneet uutta elämää. Lisäksi kunnan ruotsinkielisyyden on koettu nopeuttavan kotouttamista, koska maahanmuuttajista monilla on aikaisempaa osaamista saksan ja englannin kielissä, mikä helpottaa ruotsin kielen omaksumista.

Keväällä 2016 Svenska kulturfonden, Svenska folkskolans vänner ja Stiftelsen tre smeder käynnistivät yhteistyössä Kuntaliiton kanssa vuoden kestävä [Integration på svenska](#) -kehittämishankkeen kaksikielisten kuntien ruotsinkielisten kotoutumispolkujen kehittämiseksi. Hankkeen keskeisiin tavoitteisiin kuului tiedottaminen ruotsinkielisen kotoutumisen mahdollisuudesta viranomaistahoille ja maahanmuuttajille sekä tiedotusmateriaalien kehittäminen. Projektin loppuraportissa suositetaan, että yksilöllisen kotoutumispolun ja yksilön valinnan tulisi olla keskeisellä sijalla maahanmuuttajien ohjaamisessa (Sundbäck 2017). Raportin mukaan etenkin Etelä-Suomessa ruotsinkielisiä kotoutumiskoulutuksia tulisi kehittää ja luoda parempia mahdollisuuksia yhdistää ruotsin- ja suomenkielen opiskelua osana kotoutumissuunnitelmaa. Lisäksi projekti esittää, että Folktingetin alaisuuteen perustettaisiin ruotsinkielisen kotoutumisen valtuuskunta, jonka vastuulla olisi ruotsinkielisen kotoutumisen edistäminen ja kehittäminen Suomessa.

Koulutusjärjestelmän ulkopuolella olevien, kuten kotiäitien ja ikääntyneiden kotoutuminen on haasteellista. Opetuskoti [Mustikka](#) Turun Halisissa tekee hyvää työtä maahanmuuttajanaisten ja -lasten parissa. Opetuskodissa on tarjolla lastenhoitoa, jotta äidit pääsevät opiskelemaan kieltä. Ohjelmassa on myös mm. arjen taitojen opetusta, liikuntaa ja läpsykerhoja. Stadin aikuisopiston [KYKY-hankkeessa](#) pilotoidaan vertaisohjauksen käytänteitä maahan muuttaneille kotivanhemmille ja etsitään yksilöllisiä reittejä ammattiopiskeluun, palkkatyöhön, yrittäjyyteen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen kuntajärjestöyhteistyönä.

Kolmannella sektorilla on erityisesti viime vuosina maahanmuuton lisääntyessä ollut iso rooli kielenopetuksessa. Vapaaehtoisten työ on tärkeää, mutta se herättää myös kysymyksen heidän ja koulutettujen S2-opettajien roolin eroista. Hyvä esimerkki vapaaehtoistyöstä maahanmuuttajien kielenopetuksessa on valtakunnallinen verkosto *Luetaan yhdessä*, joka tukee maahan muuttaneiden, erityisesti naisten, kielen oppimista ja kotoutumista eri puolilla Suomea.

Yksi kysymys on, miten pääsee kielelliseen toimintayhteisöön: kuka saa pitää suomen tai ruotsin kieltä omana kielenään. Muuta kuin kansallisia kieliämme puhuvia on kategorisoitu eri tavoin: "ei-äidinkieliäiseksi", "S2-oppijoiksi", "suomenoppijoiksi", "S2-puhujiksi", "vieras-kielisiksi", "monikielisiksi" jne. Sosiolingvistinen termi voisi olla "uusi puhuja" (*new speaker*). Kieliympäristömme muuttuminen yhä moninaisemmaksi edellyttää äidinkielisiltä uutta toleranssia ja eri kielimuotojen hyväksymistä. Isommilla kielialueilla on totuttu erilaisiin tapoihin käyttää kieltä, pienemmillä se on uudempaa ja vaikeampaa.

### Opettajien kielitietoisuus

Uudet opetussuunnitelmien perusteet painottavat sitä, että oppilaan kaikki kielelliset resurssit **tulee** ottaa huomioon opetuksessa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että esimerkiksi kurdinkielinen oppilas voisi hakea tietoa netistä tai jutella toisen oppilaan kanssa oppitunnin aiheesta omalla kielellään. Kaikki kielet tulisi nähdä oppimisen resursseina. Käytännössä opettajilla ei kuitenkaan ole tietoa, taitoa ja valmiuksia hyödyntää riittävästi monikielisyttä opetuksessa. Myös asenteissa monikielisyteen olisi parantamisen varaa.

KT Jenni Alisaari Turun yliopistosta tutkii opettajien kielitietoisuutta. Hänen tutkimuksensa alustavat tulokset ovat huolestuttavia. Niiden perusteella näyttää siltä, että oman äidinkielen käyttöä ei edelleenkään aina sallita luokkatilanteessa. Joidenkin vastaajien mielestä sanojen merkityksistä on hyvä keskustella omalla kielellä, mutta toiset kokevat, että omaa kieltä koulussa käyttävät oppilaat eivät opi riittävästi suomea tai jopa että omaa kieltä käytetään kiusallaan. Lisäksi monelta opettajalta puuttuu tietoa arkikielitaidon ja opiskelukielitaidon eroista. Tästä tarvitaan lisää koulutusta, mutta ongelmana on, että täydennyskoulutukseen eivät aina tule ne, jotka sitä eniten tarvitsisivat. Täydennyskoulutustarpeita on myös kielen ja kulttuurien kohdalla, sillä monet opettajat haluaisivat oppia esimerkiksi arabiaa ja saada tietoa islamista.

Tutkimusten mukaan varhaiskasvatukseen olisi hyvä tukea kaikkia niitä kieliä, joita lapsella on. Tuki kertoo erilaisen taustan arvostamisesta, mutta on myös olennaista lapsen myöhemmälle oppimiselle ja kehitykselle. Äidinkielen ja kielitietoisuuden sisällyttämiseen jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kiinnitetty huomiota myös Euroopan tasolla (esim. Luxemburgin puheenjohtajakaudella pidetty konferenssi *Diversity and Multilingualism in Early Childhood Education and Care* syyskuussa 2015) ja alalle valmistellaan

laatuviitekehystä ([Proposal for a Quality Framework in ECEC](#)). Selkeää kielipolitiikkaa tarvitaan, sillä ”monoligualism may become a handicap in the future”. Myös Suomessa lastentarhanopettajakoulutuksessa on selvä puute kielitietoisuutta ja monikielisyttä käsittelevistä sisällöistä.

Maahanmuuttajataustaisille opettajille tai opettajankoulutusta saaneille on ollut ja on tarjolla koulutuksia useissa yliopistoissa. Koulutukseen osallistuvien tausta on kirjava, tavallisin on kandidaatti- ja/tai maisteritason koulutus. Ennen täydennyskoulutusta osallistujat eivät ole yleensä löytäneet alan työtä, mutta koulutuksen jälkeen työtilanne on parantunut ja tehtävät ovat aiempaa useammin olleet opetustyötä. Koulutusta järjestävien mukaan kaksi suurinta haastetta ovat ensinnäkin perusopetuksessa työskenteleviltä edellytettävä suomen kielen taso (YKI 6, kun esimerkiksi lääkärille riittää 3-4), ja ylimmän tason S2-kurssien niukka tarjonta. Toinen haaste on kelpoisuuden saaminen, joka on hankalaa tai toisinaan mahdotonta. Ongelmana on sekä tutkintotason saavuttaminen että oman äidinkielen opettajaksi pätevytyminen muissa kuin suomalaisissa yliopistoissa mahdollisissa kielissä (englanti, saksa, ranska, italia, venäjä, espanja ja erillisellä päätöksellä viro ja portugali). Helsingin yliopistossa ollaan laajentamassa aineenopettajakoulutusta myös joihinkin muihin kieliin.

Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi II -raportissa ([OKM 2017:5](#)) suuri osa ehdotuksista koskee kielitaidon kehittämistä. Varhaiskasvatuksen osalta esitetään, että vieraskielisten suomen/ruotsin kielen opetuksen tukeen tarkoitettua valtionavustusta laajennettaisiin koskemaan myös varhaiskasvatusta. Tavoitteena tulisi myös olla, että kaikki vieraskieliset lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen vähintään osa-aikaisesti. Esi- ja perusopetuksen kohdalla korostetaan S2/R2 vs. suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärien oikeaa ja tarkoituksenmukaista valintaa, mikä edellyttää myös opettajien nykyistä tiiviimpää yhteistyötä. Myös toisen polven maahanmuuttajien riittävästä kielenopetuksesta on huolehdittava, ja asetusta vieraskielisten valtionavustuksista ([1777/2009](#)) muutettava niin, että oppilaan oman äidinkielen opetus voi olla osa esi- ja perusopetusta sekä lukio-koulutusta. Lukiokoulutukseen valmentavan koulutuksen ja suomi/ruotsi toisena kielenä riittävästä tarjonnasta on huolehdittava. Työryhmä ehdotti myös yleisestä kielitaitovaatimuksesta luopumista ammatillisen koulutuksen pääsyvaatimuksena. Ammatillisen koulutuksen opetuksessa tulisi lisäksi voimistaa kielitietoisuutta ja järjestää aiheesta täydennyskoulutusta opettajille.

Korkeakouluille raportin keskeiset ehdotukset koskevat vaativampien suomen/ruotsin kielen kurssien järjestämistä ja kielen oppimisen integrointia entistä paremmin substanssiaineisiin ja työssä oppimiseen. Kursseja tulisi tarjota opiskelijoiden lisäksi myös muille, ja toteutustavoissa pyrkiä laajempaan tarjontaan. Opettajankoulutuksen osalta tulisi varmistaa, että harjoitteluissa kohdataan myös eritaustaisia ja erikielisiä oppilaita. Vapaan sivistystyön kotoutumissuunnitelmaan sisältyvistä koulutuksista ei tulisi periä maksua, vaan

valtionosuus olisi 100 % (mikä edellyttää vapaasta sivistystyöstä annetun lain 632/1998 muuttamista).

Vapaan sivistystyön oppilaitoksien tarjonnasta voisi löytyä apua koulutuksen nivelvaiheisiin ja erityisryhmien koulutukseen. Vapaan sivistystyön uutta maahanmuuttajakoulutusta valmistelleen työryhmän ehdotuksen mukaan (*Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä*, OKM 2017:33) vapaan sivistystyön oppilaitoksille tulisi määritellä uusi yhteiskunnallinen koulutustehtävä tuottaa kohdennettua koulutusta erityisesti niille, jotka tarvitsevat joustavia ja/tai osa-aikaisia mahdollisuuksia luku- ja kirjoitustaidon ja suomen kielen taidon vahvistamiseen. Tämä tarkoittaa kotivanhempia ja muita sellaisia ryhmiä, joiden tarpeita koulutustarjonta ei nyt vastaa, mutta voisi soveltua myös työssä käyville henkilöille.

### **Yleiset kielitutkinnot**

Yleiset kielitutkinnot ovat yleisin tapa osoittaa kielitaito, kun haetaan Suomen kansalaisuutta, ja enemmistö tutkintojen suorittajista on Suomen kansalaisuutta hakevia maahanmuuttajia. Tutkintoja suoritetaan vuositasolla nykyisin noin 10 000 (vuonna 2009 noin 5 000).

Tutkinto on oppimistavasta ja -paikasta riippumaton osaamisen näyttötutkinto, jossa testataan neljää osataitoa: puhumista, kirjoittamista, tekstin ymmärtämistä ja puheen ymmärtämistä. Testeissä arvioidaan toiminnallista ja viestinnällistä yleiskielitaitoa. Arviointi on kriteeripohjaista, ja taitotasot 1-6 vastaavat viitekehyksen taitotasoja A1–C2. Opetushallitus on tehnyt tutkintojen toteuttamisesta sopimuksen Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen kanssa. Tutkintoja järjestetään 1–6 kertaa vuodessa kielestä ja tutkintotasosta riippuen.

Yleisten kielitutkintojen kehittämishaasteeksi on tunnistettu, että järjestelmää koskeva lainsäädäntö kaipaa uudistamista. Tutkintojärjestelmä on aikanaan luotu suomalaisten kielinoppijoiden tarpeisiin, mutta nykyisin sitä käytetään pääasiassa Suomen kansalaisuuden hakemisessa vaadittavan kielitaidon osoittamiseen. On sinänsä hyvä, että kielitaito osoitetaan virallisella, korkeatasoisella kielitutkinnolla, mutta tutkintoa koskeva lainsäädäntö tulisi saada ajan tasalle.

Ongelmaksi on koettu myös se, että erityisesti pääkaupunkiseudulla asuvien maahanmuuttajien on tutkintopaikkojen riittämättömyyden takia erittäin vaikea päästä suorittamaan tutkintoa omalla asuinseudullaan. Tästä eduskunnan oikeusasiamies on ilmoittanut päätöksensä kanteluun, että mahdollisuus kielitutkinnon suorittamiseen ei täytä hyvään hallintoon kuuluvan palveluperiaatteen vaatimuksia (vaikka vapaita paikkoja olisikin muualla Suomessa). Opetushallitus on aloittanut keskitetyn verkkoilmoittautumisen kehittämisen, millä haetaan ratkaisuja myös jonotuslistoihin ja voidaan varmistaa, että varasi-

joille jäävät pääsevät suorittamaan testiä seuraavalla tutkintokerralla. Tavoitteena on saada sähköinen ilmoittautuminen käyttöön jo syksyn 2017 aikana.

