

KIELIVALINNAT JA KIELTEN OPISKELU

Kari Sajavaara

Professor Emeritus of Applied Language Studies, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä, (ilmestyy JY:n Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen julkaisemassa kirjassa syksyllä -05).

Kurkistus historiaan

Suomessa ei yleensä tarvitse kovinkaan paljon perustella, miksi kieliä kannattaa opiskella. Suomalaiset suhtautuvat kielten opiskeluun myönteisesti, vaikka usein pitävätkin itseään kovapäisinä kielen oppijoina. Maailmassa vähän käytetyn kielen puhujienhan on tarpeen hankkia kielitaitoa voidakseen tulla toimeen muita kieliä puhuvien ihmisten kanssa. Kielet kuuluvat nykyisin olennaisena osana kaikenasteiseen koulutukseen esikoulusta aikuiskoulutukseen (ks. Takala & Sajavaara (toim.) 1998).

Maan kaksikielisyydellä on suhtautumisessa kielten osaamiseen ainakin välillisesti ollut oma merkityksensä. Ruotsi oli maan ainoa virallinen kieli pitkälle 1800-luvun toiselle puoliskolle. Ruotsinkielisten osuus väestöstä ei missään vaiheessa kuitenkaan ole ollut kovin korkea – vain 14 % vielä 1880-luvulla oltuaan arvioiden mukaan vuonna 1610 noin 17,5 % (Allardt & Starck 1981: 120) ja nykyisin noin 5,6 %. Valtaosa ruotsinkielisistä on asunut kaupungeissa, joiden väestöstä esimerkiksi 1880-luvulla ruotsinkielisiä oli 38 %. Helsingissä oli ruotsinkielisiä 57 % vielä vuonna 1870. Muutoin ruotsia puhuva väestö on asunut suhteellisen rajallisilla alueilla erillään suomenkielisistä, ja sosiaalinenkin kerrostuneisuus on osin ollut kielisidonnaista. Siksi suomenkieliset eivät ole kovinkaan yleisesti koskaan oppineet ruotsia luonnollisten viestintätilanteiden kautta ja luonnostaan kaksikielisten syntyperältään suomenkielisten määrä on ollut hyvin pieni. Osalle ruotsia puhuvista tilanne on ollut toinen: heille suomen taito on ollut välttämätön. Vain ruotsia osaavia ruotsinkielisistä arvioidaan nykyisin olevan noin 15 % (Piri 2001: 111).

Muita kieliä kuin ruotsia äidinkielenään puhuvia on Suomessa vähän, vaikka heidän määränsä on viime vuosikymmeninä nopeasti kasvanut. Vuonna 2003 maassa oli kaikkiaan 107 000 ulkomaiden kansalaista (noin 2 prosenttia koko väestöstä), joista peräti 10 000:lla oli kuitenkin äidinkielenään suomi. Ulkomaalaisista valtaosa (lähes 40 %) on venäläisiä tai entisen Neuvostoliiton kansalaisia ja virolaisia.

Suomen väestö on edelleen hyvin yksikielinen, selvästi homogeenisempi tässä suhteessa kuin väestö useimmissa muissa maissa, koska peräti 92 % on äidinkieleltään suomenkielisiä. On muistettava, että luonnostaan kaksi- ja monikieliseksi kasvaminen on maailmassa yleisempää kuin vain yhden kielen hallinta. Suomessa kielellisten vähemmistöjen osuus on edelleen kovin pieni, ja yhdenmukaisuuden vaikutelmaa lisää vielä se, että suomenkieliset ja ruotsinkieliset eivät merkittävästi erotu kulttuurisilta yleispiirteiltään toisistaan.

Yleisen koulutustason noustessa sekä äidinkielen että vieraiden kielten hyvän hallinnan merkitys kasvaa huomattavasti. Korkean koulutustason ihmiset toimivat poikkeuksetta ammateissa, joissa viestintä eri muodoissaan sekä kirjallisesti että suullisesti on ratkaisevan tärkeää. Menestyminen ammatissa saattaa olla merkittävästi sidoksissa kielellisen viestinnän taitoihin, ja toisaalta kieleen ja kielenkäyttöön liittyvät ongelmat, myös esimerkiksi lukihäiriöt, voivat ratkaisevasti häiritä sosiaalista kanssakäymistä toisten ihmisten kanssa.

Monet muutokset maailmassa ovat myös lisänneet vieraiden kielten osaamisen merkitystä. Yhteiskunnat ovat avautuneet yleisen liberaalistumisen tuloksena. Kansainvälisten sopimusten merkitys on kasvanut. Suomen kannalta merkitykseltään keskeisin on Euroopan unioniin liittyminen. Kaupankäynti yli kielirajojen on huomattavasti lisääntynyt. Ihmisten toiminnan alueellinen keskittyminen on ollut samanaikaisesti voimakasta. Palveluammatit ovat hallitsevia, ja työelämä on muutenkin ratkaisevasti muuttunut. Liikkuvuus on lisääntynyt, eivätkä työsuhteet enää ole välttämättä pitkäkestoisia; työssä toistuvat rutiinit ovat usein korvautuneet jatkuvan uudistumisen tarpeilla. Teknologian ja median vaikutukset näkyvät kaikkialla. Teknologian kehitys on tehnyt suoran yhteydenpidon kaikkialle maailmaan mahdolliseksi, ja välimatkat ovat lyhentyneet. Samanaikaisesti sosiaalinen eriytyminen ja syrjäytyminen ovat kuitenkin lisääntyneet, eivätkä koulutustason nousun luomat odotukset ole kaikissa tapauksissa toteutuneet.

Yleiseen kansanopetukseen on jossakin muodossa aina kuulunut äidinkielen opetusta, jos ei muutoin, niin ainakin lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen kautta. Vieraat kielet eivät sen sijaan ole alun perin kuuluneet yleisen kansanopetuksen opetettavien aineiden joukkoon. Niitä opetettiin alkujaan vain oppikouluissa, joissa yleensä opiskelivat vain sosiaalisesti etuoikeutetut tai muulla tavalla sinne valikoituneet.

Aiempaa kielikoulutusta arvostellaan usein siitä, että sen tuloksena kieliä ei opittu puhumaan. Kielen käyttötaito — jonkinasteista kirjoittamisen tai kääntämisen taitoa ehkä lukuun ottamatta — saavutettiin yleensä vasta olemalla tekemisissä kieltä puhuvien kanssa, tavallisesti vasta koulusta päästyä. Vieraiden kielten opetuksen varhaisvaiheissa opetuksen tavoitteet eivät juuri poikenneet muiden aineiden opetuksesta. Kielenopetuksella oli oma tehtävänsä klassisen humanismin periaatteiden mukaisesti oppilaan sivistämisessä ja kehittämisessä (Clark 1987: 90 ja seur.). Kielenopetuksen tavoitteena oli lähinnä yleistettävien älyllisten kykyjen ja taitojen edistäminen sekä yleisen sivistyksellisen tietoperustan, kulttuurin ja vakiintuneiden arvojen ylläpitäminen ja siirtäminen sukupolvelta toiselle.

Yleinen humanistinen ajattelutapa vaikutti kielikoulutukseen sen kaikilla tasoilla. Opetuksessa korostettiin asioiden muistiin painamista ja järjestelmällistä analysointia ja luokittelua, synteisien tekemistä ja päättelytaitoa. Kieliä ei valittu opetettavaksi niiden käyttökelpoisuuden mukaan, vaan sen perusteella, millainen kulttuurinen arvostus niillä oli, ja opetus rakentui pitkälti kulttuurisesti merkittävien

tekstien varaan. Tavoitteena oli keskeisesti arvokkaiden tekstien tulkinta, siis ymmärtävä lukeminen. Yliopistojen filologisten ohjelmien sisällöt ja käytänteet heijastelevat edelleen laajalti klassisen humanistisen näkemyksen mukaista käsitystä kielestä ja kielen osaamisesta. Tällä on tietysti ollut oma vaikutuksensa myös siihen, miten kieliä on tarjottu opittavaksi yleisessä kielenopetuksessa.

Kielenopetuksen korkein aste oli klassisten kielten, latinan ja kreikan opettaminen. Laajimmin niitä oli Suomessa tarjolla klassillisissa lyseoissa, mutta vain pojille. Klassisten kielten opiskelun katsottiin olevan erityisen hyödyllistä älyn harjoittamisen kannalta. Tytöille katsottiin voitavan opettaa tyttökouluissa myös niin toisarvoista kieltä kuin englantia.

Toisen maailmansodan jälkeen maailma alkoi nopeasti muuttua, ja muutokset ulottuivat myös koulutukseen. Humanistisen ajattelutavan rinnalle nousivat erilaiset pyrkimykset yhteiskunnan muuttamiseen, ja koulutukselle asetettiin tavoitteita, joiden katsottiin tässä mielessä koskevan koko kansakuntaa. Kielikoulutuksessa tämä muutos näkyi 1960-luvulta alkaen kantavana pyrkimyksenä edistää kansallista ja kansainvälistä yhteneväisyyttä ja ymmärrystä tekemällä oppilaille mahdolliseksi kommunikoida toisiin yhteisöihin kuuluvien kanssa. Opetettavien kielten valinnassa katsottiin niiden merkitystä erilaisille ihmisryhmille ja niiden poliittista ja taloudellista vaikuttavuutta. Opetussuunnitelmia varten koottiin perustietoa analysoimalla oppijoiden todellisia tai oletettuja viestintätarpeita. Tässä vaiheessa ei enää ollut luonnostaan parempia tai huonompia kieliä, ja merkitystä oli vain kielillä, joiden opiskelusta voitiin katsoa olevan hyötyä. Hyöty oli ensisijaisesti yhteiskunnallista, ja oppijayksilöt hyötyivät kielten opiskelusta välillisesti yhteiskunnan saaman hyödyn kautta, koska heidän tarpeensa katsottiin tulleen tyydytetyiksi.

Vihdoin 1980-luvulla alkoivat kieliä opiskelevien henkilökohtaiset lähtökohdat nousta esiin tavoitteiden asettelussa. Keskeiseksi kehittämisen perustaksi tulivat oppijoiden omat pyrkimykset (Clark 1987: 90), ja koulutuksessa alettiin kiinnittää huomiota oppijayksilöiden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. Päävastuu siitä, että oppiminen oli tuloksellista, siirtyi opettajilta oppijoille itselleen, ja opetuksessa alettiin kiinnittää huomiota siihen, miten ihmiset saadaan ohjatuksi oppimaan.

Humanistinen näkökulma korostaa tietämystä ja yleissivistystä, yhteiskuntaa muuttava suuntaus tarpeita ja yksilöllisyyttä korostava pyrkimys kielenoppimisen kokemuksellisuutta. On aika ymmärrettävää, että tämän päivän kielenopetuksessa kaikki kolme ovat edelleen näkyvissä. Ne näkyvät myös, ainakin jossakin määrin, myös niissä tavoitteissa, joita kielenoppijat itselleen asettavat.

Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: tavoitteena kielitaidon monipuolistaminen¹

Koko koulua käyvän ikäluokan vieraiden kielten opiskelun kehittämistä on Suomessa alusta alkaen hallinnut kysymys kansakunnan kielitaitovarannon monipuolistamisesta. Taustalla ovat olleet toisaalta ajatukset monipuolisen kielitaitovarannon tarpeellisuudesta kansainvälisten yhteyksien kannalta ja toisaalta pelko yhteen kieleen, siis Englantiin, rajoittumisen mahdollisista kielteisistä seurauksista.

Vieraan kielen opettaminen koko ikäluokalle aloitettiin Suomessa kansainvälisesti katsoen varhain. Tätä koskeva päätös sisältyi jo ennen peruskoulun syntyä 1960-luvulla kansakouluasetukseen, mutta itse ajatus oli vanhempaa perua 1940-luvulta (Numminen & Piri 1998: 8, Lappalainen 1985: 61-62). Peruskoulun kielenopetusta koskenutta päätöstä oli edeltänyt vilkas keskustelu siitä, olisiko vieraan kielen opiskelu kaikille tarpeellista tai edes mahdollista. Keskustelussa oli tullut esille myös kysymys, olisiko mahdollista peruskoulussa olla tekemättä ruotsin opiskelua pakolliseksi samalla tavoin kuin se oli ollut oppikoulussa..

Peruskoulua suunniteltaessa oli jo siis itsestään selvää, että kaikilla oppilailla piti olla oikeus vieraan kielen opiskeluun. Vilkkaan keskustelun nostatti sen sijaan kysymys kunkin oppilaan ohjelmaan sisältyvien kielten määrästä, yksi kieli vai kaksi, ja siitä, olisiko jokin tietty kieli syytä tehdä pakolliseksi. Lopulliseen ratkaisuun päästiin kiihkeän poliittisen sovittelun tuloksena (Lappalainen 1985: 157-166; Virolainen 1999: 155-156), jota voi nykynäkökulmasta pitää erittäin kaukonäköisenä, koska jo tuolloin kieliohjelmaan sisällytettiin kullekin oppilaalle äidinkielen lisäksi kaksi kieltä. Euroopan unionin kaikkia kansalaisia koskeviin koulutustavoitteisiin vastaava kahden kielen vaatimus tuli vasta 1990-luvun puolivälissä. Keskustelussa pakolliseksi kieleksi sai runsaasti kannatusta kansainvälisen merkityksensä perusteella englannin kieli. Sen katsottiin olevan opiskelun alkuvaiheessa myös riittävän helppoa, koska oli kyse koko ikäluokalle tarkoitettusta yleisestä vieraan kielen opetuksesta.

Poliittisen kädenväännön tuloksena pakollisuus päätettiin kuitenkin panna koskemaan toista kotimaista kieltä, siis ruotsia suomenkielisille ja suomea ruotsinkielisille. Muodollisesti oli kyse Suomen virallisen kaksikielisyyden turvaamisesta, mutta suomenkielisille tarjottiin perusteluksi myös pohjoismaista yhteistyötä ja työllistymistä muissa pohjoismaissa. Tietty merkitys oli myös sillä, että peruskoulua asteittain pohjoisesta etelään levitettäessä peruskoululaisten rinnalla oli vielä pitkään oppikoulua käyviä, joiden ohjelmaan toinen kotimainen kieli kuului pakollisena koulun ensimmäisestä luokasta alkaen. Kansakoulusta periytyi peruskouluun mahdollisuus vapauttaa oppilas kielten opiskelusta, mutta sitä on käytetty erittäin vähän.

¹ Yksityiskohtainen selostus ja analyysi Suomen kieliohjelman kehittamisestä toisen maailmansodan jälkeen vuoteen 2000 saakka löytyy teoksesta Piri 2001.

Kielitaidon monipuolistamisen ajatus nousi keskeiseksi jo tässä ensimmäisessä päätösvaiheessa. Vaikka englannilla oli hyvin selvä suosikkiasema, toisen opetettavan kielen paikka avattiin myös saksalle, ranskalle ja venäjälle, mutta näiden kielten tarjoamisen edellytyksenä koulujen ohjelmassa pidettiin koulun sijaintia, oppilasmäärää, toimintaedellytyksiä ja kielenopiskelun jatkuvuuden turvaamista (Numminen & Piri 1998: 10). Päätös laajan kieliohjelman tarjoamisesta tehtiin alkuvaiheessa peräti valtioneuvostossa asti.

Laajaa valintamahdollisuuksien kirjoa on yleensä perusteltu halulla säilyttää tilaisuus yhteydenpitoon useita kieliä ja kulttuureja edustavien ihmisten kanssa. Kulttuurisuhteiden rakentumisen ja ylläpitämisen on katsottu olevan sidoksissa kieleen, ja lisäksi kielellä on arvioitu olevan myös merkitystä myönteisten asenteiden kehittymiselle tätä kieltä puhuvia ihmisiä kohtaan. Aikuisten osalta tästä on saatu näyttöä virkamiesten kielikoulutusta koskeneen arviointihankkeen yhteydessä (A. Sajavaara 2000:6).

Ensimmäisen vieraan kielen opetus päätettiin aloittaa peruskoulun kolmannelta luokalta, koska tuohon aikaan kielenoppimisen kyvyn oletettiin nopeasti heikkenevän esipuberteetin alkamisen jälkeen. Pidettiin myös tärkeänä, että äidinkieli olisi tarpeeksi hyvin kehittynyt ennen vieraan kielen opetuksen alkamista.

Suomen edistyksellisyys kaikille tarkoitetun kielikoulutuksen suunnittelussa näkyy myös siinä, että jo hyvin varhain, vuonna 1976, asetettiin komitea laatimaan valtakunnallista yleissuunnitelmaa kielenopetuksen järjestämisestä (Kieliohjelmakomitea 1978, Piri 2001: 118 ja seur.). Kielikoulutuksen yleisen kartoituksen ohella kieliohjelmakomitean tehtäväksi tuli "toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten monipuolisen opetusohjelman turvaaminen koulujärjestelmässä ja muussa opetuksessa" (Numminen & Piri 1998: 11). Komitea laati yksityiskohtaiset valtakunnalliset suositukset siitä, millaisen prosenttiosuuden suomalaisista piti tulevaisuudessa osata saksaa, ranskaa ja venäjää tietyllä kielitaidon tasolla. Oli tarkoitus, että kaikki osaisivat toista kotimaista kieltä ja englantia. Komitea teki runsaasti ehdotuksia myös opinto-ohjelman jatkumisesta lukiossa, ammattikoulutuksessa ja korkeakouluissa.

Kieliohjelmakomitean työn pohjalta valtioneuvosto laati ensimmäisen valtakunnallisen kielikoulutuksen yleissuunnitelman vuosiksi 1985-91 (Piri 2000: 194-196). Yleissuunnitelmassa pyrittiin komitean ehdottamaa laajempaan valinnaisuuteen. Kun komitea oli ehdottanut kaikkia viittä kieltä (toinen kotimainen, englanti, saksa, ranska ja venäjä) tarjottavaksi ensimmäisenä vieraana kielenä yli 100 000 asukkaan kunnissa (näitähän ei kovin monta ollutkaan), kahta kieltä ruotsin ja englannin lisäksi yli 50 000 asukkaan kunnissa ja yhtä yli 20 000 asukkaan kunnissa, yleissuunnitelmaan sisällytettiin viiden kielen tarjonnan vaatimus kunnille, joissa on yli 30 000 asukasta. Koska yksittäisen kielen opetusryhmän perustamiseen vaadittiin 12 oppilaan minimimäärä, luotiin kunnille mahdollisuus kiertää yleissuunnitelman vaatimuksia, kun useinkaan ei suurta halukkuutta ollut kovin laajan ohjelman tarjoamiseen.

Yleissuunnitelmassa määriteltiin tarkasti, miten suuri osuus oppilaista opiskelisi kutakin kieltä. Muiden kuin englannin kielen houkuttelevuutta ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi pyrittiin myös kasvattamaan tekemällä mahdolliseksi englannin opiskelun aloittaminen viidenneltä luokalta ylimääräisenä valinnaisena kielenä, jos ensimmäinen kieli oli muu kuin englanti.

Vuonna 1991 poistettiin peruskouluasetuksen muutoksella valinnaisia kieliä koskevat rajoitukset (Piri 2001: 148). Peruskoulussa tuli mahdolliseksi opiskella myös espanjaa ja italiaa valinnaisina kielinä. Lukioista oli poistettu jo 1975 linjajaan lakkauttamisen yhteydessä kolmannen kielen pakollisuus, ja kymmenen vuotta myöhemmin 1985, kun lukion tuntijakoa muutettiin, poistettiin toisen vieraan kielen vaatimus niiltä, jotka opiskelivat laajaa matematiikkaa. Näillä päätöksillä oli suora vaikutus varsinkin lukiossa alkavien kielten opiskeluun.