Opetushallitus on myös päättänyt lisätä suomen kielen keskitason tutkintojen määrää neljästä kuuteen kertaan vuodessa. Yleisten kielitutkintojen järjestämissopimukset on uusittu viideksi vuodeksi 1.6.2015 alkaen. Koska jotkut pääkaupunkiseudun oppilaitoksista lopettivat tutkintojen järjestämisen heikentyneen taloudellisen tilanteen takia, Opetushallitus on etsinyt aktiivisesti uusia toimijoita myös joidenkin kaupallisten toimijoiden joukosta. Opetushallituksella ei ole toimivaltaa edellyttää oppilaitokselta järjestämissopilaitokseksi ryhtymistä.

On myös ehdotettu suomen kielen tutkintojen järjestämistä ulkomailla, mihin on ollut kiinnostusta erityisesti Virossa. Mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen kotimaassa vähentäisi osaltaan suomen kielen keskitasolle kohdistuvaa painetta erityisesti pääkaupunkiseudulla, sillä mahdollisuus koskisi lähinnä työperäistä maahanmuuttoa. Tutkintojen järjestäminen ulkomailla edistäisi myös suomen kielen tekemistä tunnetuksi. Se edellyttää kuitenkin lainsäädännön muuttamista.

Yleisten kielitutkintojen tutkintojärjestelmän digitalisoinnista on tehty toimenpide-ehdotus OKM:lle luovutetussa maahanmuuttajien koulutuspolkuja koskevassa raportissa (OKM 2017:5). Raportissa on laskettu uudistuksen kustannusvaikutukset.

### Toimenpide-ehdotuksia

- STM ja OKM vahvistavat neuvoloiden roolia kielitietoisuuden vahvistamisessa ja perheiden monikielisyys tukemisessa.
- Lisätään oma äidinkieli perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä oppimääränä ja määritellään oman äidinkielen opettajien kelpoisuus.
- Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus tekee yhdessä työnantajien kanssa selvityksen siitä, mikä on todellinen S2/R2-vaatimustaso työpaikoilla, miten ammatillista kielitaitoa arvioidaan ja miten suomen/ruotsin taitoa voidaan tehokkaasti kehittää työssä.
- Mahdollisuuksia suorittaa yleisiä kielitutkintoja parannetaan lisäämällä tutkintojen kielivalikoimaa ja vauhdittamalla tutkintojen digitalisoimista.

## 4 Kielitaitovarantoon ja kielitaitoon vaikuttavia tulevaisuuden tarpeita

Työn luonne on viime vuosikymmeninä muuttunut. Lähes kaikissa työtehtävissä on tiedon tuottamiseen, käsittelemiseen ja välittämiseen liittyviä tehtäviä. Tämä merkitsee myös työn kielellistymistä ja viestinnän roolin korostumista. Vuorovaikutusosaaminen tulee yhä tärkeämmäksi osaksi työtä kaikilla tasoilla. Osan työstä voi olettaa siirtyvän koneille, mutta robotisaatio tuottaa toisaalta uutta työtä. Uusi työ saattaa olla nykyistä vaativampaa, mikä merkitsee jatkuvaa uuden oppimista ja kouluttautumista. Työ ja opiskelu ovat tulevaisuudessa entistä enemmän limittäin, ja oppiminen on joustavaa ja kontekstisidonnaista.

Globalisaation seurauksena paikallisten, kansallisten ja kansainvälisten toimijoiden välinen keskinäinen riippuvuus on yhä suurempaa, ja vuorovaikutukseen osallistujat kulttuuriselta ja kielelliseltä taustaltaan erilaisia. Kaikilla elämänalueilla liikkuvuus ja kohtaamiset ovat lisääntyneet. Oman ensikielen ja muiden kielten rinnakkaiselo on arkea. Sitä ei kuitenkaan tule pitää jotenkin itsestään järjestyvänä.

### Työelämän yleiset kielitaitotarpeet

**Eurobarometrin** 2012 mukaan Euroopan unionin jäsenmaiden kansalaiset pitävät mahdollisuutta työskentelyyn toisessa maassa kaikkein tärkeimpänä (61 %) kielitaidon tuomana etuna, ja enemmistö (88 %) on sitä mieltä, että vieraiden kielten osaaminen on hyvin hyödyllistä. Käytännöllisesti katsoen kaikki (98 %) pitävät sitä hyödyllisenä lapsilleen. Kaksi kolmesta pitää englantia toisena kahdesta kaikkein hyödyllisimmästä kielestä. Sen jälkeen tulevat saksa (17 %), ranska (16 %), espanja (14 %) ja kiina (6 %). Ranskan ja saksan suosio on vähentynyt, kiinan hieman noussut. Suurimpana esteenä toisen kielen oppimiselle pidetään motivaation puutetta, jonka mainitsee kolmannes. Muita ovat ajan puute ja kielten opiskelun kalleus sekä usko kielellisen lahjakkuuden puuttumiseen. Useimmat (72 %) kannattavat EU:n visiota siitä, että jäsenmaiden kansalaisten tulisi osata puhua vähintään kahta vierasta kieltä. He myös ajattelevat (77 %), että kielitaidon parantaminen tulisi asettaa politiikassa etusijalle.

Vientiryityksille tehdyissä selvityksissä (esimerkiksi [ELAN 2006](#), [PIMLICO 2011](#), [Study on Foreign Language Proficiency and Employability 2015](#)) on käynyt ilmi, että yritykset menettävät merkittäviä liiketoimintamahdollisuuksia kieli- ja kulttuurimuurin takia. Vuonna 2006 valmistuneen kyselytutkimuksen mukaan ([ELAN 2006](#)) 11 prosenttia lähes kahdesta tuhannesta vastanneesta yrityksestä ilmoitti menettäneensä sopimuksia puutteellisen kielitaidon vuoksi. Todellinen luku lienee tätäkin korkeampi, sillä tutkimuksessa on huomioitu vain yritysten tiedossa olevat menetykset. Osa yrityksistä on ottanut oppia aiemmista viestintäongelmistaan ja tiedostanut kielistrategian tärkeyden rajat ylittävässä liiketoiminnassa. Yritysten kielistrategioihin kuuluu tavallisimmin syntyperäisten kielenpuhujien palkkaaminen (22 % vastanneista yrityksistä), yritysten kotisivujen kääntäminen eri kielille (yli 50 %), kääntäjien ja tulkkien käyttäminen (maasta riippuen 4–84 %) ja henkilöstön kielikouluttaminen (48 %). Pienissä ja keskisuurissa yrityksissä kielistrategian mukaisiin toimenpiteisiin sijoittamisen laskettiin nostavan yrityksen vientiosuuksia jopa 44,5 prosenttia verrattuna niihin yrityksiin, joissa vastaavia panostuksia ei tehty. Englannin asema lingua francana on vahva etenkin uusien markkinoiden valtaamisessa, mutta pidempikestoisten liikeympäryksien rakentaminen ja ylläpito vaativat kohdemaan kielen ja kulttuurin tuntemusta. PIMLICO-projektissa yritysten kielistrategiatyön tueksi kehiteltiin malleja menestyksekkäiden yritysesimerkkien pohjalta.

Vaikka suomalaisten kielitaidon katsotaan yksipuolistuneen, yleisellä tasolla puhutaan kuitenkin paljon monipuolisen vieraiden kielten taidon ja kulttuuritaitojen merkityksestä. Esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliitto tekee säännöllisesti (2005, 2010, 2014) kyselyjä yritysten kielitaitotarpeista ja kielitaidon painotuksista rekrytointitilanteissa.

Vuoden 2014 selvityksen (*Kielitaito on kilpailuetu*) mukaan kielitaito ei ole vain isojen kansainvälisten yritysten toimintaedellytys, vaan myös pk-yritysten arkipäivää. Esimerkiksi monet start-up -yritykset suuntaavat suoraan maailmanmarkkinoille ilman että pyrkivät perinteiseen tapaan saamaan ensin vahvan jalansijan kotimaassa ("born global"). Kieli-osaamisessa on tapahtunut laajentumista myös eri henkilöstöryhmien kesken; johdon ja asiantuntijoiden lisäksi suorittavan tason työntekijöiden kohdalla kielitaitoa voidaan pitää osana ammatillista perusosaamista.

**Taulukko 13. Käytetyimmät kielet EK:n jäsenyrityksissä 2013 (Lähde: Elinkeinoelämän keskusliitto 2014)**

suomi	97 %	kiina	4 %
englanti	76 %	ranska	2 %
ruotsi	47 %	espanja	2 %
venäjä	29 %	italia	1 %
saksa	14 %	portugali	1 %
viro	5 %		

Yritysten kielitaitotarpeissa on alakohtaisia eroja. Teollisuusyrityksissä saksan osuus on kokonaistasoa suurempi, sitä tarvitsee lähes kolmannes. Finanssialalla ruotsi on tärkeä kieli, matkailualalla taas venäjä, jatkossa varmasti kiina. Mitä yleisemmin käytetty kieli on, sitä taasisemmin jakautuvat sen käyttäjät eri henkilöstöryhmien mukaan. Pääosin yritykset ovat löytäneet tarvitsemansa kielitaitoisen henkilöstön, mutta vaikeuksiakin on havaittavissa.

Osaamistarpeiden arvioidaan olevan eniten kasvussa venäjän kielessä, myös kiina on korkealla. Englannin painoarvo kasvaa edelleen ja osaamistason kohottamiseen on tarvetta. Nousussa on myös suomen osaamistarve vieraana kielenä, koska työpaikat ovat yhä kansainvälisempiä. Kielitaitotarpeiden kasvun suurimmaksi syyksi nähdään toimintaympäristön yleinen kansainvälistyminen, mutta myös yrityksen oleminen osa kansainvälistä konsernia.

EK:n jäsenyritysten mukaan kielten opiskelu vastaa heikosti työelämän tarpeisiin, koska kielivalinnat ovat yksipuolistuneet ja tarjonta kaventunut. Selvitys nostaa esiin myös ulkomailla opiskelun merkityksen. Myös yliopistoista valmistuneille viisi vuotta valmistumisen jälkeen tehtävissä uraseurannoissa (Sainio, Carver & Kangas 2017) vastaajat korostavat kielitaidon ja kansainvälisyyden merkitystä. Tarvitaan vahvaa englantia, joissain tehtävissä myös ruotsia, ja laajasti muita kieliä, joista mainitaan esimerkiksi venäjä, kiina ja saksa. Tärkeää on myös eri kulttuurien ymmärtäminen.

Keskusteluissa elinkeinoelämän edustajien kanssa korostui, että kansainvälistyminen jatkuu ja lisääntyy. Myös pohjoismaisuuden vahvistumiseen uskotaan. Suomi, ruotsi ja englanti ovat elinkeinoelämälle tärkeimmät kielet. Englannin kielen taito on yleisesti parantunut, ja todellisuus on usein yrityksissäkin varsin yksikielinen eli englanninkielinen. Toisaalta työntekijöiden englannin taidon tasoa ei pidetä aina riittävänä korkeatasoiseen ammatilliseen kielenkäyttöön. Kun mennään kotimaisten kielten ja englannin ulkopuolelle, tarpeet ovat hyvin monenlaiset ja voivat myös muuttua nopeasti (esimerkkinä Iranin pakotteiden poistuminen, joka nosti esiin farsin kielen tarpeen). Eurooppalaisia kieliä ja Euroopan ulkopuolisia kieliä ei elinkeinoelämän kannalta voi eikä tule asettaa vastakkain.

Globaali elinkeinotoiminta ja yhteistyö tarvitsevat yhteistä kieltä. Toisaalta periaatteellisella tasolla korostetaan keskeisenä eurooppalaisena arvona kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Vienti avataan usein englanniksi, mutta mitä pitemmälle edetään, sitä tärkeämmiksi muodostuvat paikalliset kielen ja kulttuurit. Erityisesti tämä koskee ”eksootisempia” maita.

Pienemmissä ja keskisuurissa yrityksissä suunta on yhä enemmän kohti englantia. Siellä nähdään tilanteen mukaisen toiminnan taito yksittäisen kielen taitoa olennaisempana, eli kulttuuri tulee tuntea, vaikka toimittaisiinkin englanniksi. Tulevaisuuden kasvualueita ovat eteläinen Amerikka, mikä nostaa espanjan ja portugalilaisen taidon tarvetta, ja Afrikka, jossa pääosin toimitaan englanniksi ja ranskaksi. Isommat yritykset ”ostavat osaamista”. Myös pienemmät uudet yritykset toimivat nykyisin yhä useammin kansainvälisesti.

Kansainvälistyvillä yrityksillä on harvoin kielistrategioita, eikä kielillä useinkaan ole sijaa yritysten yleisissä strategioissa. Toiminnan suunnittelussa ei muisteta kielinäkökulmaa, ja kohdeasiakkaan parhaiten tavoitettava kieli saatetaan selvittää vasta suunnittelun loppuvaiheessa. Kieli saatetaan liittää osaksi muuta ratkaisua (esimerkiksi konserni kielen valinta). Euroopan komission koulutuksen ja kulttuurin pääosasto on laatinut EU-maiden yrityksille kielistrategiaoppaan (Euroopan Komissio 2010). Kielistrategia ei ole vain henkilöstöstrategian kielitaito-osa, vaan osa yrityksen liiketoimintaa ja kansainvälistymisstrategiaa.