Kielikoulutuksen yleissuunnitelman toteutumista arvioitiin vuonna 1992 (Numminen ja Piri 1998: 15). Ala-asteella oli päästy tavoitteeseen ranskan kielen osalta, ja saksan kielessä tavoitemäärä oli selvästi ylitetty, kun taas venäjän tavoitetta ei ollut likimainkaan saavutettu. Ruotsi oli jäänyt tavoitteestaan, eikä englannin ehdotettua lähes viiden prosentin supistumista ollut tapahtunut. Koko ikäluokasta ylimääräistä valinnaista kieltä opiskeli lukuvuonna 1990-91 noin 42 %, mikä oli enemmän kuin oli asetettu tavoitteeksi. Valinnaisuuden voitiin havaita lisänsä sukupuolten välisiä eroja: valtaosa kielten opiskelijoista oli tyttöjä. Mielenkiintoinen on arvioinnin yhteydessä tehty havainto, että lukioon hakeutumisella ja harvinaisten kielten valinnalla oli nähtävissä selvä kytkös.

Arviointivuonna 1992 hyväksytyssä toisessa yleissuunnitelmassa kieliohjelman monipuolistaminen säilyi edelleen keskeisenä tavoitteena, mutta prosentuaalisia kielikohtaisia tavoitteita ei enää asetettu muihin kieliin kuin Englantiin, jota piti opiskella 90 % peruskoulun oppilaista pakollisena, valinnaisena tai vapaaehtoisena kielenä (Piri 2001: 197).

Vuosikymmenen vaihteessa oli käyty vilkasta keskustelua, kahteenkin otteeseen, toisen kotimaisen kielen asemasta peruskoulun ohjelmassa. Vuosina 1991-92 toiminut tuntijakotyöryhmä esitti kahden pakollisen kielen opiskelua siten, että englannista tehtäisiin pakollinen kieli ja toinen kotimainen muuttuisi vaihtoehtoiseksi saksan, ranskan ja venäjän kanssa (Piri 2001: 171-173). Koulut olisivat olleet velvoitettuja joka tapauksessa järjestämään yläasteella toisen kotimaisen kielen opetusta. Työryhmän ehdotusta ei hyväksytty.

Seuraava merkittävä yritys päästä kielenopetuksen monipuolistamisessa tuloksiin tehtiin vuosina 1996-2001. Tämä KIMMOKE-hanke tunnettu kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke perustui vuonna 1995 hyväksytyyn valtioneuvoston koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan, jossa asetettiin suuri määrä erilaisia tavoitteita kielikoulutukselle (Piri 2001: 198-199; KIMMOKE-loppuraportti 2001). Kielikoulutuksen monipuolistaminen oli tärkeimpänä tavoitteena. Erityisesti pyrittiin tukemaan saksan, ranskan ja venäjän opetusta.

Peruskoulussa oli tavoitteena lisätä valinnaisten kielten tarjontaa sekä ala- että yläasteella. Alueelliset erityispiirteet ja sukupuolten tasa-arvo mainitaan myös suunnitelmassa. Piri toteaa omassa arviossaan, että huolimatta ohjelman uusia näkökulmia painottavasta muotoilusta ”sisällön tarkastelu yksityiskohtaisemmin osoittaa, ettei kieliohjelmapolitiikan sisältö ollut muuttunut”.

Koska KIMMOKE-hankkeelle asetetut määrälliset tavoitteet jäivät saavuttamatta, opetushallitus perusti jatkotoimia varten vuosiksi 2002-2004 kielenopetuksen kehittämisverkon, johon liittyi mukaan 72 kuntaa ja joitakin kielikouluja (Pohjala 2003). KIMMOKE-ohjelman kuusi valtakunnallista teemaa korvattiin kuudella alueellisella verkolla, joiden toiminnasta vastaavat aluekoordinaattorit ja aluekoordinaattorikunnat. Mukana olevat kunnat ja kielikoulut tuottivat omat kehittämisteemansa, joita käsiteltiin aluekoordinaattoreiden järjestämässä tilaisuuksissa yhdessä valtakunnallisten teemojen kanssa.

Kansakunnan kielitaitovaranto ei kasva pelkästään kielikoulutuksen kautta. Osa suomalaisista tai Suomessa asuvista on jo luonnostaan kaksi- tai monikielisiä. Ruotsinkielisistä todennäköisesti suurempi prosenttiosuus kuin suomenkielisistä on eriasteisia kaksikielisiä. Suomessa asuvat edustavat yli 160 kansallisuutta, ja maassa puhutaan yli sataa kieltä äidinkielenä. Muut kuin suomea tai ruotsia puhuvat joutuvat hankkimaan jokapäiväisen toimintansa kannalta riittävästi toimivan suomen kielen taidon. Venäjän puhujat ovat suurimmaksi osaksi suomalaista sukujuurta olevia inkeriläisiä, mutta monetkaan heistä eivät Suomeen muuttaessaan ole osanneet suomen kieltä.

Kielitaitovaranto kasvaa myös monista muista syistä kuin muuttoliikkeen seurauksena. Kansainvälinen kanssakäyminen on lisääntynyt voimakkaasti viime vuosikymmeninä. Tähän vaikuttaneita tekijöitä on kolmenlaisia. Ensiksikin yleinen erilaisten toimintojen globaalistuminen, jota käsiteltiin jo tämän artikkelin alussa, vaikuttaa merkittävästi vieraiden kielten käyttötarpeeseen ja käyttöön. Vaikka Suomen liittyminen Euroopan unioniin onkin luonut suomen kielelle kokonaan uudenlaisen kansainvälisen aseman unionin virallisena kielenä, ovat suuret suomalaisryhmät joutuneet samanaikaisesti aivan uudella tavalla tekemisiin toisten eurooppalaisten kielten kanssa, koska suomen kielen virallisen aseman edellyttämää kääntämistä ja tulkkausta ei voida ulottaa kaikkialle. Globaalistumisen vaikutuksesta monet suuryritykset – Suomessa ensimmäisenä jo kauan sitten Kone – ovat siirtyneet käyttämään sisäisenä kielenään englantia.

Toiseksi kieliasioihin ovat aina vaikuttamassa julkisen vallan ja erilaisten instituutioiden päätökset. Euroopan unionin tasolla tärkein on tietysti edellä mainittu päätös, jonka perusteella suomen kielestä tuli unionin virallinen kieli ja työkieli. Tästä seurannut suomen kielen merkityksen tietynasteinen kasvu on jossakin määrin lisännyt suomen kielen opiskelua ja opetuksen tarvetta Euroopassa. Kielikoulutuksen osalta Euroopan unionissa on hyväksytty tavoite, jonka mukaan jokaisen eurooppalaisen pitäisi tulevaisuudessa osata ainakin kahta eurooppalaista kieltä oman äidinkieltensä

lisäksi. Suomessahan tällainen vaatimus on periaatteessa jo toteutunut kaikkien peruskoulua käyneiden ikäluokkien osalta. Samanlainen julkisen vallan ratkaisu on Suomessa myös virkamiesten kelpoisuuteen sisältyvä vaatimus toisen kotimaisen kielen taidosta (ks. Numminen & Piri 1998: 8), koska on edellytetty, että kummankin kansalliskielen puhujat saavat tarpeelliset virkamiespalvelut äidinkielellään. Erilainen Euroopan unionin tuki instituutioiden välisille vaihto- ja yhteistyöohjelmille on ollut merkittävää myös kielitaidon tarpeen lisäyksen kannalta.

Kolmanneksi kielitaitovaranto kasvaa kuin itsestään ihmisten omien itsenäisten päätösten ja toimintojen perusteella. Sadattuhannet suomalaiset matkustavat vuosittain ulkomaille joko työtehtävissä tai lomailemaan, eikä ulkomaille seurustella pelkästään suomea puhuvien kanssa. Ulkomaille oleskelu johtaa usein myös jatkuvaan kanssakäymiseen muunmaalaisten kanssa, tai siitä syntyy kiinnostus toisia kulttuureja kohtaan, joka herättää kokonaan uudenlaisen suhtautumisen myös kielen hallintaan. Tuhannet lukiolaiset ovat viettäneet ulkomaille vaihto-oppilasvuoden, useimmiten englantia puhuvassa maassa, mutta nykyisin yhä useammin myös muualla. Hakeutuminen omintakeisesti opiskelemaan ulkomaille on sekin huomattavasti lisääntynyt, joko siksi että muualla on tarjolla jotakin sellaista, mitä Suomessa ei ole, tai siksi, että Suomesta ei ole löytynyt opiskelupaikkaa.

On itsestään selvää, että kaikki kolme tekijää myös johtavat kielikoulutustarpeen kasvuun sekä virallisessa kielikoulutusjärjestelmässä että vapaaehtoisessa kielenopiskelussa.

Kielikoulutuksen monipuolistamisen tuloksellisuus

Viime vuosikymmenellä tapahtui merkittäviä muutoksia, joilla on ollut vaikutusta kielivalintoihin ja sitä kautta kielikoulutuksen tuloksellisuuteen. Kuntien kouluviranomaiset ja koulut itse saivat aiempaa enemmän itsenäistä päätösvaltaa opetussuunnitelma-asioissa. Kunnissa voitiin tehdä päätökset vieraan kielen opettamisen aloitusajankohdasta ja eri luokka-asteilla tarjolla olevista kielistä. Hyvin nopeasti siirryttiinkin moniaalla aloittamaan ensimmäisen vieraan kielen opetus jo peruskoulun ensimmäiseltä luokalta. Muiltakin osin on kielten opetuksen aloittamista aikaistettu. Vuonna 2002 ensimmäisellä luokalla opiskeli vierasta kieltä 6,2 % oppilaista ja toisella luokalla 12,8 %.

Erilaisista syistä tapahtui 1990-luvulla selvää monipuolistumista kielivalinnoissa, mutta KIMMOKE-ohjelman määrällisiin tavoitteisiin ei kuitenkaan päästy (Pohjala 2003). Luokkien 1-6 valinnainen kieli (A2), jolla oli haluttu lisätä muiden kuin englannin opiskelua 'pitkänä' kielenä, on tarjolla vain kahdessa kolmasosassa kunnista, vaikka tavoitteena oli alun perin sen tarjoaminen kaikissa. Pohjala (2003) toteaa valinnaiskieleen liittyvän erilaisia ongelmia, esimerkiksi opiskelun keskeyttäminen, pakollisen kielen vaihtaminen valinnaiseksi tai valinnaisen pakolliseksi ja vapaaehtoisen kielen sijoittaminen tuntijakoon. Kahden pitkän kielen

opiskelu koetaan kaikesta päättäen liian raskaaksi. A2-kielen opiskelijamäärä on vähitellen laskenut vuodesta 1996, jolloin se oli noin 37 prosenttia ikäluokasta, vuoden 2002 noin 33,5 prosenttiin.

Erityinen ongelma on jatkuvasti se, etteivät pojat ja tytöt valitse kieliä ohjelmaansa yhtäläisesti. Esimerkiksi yläasteen vapaaehtoisen kielen (B2) opiskelijoista oli syksyllä 2001 tyttöjä lähes 15 000, mutta poikia vain alle 7 000.

Saksaa ja ranskaa opiskelevien kokonaismäärät eivät 1990-luvun lopulla kasvaneet. Jos lasketaan yhteen kaikki peruskoulussa erilaajuisina kielinä toisaalta vuonna 1995 ja toisaalta vuonna 2001 saksaa ja ranskaa opiskelleet, havaitaan kokonaismäärien pysyneen muuttumattomina. Tilastokeskuksen aineistojen mukaan saksaa opiskeli kumpanakin vuonna noin 62 000 oppilasta ja ranskaa noin 22 000. Merkittävimmät erot näiden kahden vuoden saksan oppilasmäärissä oli siinä, että vuonna 1995 yläasteella alkanutta B2-saksaa opiskeli 35 261 oppilasta, kun taas vastaava määrä vuonna 2001 oli enää vain 11 542. Sen sijaan vuonna 1995 yläasteella oli pitkän A1-saksan opiskelijoita vain 4 541, kun taas vuonna 2001 vuosiluokilla 7-9 saksaa opiskeli pitkänä A1- tai A2-kielenä 24 250 oppilasta. A1-kielen opiskelijamäärä oli vuodesta 1995 vuoteen 2001 pudonnut 10 112:sta 6 697:ään, mutta A2-saksan kasvanut samana aikana 11 924:stä 18 375:een. Ranskan kehitys on osittain samansuuntainen. Vuonna 1995 oli yläasteen B2-ranskan opiskelijoita 14 156, mutta vuonna 2001 vain 7 815. Ranskassa pudotus oli siis noin puoleen, kun taas saksassa se oli peräti kolmannekseen. Ranskaa opiskeli vuonna 1995 yläasteella 1 677 oppilasta ja vuonna 2001 vastaavilla luokilla 6 012. Sekä A1- että A2-ranskan oppilasmäärä kasvoi tarkastelukautena: A1-kielenä oli pientä kasvua 3 180:stä 3 418:aan, mutta A2-kieli lähes kaksinkertaistui 2 147:stä 4 499:ään.

Ruotsin suosio A1-kielenä on puolittunut 8 459:stä 4 709:ään, mutta kasvanut suhteellisesti enemmän A2-kielenä 5 039:stä 11 060:een. Kun vuonna 2001 luokilla 7-9 oli yhteensä 13 939 pitkän ruotsin opiskelijaa, mikä oli noin 4 000 enemmän kuin kuusi vuotta aikaisemmin, näyttäisi siltä, että ruotsi on säilyttänyt asemansa pitkänä kielenä. Tämä merkitsee käytännössä sitä, että noin 85 % ikäluokasta opiskelee peruskoulussa ruotsia ainoastaan kolme vuotta ja että lukio-opinnot aloittavista lähes 90 % on karkeasti arvioiden vain kolme vuotta ruotsia opiskelleita.

Englannin asema pitkänä kielenä on vahvistunut. Vuodesta 1994 vuoteen 2002 on englannin prosenttiosuus kasvanut A1-kielenä 86,9 %:sta 89,7 %:iin, mutta laskenut A2-kielenä 9,6 %:sta 8,8 %:iin. Peräti 97,9 % peruskoulun 7.-9. luokilla opiskelleista opiskeli vuonna 2002 englantia A-kielenä. Näyttää ilmeiseltä, että englannin asema A1-kielenä on vahvistumassa edelleen, koska kunnissa on alkanut esiintyä taipumusta määrätä englantia ainoaksi tarjolla olevaksi, siis pakolliseksi, A1-kieleksi. Tällaisen päätöksen on muun muassa tehnyt suuri Vantaan kaupunki. Perusteluksi on ilmoitettu, että muunkielisiä A1-ryhmiä ei ole enää saatu kootuksi

pitkään aikaan. Kuntien taloudellisen tilanteen selvä heikkeneminen saattaa myös olla vaikuttamassa haluttomuuteen pitää yllä laajaa kieliohjelmaa.

Pohjalan mukaan A2-kielen suosio on peruskoulussa vaikuttanut B2-kielen opiskelun supistumiseen. Muutokset peruskoulun valinnaisaineiden tarjonnassa näyttäisivät vaikuttavan sillä tavoin, että ylimääräisiä kieliä ei ohjelmaan enää olisi samalla tavalla mahdollisuutta ottaa kuin aiemmin. Kielet kilpailevat luonnollisesti myös muiden valittavana olevien aineiden kanssa. Odotettavissa on siis jonkinasteinen kieliohjelman supistuminen, joka jälleen kerran saattaa vaikuttaa enemmän poikien valintoihin.

Lukion osalta on Tilastokeskuksen tilastointi muuttunut niin, että saatavana ovat vuodelta 2001 vain lukion oppimäärän suorittaneiden määrät kielittäin, kun taas vuodelta 1995 on käytettävissä koko lukion oppilasmäärään perustuvat tiedot. Vuodelta 1998 ovat käytettävissä lukion oppimäärän suorittaneiden tiedot. Peruskoulussa 1990-luvulla tehtyjen valintojen vaikutus on ollut näkyvässä lukiossa siten, että saksaa ja ranskaa A-kielenä opiskelevien määrä on jonkin verran kasvanut (ks. myös Pohjala 2003). Englantia pitkänä kielenä opiskelevien määrä on kasvanut yli kymmenen prosenttia. Pitkän ruotsin lukijoiden määrä sen sijaan on laskussa. Lukiossa kahta kieltä opiskelevien määrä on kasvanut jonkin verran, kun taas kolmea ja neljää kieltä opiskelevien määrä on laskenut. Lukiossa on aiempaa vähemmän saksan ja ranskan opiskelijoita, jotka ovat aloittaneet nämä kielet yläasteella B2-kielenä tai lukiossa B3-kielenä. Mielenkiintoista on se, että saksa on enemmän poikien suosiossa kuin ranska. Lukiossa kolmesta saksan opiskelijasta yksi on poika, kun taas ranskan opiskelijajoukossa on poikia yksi viidestä. Espanja ja italia ovat lisänneet suosiotaan. Lukion valinnaiskielten opiskelijoiden 90 prosentin tavoitetta ei ole saavutettu.

Venäjän opiskelijamäärät ovat kaikilla tasoilla kovin vähäiset, ja niissä on havaittavissa kaikkialla supistumista, jonka voi olettaa olevan osittain myös seurausta siitä, että vähäinen kiinnostus vaikeuttaa tarpeeksi suurien opetusryhmien muodostumista.

Aiemmat peruskoulussa toteutuneet kielivalinnat näkyvät myös välillisesti eri kielten ylioppilaskokeisiin osallistuvien määrien muutoksista (Pohjala 2003). Pyrkimys kasvattaa muiden kielten kuin englannin opiskelua pitkänä kielenä näkyy saksan ja ranskan kirjoittajien määrän kasvuna. Kuudessa vuodessa kevääseen 2003 saksan kirjoittajien määrä lisääntyi 288:sta 1 251:een. Ranskassa kasvu oli lähes kaksinkertainen, 207:stä 384:ään. Valinnaisten ja ylimääräisten kielten kehitys näkyy opiskeluajan lyhyiden ylioppilaskirjoituksissa nopeammin. Voimakas supistuminen kertoo kieltenopiskelun supistumisesta. Samana kuusivuotisjaksona lyhyen saksan kirjoittajien määrä romahti lähes 10 000:sta selvästi alle 6 000:n. Ranskassa pudotus oli suhteellisesti samansuuruinen, 3 427:stä 2 807:ään. Venäjän supistus oli vain vähän yli kymmenen prosenttia 495:een. Espanjan suosion kasvu näkyy kirjoittajien määrän kahdentumisena 637:ään. Se on siis ohittanut määrällisesti venäjän. Italiassa on 50 prosentin kasvu 187:ään.

Kielikoulutuksessa tapahtuneista muutoksista on vielä syytä mainita vieraalla kielellä annetun opetuksen - siis joidenkin opetusohjelmaan sisältyvien oppiaineiden opettaminen muulla kuin oppilaiden äidinkielellä - ja eri muodoissa tapahtuvan kielikylpyopetuksen nopea yleistyminen, sen jälkeen kun opetuskieltä koskevia tiukkoja säädöksiä lievennettiin vuonna 1991 siten, että vieraita kieliä voidaan käyttää muidenkin aineiden kuin kieliaineiden opetuksessa (Takala ym. 1998, Järvinen ym. 1999). Vieraskielisten lastentarhojen ja esikoulujen määrä kasvoi myös, millä on ollut oma vaikutuksensa oppilaiden kielivalintoihin. Tarkkoja ajantasaisia tietoja ei muulla kuin oppilaan äidinkielellä annettavan opetuksen määrästä ole käytettävissä (KIMMOKE-loppuraportti 2001: 31-34, 106-114). Lukuvuonna 2000-2001, jolloin opetushallitus kokosi kouluilta tietoja englanninkielisestä opetuksesta, kouluissa oli tällaista perusopetusta enemmän kuin puolet kaikesta opetuksesta saavia oppilaita 3 495, joista 8,2 %:lla ei ollut suomen kielen taitoa, ja samaan aikaan lukiossa sai opetusta englannin kielellä 846 oppilasta, joista 16,1 % ei osannut suomea. Vaasan yliopiston tekemän selvityksen mukaan ruotsinkielisessä kielikylpyopetuksessa oli lukuvuonna 1998-1999 yhteensä 1 883 oppilasta. Muulla kuin englannin tai ruotsin kielellä annettavaa opetusta on hyvin vähän. Vanhastaan on vieraskielistä opetusta ollut tarjolla Helsingin vieraskielisissä kouluissa, joista saksalainen koulu on perustettu jo 1800-luvun lopulla. Muulla kuin oppilaan äidinkielellä annetun opetuksen on arveltu haittaavan oppisisältöjen omaksumista ja äidinkielen taitojen kehittymistä, mutta viimeaikaiset tutkimustulokset näyttäisivät kuitenkin kumoavan tällaiset oletukset (Jäppinen 2002, 2003, Meriläinen 2002). Opetushallitus on asettanut tiukat vaatimukset vieraalla kielellä opettavien kielitaidolle.