Ingela Bel Habib (2011) on tehnyt vertailevaa, tilastoihin perustuvaa tutkimusta Ruotsin, Tanskan, Saksan ja Ranskan pk-yrityksistä. Ruotsilla, Saksalla ja Ranskalla on samantyyppinen teollisuuden ja talouden rakenne. Bel Habibin tutkimus osoittaa, että ruotsalaiset pk-yritykset käyttävät selvästi harvempia kieliä kuin muut (lähinnä englantia, hieman saksaa ja ranskaa). Saksalaiset saattavat käyttää kahtatoista, ranskalaiset kahdeksaa kieltä, mikä tarjoaa niille paremman pääsyn kehittyville markkinoille. Vientimarkkina-alueen kielen käyttäminen tuo potentiaalisiksi isomman määrän vientimaita ja isomman vaihto-osuuden, isomman määrän vientiyrityksiä ja paremman ”vientimaantieteen” sekä isomman määrän ulkomaisia asiakkaita. Erityisesti tässä korostuivat ns. BRIC-maat (Brasilia, Venäjä, Intia, Kiina). Sveitsin menestyksen takana voi siis olla myös maan monikielisyys. Ruotsissa 27 % yrityksistä on monikielinen vientistrategia, joka sisältää pyrkimyksen viestiä kohteeseen kielellä neuvotteluissa ja edellyttää henkilökunnalta ainakin yhden vieraan kielen taitoa. Tanskassa osuus on 68 %, Saksassa 63 % ja Ranskassa 40 %. Tutkija korostaa erityisesti kiinan merkityksen nousua.

Vaikka Ruotsilla on pitkä ja laaja kokemus maahanmuuttajista, sielläkään ei ilmeisesti riittävästi hyödynnetä maahanmuuttajien kielivarantoa. Ruotsissa on vertailumaista korkein osuus monikielisiä asukkaita ja korkea kielitaito Eurobarometrissä, mutta alhainen osuus monikielistä henkilöstöä yrityksissä. Tätä Bel Habib kutsuu nimellä ”Swedish language skills’ paradox”. Tanskaa voi verrata monikielisyysessä Ruotsiin, mutta se hyödyntää taito-

ja paremmin. Palveluvienti kasvaa nopeasti ja vaatii yhä enemmän kielitaitoa yrityksiltä. Tanskan palveluvienti on kaksinkertaista Ruotsiin verrattuna ja kiinaa käytetään Tanskassa paljon. Johtopäätöksenä Bel Habib toteaa, että kielitaitoista henkilöstöä on palkattava varhaisessa vaiheessa, kun vasta suunnitellaan vientiä uusiin maihin. Juridisissa ja sopimusasioissa kannattaa turvautua tulkkeihin ja kääntäjiin.

Suomessa OKM:n ja OPH:n yhteinen osaamisen ennakointifoorumi (OEF) on äskettäin esittänyt alustavia tuloksia kesän 2017 aikana toteutetusta verkkopaneelisti. Megatrendejä ovat edelleen digitalisoituminen, tekoäly ja automatisoituminen, joilla kaikilla on yhteys myös kielitaitotarpeisiin. Ennakoinnissa on myös nostettu esiin signaaleja, jotka tällä hetkellä eivät ole vielä erityisen merkityksellisiä, mutta voivat sellaisiksi muodostua. Kiinan nousua tärkeimmäksi kauppakumppaniksi pidetään varsin todennäköisenä. Mielenkiintoinen, kielivarantoon vaikuttava signaali on myös ajatus kirjoitetun kielen katoamisesta ja korvautumisesta äänen, kielen, kuvan ja tunteiden tunnistuksella.

Toistaiseksi on vaikea sanoa, miten digitalisaatio muuttaa kielitaitotarpeita. Esimerkiksi suoraan markkinointiin siirtyminen voi lisätä eri kielten osaamisen tarvetta. Elinkeinoelämän keskusliiton digiosaamista koskevassa koulutusselvityksessä ([Henkilöstön osaamistarpeet digitaloudessa](#), 2017) esiin nostetaan erityisesti markkinointiviestintään, sosiaaliseen mediaan ja mobiiliratkaisuihin liittyvät osaamistarpeet. Varsinaisesti kielellistä osaamista siinä ei mainita, mutta edellä mainitut edellyttävät sitä.

Konekääntämisen vahvistuminen ja laadun paraneminen tulee varmasti vaikuttamaan erityisesti palvelualoilla ja palveluiden myynnissä sekä arjen toiminnoissa. Todellisia muutoksia on kuitenkin vaikea ennakoida, sillä vaikka viestintäteknikka hävittäisi kielimuurin, kuluttajien ja asiakkaiden käyttäytymistä on vaikea ennakoida. Aletaanko mahdollisesti arvostaa erityisesti kasvokkaista kohtaamista?

Kielitaidosta on tullut yhä enemmän osa ammattitaitoa, ja sitä tarvitsevat ainakin toisinaan myös sellaiset ammattiryhmät, jotka aikaisemmin selvisivät äidinkielellään. Kaikkien ei kuitenkaan tarvitse osata kaikkea, vaan työelämässä tarvitaan erilaista ja eritasoista osaamista. Systemaattista tietoa työntekijöiden kielitaidon tasosta ja tarpeista on kuitenkin valitettavan vähän.

### **Kielten opettajien koulutustarpeet**

Kielten pääaineopiskelijoilla on perinteisesti ollut kaksi selvempää ammattikuvaa: aineenopettaja ja kääntäjä/tulkki. Muu kieliaineista valmistuneiden työtehtävien kirjo on suuri. Aineenopettajaksi tähtäävät ovat yhdistäneet tutkintoonsa kaksi tai useampia kieliaineita ja opettajan pedagogiset opinnot, kääntäjät ja tulkit tähdänneet useamman kielen hallit-

semiseen työkielenä sekä erikoistumiseen joillekin aloille. Pelkästään kieliaineita opiskeluiden työmarkkinat ovat tällä hetkellä epäselvät, vaikka mahdollisuuksia onkin runsaasti.

Sekä aikanaan KIEPO-selvityksessä että Unifin RAKE-raportissa yhdeksi ratkaisuksi nähtiin uudenlaisten, kieliä ja muita aineita yhdistävien tutkintojen kehittäminen ja oppiainerajojen ylittäminen (ks. KIEPO 2007). Opiskelijat ovat toki voineet tähänkin asti muodostaa erilaisia aineyhdistelmiä omaan tutkintoonsa, mutta niitä ei ole tarjottu valmiina malleina. Tältä kannalta on tärkeää, että kieltenopetus integroituu mahdollisimman laajasti yliopistojen muuhun tarjontaan. Modulaarinen tutkintorakenne on keino toteuttaa uudenlaista ajattelua, kehittää uudenlaista kieliasiantuntijuutta ja myös uusia työmahdollisuuksia.

Aineenopettajakoulutus on keskeisessä asemassa kehitettäessä kielikoulutuspolitiikkaa. Kielivalintojen yksipuolisuus kouluissa saattaa myös johtaa kierteeseen, jossa opettajankoulutukseen ei saada riittävästi eri kielten opiskelijoita (vrt. matemaattisten aineiden aineenopettajankoulutuksen ongelmat) eikä kouluihin siten päteviä ja innostavia opettajia, mikä taas vähentää kielten valitsemista. Vieraiden kielten aineenopettajakoulutuksen saaneet eivät työllisty, koska peruskoulujen ja lukioiden opettajatarve vähenee kaiken aikaa. Yksi kysymys on mahdollisesti lisääntyvä tarve kieltenopettajista aikuiskoulutuksessa. On arvioitu, että merkittävä osa kelpoisista kielten ja viestinnän opettajista työllistyy tulevaisuudessa muihin oppilaitoksiin kuin perusopetukseen ja lukioon. Tämä voi ratkaista osan opettajien ylitarjonnan ongelmista, mutta edellyttää toisaalta uudistuksia aineenopettajakoulutukseen.

Yliopistoista valmistuneille tehtävien uraseurantakyselyiden perusteella sekä humanistisella että luonnontieteellisellä alalla aineenopettajakoulutuksen saaneiden tyytyväisyys tutkintoonsa on suurempi kuin niiden samoilta aloilta valmistuneiden, joilla ei ole opettajan kelpoisuutta. Vain vajaa kolmasosa aineenopettajista on kuitenkin samaa mieltä tai täysin samaa mieltä väitteestä, että koulutus on antanut riittävät valmiudet työelämään. Tilanne selittynee sillä, että näillä ns. generalistialoilla opettajan pätevyys tuo kuitenkin helpommin hahmotettavan ammatillisen kuvan.

Opettajatarpeista on tehty raportteja vuodesta 1999 lähtien. Viimeisin (Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016, [Opetushallitus 2017:2](#)) on järjestyksessä viides. Raportissa tarkastellaan hakeutumista opettajankoulutukseen, opettajien ja rehtorien kelpoisuuksia, tehtävärakennetta, ikä- ja sukupuolirakennetta sekä täydennyskoulutukseen osallistumista. Tiedonkeruu kattaa perusopetuksen, toisen asteen koulutuksen ja vapaan sivistystyön, ja vuoden 2016 kyselyyn vastasi 66 prosenttia opettajakunnasta.

Kieltenopettajien kelpoisuustilanne on hyvä (noin 90 %) peruskoulussa ja lukiossa, ainoastaan oppilaan oman äidinkielen opettajien kelpoisuuksissa on parannettavaa. Päätoimisista oman äidinkielen opettajista 72,2 prosenttia on kelpoisia, mutta on muistettava, että heidän määränsä on pieni. Sivutoimisista suurempi osa on epäpäteviä. Alueelliset erot kel-

poisuuksissa ovat vähäisiä, ja kelpoisuuden puutteet jakautuvat melko tasan pedagogisen kelpoisuuden ja aineenhallinnan kesken.

Opettajatarpeen ennakkoinnissa käytetään kelpoisuuden lisäksi ikärakennetta, valmistustietoja ja oppilas- ja väestötilastoja, väestöennusteita sekä tietoja tuntijaosta. Opettajatarpeiden ennakointi on kuitenkin vaikeaa, sillä tilanteeseen voivat vaikuttaa koulutuksen uudistukset ja taloudelliset muutokset (esimerkiksi opettajien siirtyminen opetusalan ja muun työelämän tehtävien välillä). Ennakoinnin pohjalta tehdään yliopistoille ehdotukset koulutusmääräksi tutkintoaloittain. Humanistisilla koulutusaloilla on jo pitkään ollut ylikoulutusta, ja sopimuskaudelle 2017–2020 merkittävimmät vähennykset aineenopettajakoulutuksessa tehtiin juuri humanistisilla aloilla. Kieliaineiden sisäänottoja on kuitenkin laskettu vain vähän. Turun ja Itä-Suomen sekä Tampereen yliopiston ratkaisujen vaikutus venäjän, saksan ja ranskan opetuksessa ei ole määrällisesti suuri.

On kuitenkin viitteitä siitä, että kielivalintojen yksipuolisuus yleissivistävässä koulutuksessa vaikeuttaa sopivien opiskelijoiden rekrytointia yliopistojen kieliaineisiin ja myöhemmin opettajankoulutukseen ainakin vähemmän opiskelluissa kielissä. Mikäli opettajankoulutukseen ei saada riittävästi eri kielten opiskelijoita, jatkossa kielivalintoja ei ehkä voida toteuttaa opettajapulan vuoksi. Ruotsissa näin on jo käynytkin. Suomessa perus- ja toisen asteen kielivalintojen yksipuolisuus siirtää kieltenopiskelun painopistettä aikuiskoulutukseen ja korkeakoulutukseen.

Kielten opettajankoulutuksessa teoria ja käytäntö ovat toisiinsa kietoutuneita, mutta yhteys kaippaa vielä vahvistamista tutkimusperustaisen opettajaidentiteetin synnyttämiseksi. Myös opettajankouluttajien omaa tutkimus- ja julkaisu toimintaa on syytä vahvistaa. Jos kielten osaamista pidetään tärkeänä, niiden opetusta ja opetuksen tutkimusta on vahvistettava, ja sille osoitettava riittävät resurssit. Tämän selvityksen kanssa rinnan toiminut Opettajankoulutusfoorumi on myös korostanut yhteistyön ja tutkimuksen merkitystä opettajankoulutuksen kehittämisessä (OKM 2016:34). Lisäksi monissa keskusteluissa on korostettu opettajien käytännön tarpeista lähtevän täydennyskoulutuksen tarpeellisuutta.

Neljä viidestä opettajasta osallistuu vuosittain täydennyskoulutukseen. Lukion opettajat osallistuvat ahkerimmin, perusopetuksessa ahkerimmin luokanopettajat. Oppiainekohdasta tietoa ei ole saatavissa. Koulutusta tarjotaan erityisesti uusista opetussuunnitelmien perusteista ja oppimisen digitalisaatiosta. Kielispesifiä tarjontaa on lähinnä suomi toisena kielenä -opetuksessa. Kielididaktista täydennyskoulutusta tarjotaan suhteellisen vähän.

Opettajien näkemys on, että kunnat ovat entistä haluttomampia päästämään opettajia täydennyskoulutukseen, etenkin jos tarvitaan sijaisia. Tästä kertoo se, että koulutuksia on peruttu usein viime vuoden aikana. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisen opetuksen kurssit ovat peruuntuneet osallistujapulan vuoksi. Aluehallintovirastot järjestävät valtion

rahoittamana päivän tai kahden mittaisia täydenniskoulutuksia ajankohtaisista teemoista. Opetushallituksen järjestämät koulutukset ovat laajempia ja niihin sisältyy myös oman työn kehittämiseen liittyviä tehtäviä.

Aiemmissä selvityksissä kävi ilmi, että useimmilta opettajilta puuttui henkilökohtainen kehittämissuunnitelma. Tilanne on selvästi parantunut (2013: 14 % oli kehittämissuunnitelma, 2016: 40 %), mutta tehtävää oppilaitosjohdon valmiuksissa henkilöstön kehittämiseen on edelleen. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman vision mukaan opettajat kuitenkin kehittävät jatkuvasti omaa ja työyhteisönsä osaamista ja toimivat verkostoissa kansallisesti ja kansainvälisesti.