Pirin (2001: 200) mielestä KIMMOKE-hankkeen aikaiset valintatilastot jo osoittavat sen, että lukiossa kielten opiskelu yksipuolistuu. Edellä esitetyt tiedot viittaavat myös samaan suuntaan. Toisaalta Piri kuitenkin myös huomauttaa, että ilman 1990-luvun monipuolistamistoimia tilanne saattaisi 2000-luvun alussa olla huomattavasti nykyistä ongelmallisempi. Vielä on kuitenkin liian aikaista sanoa, millaisia pysyviä vaikutuksia kielikoulutuksen 1990-luvun monipuolistamispyrkimyksillä on pitemmän ajan kuluessa.

Opiskelijoiden määrä ei kuitenkaan ole ainoa peruste, jolla kieliohjelmien toteutumista on syytä arvioida. Laadullinen tuotos lienee kokonaisuuden kannalta huomattavasti tärkeämpi, joskin se on huomattavasti vaikeammin arvioitavissa. On kuitenkin syytä huomauttaa, että määrälliset ja laadulliset tekijät eivät ole riippumattomia toisistaan. Esimerkiksi se seikka, että hyvään lopputulokseen kielten opiskelussa tiedetään vaadittavan myös perusteellista paneutumista, saattaa olla ratkaiseva tekijä siinä, että sukupuolten välillä on suuria eroja kielivalinnoissa. Erilaiset käsitykset ja uskomukset eri kielten helppoudesta tai vaikeudesta saattavat myös olla ratkaisevasti vaikuttamassa siihen, mitä kieliä ryhdytään opiskelemaan.

Laadullisesti vaikuttaviin tekijöihin kuuluvat myös erilaiset toimet kielikoulutuksen kehittämiseksi. Tällaista työtä tehtiin KIMMOKE-ohjelmassa

runsaasti (ks. esim. Nyman 1999), ja on oletettavissa, että esimerkiksi opettajien kouluttaminen ja yhteiset ponnistelut opetusohjelmien kehittämiseksi vaikuttavat yleisesti oppimistuloksia parantavasti.

Peruskoulun päättövaiheessa englannin kielen taito on noussut huomattavasti 1970-luvun alusta (Takala 1998). Peruskoulun viimeisen luokan englannin kielen oppimistulokset arvioitiin kansallisesti vuonna 1999, ja vuonna 2001 Suomi osallistui seitsemän muun EU-maan kanssa englannin oppimistulosten arviointiin (Pohjala 2003). Kummassakin arvioinnissa havaittiin, että englannin kielen taidoissa oli erittäin suuria alueellisia ja koulujen välisiä eroja. Tyttöjen oppimistulokset olivat selvästi poikien tuloksia parempia, erityisesti vuoden 1999 mittauksessa. Huolestuttava on havainto, että ”tytöt näyttävät saavan vähemmällä osaamisella parempia kouluarvosanoja kuin pojat” (Pohjala 2003). Alueelliset erot näkyvät selvästi myös muiden kielten oppimistulosten arvioinneissa, ja tyttöjen todetaan menestyvän poikia paremmin. Pohjalan mukaan ”oppilaiden osaaminen on yhteydessä heidän asenteisiinsa kielen tärkeyttä ja mieluisuutta kohtaan”. Samassa yhteydessä hän toteaa, että ”toisena kotimaisena kielenä opiskeltavan ruotsin opetusta tulisi kehittää. Oppilailla pitäisi olla mahdollisuuksia olla kosketuksissa ruotsin kielen kanssa luonnollisissa tilanteissa.”

Myös ylioppilaskirjoitusten tuloksissa näkyy suuria alueellisia, koulukohtaisia ja sukupuolten välisiä eroja (Pohjala 2003). Etelä-Suomessa onnistutaan paremmin kuin muualla maassa. Englannin kokeessa parhaat ovat nykyisin poikia, kun taas muissa kielissä tytöt valtaavat parhaat paikat. Ruotsin tulokset ovat jatkuvasti laskeneet, ja hyväksymisen alarajaa on jouduttu laskemaan alemmaksi kuin koskaan aikaisemmin. Ruotsin kokeisiin osallistuvilla on ennen kokeisiin osallistumista vähemmän kursseja suoritettuna kuin englannin kirjoittajilla.

Kokoamalla yhteen eri tahoilta saatavana olevat tiedot voidaan hahmotella Suomen kieliohjelman tuloksellisuutta seuraavasti: Kieltä opiskelevien kokonaismäärä on kasvanut, sillä koko ikäluokka opiskelee peruskoulutuksessa nykyisin toisen kotimaisen kielen lisäksi ainakin yhtä vierasta kieltä. Monet opiskelevat ainakin jonkin verran kolmatta kieltä, jotkut jopa neljättä ja viidettäkin. Kielet ovat pakollinen osa myös ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa. Aikuisopiskelijoiden määrä on erittäin suuri sekä vapaaehtoisessa että työelämän kielikoulutuksessa. Muuta kuin oppilaan äidinkieltä käytetään laajasti opetuskielenä.

Yksittäisten opiskelijoiden kohdalla on peruskoulutukseen ja lukio-opiskeluun sisältyvä opiskeluaika supistunut entiseen keskikouluun ja lukioon verrattuna. Kurssimuotoisuus on lukiossa vaikuttanut siten, ettei kaikkia oppimismahdollisuuksia enää käytetä täysipainoisesti hyväksi. Tarjolla olisi huomattavasti suurempi kurssimäärä kielten opiskeluun. Ylioppilastutkinnon hajautus on myös vähentänyt kielenopiskelua, koska oppilaat usein suorittavat vain pakolliset kurssit. Erityisen huolestuttavia ovat tiedot, että ylioppilaskirjoituksissa on vaatimustasoa jouduttu laskemaan, jotta kokelaat saisivat hyväksytyt suorituksen.

Muutenkin arviointien tulokset osoittavat, että oppilaille annetaan yleisesti hyväksyttäviä arvosanoja, vaikka siihen ei olisi edellytyksiä. Tällä tavoin tulosten uskottavuus laskee, mikä ei voi olla vaikuttamatta opiskelijoiden asennoitumiseen ja tavoitteenasetteluun.

Kielenopetuksen ja kielenoppimisen eurooppalaisen viitekehysten (Eurooppalainen viitekehys 2003) käyttäminen sekä opetussuunnitelmien laadinnassa että arvioinnissa korjaa varmaankin ajan mittaan suurimmat ongelmakohdat, kunhan järjestelmän käytännön toteutusta varten saadaan luoduksi luotettavat perusteet. Opetushallituksen pyrkimykset yhtenäiseen arviointiin pääsemiseksi ovat oikeaan osuneita. On ilmeistä, että kielikoulutusjärjestelmän sopeuttaminen nykypäivän vaatimuksiin edellyttää siirtymistä kriteereihin perustuvaan oppimistulosten arviointiin, jollainen on mm. käytössä yleisissä kielitutkinnoissa (Opetushallitus 2001).

Yksittäisten kielten valintaan vaikuttavia tekijöitä

Kielet ovat tyttöjen maailmaa. Niissä kielissä, joiden opiskeluun koko ikäluokka osallistuu, tytöt saavuttavat selvästi parempia tuloksia (Pohjala 2003). Tämä koskee suomenkielisten ruotsin kieltä ja pääosin englantia sekä äidinkieltä peruskoulun 7. luokalle siirryttäessä (Lappalainen 2003) ja ylioppilaskokeessa (Leino 2002). Englannin kielessä sukupuolten väliset erot ovat viime vuosina kaventuneet (Pohjala 2003), ja englannin ylioppilaskokeessa kaikkein parhaat suoritukset tulevat nykyisin pojilta. Vapaaehtoisten ja ylimääräisten kielten opiskelussa tytöt ovat kaikkialla enemmistönä, ja heidän prosentuaalinen osuutensa kasvaa kieliohjelmassa eteenpäin siirryttäessä, mikä ilmeisesti selittyy sillä, että pojat valitsevat vähemmän kieliä ohjelmaansa ja myös jättävät opiskelun kesken useammin kuin tytöt. Ranska on tyttöjen kieli selvästi enemmän kuin saksa.

Kielet vetoavat oppilaisiin eri tavoin. Suhtautuminen Englantiin on selvästi erilainen kuin muihin kieliin. Peruskoululaisista 98 % opiskelee englantia A-kielenä. Julkusen (1998: 73-76) mukaan vanhempien tai kavereiden mielipiteillä ei ole paljontaan vaikutusta englannin valintaan. Englanti on nykyisin niin monimuotoisesti esillä suomalaisten jokapäiväisessä elämässä, erityisesti nuorisokulttuurissa, että englannin suosiota oppilaiden keskuudessa ei ole tarpeen ihmetellä. Englanti on kansainvälisen viestinnän ykköskieli (ks. esim. Sajavaara 2002), vaikka sen merkitystä ei myöskään pitäisi liioitella, sillä monissa osissa maailmaa, jopa Eurooppaakin, englantia osataan kovin vähän. Vieraita kieliä ei sinänsä monissa Euroopan maissa vielä osata kovinkaan yleisesti. Suomalaisen yhteiskunnan kannalta pelkkään Englantiin tukeutuminen olisi kuitenkin hyvin kohtalokasta. Muiden kielten kuin englannin hyvä taito voi olla erinomainen etu työmarkkinoilla, vaikka englannin osaamista voidaankin pitää lähes välttämättömänä.