### **Käännöstoiminta ja tulkkaus**

Suomen kielen kääntämisen ja tulkkauksen tarve molempiin suuntiin on suuri sekä julkisella että yksityisellä sektorilla, mutta alan pirstaleisuuden vuoksi kokonaiskuvan muodostaminen käännös- ja tulkkaustarpeista on haasteellista. Käännöspalveluita tarvitaan mm. kansainvälisissä organisaatioissa, hallitusten ja viranomaisten työssä, tuomioistuimissa, yrityksissä, kustantamoissa, viestintäalalla, mainosalalla ja viihdeteollisuudessa. Myös tulkkauspalvelut ovat tärkeitä monikielisten organisaatioiden toiminnassa. Koulutettujen asiointitulkkien käyttö tukee ihmisoikeuksien ja demokraattisten oikeuksien toteutumista maahanmuuttajien asioidessa tuomioistuimissa, sairaaloissa, poliisilaitoksilla ja maahanmuuttovirastoissa.

Suomessa julkisella puolella virassa olevia kääntäjiä ja tulkkeja työskentelee ainakin valtioneuvoston käännöspalveluissa (noin 67 henkilöä), valtion virastoissa ja laitoksissa (noin 135 henkilöä) ja kunnissa (noin 120 henkilöä). Kääntäjiä ja tulkkeja työskentelee myös eduskunnassa, Kelassa ja Suomen Pankissa sekä Kuntaliitossa. Lisäksi käännöspalveluita hankitaan enenevässä määrin ostopalveluna. Esimerkiksi valtioneuvoston käännöspalveluiden ostopalveluna vuonna 2016 hankittu sivumäärä vastaisi noin 40:ää henkilötyövuotta.

**Taulukko 14. Valtioneuvoston ostopalveluna hankitut käännössivut vuonna 2016****(Lähde: Valtioneuvoston kanslia)**

ruotsi	26 000	espanja	200
englanti	9 800	inarinsaame	175
suomi (= suomennokset eri kielistä)	2 255	koltansaame	150
pohjoissaame	550	saksa	145
arabia	350	venäjä	130
ranska	280		

Ruotsin kielen kääntämisen tarve ei ole vähentynyt julkishallinnossa. Lisäksi yksityissektorilla sekä järjestöissä käännöksiä, tulkkausta ja kielentarkistusta tarvitaan suomen ja ruotsin välillä jatkuvasti. Esimerkiksi useat pankit ja vakuutusyhtiöt ovat tärkeitä kielipalveluiden käyttäjiä. Yhä laajempi verkkotiedottaminen edellyttää jatkuvaa monikielisten sivujen päivittämistä. Lisäksi englanti on tärkeä monissa yhteyksissä. Englantia käytetään viranomaistoiminnassa myös silloin, kun on mahdotonta löytää kääntäjää tai tulkkia sellaisessa kielessä, jota asiakas hallitsi parhaiten. Tällä hetkellä lisää tulkkeja tarvittaisiin TEM:n maahanmuuttoasioiden yksikön mukaan suurimmissa maahanmuuttajakielissä, etenkin arabian, venäjän, somalin ja darin kielissä. Suurta puutetta on koettu myös monista harvinaisemmista kielistä (esim. viro, kurdin sorani, farsi).

Monissa kielissä, etenkin virossa ja venäjässä, haasteena on rekisteröityjen oikeustulkkiin puute. Oikeustulkkaus on direktiivin säätelemää ja tulkeilla on merkittävä yhteiskunnallinen vastuu. Laki ei kuitenkaan ole velvoittava, joten viranomaiset eivät aina käytä rekisteröityjä oikeustulkkeja. Tulkit taas eivät välttämättä hakeudu rekisteriin, koska se on kallista eikä takaa töitä. Oikeustulkkausten tarpeisiin ollaan kehittämässä koulutusta (Oerko-erikoistumiskoulu), jonka avulla oikeustulkkausedirektiivin mukaista rekisteriä täydennetään.

Käännöksiä ja tulkkausta tarvitaan myös hyvin monissa pohjoismaisissa yhteyksissä. Pohjoismaat ovat tärkeitä kauppakumppaneita, ja kielitaidolle, mutta myös käännöksille ja tulkkaukselle on suuri tarve. Suomella on vilkasta ja tiivistä poliittista yhteistyötä Pohjoismaiden neuvoston ja Pohjoismaiden ministerineuvoston kanssa. Pohjoismaiden ministerineuvoston käännös- ja tulkkausyksikön henkilökuntaan kuuluu kolme kuukausipalkkaista suomen kääntäjä-tulkkiä ja yksi koordinaattori. Tämän lisäksi palveluita ostetaan ulkopuolisilta palveluntarjoajilta. Tulkkauspäiviä on vuodesta riippuen yhteensä 300–415 henkilötyöpäivän verran. Vuonna 2016 yksikkö käänsi ja käännätti suomeksi kaikkiaan noin 1570 sivua. Lisäksi erilaiset työryhmät, laitokset ja muut yhteistyöorganisaatiot tarvitsevat vaihtelevassa määrin suomen kielen käännöksiä ja tulkkausta.

Virallisen pohjoismaisen yhteistyön lisäksi monilla kansalaisjärjestöillä ja erityisesti ay-liikkeellä on tiivistä pohjoismaista yhteistyötä, ja yhdessä virallisen pohjoismaisen yhteistyön

kanssa ne työllistävät vuositasolla henkilötyövuosiksi muunnettuna osa-aikaisesti noin 30 tulkkia ja useita kääntäjiä. Arvio kääntäjien määrästä perustuu SKTL:n jäsenkyselyistä ja verkostoista saatuihin tietoihin. Myös kulttuuriyhteistyöhön osoitetaan yhteispohjoismaisia varoja, jolloin valmisteluprosessien joissakin vaiheissa tarvitaan useinkin käännöksiä ja tulkkausta, koska suomalainen taho voi saada rahoitusta vain, jos mukana on kaksi muuta Pohjoismaata.

EU:n eri toimielimissä kielitaidon, mutta myös kääntämisen ja tulkkauksen tarve on valtava. Vuonna 2016 EU:n komissiossa käännettiin 2,2 miljoonaa käännössivua. Tästä määrästä ulkoistettiin noin 650 000 sivua (noin 29,5 %). Suomen osasto on ulkoistanut käännöksistään noin 20 prosenttia eli noin 15 600 sivua. Ulkoistettu käännösmäärä vastaa VNK:n las-kutavalla noin 15,6 henkilötyövuotta. Tärkein kieli suomen parina on tällä hetkellä englanti, seuraavina tulevat ranska ja saksa. Näistä käännetään suomeen ja suomesta näihin kieliin. Tarkoituksena on kasvattaa ulkoistettujen käännösten määrää ja samalla vähentää vakinaisten, palkattujen kääntäjien määrää. Tämä edellyttää osaavia kääntäjiä EU:n jäsenmaissa, sillä käännösten määrän vähenemistä ei ole odotettavissa.

Käännettävistä teksteistä noin 50–60 prosenttia on lainsäädäntöä. Lisäksi käännetään muun muassa lainsäädännön valmisteluasiakirjoja, sovellusohjeita, sopimuksia, raportteja, budjettiasiakirjoja, tiedonantoja, lehdistötiedotteita, sisäisen hallinnon asiakirjoja, verkkosivuja ja kirjeenvaihtoa. EU-käännökset ovat merkittävä osa suomalaista lainsäädäntötyötä ja säätelyä. Lisäksi Euroopan parlamentissa käännös- ja tulkkaustarpeet ovat päivittäisiä. EU:ssa englanti säilyy todennäköisesti pitkään lingua francana ainakin Keski- ja Pohjois-Euroopassa. Sen sijaan Etelä-Euroopassa espanja ja ranska ovat keskeisiä, sillä omia naapurikieliä osataan usein paremmin kuin englantia. Britannian eron EU:sta seurauksia on toistaiseksi vaikea ennustaa, mutta se saattaa vahvistaa ranskan ja saksan asemaa EU:ssa.

Yksityisellä sektorilla esimerkiksi lääketeollisuus, vientiteollisuus, erilaiset kansainväliset messut ja konferenssit sekä mainos- ja viestintäpalvelut käyttävät paljon käännös- ja tulkkauspalveluita. Sen lisäksi mitä moninaisin kulttuurituonti ja -vienti työllistää kääntäjiä ja tulkkeja. Tällainen kulttuurivaihto koskee muun muassa tieto- ja kaunokirjallisuutta, sarjakuvia, teatteria, taidenäyttelyitä (sopimukset, luettelo- ja esittelytekstit, muut niihin liittyvät julkaisut), musiikkia oopperasta iskelmiin, pelialan käännöksiä ja matkailuun liittyviä tuotteita. Suomalaisia elokuvia ja sarjoja on viety ulkomaille ja kilpailuihin. Kustannusallalla jopa kokonaisia aikakauslehtiä käännetään suomen kielelle, tällä hetkellä erityisesti englannista, ruotsista, tanskasta, jonkin verran myös norjasta ja saksasta. Lisäksi AV-kääntäminen työllistää lukuisia kääntäjiä joko suoraan tai käännöstoimistoiden kautta.

Kääntäjien ja tulkkien koulutustaso on korkea, ja Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton mukaan on tärkeää huolehtia siitä, että näin on jatkossakin, koska työ vaikuttaa monilla yhteiskunnan sektoreilla. Kääntäjien ammattitaidon osalta liitto pitää huolestuttavana sitä,

että kääntämisen opinnot tulevat vasta maisterivaiheessa. Lisäksi kääntäjien ja tulkkien kielitaidon tasosta on kannettu huolta. Esimerkiksi ruotsinkielen kääntäjän virkaan hakeneiden kielitaitoa ei aina ole pidetty riittävänä siitä huolimatta, että he ovat opiskelleet ruotsia tai ruotsin kääntämistä pääaineenaan. Toisaalta kirjallisuuden kääntämisessä keskeistä on erinomainen suomen kielen taito. Kustantamoilla on usein ongelmana kääntäjien kaunokirjallisen kielen hallinnan puute, mikä voi olla seurausta siitä, että nuoret lukevat vähemmän kuin ennen.

Suomen kääntäjien ja tulkkien liitto on ehdottanut tulkki-nimikkeen suojaamista, jotta viranomaisilla olisi mahdollisuus arvioida tulkin osaaminen. Nykyisellään oikeustulkkiregisteri antaa suojan rekisteriin merkityille oikeustulkeille, mutta muuten tulkin tehtäviin voi hakeutua kuka tahansa. Nimikkeiden kirjo on suuri, eivätkä viranomaiset välttämättä erota eri nimikkeitä toisistaan. Tulkki (AMK) on nimike, jota voivat käyttää ammattikorkeakoulusta valmistuneet asioimistulkit. Asioimistulkin ammattitutkinto kertoo näyttötutkintona suorittajansa osaamisesta, mutta on nimikkeenä hankala, eikä sitä juurikaan tunneta.

Suomen kääntäjien ja tulkkien keski-ikä on suhteellisen korkea ja koulutusaika pitkä, joten uuden kääntäjä- ja tulkkisukupolven kouluttaminen ja rekrytointi on ajankohtainen kysymys. Asioimistulkeista on jo nyt pulaa monissa kunnissa. Lisäksi monet kunnat arvioivat, että heidän alueellaan ammattitaitoisten tulkkien tarve kasvaa vastaisuudessa erityisesti arabian ja somalian kielten osalta. Tulkkauspalveluille on jatkossakin suuri tarve myös konferenssitulkkien osalta, joille ei tällä hetkellä ole Suomessa tarjolla tutkintokoulutusta. Komission [tulkkauspalvelu](#) tekeekin yhteistyötä jäsenmaiden yliopistojen kanssa konferenssitulkkiopetuksen järjestämiseksi. Suomessa tällaista koulutusta järjestettiin aiemmin Turun yliopistossa maisterin tutkinnon jälkeisenä erikoistumiskoulutuksena. Tällä hetkellä käydään keskustelua uudesta koulutuksesta jossain suomalaisessa yliopistossa.

Yhteiskunnan digitalisoituminen näkyy myös käänös- ja tulkkausosalalla. Käännösmuistit toimivat jo kääntäjän työn perustana, jälkieditointi ja konekääntämisen jälkituotanto ovat puolestaan kääntämisen uusia suuntia. Ennakkoluulotonta suhtautumista teknologiaan arvostetaan, mikä on tärkeä huomioida kääntäjien koulutuksessa. Kääntäjiä tarvitaan myös käännösteknologioiden kehittämisessä. Työtä tehdään tulevaisuudessa eri alustoilla, joten kääntäjälle on tärkeää osata omaksua nopeasti uudenlaisia työkaluja.

Automaattinen kääntäminen muuttaa kääntäjän työnkuvaa, mutta ei toistaiseksi uhkaa työtehtäviä. Tuotepakkausten kääntäminen soveltuu erityisen hyvin automatisoitavaksi ja esimerkiksi lääkepakkauksia käännetään paljon. Toisaalta kaikille aloille automaattinen kääntäminen ei sovellu yhtä hyvin, eikä digitalisaatio tule vielä pitkään aikaan korvaamaan ihmisen suorittamaa tarkistusta. Lisäksi teknologian kehittämiseen sinänsä tarvitaan kielitaitoisia ja kulttuurien välillä ketterästi liikkuvia ihmisiä.

Etätulkkaukseen käytetään yhä enemmän, ja se on joskus hyvinkin perusteltua. Lisäkoulutusta etätulkkausten käytöstä tarvitsevat niin tulkit kuin viranomaiset. Myös muuta yhteistoimintaa tulkkien kanssa olisi tarpeen lisätä kaikkien viranomaisten toimintaan, jotta odotukset tulkin työtä kohtaan olisivat realistiset. Toisaalta kääntäjät ja tulkit toimivat yhä enemmän yksityisinä elinkeinonharjoittajina, mikä edellyttää realistisen kuvan antamista työllistymismahdollisuuksista koulutuksessa. Tarvitaan yrittäjyyskoulutusta, jotta opiskelijoilla on valmiudet tehdä omaa tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä. Erikoistumisen mahdollisuus olisi otettava paremmin huomioon, ja yliopiston rakenteiden on tuettava kääntämisen opintojen yhdistämistä vaikkapa tekniikkaan, lääketieteeseen tai biologiaan.

### **Kansainväliset suhteet ja kulttuuriyhteistyö**

Kielet ovat tärkeä työväline kansainvälisten suhteiden hoitamisessa. Ulkoministeriön edustajien kuulemisessa ilmaisema näkemys on, että englanti dominoi edelleen, mutta vahvassa kasvussa on kiinan kielen tarve. Englannin osalta tulisi kansainvälisissä tehtävissä hallita useita rekistereitä sosiaalisen median kielestä virallisten dokumenttien kieleen. Paikallisten kielten taitoa tarvitaan ehdottomasti paikallisten asioiden ja tilanteiden tulkitsemiseen.

Ulkoministeriössä jokaisella työntekijällä on oltava yksi vahva kieli, mutta pohjakielitaitoa tarvitaan useissa kielissä. Ulkoministeriön kokemus on, että rekrytoinneissa saadaan nykyisin varsin monipuolisesti kieliä osaavia uusia työntekijöitä. Puutetta on lähinnä kiinan ja venäjän taitajista. Hakijaprofiili on selvästi valikoitunutta, ja usein kyse on nuorista, jotka ovat jo varhaisessa vaiheessa päättäneet suuntautua kansainväliselle uralle. Ulkoministeriön näkemys on, että kahdenkymmenen vuoden aikana hakijoiden laatu on parantunut ja kilpailu koventunut. Esimerkiksi portugalin kielen taitajia on viime vuosina ollut hakijoiden joukossa ilahduttavasti, mikä on tärkeää Brasilian merkityksen kasvamisen kannalta.

Työhön pyrittäessä suoritetaan kielitesti kahdessa kielessä, joista englanti on yleensä toinen. Ulkoministeriön erityispiirre on, että sinne tullaan yleensä koko työuran ajaksi, ja työnantaja tarjoaa siksi myös omaa kielikoulutusta, johon osallistutaan ahkerasti. Esimerkiksi arabian kielessä on ollut viime vuosina useita ryhmiä.

Hakijoilla voi olla useita tutkintoja ja runsaasti kansainvälistä kokemusta jo työhön hakeutuessa. Kielen/kieliä ja jonkin muun alan osaamista yhdistävä yliopistotutkinto olisi erinomainen pohja ulkoasianhallintoon ja muihinkin kansainvälisiin tehtäviin. Ulkoasianhallinnon näkökulmasta kaikkein tärkeintä olisi kiinan kielen taidon vahvistaminen. Suomella on jo nyt maassa useita edustustoja, ja niiden määrä todennäköisesti kasvaa. Venäjän kieli on aina tärkeä Suomelle.

Kulttuuritoiminnassa ja kulttuurialan kansainvälisessä yhteistyössä kielitaitotarpeet eivät nouse yhtä selkeästi esiin. Taide ja kulttuuri ovat aina olleet kansainvälisiä, ja suomalaiset

taiteilijat kouluttautuneet ulkomailla, erityisesti Euroopassa. Tuotteet ovat aineettomia, ja erityisesti kuvataiteissa ja musiikissa kielet eivät muodosta kynnystä. Teatteri ja kirjallisuus ovat enemmän kieleen sidottuja.

Suomalaisen kirjallisuuden suosio Euroopassa tuntuu nousevan. Kirjailijoista osalla on kansainväliset agentit, ja agentteja käytetään myös kuvataiteissa. Yksi syy ulkomaisten agenttien käyttöön on heidän parempi pääsynsä ulkomaisille messuille. Suomalaisilta puuttuu myös kansainvälistä osaamista. Pohjoismaat ovat taide- ja kulttuuriyhteistyössä tärkeitä, ja pohjoismaisessa yhteistyössä kieliongelmat nousevat jonkin verran esiin, sillä suomalaisen ruotsin kielen taito on heikentynyt.

Kulttuurialan toimijat ovat yleensä hyvin verkottuneita. Kansainvälinen yhteistyö perustuu pääosin suoriin kontakteihin, mutta joissakin maissa (esimerkiksi Venäjä ja Kiina) tarvitaan valtion ja viranomaisten yhteistyötä. Residenssitoiminta on tärkeää kansainvälisyyden kannalta, ja tärkeitä toimijoita kulttuuri-instituutit ja erilaiset säätiöt. Esimerkiksi Venäjä-yhteistyötä tekee Cultura-säätiö, joka perustettiin vuonna 2013 säännöllisen valtiopäivätoiminnan 150-vuotisjuhlan kunniaksi. Sen keskiössä on Suomen venäjänkielisen väestön osallisuus Suomessa. Vuonna 2015 perustettu Suomalais-virolainen kulttuurisäätiö taas edistää Suomen ja Viron välistä kulttuuri- ja taidealojen verkostoitumista, molemminpuolista kielitaitoa ja kulttuuritoimintaan välittömästi liittyvää taloudellista toimintaa. Säätiö on saamassa kuuden miljoonan euron määrärahan valtion vuoden 2018 budjetissa Suomen ja Viron valtioiden 100-vuotisjuhlavuosien kunniaksi.

Yksi keskeinen toimija kielitaidon ja kulttuuriyhteistyön edistämässä ovat olleet eri maiden Suomessa toimivat kulttuuri-instituutit, esimerkiksi Saksan Goethe-instituutti, Ranskan Institut Français ja Venäjän tiede- ja kulttuurikeskus. Saksan instituutti oli hyvin aktiivinen esimerkiksi Frankfurtin kirjamessujen Suomi-teemamaan valmistelussa. Osa Helsingissä sijaitsevista lähetystöistä edistää myös aktiivisesti kulttuuriyhteistyötä, mutta tilanne vaihtelee, osin myös henkilökunnan intressien mukaan. Esimerkiksi vapaan sivistystyön oppilaitosten yhteistyö eri maiden kieli- ja kulttuurikeskusten kanssa voisi tarjota hyviä mahdollisuuksia kieltenopiskelun kehittämiseen.

Aarresaari-verkoston vuonna 2016 toteuttaman valtakunnallisen uraseurantakyselyn mukaan kieliaineista valmistuneista lähes puolet työskenteli viisi vuotta valmistumisensa jälkeen julkisella sektorilla kunnan, kuntayhtymän tai valtion palveluksessa. Joka kolmas työskenteli yksityissektorilla yrityksen palveluksessa tai työllisti itse itsensä. Korkeakouluisa työskenteli melkein joka kymmenes. Muita työnantajia olivat mm. järjestöt ja säätiöt. Ammattinimikkeitä olivat mm. erilaiset opettajat, kääntäjät, suunnittelijat, tiedottajat ja tutkijat sekä kaupanalan, viennin, markkinoinnin ja asiakaspalvelun ammattilaiset.

Maahanmuuton nousevan trendin jatkuminen lisää kieliasiantuntijoiden tarvetta etenkin kielikoulutuksessa sekä käännös- ja tulkkauspalveluissa. Itsensä työllistäminen on jo arkipäivää käännös- ja tulkkauspalveluissa, mutta myös kielikoulutuspalveluita tarjoavien ammattilaisten määrä on kasvussa. Tämä aiheuttaa tarpeita kieliasiantuntijoiden yrittäjyyškoulutukselle.

Megatrendeistä digitalisaatio näkyy opetusteknologioiden kehityksessä, mutta myös kokonaan uusina kieliammattaina esimerkiksi kieliteknologian alalla. Kieliteollisuudessa on tarvetta ainakin kääntämisen, editoinnin, oikoluvun, tiivistelmien laatimisen, tulkkauksen, termityön, puheen käsittelyn, puheentunnistuksen, puhesynteessin, kielten opiskelun, kielten opetuksen, kielitaitotodistusten, kielikokeiden sekä kielentutkimuksen asiantuntijoille. Monikielisten ja monikielisiä palveluja tarjoavien verkkosivujen ja Internet-portaalien lukumäärä kasvaa koko ajan. Suuret hakukoneet tarjoavat monille eri kielille maksuttomia palveluja, joiden avulla verkkosisältöjä voidaan kääntää tai puhetta tunnistaa suhteellisen vaivattomasti. Lisäksi mm. verkkosisältöjen lokalisointi, sähköpostikäntämisen, sähköiset sanakirjat ja tesauukset työllistävät kieliasiantuntijoita. Uusien kieliammattien myötä yksittäisten kieliammattien väliset rajat muuttuvat joustavammiksi. On tärkeää, että Suomi on jatkossakin edelläkävijä kieliteknologiassa.

### Toimenpide-ehdotuksia

- Työmarkkinajärjestöt ja yliopistot tekevät yhteistyössä selvityksen työelämän alakohtaisista todellisista kielten ja kulttuurien osaamistarpeista.
- Vahvistetaan kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien ja niistä valmistuvien työelämäyhteyksiä ja osaamisen hyödyntämistä myös pk-yrityksissä.
- Kansainvälisten koulujen määrää suurissa ja/tai kansainvälistyvissä kaupungeissa lisätään kansainvälisten osaajien Suomeen saamisen tukemiseksi.
- Maahanmuuttajien ohjaamisessa korkeakoulutukseen hyödynnetään vastuukorkeakoulutoiminnasta vuosina 2017–2020 saatuja kokemuksia. Syntyneet hyvät käytänteet sekä ohjauksesta että yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa vakiinnutetaan osaksi oppilaitosten ja TE-toimistojen toimintaa.

## 5 Tiivistelmä selvityksessä esitetyistä toimenpide-ehdotuksista

### 5.1 Ehdotukset toimenpiteiksi

- Tilastokeskus muuttaa kielitaidon tilastointia niin, että henkilö voi äidinkielen-  
sä lisäksi ilmoittaa väestörekisteriin muita kotikieliä.
- Koulutuksen järjestäjät kehittävät yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän kanssa  
toimenpiteitä, joilla voidaan nykyistä paremmin tunnistaa opiskelijoiden kieli-  
varanto ja hyödyntää sitä työelämässä.
- Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen tuodaan kielenopiskelun aloittamiseen  
orientoivia elementtejä, kuten leikillisyyttä, pelillisyyttä, kielisuihkuttelua jne.  
Kieltenopetuksen kärkihankkeen sekä kielikylpyopetuksen kehittämistoimien  
pohjalta vahvistetaan varhaiskasvatuksessa vieraiden kielten opiskelun aloit-  
tamista tukevaa ja siihen orientoivaa pedagogiikkaa.
- Yliopistot vahvistavat kielitietoisuuteen ja lasten kielellisen kehityksen tukemi-  
seen perehdyttäviä sisältöjä lastentarhanopettajakoulutuksessa.
- Yliopistot ja ammattikorkeakoulut suunnittelevat ja järjestävät yhteistyönä  
lyhytkestoisempaa täydennyskoulutusta ja erikoistumiskoulutusohjelman kie-  
litietoisesta opetuksesta lastentarhanopettajille.
- A1-kieli varhennetaan alkamaan viimeistään ensimmäisen opintovuoden ke-  
vätlukukaudella. Varhentamiseen varataan tarvittava lisäys vähimmäistunti-  
määrään. A1-kielivalinnaksi suositellaan pääsääntöisesti muuta kuin englantia.
- Valinnainen A2-kieli varhennetaan alkamaan 3. luokalta, ja se on pääsääntöi-  
sesti englantia. A1- ja A2-kieliä koskevien ehdotusten kustannusvaikutuksien  
arviointi on selvityksen taustamuistiossa.
- Vaihtoehtoisesti oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia kielenopiskeluun  
parannetaan velvoittamalla kunnat laajentamaan oppilaiden mahdollisuuksia  
valita A-kielen oppimääränä myös muita kieliä kuin englantia. Opetuksen jär-  
jestämisessä hyödynnetään alueellisia yhteistyömuotoja ja verkko-opetusta.