Sukupuolten välisten erojen tasoittuminen englannin kielen oppimistuloksissa osoittaa englannin saavuttaneen eräänlaisen 'toisen' kielen aseman.

Se ei ole enää vieras kieli samalla tavoin kuin saksa, ranska tai venäjä. Englantia on runsaasti tarjolla yhteyksissä, joissa sen käyttö koetaan merkitykselliseksi ja mielekkääksi, jolloin kieli avautuu tarkoituksenmukaiseksi yhteydenpidon välineeksi myös pojille. Pojat eivät ilmeisestikään ole samalla tavoin kuin tytöt kiinnostuneita kielen opiskelusta joistakin integratiivisista syistä tai pelkästä kieliin kohdistuvasta mielenkiinnosta, vaan kielestä on tullut heille selvemmin toiminnan välikappale.

Ruotsi, saksa ja ranska sen sijaan tulevat usein valituiksi siksi, että kaverit ovat lähdössä näitä kieliä opiskelemaan. Kotitaustan vaikutus on myös merkittävä. Muutoin eri kielten valintaan vaikuttavat hyvin erilaiset syyt.

Ruotsi suomenkielisille ja suomi ruotsinkielisille ovat poikkeusasemassa, koska toisen kotimaisen kielen opiskelu on pakollista peruskoulussa ja lukiossa. Jos ruotsin kieli ei ole A1-kielenä (oppilaista 1,5 %) tai A2-kielenä (oppilaista 8,4 %), ruotsin opiskelu alkaa pakollisena 7. luokalta. Kun vain hieman yli 15 % oppilaista opiskelee pakollista suomea tai ruotsia A1- tai A2-kielenä, ruotsi jää peruskoulun osalta kolmivuotisen, 7.-8. luokalla tapahtuvan opiskelun varaan peräti lähes 85 %:lta peruskoulun oppilaista. Ei oikeastaan siis ole mikään ihme, että ruotsin oppimistulokset peruskoulun päättyessä eivät ole kovin hyvät (Pohjola 2003, Tuokko 2002). Ruotsin kielen pakollisuuden perustelut ovat oppimiseen asennoitumisen kannalta, erityisesti peruskoulussa, lähes kestäättömät. Toisen kotimaisen kielen, siis suomen, merkitys maamme ruotsinkielisille on kokonaan toisenlainen kuin ruotsin merkitys suomenkielisille, mutta silti toisen kotimaisen kielen opetusta kummallekin ryhmälle perustellaan tasa-arvoargumenteilla. Muista perusteluista suurin osa on juuri niitä, joita voidaan kuvata yhteiskunnallisesti ja akateemisesti merkityksellisiksi, mutta joiden merkitystä oppilaiden on omalla kohdallaan vaikea ymmärtää. Näitä ovat mm. vetoaminen yhteiseen kulttuuriperintöön, Suomen historiallisen kehityksen ymmärtäminen, lähinaapurius Ruotsin kanssa, ruotsin asema toisena kansalliskielenä, pohjoismaisen yhteistyön helpottaminen ja oman maan tuntemuksen kasvattaminen seuraamalla ruotsinkielisten keskistä vuorovaikutusta heidän omalla kielellään (Stenbäck 2003: 43-44). Ei ole siis yllättävää, että neljä viidestä peruskoululaisesta ja yhtä moni heidän vanhemmistaan on esittänyt Nikin (1998: 40-41) tutkimuksessa toisen kotimaisen kielen opiskelun tekemistä vapaaehtoiseksi.

Oma merkityksensä ruotsin kielen opiskelussa on sillä, että valtion ja kunnan palveluksessa olevilta vaaditaan tehtävien luonteesta ja toimintaympäristön kielitilanteesta riippuva osoitus toisen kotimaisen kielen taidosta. Tämäkään ei liene kovin vahva tekijä peruskoulun ruotsin kielen opintojen vauhdittajana. Korkeakoulututkintoa edellyttäviin virkoihin tarvitaan kaksikielisellä kielialueella todistus hyvästä toisen kotimaisen kielen taidosta. Tämän taidon osoittaminen kuuluu nykyisin kaikkiin korkeakoulututkintoihin. Uusi kielilaki ei kuitenkaan sinänsä edellytä, että virastoissa kaikki henkilökunta kykenisi palvelemaan asiakkaita toisella kotimaisella kielellä. Perusajatuksena on, että virastoissa voi saada palvelua omalla kielellään.

Ruotsin osalta suurin pulma ei suoranaisesti ole opiskelun pakollisuus, vaan se, että sekä peruskoulun päätösvaiheessa että ylioppilastutkinnossa ruotsin kielen oppimistulokset ovat hälyttävän heikot, mihin osaltaan pakollisuus on varmasti vaikuttamassa. Toisen kotimaisen kielen määrääminen pakolliseksi sekä peruskoulussa että lukiossa on ollut puhtaasti poliittinen ratkaisu, jota tehtäessä ei ole otettu huomioon pedagogisia tai koulutuspoliittisia näkökohtia (Lappalainen 1985:159, Nikki 1998: 40). Vaikka Nikki teki laajan yleissuunnitelman toimeenpanoon kohdistuneen tutkimuksensa jo kymmenen vuotta sitten vuosina 1988-1994, sen tuloksia voidaan ruotsin kielen osalta pitää edelleen pätevinä. Se antaa selviä viitteitä siitä, että huomattava osa suomenkielisistä oppilaista, erityisesti pojista, ei ole kovin motivoituneita opiskelemaan ruotsia. Nikin aineisto osoittaa myös selvästi, että ruotsin opiskelu ei suinkaan lakkaisi, jos toinen kotimainen kieli tehtäisiin valinnaiseksi samalla tavoin kuin muut oppilaille vieraat kielet.

Valinnaisuuden vaikutuksista on saatu myös tietoa kokeilusta, jossa joissakin lukioissa (29 lukiossa vuodesta 1995 ja 57:ssä vuodesta 2003) ainoastaan äidinkieli on ollut ylioppilaskirjoituksissa kaikille pakollinen koe ja kolme muuta ylioppilastutkintoon välttämättä vaadittavaa koetta on voinut valita toisen kotimaisen kielen, vieraan kielen, matematiikan ja reaalin joukosta. Vain noin 15 % kokeiluun osallistuneista on jättänyt toisen kotimaisen kielen kokeen kirjoittamatta. Koulujen välillä on kuitenkin huomattavia eroja ruotsin kielen valinnassa, ja pojat ovat jättäneet ruotsin kirjoittamatta useammin kuin tytöt. Lisäksi on ollut havaittavissa, että kokeilun aikana osallistuminen ruotsin kokeeseen on jossakin määrin vähentynyt. Lienee odotettavissa, että valintamahdollisuuden laajentaminen kaikkiin kouluihin vuodesta 2005 alkaen vähentää ruotsin kirjoittamista jonkin verran nykyisestä. Mahdollisuus jättää ruotsi kirjoittamatta saattaa myös lisätä halua osallistua valinnaisten kielten kokeisiin.

Jos päätös ruotsin opiskelusta olisi oppilaiden oma, opiskelumotivaatio olisi todennäköisesti huomattavasti korkeampi ja ruotsin opiskelun kokonaistuotoksen voisi odottaa olevan merkittävästi parempi kuin nykyisin. Eri tutkimuksista (esim. Nikki 1998, Julkunen 1998) tiedetään, että oppilaiden asennoitumiseen jonkin tietyn kielen opiskelua kohtaan vaikuttavat ensisijaisesti heidän henkilökohtaiset tavoitteensa ja käsityksensä kyseisen merkityksestä omalla kohdallaan. Kaksikielisiä alueita lukuun ottamatta ruotsin kielen opiskelun välttämättömyydestä esitetyt perustelut jäävät useimmille suomenkielisille etäisiksi, koska välitöntä kokemusta ruotsin kielen käyttämisestä arkielämässä ei ole.

Pakollisena ruotsi vie yhden kielen paikan oppilaiden ohjelmasta. Kun englantia on käytännössä pakollinen, vaikka se ei sitä säädösten perusteella olekaan, ohjelmassa on käytännössä kaksi pakollista kieltä, ja muiden kielten aseman parantamiseen tarvitaan erilaisia menettelyjä, jotka laajentavat yksittäisten oppilaiden kieliohjelmia, sikäli kun siihen on mahdollisuuksia tai oppilailla riittää siihen tahtoa tai innostusta. Olisi todella mielenkiintoista tietää, millaisiksi suomalaisten

peruskoululaisten ja lukiolaisten kielivalinnat muotoutuisivat, jos toisen kotimaisen kielen opiskelu ei olisi pakollista.

Venäjän epäsuosiota voi pitää Suomen kielikoulutuksen häpeäpilkkana. Kyseessä on suuren naapurivaltion kieli, jonka merkitys on maamme kannalta monella tavoin huomattava. Venäjän opettamiseen ja opiskeluun liittyviä ongelmia on monitahoisesti pohdiskellut artikkelissaan Mustaparta (2000). Koulutasolla kielivalinnat usein ohjautuvat pyrkimyksistä, joita on perinteisesti (Gardner ja Lambert 1972, Gardner 1985) kutsuttu integratiivisiksi, pikemminkin kuin niistä, joita kutsutaan instrumentaaliksi. Integratiivisia tekijöitä ovat mm. halu samastua asianomaista kieltä puhuviin, tutustua heihin, perehtyä kieltä käyttävien kulttuuriin tai muuttaa maahan, jossa kieltä käytetään. Instrumentaaliset tavoitteet liittyvät pääosin tuleviin työelämän tai koulutuksen tarpeisiin sekä kielen osaamisesta saataviin muihin hyötytekijöihin. Monista historiallisista ja asenteellisista syistä kiinnostusta Venäjään ja venäjän kieleen ei ole perinteisesti ollut. Jos instrumentaalisia tekijöitä voitaisiin nostaa keskeisemmiksi, venäjän merkitystä voisi monella tapaa pitää suurempana kuin ruotsin. Kuten Pohjala (2003) toteaa, venäjän opetus kaipaisi erityistoimia.