- Lukion rakennetta kehitetään niin, että se mahdollistaa joustavan, pitkäjänteisen ja monipuolisen kielenopiskelun hyödyntämällä oppiainerajat ylittäviä oppimiskokonaisuuksia.
- Suullisen kielitaidon koe otetaan osaksi vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen kokeita ylioppilastutkinnossa. Kehittyvää teknologiaa hyödynnetään kokeen toteutuksessa.
- Opetushallitus kehittää yhdessä opetuksen/koulutuksen järjestäjien kanssa tapoja tunnistaa, tukea ja hyödyntää monikielisyyttä nykyistä paremmin oppijoiden, koulun ja paikallisyhteisön vahvuutena.
- Koulujen kielitietoista toimintaa vahvistetaan täydennyskoulutuksella siten, että jokaisella opetuksen järjestäjällä on riittävä määrä kielitietoisen opetuksen asiantuntijoita.
- Oppilaitokset tarjoavat eri asteilla kieliin erilaisia polkuja: kielikerhoja, pelillistämistä ja muita digitaalisten sovellusten tarjoamia mahdollisuuksia.
- Kehitetään toiselle asteelle mallit in- ja nonformaalisti opitun osaamisen tunnistamiselle. Selvitetään mahdollisuudet lukion ja vapaan sivistystyön oppilaitosten yhteistyölle ja Yleisten kielitutkintojen kehittämiseksi vastaamaan tarpeeseen ”toisen asteen Ykinä”.
- Ammatillisessa koulutuksessa lisätään muilla kuin kotimaisilla kielillä annettavaa tutkintokoulutusta ja vahvistetaan kieliopintojen roolia kaikessa koulutuksessa.
- Kansallinen arviointikeskus (Karvi) toteuttaa vuoden 2020 jälkeen arvioinnin ammatillisen koulutuksen reformin vaikutuksista yhteisten tutkinnon osien ml. kielten opiskeluun ja oppimiseen.
- Kannustetaan kuntia laatimaan vuoteen 2020 mennessä kieli- ja kansainvälisyysohjelmat, joissa kielenopetusta tarkastellaan oppilaiden kielipolkujen jatkumon, kielivalintojen tarjonnan ja jakauman, kunnan tai maakunnan elinkeinoelämän tarpeiden sekä kansallisten tarpeiden kannalta. Ohjelmissa huomioidaan myös vapaan sivistystyön oppilaitosten rooli kieliopintojen jatkumon varmistamisessa.
- Opetushallitus kokoaa yhdessä Kuntaliiton kanssa kielenopetuksen kehittäjäkuntien verkoston, jossa kunnille annetaan tukea ja mahdollisuus tehdä yhteistyötä hyvien käytäntöjen löytämiseksi ja levittämiseksi kielenopetukseen. Työssä hyödynnetään olemassa olevia verkostoja. Opetushallituksen kokeilukeskus osallistuu verkoston luomiseen.
- Yliopistot ja ammattikorkeakoulut lisäävät kielten ylioppilaskokeiden huomiointia opiskelijavalinnassa. Tämä tarkoittaa myös muita kieliä kuin suomea/ruotsia ja englantia.
- Muutetaan asetusta yliopistojen tutkinnoista niin, että opiskelijalta edellytetään vähintään kahden vieraan kielen taidon osoittamista. Osaamisen hankki-

miseen ja osoittamiseen kehitetään joustavia malleja yliopistojen, lukkioiden ja vapaan sivistystyön yhteistyönä.

- Korkeakoulut sopivat Unifin ja Arenen johdolla työnjaosta ja yhteistyöstä Aasian ja Afrikan kielten (esim. somali, kurdi, vietnam, kiina, korea, japani) perusopetuksessa kielikeskuksissa tai vastaavissa. Tarkastelu tehdään rinnan kielten tutkintokoulutuksen kehittämisen kanssa. Yhteistyönä kehitetään myös Aasian ja Afrikan kielten verkko-opetusta maan korkeakoulujen ja aikuis-koulutuksen tarpeisiin.
- Korkeakoulut lisäävät suomen/ruotsin toisena kielenä opetukseen syventäviä kursseja.
- Kielten tutkinto-opiskelu ja tutkimus profiloidaan eri yliopistoissa eri tavoin, ja tarpeisiin vastaamista arvioidaan yliopistojen yhteistyönä kansallisen kieliva-rannon näkökulmasta. Samalla huolehditaan siitä, että kielten aineenopettaja-koulutusta tarjoavissa yliopistoissa on tarjolla riittävän laaja kieliaineiden kirjo. Laajin kielivalikoima on Helsingin yliopistossa, mutta esimerkiksi yksittäisiä Aasian kieliä opetetaan myös muissa yliopistoissa. Kiinan kielen opetusta lisätään eniten.
- Yliopistot kehittävät uudenlaisia, kieliaineita ja muuta substanssia yhdistäviä tutkinto-ohjelmia.
- Yliopistot lisäävät yhteistyötä Pohjoismaiden ja Viron yliopistojen kanssa vä-hemmän opiskelluissa kielissä hyödyntäen opetuksen digitalisaatiota.
- STM ja OKM vahvistavat neuvoloiden roolia kielitietoisuuden vahvistamisessa ja perheiden monikielisyyden tukemisessa.
- Lisätään oma äidinkieli perusopetuksen säädöspohjaan erillisenä oppimäärä-nä ja määritellään oman äidinkielen opettajien kelpoisuus.
- Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus tekee yhdessä työnantajien kanssa selvityksen siitä, mikä on todellinen S2/R2-vaatimustaso työpaikoilla, miten ammatillista kielitaitoa arvioidaan ja miten suomen/ruotsin taitoa voidaan tehokkaasti kehittää työssä.
- Mahdollisuuksia suorittaa yleisiä kielitutkintoja parannetaan lisäämällä tutkin-tojen kielivalikoimaa ja vauhdittamalla tutkintojen digitalisoimista.
- Yliopistot uudistavat kielten aineenopettajakoulutusta ja opettajankoulutuk-seen kohdistuvaa tutkimusta kielten ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitos-ten yhteistyönä. Erityisesti vahvistetaan oppijälähtöisyyteen, monikulttuuri-suuteen ja joustaviin suoritustapoihin sekä digitaalisissa ympäristöissä toimi-miseen kohdistuvaa tutkimusta ja osaamista.
- Kielten aineenopettajakoulutuksessa vahvistetaan kieli- ja kulttuuritietoisien kas-vatuksen roolia. Selvitetään mahdollisuus erikoistua pedagogisissa opinnoissa, esimerkiksi opetusharjoittelussa, nykyistä vahvemmin aikuiskoulutukseen.
- Koulutuksen järjestäjät takaavat opettajille mahdollisuudet täydennyskoulutuk-seen, joka tukee kontaktin säilyttämistä kielialueeseen ja kulttuuriympäristöön.

- Yliopistot jatkavat yhdessä työelämän toimijoiden kanssa erikoistumiskoulutusten kehittämistä opettajille aiheina esim. kielitietoisuus, monikielisyys, kaksikielinen pedagogiikka ja monikulttuurisissa yhteisöissä toimiminen.
- Työmarkkinajärjestöt ja yliopistot tekevät yhteistyössä selvityksen työelämän alakohtaisista todellisista kielten ja kulttuurien osaamistarpeista.
- Vahvistetaan kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien ja niistä valmistuvien työelämäyhteyksiä ja osaamisen hyödyntämistä myös pk-yrityksissä.
- Kansainvälisten koulujen määrää suurissa ja/tai kansainvälistyvissä kaupungeissa lisätään kansainvälisten osaajien Suomeen saamisen tukemiseksi.
- Maahanmuuttajien ohjaamisessa korkeakoulutukseen hyödynnetään vastuukorkeakoulutoiminnasta vuosina 2017 - 2020 saatuja kokemuksia. Syntyneet hyvät käytänteet sekä ohjauksesta että yhteistyöstä muiden toimijoiden kanssa vakiinnutetaan osaksi oppilaitosten ja TE-toimistojen toimintaa.

## 5.2 Arvio joidenkin toimenpiteiden kustannus- ja säädösvaikutuksista

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

Esityksen mukaan perusopetuksen 1–2-vuosiluokille suunnattaisiin 1 vuosiviikkotunti A1-kielen opetusta ao. kielen opetukseen 1–6 vuosiluokille varatusta tuntimäärästä ensimmäisen opintovuoden kevätlukukaudesta lähtien. Tuntimäärät A1-kielen opetuksessa olisivat tällöin seuraavat:

1–2 vuosiluokka, 1,5 vvt

3–6 vuosiluokka, 9 vvt

7–9 vuosiluokka, 7 vvt, Yhteensä 17,5 vvt, eli 1,5 vvt lisäys voimassa olevaan tuntijakoon.

A1-kielen tarjontavelvoitteen varhentaminen alkamaan perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan keväältä (nykyisin aloitus pääasiassa perusopetuksen 3 vuosiluokalta) lisäisi työvoimakustannuksia yhden ikäluokan osalta 1 vvt eli noin 7 570 000 euroa. Täten ehdotettu 1-2 vuosiluokalle toteutettu 1,5 vuosiviikkotunnin lisäys lisäisi kustannuksia yhden ikäluokan osalta n. 12 miljoonaa euroa. Arviossa ei ole huomioitu opettajakoulutus-, tila- tai kuljetuskustannuksia.

Varhentamista koskeva esitys olisi mahdollista toteuttaa tuntijakoa koskevan asetuksen muutoksella. Koskien ehdotusta suositella A1 kielivalinnaksi pääsääntöisesti muuta kuin

englantia, tulee pohdittavaksi perusopetuslain muutos asian kustannusvaikutusten ja kunnille koituvien velvoitteiden osalta. Uusia velvoitteita kohdistuisi myös muille opetuksen järjestäjille (yksityiset, valtiot ja yliopistot) A1-kielten tarjontavelvoitteiden merkittävän lisääntymisen kautta. Koska kielivalintaa koskeva suositus toteutuessaan toteutuisi asteittain, voidaan olettaa esityksen olevan pääsääntöisesti toteutettavissa nykyisen opettajaresurssin puitteissa. Alueellinen vaihtelu käytettävissä olevien opettajien osalta voi olla suurta ja sitä on seurattava.

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

Taloudellisia vaikutuksia koskevassa laskelmassa oletetaan, että A2-kielen opetukseen ehdotetaan lisättävän 1 vuosiviikkotunti siten, että opetus sisältää vähintään 13 vuosiviikkotuntia. Opetus aloitettaisiin pääsääntöisesti 3. vuosiluokalta, jollei opetussuunnitelmassa määrätä aikaisempaa aloitusajankohtaa. Oppimäärä suoritettaisiin vuosiluokkaan 9 mennessä.

Vuonna 2016 A2-kielen viidenteen vuosiluokkaan mennessä valinneita oppilaita on 15 826. Ikäluokan ollessa 60 000 oppilasta, uusia oppilaita A2-kieleen tulisi 44 174, mikäli kaikki oppilaat valitsisivat A2-kielen. Englannin kielen suosioista johtuen laskelma on perusteltu esityksessä, jossa ehdotetaan A2-kieleksi valittavan jatkossa pääsääntöisesti englanti. Kielten aineenopetuksessa käytetty vuosiviikkotuntikohtainen kustannus on 2 521,51 euroa. Kustannusarvio A2-kielen varhentamisesta alkamaan kolmannelta vuosiluokalta siten, että kielivalintana olisi englanti ja A2-opetus saavuttaisi koko ikäluokan: 7 564 559,22 euroa/vuosi. Summa sisältää myös yhden lisävuoden kustannuksen niiden oppilaiden osalta, jotka tähän saakka ovat valinneet A2-kielen ja joiden oletetaan aloittaneen A2-opintonsa tähän saakka neljänneltä vuosiluokalta. Kumulatiivisesti, tarjottaessa vuosiluokille 3–9, uudistus lisäisi työvoimakustannuksia yhden ikäluokan osalta n. 41 000 000 euroa. Arviossa ei ole huomioitu opettajakoulutus-, tila- tai kuljetuskustannuksia.

Kahden edellä mainitun muutosehdotuksen kokonaisuus asettaisi kunnille ja opetuksen järjestäjille uusia tehtäviä ja velvoitteita, joita voidaan tarkastella kokonaisuutena vasta esitykseen liittyvien juridisten yksityiskohtien tarkennuttua.

Selvityksen muiden muutosehdotusten kustannus- ja toteutettavuusarviot selvittäjä jättää selvityksen tilaajan, Opetus- ja kulttuuriministeriön harkintaan.

## LÄHTEET

### Kirjalliset (painetut tai verkko-) lähteet

- Airey, J., Lauridsen, K.M., Räsänen, A. et al. 2017. The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education* 73(4). 561–576.
- Bel Habib, Ingela. 2011. Multilingual Skills Provide Export Benefits and Better Access to New Emerging Markets. *Sens public*. <http://www.sens-public.org/article869.html>. Ladattu 9.11.2017.
- Breivik, Torbjørg. 2015. Nasjonale språkpolitiske mål, handlingsplaner og lover. *Språk i Norden*.
- Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik. 2005. Regeringens proposition 2005/06:2. <http://www.regeringen.se/49bb93/contentassets/f3255c7087a34551858c01c256c3091c/basta-sprak-et---en-samlad-svensk-sprakpolitik>. Ladattu 9.11.2017.
- CIMO 2016a. Ulkomaanjaksot Suomesta ja Suomeen 2007–2016: ammatilliset oppilaitokset. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163895\\_Opiskelijaliikkuvuus\\_Suomeen\\_ ja\\_Suomesta\\_2007-2016\\_ammattilliset.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163895_Opiskelijaliikkuvuus_Suomeen_ ja_Suomesta_2007-2016_ammattilliset.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- CIMO 2016b. Ulkomaanjaksolle lähtevien ammattiopiskelijoiden 5 yleisintä kohde- ja kotimaata 2016. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163670\\_Ulkomaanjaksolle\\_la\\_htevien\\_5\\_yleisinta\\_kohde- ja\\_kotimaata\\_2016.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163670_Ulkomaanjaksolle_la_htevien_5_yleisinta_kohde- ja_kotimaata_2016.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Chan, Kai L. 2016. Power Language Index. World Economic Forum, WEF. [http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan\\_Power-Language-Index-full-report\\_2016\\_v2.pdf](http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Dansk sprogs status 2012. Dansk Sprognaevn. [https://dsn.dk/vi-arbejder-ogsaa-med/sprogpolitik/sprogpolitikker-1/dansk-sprogs-status-2012/DSN\\_sprogstatus2012.pdf](https://dsn.dk/vi-arbejder-ogsaa-med/sprogpolitik/sprogpolitikker-1/dansk-sprogs-status-2012/DSN_sprogstatus2012.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Faktaa Express 2A/2017. Opetushallitus. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/132585\\_FaktaaExpress2A\\_2017.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/132585_FaktaaExpress2A_2017.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Faktaa Express 4A/2017. Opetushallitus. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/164139\\_FaktaaExpress4A\\_2017.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/164139_FaktaaExpress4A_2017.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Garam, Irma. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus Suomessa 2015: ulkomaanjaksot. Opetushallitus 4/2016. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/110951\\_Tietoa\\_ ja\\_tilastoja\\_4\\_2016.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/110951_Tietoa_ ja_tilastoja_4_2016.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Gaudeamus igitur – ylioppilastutkinnon kehittäminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:16. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79746/OKM16\\_2017.pdf](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79746/OKM16_2017.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Gregersen, Frans (toim.). 2014. Hvor parallelt. Om parallellspråkighet på Nordens universitet, Nordisk Ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:730884/FULLTEXT01.pdf>. Ladattu 9.11.2017.
- Henkilöstön osaamistarpeet digitaloudessa. EK:n yrityskselyn tulokset 2017. Elinkeinoelämän keskusliitto. [https://ek.fi/wp-content/uploads/Digi\\_Henko\\_Diat.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/Digi_Henko_Diat.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Hildén, Raili ja Juhani Rautopuro. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 2014:1. [http://www.oph.fi/julkaisut/2014/ruotsin\\_kielen\\_a\\_oppimaaran\\_oppimistulokset\\_perusopetuksen\\_paattovaiheessa\\_2013](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/ruotsin_kielen_a_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2013).
- Hildén, Raili ja Juhani Rautopuro. 2014. Saksan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 2014:43. [http://www.oph.fi/julkaisut/2014/saksan\\_kielen\\_a\\_ ja\\_b\\_oppimaaran\\_oppimistulokset\\_perusopetuksen\\_paattovaiheessa\\_2013](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/saksan_kielen_a_ ja_b_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2013).
- Hildén, Raili ja Juhani Rautopuro. 2014. Venäjän kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 2014:5. [http://www.oph.fi/julkaisut/2014/venajan\\_kielen\\_a\\_ ja\\_b\\_oppimaaran\\_oppimistulokset\\_perusopetuksen\\_paattovaiheessa\\_2013](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/venajan_kielen_a_ ja_b_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2013).
- Härmälä, Marita, Mari Huhtanen ja Mika Puukko. 2014. Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 2014:2. [http://www.oph.fi/julkaisut/2014/englannin\\_kielen\\_a\\_oppimaaran\\_oppimistulokset\\_perusopetuksen\\_paattovaiheessa\\_2013](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/englannin_kielen_a_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2013).
- Härmälä, Marita ja Mari Huhtanen. 2014. Ranskan kielen A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 2014:3. [http://www.oph.fi/julkaisut/2014/ranskan\\_kielen\\_a\\_ ja\\_b\\_oppimaaran\\_oppimistulokset\\_perusopetuksen\\_paattovaiheessa\\_2013](http://www.oph.fi/julkaisut/2014/ranskan_kielen_a_ ja_b_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2013).
- Juurakko-Paavola, Taina. 2017. Monimediainen pedagogiikka kieltenopetuksen perustaksi. *UAS Journal* 1/2017.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P., & Härmälä, M. (2011b). Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. *Muistiot* 2011:3. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/138072\\_Kielten\\_tarjonta\\_ ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf). Ladattu 9.11.2017.

- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T., & Ala-Vähälä, T. (2011a). Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1>. Ladattu 9.11.2017.
- Kansalliskielistrategia. 2013. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. [http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412\\_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0](http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0). Ladattu 9.11.2017.
- Karlsson. Fred. 2017. Suomen kielet 1917–2017. Turku: Lingsoft. <https://www.suomenkielet100.fi/>.
- Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2014. Elinkeinoelämän keskusliitto. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>. Ladattu 9.11.2017.
- Korkeakouluopiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus Suomessa 2015: ulkomaanjaksot. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO 4/2016. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/110951\\_Tietoa\\_ja\\_tilastoja\\_4\\_2016.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/110951_Tietoa_ja_tilastoja_4_2016.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. (2016). Pupil admission to lower secondary schools and mechanisms of school segregation in urban Finland. Urban Education. Published online before print October 21, 2016, doi: 10.1177/0042085916666933.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79100/opm09.pdf?sequence=1>. Ladattu 9.11.2017.
- Kumpulainen, Timo (toim.). 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:2. [http://www.oph.fi/download/185376\\_opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_Suomessa\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf).
- Lehtimaja, Inkeri. 2017. Korkeakoulutetun maahanmuuttajan oikeus oppia suomea. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Lokakuu 2017. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/korkeakoulutetun-maahanmuuttajan-oikeus-oppia-suomea>. Ladattu 9.11.2017.
- Lempinen, Petri ja Satu Ågren. 2017. Kielitaito on ammattitaitoa: Katsaus kielten opetukseen ja vieraskielisiin opiskelijoihin ammatillisessa koulutuksessa. Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry. [http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kielitaito\\_on\\_ammattitaitoa\\_2017.pdf](http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kielitaito_on_ammattitaitoa_2017.pdf). Ladattu 7.12.2017.
- Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset II. 2017. Opetus - ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. <http://minedu.fi/documents/1410845/4240776/okm5.pdf/c8ba5aef-5038-4be0-80fd-80d75a00f8e7>. Ladattu 9.11.2017.
- Målmørk. Ålit um almennan málpolitikk. 2007. Mentamálaráðið. [http://tilfar.lms fo/logir/alit/2007.12\\_Målmørk.pdf](http://tilfar.lms fo/logir/alit/2007.12_Målmørk.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Mathies, C. ja Karhunen, H. 2016. Do they stay or go after studying? An analysis of international students studying in Finland. Paper presented at the CHER Conference August, 2016, Cambridge, UK.
- Mattila, Markku ja Krister Björklund. 2013. Tomaatteja, teollisuutta ja monikulttuurisuutta. Närpiön malli maahanmuuttajien kotouttamisessa. Turku: Siirtolaisuusinstituutin Pohjanmaan aluekeskuksen tutkimuksia nro 5. <http://www.migrationinstitute.fi/files/painetutpohjanmaan-aluekeskuksen-julkaisuja-ja-tutkimuksia/sipa-5-narpion-malli-siirtolaisuusinstituutti2013.pdf>.
- Mål i mun – Förslag till handlingsprogram för svenska språket. 2002. Slutbetänkande av Kommittén för svenska språket. Regeringskansliet (SOU 2002:27). <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-of-fentliga-utredningar/2002/04/sou-200227/>. Ladattu 9.11.2017.
- Mål och mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk. 2008. Kultur- og kyrkjedepartementet. [https://www.regeringen.no/globalassets/upload/kkd/kultur/sprakmelding\\_kortversjon\\_feb2009.pdf](https://www.regeringen.no/globalassets/upload/kkd/kultur/sprakmelding_kortversjon_feb2009.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- National Languages Strategy. 2011. Royal Irish Academy National Comitee for Modern Language, Literay and Cultural Studies. <http://www.onevoiceforlanguages.com/uploads/2/4/6/7/24671559/ria-national-languages-strategy.pdf.pdf>. Ladattu 9.11.2017.
- Niemi, Helena, Timo Ruuskanen ja Tarja Seppänen. 2014. Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2012. Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ykou\\_aku\\_201200\\_2014\\_12393\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ykou_aku_201200_2014_12393_net.pdf).
- Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi. 2005. Språkrådet. [http://www.sprakradet.no/upload/9832/norsk\\_i\\_hundre.pdf](http://www.sprakradet.no/upload/9832/norsk_i_hundre.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Nuolijärvi, P. ym. 2015. Vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellinen kehittäminen ja profilointi. Helsinki: Unifi. <http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/RAKE-vieraat-kiel-ja-kulttuurit-loppuraportti.pdf>.
- Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumien ideoita ja ehdotuksia. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <http://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumien+ideoita+ja+ehdotuksia/0e6d21d6-3d3d-49a7-9c1f-bf9595a28211>. Ladattu 9.11.2017.
- Opetushallitus 1999. Kimmoke. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2000. Moniste 32/1999. [http://www.oph.fi/download/49153\\_kimmoke\\_2000.pdf](http://www.oph.fi/download/49153_kimmoke_2000.pdf). Ladattu 1.12.2017.
- Opetushallitus 2016a. Ulkomaanjaksot Suomesta ja Suomeen 2007–2016: ammatilliset oppilaitokset. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163895\\_Opiskelijaliikkuvuus\\_Suomeen\\_ja\\_Suomesta\\_2007-2016\\_ammattilliset.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163895_Opiskelijaliikkuvuus_Suomeen_ja_Suomesta_2007-2016_ammattilliset.pdf). Ladattu 9.11.2017.

- Opetushallitus 2016b. Ulkomaanjaksolle lähtevien ammattiopiskelijoiden 5 yleisintä kohde- ja kotimaata 2016. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163670\\_Ulkomaanjaksolle\\_lahtevien\\_5\\_yleisinta\\_kohde\\_ ja\\_kotimaata\\_2016.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/163670_Ulkomaanjaksolle_lahtevien_5_yleisinta_kohde_ ja_kotimaata_2016.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Osaamisen ennakointifoorumi. 2017. eDelfoin alustavia tuloksia. [http://www.oph.fi/download/186793\\_OEF\\_eDelfoin\\_alustavia\\_tuloksia\\_21092017.pdf](http://www.oph.fi/download/186793_OEF_eDelfoin_alustavia_tuloksia_21092017.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Pöyhönen, Sari & Minna-Riitta Luukka (toim.) 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Riitakorpi, Julia, Kirsi Alila ja Tarja Kahiluoto. 2017. Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valtakunnallinen selvitys 2015. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:3. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79206/okm03.pdf>. Ladattu 9.11.2017.
- Saarinen, Sari ja Anna Halme. 2015. Herra varjele, tehdäänkö jossain niin? Tempus 6/2015. [https://www.sukol.fi/files/2406/Tempus\\_lukiokysely.pdf](https://www.sukol.fi/files/2406/Tempus_lukiokysely.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Sainio, Juha, Eric Carver ja Tuukka Kangas. 2017. Eväitä hyvän työuran rakentamiseen. Aarresaari-verkoston maisteriuraseuranta 2016. <https://www.aarresaari.net/file.php?fid=71>.
- Sprog på spil – et udspil til en dansk sprogpolitik. 2003. Kööpenhamina: Kulturministeriet. [https://kum.dk/uploads/tx\\_templavoila/Sprog%20paa%20spil.pdf](https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/Sprog%20paa%20spil.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Sprog til tiden - rapport fra sprogudvalget. 2008. Kööpenhamina: Kulturministeriet. [https://kum.dk/uploads/tx\\_templavoila/sprog\\_til\\_tiden\\_netpub.pdf](https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/sprog_til_tiden_netpub.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005–2009. Revidert utgave januar 2007. [https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/upload/attachment/site/group55/UDIR\\_SprakApnerDorer\\_07nett.pdf](https://www.fremmedspraksenteret.no/neted/upload/attachment/site/group55/UDIR_SprakApnerDorer_07nett.pdf). Kunnskapsdepartement. Ladattu 9.11.2017.
- Språk bygger broer, Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. 2008. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89b-bc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>. Ladattu 9.11.2017.
- Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. 2009. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/>. Ladattu 9.11.2017.
- Tandefelt, Marika. 2003. Tank om ... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. [http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank\\_om/tank\\_om\\_1.pdf](http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank_om/tank_om_1.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:11. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79438/okm11.pdf>. Ladattu 9.11.2017.
- Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä. 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:33. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80311/okm33.pdf>. Ladattu 9.11.2017.

## Painamattomat lähteet

- Bårdsen, Liina. 2016. Kielitutkimus. Alustava analyysi.
- Opetushallitus 2017. Kiira Noposen selvitystä varten laatima kooste vaihto-opiskelijoiden kyselyvastauksista.
- Peltoniemi, Annika, Kristiina Skinnari, Sannina Sjöberg ja Karita Mård-Miettinen. 2017. Muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen tilanne Suomessa 2017. Kuntatason selvityksen väliraportti.
- Sjöberg, Sannina, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi ja Kristiina Skinnari. 2017. Kotimaisten kielten kielikylvyn tilanne varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa 2017. Kuntatason selvityksen väliraportti.

## Kotisivut

- Agora-hanke: <http://www.espooli.fi/agora>.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE): [www.ALTE.org](http://www.ALTE.org).
- Euroopan nykykielten keskus (European Centre for Modern Languages, ECML): <http://www.ecml.at/>.
- Europass: <http://europass.fi/>.
- Eurooppalainen kielisalkku: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.
- Eurooppalainen laatuleima: [http://ec.europa.eu/education/initiatives/language-label\\_en](http://ec.europa.eu/education/initiatives/language-label_en).
- Eurooppalainen viitekehys: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR).
- Grönlannin kielilautakunta: <https://oqaasileriffik.gl/en/>.
- Integration på svenska: <https://www.kommunforbundet.fi/sakkunnigtjanster/svensk-service/integration-pa-svenska>.
- International Association of Applied Linguistics (AILA): <http://www.aila.info/en/about.html>.

Katsomusdialogin portaati: [http://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus\\_ja\\_opetus/Perusopetus/Opiskelu\\_peruskou-lussa/Opetussuunnitelma/Oppiaineet\\_ja\\_tuntijako/Katsomusaineet\(102027\)](http://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Opiskelu_peruskou-lussa/Opetussuunnitelma/Oppiaineet_ja_tuntijako/Katsomusaineet(102027)).  
 Kielikokeilut: <http://minedu.fi/kielikokeilut>.  
 Kielireppu: [http://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus\\_ja\\_opetus/Perusopetus/Suomenkielinen\\_opetustoimi/Ope-tuksen\\_kehittaminen/Kieli\\_ja\\_kulttuuritietoisuus/Kielireppu\(104941\)](http://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Suomenkielinen_opetustoimi/Ope-tuksen_kehittaminen/Kieli_ja_kulttuuritietoisuus/Kielireppu(104941)).  
 Kielitivolit: <http://www.kielitivolit.fi/>.  
 KYKY-hanke: <https://www.hel.fi/ammattillinen/fi/esittely/stadin-aikuisopisto/kyky-hanke/>.  
 Language Education Policy Profile: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp).  
 Language Learning in the Wild: <http://languagelearninginthewild.com/>.  
 Luetaan yhdessä: <http://luetaanyhdessa.fi/>.  
 Online Linguistic Support (OLS) –kielityökalu: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/online-linguistic-support\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/online-linguistic-support_en).  
 Opetuskoti Mustikka: <http://www.sateenkaarikoto.fi/opetuskoti-mustikka>.  
 Osaamisen ennakointifoorumi: [http://www.oph.fi/tietopalvelut/ennakointi/osaamisen\\_ennakointifoorumi](http://www.oph.fi/tietopalvelut/ennakointi/osaamisen_ennakointifoorumi).  
 Sprogsatsning: <http://cip.ku.dk/sprogstrategisk-satsning/>.  
 Språkrådet: <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-32017/sprakpoli-tikk-for-framtiden/>.  
 Yleiset kielitutkinnot: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset\\_kielitutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot).