Saksan ja ranskan suosio kasvoi 1990-luvulla seurauksena Suomen liittymisestä Euroopan unioniin. Ranskan merkitystä unionin keskeisenä käyttökielenä korostettiin liittymävaiheessa voimakkaasti, ja saksan merkityksen oletettiin kasvavan, koska saksa on unionin virallisista kielistä suurin. Englannin merkitys unionin sisäisen viestinnän kielenä on ollut kasvussa, jossakin määrin ranskan kustannuksella, ja uusien maiden liittyminen unioniin vuonna 2004 vahvistanee edelleen englannin asemaa. Saksan merkitys ei ole kovinkaan suuri unionin sisäisessä vuorovaikutuksessa. Espanjan merkityksen kasvu maamme kielikoulutuksessa lienee seurausta siitä, että monissa suomalaisten suosimissa matkailukohteissa puhutaan espanjaa.

Äidinkielen merkitys

Tuntuu ehkä vähän oudolta, että vieraiden kielten kielivalintoja pohdittaessa on tarpeen nostaa esiin äidinkielen oppimistuloksissa havaitut ongelmat. Edellä on jossakin määrin käsitelty vieraiden kielten opiskelun laadullista kehitystä. Perinteisesti on vieraiden kielten opettajien keskuudessa on vallinnut vakaa käsitys, että vieraan kielen kouluoppiminen on ratkaisevasti kytköksissä äidinkielen hallintaan tai että hyvä äidinkielen hallinta tukee vieraan kielen opiskelua. Yleisellä tasolla pätee useimmiten varmasti havainto, että hyvät vieraan kielen taidot omaavat oppilaat ovat hyviä myös äidinkieleessä. Sellaista tutkimustietoa ei ole kuitenkaan ole käytettävissä, joka osoittaisi tällaisen riippuvuussuhteen olemassaolon.

Äidinkieli on monin tavoin kulttuurin perusta, merkitysten ensisijainen kantaja ja välittäjä. Oppiminen ja henkinen kasvu perustuvat ratkaisevasti äidinkielen hallintaan. Äidinkielestä riippuu pitkälti se, miten ihminen kykenee tietojen hankintaan, analysointiin ja käsittelyyn ja miten hän pystyy ilmaisemaan,

argumentoimaan, tulkitsemaan ja arvioimaan tietoja. Äidinkieli on myös se perusta, jolle rakentuu ihmisen identiteetti kulttuurisena toimijana. Ellei tämä ole kunnossa, on turha olettaa, että vieraiden kielten ja kulttuurien ymmärtäminen ja omaksuminen onnistuisi täysipainoisesti. Monikielisyden ja monikulttuurisuuden arvoperusta on riippuvainen siitä, ymmärtääkö ihminen oman asemansa oman kielensä käyttäjänä ja toimijana omassa kulttuurissaan.

Siinä, mitä edellä on sanottu, on riittävästi syytä siihen, että on aihetta olla huolissaan äidinkielen heikoista oppimistuloksista peruskoulun kuuden ensimmäisen vuoden aikana (Lappalainen 2003) ja erityisesti ylioppilastutkinnon äidinkielen kokeen tulosten ratkaisevan suuresta heikkenemisestä (Leino 2002).

Koulutustason yleinen nousu asettaa kielten, sekä äidinkielen että vieraiden kielten, hallinnalle aina vain suurempia vaatimuksia, koska koulutusammateissa edellytetään huomattavan monipuolista kykyä käyttää kieltä sekä kirjallisesti että suullisesti. Erityisen voimakkaasti kasvaa koko ajan tarve käyttää kieltä, omaa ja toisia, erilaisissa ympäristöissä erilaisiin tarkoituksiin. Vaikka visuaalisen kulttuurin merkitys on ollut kaiken aikaa kasvussa, kirjallinen tuottaminen ja kirjallisten tuotosten käyttö on edelleenkin säilynyt tärkeänä koulutusammateissa. Perehtyneisyys erilaisiin teksteihin ja diskursseihin on ammattitaidon olennainen osa. Kielentuntemus ja tietoisuus kielen erilaisten ilmiöiden vaikutuksesta ovat tässä tärkeitä osa-alueita. Siksi tieto (Leino 2002), että ylioppilaskirjoitusten tulokset osoittavat PISA-tutkimuksen ylistämän lukijakansan kirjoittamistaitojen ja kielentuntemuksen rapistuvan, on erityisen huolestuttava. Kehitykseen liittyy myös vieraiden kielten oppimistuloksiin rinnasteinen piirre, nimittäin se, että pojat saavat kauttaaltaan myös äidinkielessä heikompia tuloksia kuin tytöt. Näinhän on asiantila myös PISA-tutkimuksen tuloksissa (Väljärvi & Linnakylä (toim.) 2002: 196).

Voi olla niin, että kielivalintojen monipuolistaminen on saanut liian suuren osan maamme kielikoulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä monien muiden, tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden kannalta tärkeiden tekijöiden kustannuksella.

Kielten tarjonta ja kielivalinnan perusteet

Kielten tarjontaan koulussa ja opiskeltavien kielten valintaan on vaikuttamassa erilaisia perusteita, joista osa on yleisiä kasvatuksellisia, osa yhteiskunnallisia ja osa yksilöllisiä ja opiskelijakohtaisia. Nämä perusteet rinnastuvat suoraan niihin näkemyksiin, joita kielikoulutuksen historiassa on esitetty kielten opiskelun tavoitteista. Oma vaikutuksensa on myös sillä, millaisia ovat ne kielet, jotka ovat ohjelmassa tarjolla. Nämä erisuuntaiset lähtökohdat eivät ole suinkaan täysin erillisiä, vaan ovat eri tavoin kytköksissä toisiinsa.

Kielikoulutus toimii yleisten kasvatustavoitteiden toteuttamiseksi samalla tavoin kuin muukin koulutus ja opetus. Tunnetusti paljon työtä aiheuttavana kielten opiskelu voi esimerkiksi olla erinomainen keino tavoitteellisuuden ja kurinalaisuuden

kehittämiseen. Kielten opiskelu opettaa ymmärtämään ihmisen toimintaa ja oman kieliyhteisön tai vieraiden kieliyhteisöjen luonnetta ja erityislaatua. Se voi olla myös väline kansainvälisyyskasvatuksessa ja kasvattamisessa monikulttuurisuuteen ja toiseuden ymmärtämiseen. Tällaisia yleisiä kasvatustavoitteita ei kuitenkaan ole tarpeen käsitellä laajemmin tässä yhteydessä.

Yksilön tavoitteet ovat usein hyvin erilaisia kuin ne tavoitteet, joita yhteiskunta asettaa koulutukselle. Kielenopetuksen yleissuunnitelman toteutumista koskeneessa tutkimuksessaan Nikki (1998: 31-32; ks. myös 1989, 1992) osoittaa, että kielikoulutuksen "kohderyhmät eivät käyttäytyneet suunnitelmien mukaisesti, eikä heitä liioin voitu ulkopuolisin keinoin pakottaa tekemään valintoja hallintoviranomaisten suunnitelmien mukaisesti". Vaikka oppilailla on sinänsä oikeus itse valita ne kielet, joita he haluavat opiskella, viranomaisilla on mahdollisuus rajoittaa valintaa monin tavoin. Ruotsin kielen pakollisuus on tästä ensisijainen esimerkki, mutta kielten tarjontaa voidaan kunnittain rajoittaa olemalla tarjoamatta kaikkia kieliä eri valintavaiheissa: esimerkiksi kielten tarjontaa A1-kielenä voidaan rajoittaa, kuten esimerkiksi Vantaalla on äskettäin tehty, tai annetaan määräyksiä hyväksyttävästä ryhmäkoosta. A2-kieltä ei ole tarjolla kuin osassa kuntia.

Päinvastaisiakin esimerkkejä on mm. kielenopetuksen tekemisestä mahdolliseksi kuljettamalla oppilaita koulusta toiseen tai tarjoamalla mahdollisuus opiskeluun etäopetuksen avulla. Valintaa auttavista ratkaisuista esimerkkinä on A2-kielen ottaminen mukaan ohjelmaan. Sen jälkeen kun kytkennästä A1-kielen valintaan luovuttiin vuonna 1993 (alun perin haluttiin tarjota mahdollisuus 'pitkän' englannin opiskeluun, jos A1 kieleksi oli valittu muu kuin englanti), mahdollisuudet muiden kielten kuin englannin pitkäaikaisempaan opiskeluun lisääntyivät siellä, missä A2-kieli on ollut ohjelmassa tarjolla. A2-kielen tulo ohjelmaan on merkinnyt monien oppilaiden kohdalla kieliohjelman huomattavaa laajentumista, koska kolmanneksella kaikista oppilaista on kaksi A-kieltä ja useimmilla on lisäksi vielä pakollisena B1-kielenä ruotsi. Pääosin A2-kielen vaikutuksesta valinnaisen B2-kielen opiskelu on sen sijaan merkittävästi supistunut kymmenen vuoden aikana.

Yksilön vaikeudet akateemisten koulutustavoitteiden hyväksymisessä, mihin on osaltaan vaikuttamassa oppilaiden oma sosiaalinen tausta, tunnetaan vanhastaan lukemisen ja kirjoittamisen alueelta (Corson 1999: 163). Yhteiskunnallisia tavoitteita, jotka eivät luonnostaan muunnu peruskoulutustasolla oppilaan henkilökohtaisiksi tavoitteiksi ja jäävät tällä tavoin oppilaiden kannalta jokseenkin merkityksettömiksi, ovat mm. valmistautuminen ammattiin, yhteiskunnallinen liikkuvuus, älyllisten toimintojen kehittäminen ja tiedonhakumenetelmien hallinta. Kaikki oppilaat eivät välttämättä motivoitu tällaisista syistä, vaikka niille on helposti löydettävissä tulevan elämän tarpeiden kannalta ehkä hyvinkin järkevät perustelut. Todellinen kielen hallinta määräytyy viime kädessä sosiaalisesti niiden aitojen käytänteiden kautta, joissa kieli toimii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, joissa ihminen on osallisena johonkin merkitykselliseksi kokemaansa (Pavlenko &

Lantolf 2000, Block 2003: 104-106. Ulkokohtaiset perustelut eivät ole kovinkaan helposti sisäistettävissä yksilön toimintaan johtaviksi käyttäytymisen muodoiksi. Jostakin tältä alueelta saattavat löytyä syyt siihen, että pojat ovat englannin opiskelussa kuroneet kiinni tyttöjen etumatkaa.