## Euroopan neuvoston ja euroopan komission julkaisuja, päätelmiä ja sopimuksia

Euroopan komissio. 2003. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, talous- ja sosiaali-komitealle ja alueiden Komitealle - Kielten oppimisen ja kielellisen monimuotoisuuden edistämisen toimintaohjelma 2004–2006. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex:52003DC0449>. Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2005. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle sekä alueiden komitealle - Uusi monikielisyden puitestrategia. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex:52005DC0596>. Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2005. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council - The European Indicator of Language Competence [COM(2005) 356 final]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52005DC0356>. Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2006. ELAN 2006: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. CILT, the National Centre for Languages. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/re-pository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/re-pository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf). Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2008. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment (COM(2008) 566 final). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52008DC0566>. Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio 2010. Kielistrategiaopas EU:n yrityksille. <https://publications.europa.eu/fi/publication-de-tail/-/publication/8a7af623-4ec8-4cf6-8632-99fad992187c>. Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2011. Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: The PIMLICO Project. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/strate-gic-framework/documents/pimlico-full-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strate-gic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf). Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2012. First European Survey on Language Competences. [http://ec.europa.eu/dgs/educa-tion\\_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/educa-tion_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf). Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2012. Eurobarometri 2012. (Europeans and their languages.) <http://ec.europa.eu/commf-rontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/surveyKy/1049/p/4>. Ladattu 27.11.2017.

Euroopan komissio. 2012. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Language competences for emplo-yability, mobility and growth. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012SC0372>. Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2014. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/docu-ments/eccec-quality-framework\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/docu-ments/eccec-quality-framework_en.pdf). Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2015. Study on Foreign Language Proficiency and Employability. (Shane Beadle, Martin Humburg, Richard Smith and Patricia Vale.) [https://ec.europa.eu/education/news/study-fo-foreign-language-proficiency-and-employability-published\\_fi](https://ec.europa.eu/education/news/study-fo-foreign-language-proficiency-and-employability-published_fi). Ladattu 9.11.2017.

Euroopan komissio. 2017. Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe 2017. Eurydice Report. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL\\_2017\\_internet.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf). Ladattu 9.11.2017.

Euroopan neuvosto. 1954. European Cultural Convention. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>. Ladattu 9.11.2017.

- Euroopan neuvosto. 1982. Recommendation N° R (82) 18 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. <https://rm.coe.int/16804fa45e>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 1992. European Charter for Regional or Minority Languages. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 1995. Framework Convention for the protection of national minorities. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 1997. Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=uriserv:c11042>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 1998. Recommendation N° R(98)6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. <https://rm.coe.int/16804fc569>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 2007. Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union 2012/C 326/01. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012E/TXT>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 2007. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau3\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_en.asp). Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 2008. Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism (2008/C 320/01). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32008G1216\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32008G1216(01)). Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 2012. Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805c94fb](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c94fb). Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 2012. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32012H1222(01)). Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto 2014. Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52014XG0614\(06\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52014XG0614(06)). Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan neuvosto. 2014. Recommendation CM/Rec(2014)5 to member states on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105). Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan parlamentti. 2000. Euroopan unionin perusoikeuskirja (2000/C 364/01). [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_fi.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fi.pdf). Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan parlamentti. 2006. Recommendation 1740 (2006) on the place of the mother tongue in school education. <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17421&lang=en>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan parlamentti ja neuvosto. 2000. Euroopan parlamentin ja neuvoston päätös (N:o 1934/2000/EY) Euroopan kielten teemavuodesta 2001. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=celex:32000D1934>. Ladattu 9.11.2017.
- Euroopan parlamentti ja neuvosto 2013. Regulation (EU) No 1288/2013 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2013 establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Decisions No 1719/2006/EC, No 1720/2006/EC and No 1298/2008/EC Text with EEA relevance. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2013.347.01.0050.01.ENG](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2013.347.01.0050.01.ENG). Ladattu 9.11.2017.

## Tilastot

CIMO: <http://www.cimo.fi/>.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen: <https://vipunen.fi/fi-fi>.

Tilastokeskus: <http://tilastokeskus.fi/>.

Ylioppilastutkintolautakunta: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/>.

## Opetussuunnitelmat

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) 2016:

[http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Esiops) 2014:

[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Pops) 2014:

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Lukion opetussuunnitelman perusteet (Lops) 2015:

[http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

## Lait, asetukset ja esitykset

Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa (HE 114/2017).  
<http://minedu.fi/paatos?decisionId=0900908f8055b1ce>.  
 Kielilaki (423/2003): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>.  
 Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003):  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030424>.  
 Laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>.  
 Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista (1777/2009): <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091777>.  
 Perustuslaki (1919/1999): <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

## Kyselyt

Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanke: kysely vanhemmille 2017  
 Kysely yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kielikeskuksille tai vastaavaa opetusta hoitaville yksiköille  
 kielen opetuksen nykytilasta korkeakouluissa 2017

## Kuulemiset, keskustelutilaisuudet ja haastattelut

Tutkija Jenni Alisaari & Suomi toisena kielenä opettajat ry 20.4.2017  
 Elinkeinoelämän keskusliitto 29.3.2017, 20.9.2017  
 Etnisten suhteiden neuvottelukunta 9.5.2017  
 FINELC, kielikeskusten verkosto 15.6.2017  
 Ylijohtaja Riitta Kaivosoja, OKM 13.10.2017  
 Kasvatustieteellisen alan dekaanit ja yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden johto 20.4.2017  
 Johtaja Jorma Kauppinen, OPH 6.10.2017  
 Vararehtori Satu Kekki, Turun Normaalikoulu 22.9.2017  
 Kieliparlamentti 6.4.2017  
 Kääntäjien ja tulkkien edustajat Suomen kääntäjien ja tulkkien liiton (SKTL) toiminnanjohtaja Kristiina Antinjuntti, Käännösalan asiantuntijoiden (KAJ) toiminnanjohtaja Taina Ukkola sekä monikielisen käännösviestinnän professori Kristiina Taivalkoski-Shilov 31.5.2017  
 Opettajankoulutusfoorummin työvaliokunta 3.4.2017  
 Opettajien Ammattijärjestö 17.5.2017, 7.2.2017  
 Opetushallitus, kansainväliset palvelut 24.5.2017  
 Opiskelijajärjestöt (Lukiolaisten liitto, SOOL, Osku, Allianssi, SYL, SAMOK, SAKKI, Finlands Svenska Skolungdomsforbund FSS) 17.5.2017  
 Ylijohtaja Eeva-Riitta Pirhonen, OKM 24.5.2017  
 Professori Sari Pöyhönen ja tutkimuskoordinaattori Teija Kangasvieri 18.5.2017  
 Suomen kieltenopettajat ry 23.3.2017  
 Suomen Kuntaliitto 11.10.2017, 7.11.2017  
 Suomen Yrittäjät ry 21.4.2017  
 Johtaja Peppi Taalas, Jyväskylän yliopisto 27.6.2017  
 Ulkoministeriö 10.10.2017  
 UNIFI koulutusvararehtorit 16.8.2017

## Seminaarit ja työpajat

Kieliverkosto 28.9.2017  
 Kielten kärkihankkeiden aloitusseminaari 15.5.2017  
 Korkeakoulujen kansainvälisten asioiden kevätpäivät 10.5.2017  
 Maahanmuuttajat ja kielivaranto 29.8.2017  
 Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto 31.5.2017  
 Turun yliopisto, Kieli- ja käännöstieteiden laitoksen Tiedepäivä 3.5.2017  
 Tutkijaseminaari 24.8.2017



13.2.2017

Jakelussa mainituille

Viite

Asia **Kielikoulutuksen kehittämisen ohjausryhmä**

Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut selvityshenkilöksi vararehtori, professori Riitta Pyykön Turun yliopistosta laatimaan selvityksen nykyisen kielivarannon tilasta ja tasosta niin, että selvitykseen sisältyy sekä koulutusjärjestelmän tuottaman kielivarannon että koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvan kielivarannon karttumisen arvio. Selvityshenkilön tehtävänä on myös arvioida maahanmuuton aiheuttamia tarpeita kielikoulutuksessa ja maahanmuuton vaikutuksia kielivarantoon, työelämän, kansainvälisen yhteistyön sekä kulttuuri- ja sivistystarpeiden kannalta keskeisiä kielivarantoon ja kielitaitoon vaikuttavia tulevaisuuden tarpeita, laatia katsaus kansainväliseen kielikoulutuspolitiikkaan sekä laatia suosituksia kielivarannon monipuolistamisen ja kielitaitotarpeiden edellyttämistä toimenpiteistä koulutuksessa ja tutkimuksessa sekä arvio toimenpiteiden kustannuksista ja mahdollisista säädösmuutostarpeista. Suositukset koskevat koko koulutusjärjestelmää.

Selvityshenkilö kuulee kielikoulutuksen, kielen tutkimuksen, työ- ja elinkeinoelämän, kansainvälisen yhteistyön, kulttuuritoiminnan ja kielivähemmistöjen kannalta keskeisiä sidosryhmiä. Selvitystyössä otetaan huomioon Osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeeseen kuuluva kielenopetuksen osuus sekä muut meneillään olevat kielikoulutuksen kehittämisen kannalta merkittävät hankkeet.

Opetus- ja kulttuuriministeriö asettaa ohjausryhmän selvityshenkilön työn tueksi.

Ohjausryhmä järjestää selvityshenkilön työn tueksi seminaareja ja selvityshenkilön työn kannalta muita tarpeellisia tapahtumia. Kuulemisilla varmistetaan kulttuurin, elinkeino- ja työelämän sekä muiden kielikoulutuksen kannalta olennaisten sidosryhmien näkökulmien välittyminen selvityshenkilön työhön.

Ohjausryhmä toimii samalla vieraan kielen oppimisen varhentamista koskevan alueellisen kokeilun ohjausryhmänä. Ohjausryhmä valmistelee opetus- ja kulttuuriministeriölle kärkihankkeen raportoinnissa tarvittavat seuranta- ja arviointitiedot ja tekee ehdotuksia kielenopetuksen edistämiseksi ja pedagogiseksi kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksen alkuopetuksessa. Se tukee kärkihankkeen



13.2.2017

Professori Riitta Pyykkö

Viite

Asia **OKM Päätös selvityshenkilön asettamisesta: Kielivarannon monipuolisuus ja kielitaitotarpeet**

Eri kouluasteilla tehdyt kielivalinnat vaikuttavat kansallisen kielivarannon monipuolisuuteen. Mikäli kielivalinnat ovat koulutuksen alkuvaiheissa yksipuolisia, aiheutuu alkeiskielikoulutukseen paineita lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, aikuiskoulutuksessa ja korkea-asteen koulutuksessa. Työelämän kielitaitotarpeiden selvitykset osoittavat englannin kielen ohella tarvittavan myös muiden vieraiden kielten taitoa. Monipuoliset kielitaitotarpeet edellyttävät riittävän laajaa kansallista kielivarantoa.

Kuntatasolla tehtävät kielitarjonnan päätökset, kielitaidon osuus maahanmuuttajien yhteiskuntaan integroitumisessa sekä yliopistojen kielten opetuksen ja tutkimuksen kielivalikoima ovat olennainen osa kielivarannon muodostumisessa. Muita esimerkkejä kielivarantoon liittyvistä tekijöistä ovat opettajien perus- ja täydennyskoulutus, opettajatarpeiden ennakointi, maahanmuuttajien vaikutus kielivarannon monipuolisuuteen sekä yleinen kieli- ja kulttuuritietoisuus.

Tarve Suomen kielikoulutuspolitiikan perusteiden ja tavoitteiden selkeyttämiseen ja muotoilemiseen on ilmeinen, jotta tulevaisuuden kielitaitotarpeet sekä kansainvälistymisen, työelämän vaatimusten että elinikäisen oppimisen näkökulmat kyetään ottamaan eri kouluasteilla ja koulutusmuodoissa tasapainoisesti huomioon. Kielikoulutuspolitiikan tarvetta korostaa myös se, että koulutusratkaisuilla on laaja vaikutus. Kun tehdään yhtä kouluastetta koskeva kielten opetuksen ratkaisu, sen vaikutukset heijastuvat muille kouluasteille. Kielikoulutuspolitiikan keskeinen tehtävä on tuoda jatkumoajattelu kielten opetusta ja tutkimusta koskevaan päätöksentekoon ja voimavarojen käyttöön.

Osaamisen ja koulutuksen kärkihanke ”Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin” uudistaa peruskoulua 2020-luvulle tavoitteena Suomi modernin ja innostavan oppimisen kärkimaana. Kieltenopetuksen varhentaminen ja kieltenopiskelun lisääminen ja monipuolistaminen ovat osa kärkihanketta.





Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la Culture

ISBN: 978-952-263-536-5

ISBN: 978-952-263-535-8 (PDF)

ISSN: 1799-0343

ISSN: 1799-0351 (PDF)