Peruskoulussa edellä mainitun tapaiset instrumentaaliset tavoitteet (Gardner & Lambert 1972) ovat useimmille kovin kaukaisia, mutta ne saatetaan kuitenkin tiedostaa vanhempien vaikutuksesta, silloin kun vanhemmilla on halua ja kiinnostusta paneutua tällaisiin asioihin. Integratiivinen orientaatio sen sijaan voi olla peruskoulussa huomattavasti luontevampi ponnin kieliin kohdistuvalle kiinnostukselle, kuten esimerkiksi halu löytää toisia kieliä puhuvia ystäviä tai tutustua toisiin maihin ja toisiin kulttuureihin (ks. esimerkiksi Julkunen 1998). Kulttuuriset perustelut vetoavat selvemmin tyttöihin (Nikki 1998: 41), mikä näkyy myös siinä, että ranskan kieltä opiskelee selvästi keskimääräistä enemmän tyttöjä, kun taas poikien valintojen kohdistuminen selvemmin saksaan voi kytkeytyä haluun pyrkiä myöhemmin opiskelemaan teknisille aloille.

Onneksi koulun 'pitkä' kieli tai peruskoulun kieliohjelma sinänsä eivät ratkaise ihmisen tulevaa kielitaitoa lopullisesti. Kieliä voi oppia myöhemmälläkin iällä. Opiskelun pituudella ja aloittamisiällä on merkitystä sikäli, että jos kieltä opiskellaan pitkä aika ja jos opiskelu aloitetaan varhain, kuten tällaisissa tapauksissa on usein asianlaita, kieltä on oppijalle tarjolla runsaasti, ja kielen tarjonnan määrällä on merkittävästi vaikutusta oppimisen tuloksellisuuteen. Vaikutusta on kuitenkin myös kielikontaktien intensiivisyydellä. Oppimisen tulisi myös olla jatkuvaa: jos yhteyttä kieleen on harvakseltaan ja väliin jäävät tauot ovat pitkiä, kielen oppi saattaa jäädä vähäiseksi.

Usein sanotaan, että lapsille kielen oppiminen on helppoa ja siksi kannattaa panostaa varhaiseen kielenopetuksen aloitukseen. Käsitys lapsen kielenoppimisen helppoudesta on kuitenkin joltinenkin harha: lapsi tekee neljä vuotta päätoimisesti työtä saavuttaakseen kielen rakenteen hallinnan. Varmaa on lopputulos: lapsi oppii äidinkieltensä. Myöhemmin kielen oppiminen ei onnistu samanveroisesti, mutta aikuinen voi huomattavasti nopeammin kuin lapsi saavuttaa kielitaidon, joka on lähellä sitä, minkä äidinkielen osaa. Aikuisen etuna on se, että hän pystyy sekä omaksumaan kieltä luonnollisessa vuorovaikutuksessa että opiskelemaan sitä tietoisesti tarkkailemalla kieltä ja kielen käyttöä ja painamalla erilaisia säännönmukaisuuksia mieleensä. Kaikenlaisesta harjoittelusta on myös apua.

Peruskoulun kielikoulutuksen tavoitteet

Kielenopetuksen tavoitteena pidetään opetuksen kohteena olevan kielen oppimista. Voiko tätä edes tehdä kyseenalaiseksi? Peruskoulutuksen kielenopetuksen, erityisesti ensimmäisen vieraan kielen opetuksen tavoitteena voisi katsoa kuitenkin olevan jotakin vielä paljon tärkeämpää. Tuo tärkeämpi on useiden erilaisten tekijöiden yhdistelmä,

johon kuuluvat myönteisen oppimiskokemuksen saaminen, oppimaan oppiminen ja kriittinen kielitietoisuus. Näille tekijöille on helppo rakentaa myöhempää kielenoppia; ne ovat arvokasta perustaa elinikäiselle kielenoppimiselle kielten hallinnan alueella. Siitähän oikeastaan on kysymys myös äidinkielessä. Siksi on tärkeää ohjautua jo varhain hyväksi kielenoppijaksi. Tältä kannalta väliä ei ole sillä, minkä kielen oppimisessa näitä taitoja kehitetään. Tärkeää on se, että oppija on kiinnostunut siitä, mitä on tekeillä.

Hyvä kielenoppija on motivoitunut oppimaan. Hän kokee kielen tarpeelliseksi tavoitteidensa kannalta, tuntee vetoa kohdekieleen ja/tai sen kulttuuriin tai tarvitsee kieltä työssään/opiskelussaan. Hän haluaa oppia uutta.

Hyvä kielenoppija on oppinut oppimaan. Hän omaa sosiaalisia taitoja ja menee mukaan sosiaalisiin tilanteisiin. Hän osaa arvioida omaa edistymistään ja osaa asettaa tavoitteensa oikein. Hän käyttää hyväkseen kaikki mahdolliset kytkennät kieleen. Hän ottaa riskejä, tekee arvauksia ja sietää ristiriitoja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Hän tarkkailee alinomaan kieltä ja sen käyttöä.

Myönteisen oppimiskokemuksen saaminen edellyttää tietysti, että oppimisessa saavutetaan tuloksia: kieli alkaa toimia siinä tarkoituksessa, jossa se ensisijaisesti on olemassa ihmisten vuorovaikutuksen välineenä. Opettajalta edellytetään myös, että hän on ohjaaja, avustaja ja valmentaja, sen sijaan, että olisi tuomari. Oppija itse on kaiken aikaa oppimisen vastuuhenkilö ja agentti. Oppimisen työtä ei hänen puolestaan voi kukaan muu tehdä, mutta hänet voidaan ohjata kielen maailmaan eri tavoin niin, että oppiminen helpottuu.

Kielitietoisuuden kasvattaminen on tärkeää siksi, että kun oppija on tietoinen siitä, mitä kielessä tapahtuu, hän voi käyttää hyväkseen tietoisia havaintojaan ja turvautua erilaisiin oikoteihin kielen ilmiöiden sisäistämisessä. Tätä kautta monet uudenlaiset ilmiöt myöhemmässä opiskelussa muuttuvat huomattavasti helpommin omaksuttaviksi.

Kirjallisuus

- Allardt, E. ja C. Starck 1981. *Språkgränser och samhällstruktur. Finlands-svenskarna i ett jämförande perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Block, L. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh textbooks in applied linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Corson, D. 1999. *Language policy in schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R.C. ja W. Lambert 1972. *Attitudes and motivation in second language*

- Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen. A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jäppinen, A.-K. 2002. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Jäppinen, A.-K. 2003. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 2/3. Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Järvinen, H.-M., T. Nikula ja D. Marsh 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara ja A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229-257.
- Kieliohjelmakomitea 1978. *Kieliohjelmakomitean mietintö*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- KIMMOKE-loppuraportti 2001. Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämiss hanke 1996-2001 KIMMOKE. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, A. 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskoulun johtamisjärjestelmän muotoutuminen*. Tutkimuksia 8. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lappalainen, H.-P. 2003. *Osaat lukea - miten osaat kirjoittaa? Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, P. 2002. Isänmaa ja äidinkieli, *Hiidenkivi* 4/2002, 6-10.
- Meriläinen, M. 2002. Biologian peruskäsitteiden omaksuminen suomen kielellä englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Tapaustutkimus Hollihaan koulun 4. e -luokassa. Soveltavan kielitieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Mustaparta, A.-K. 2000. Venäjän kieli - avain aarreaittaan.
<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1;443;5961;6078;6079;6081>.
- Nikki, M.-L. 1989. *Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi 1*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 33. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikki, M.-L. 1992. *Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi 2*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 86. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nikki, M.-L. 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. Teoksessa Takala ja Sajavaara (toim.) 1998, 23-45.
- Numminen, J. ja R. Piri 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa Takala ja Sajavaara (toim.) 1998, 7-21.
- Nyman, T. 1999. *KIMMOKE: Seuranta- ja arviointitutkimuksen loppuraportti*.

Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2000.

Moniste 28/1999. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2001. *Yleisten kielitutkintojen perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Pavlenko, A. & J.P. Lantolf 2000. Second language learning as participation and the (re)construction selves. Teoksessa J.P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 155-177.

Piri, R. 2001. *Suomen kielikoulutuspolitiikka: Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Pohjala, K. 2003. Kielenopetuksen kehittäminen. Käsikirjoitus.

Sajavaara, A. 2000. *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Sajavaara, K. 2002. Englannin kieli - maailmankieli. Teoksessa P. Ihalainen (toim.), *Britannia. Saarivaltakunnan Eurooppa-suhteiden historia*, Jyväskylä: Atena, 269-293.

Stenbäck, P. 2003. *Vision och verklighet. En handbok i överlevnad för Svenskfinland*. Helsingfors: Söderströms.

Takala, S. 1998. Englannin kielen taidon taso Suomessa - hyvää kehitystä. Teoksessa Takala ja Sajavaara (toim.) 1998, 73-89.

Takala, S. ja K. Sajavaara (toim.) 1998. *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Takala, S., T. Nikula ja D. Marsh 1998. Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa Takala ja Sajavaara (toim.) 1998, 139-170.

Tuokko, E. 2002. *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*. Helsinki: Opetushallitus.

Tuokko, E. 2003. *Perusopetuksen päättövaiheen englannin kielen oppimistulosten kansainvälinen arviointi 2002*. Helsinki: Opetushallitus.

Virolainen, J. 1999. Opetusministerinä Kekkonen valtakaudella. Teoksessa J. Numminen ym. (toim.), *Koulun ja kirjan maailma. Juhlakirja Jukka Sarjalan täyttäessä 60 vuotta 18.12.1999*. Helsinki: Ajatus.

Väljärvi, J. ja P. Linnakylä (toim.) 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.