



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Kielivalinnat kouluvalintojen ilmentäjinä**

A1-kielivalintojen ja varhennetun kieltenopetuksen käsittely mediassa

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Essi Miesvirta

Ohjaaja:  
KT, yliopistonlehtori Mikko Tiilikainen

22.12.2025

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä(t):** Essi Miesvirta

**Otsikko:** Kielivalinnat kouluvalintojen ilmentäjinä – A1-kielivalintojen ja varhennetun kieltenopetuksen käsittely mediassa

**Ohjaaja(t):** KT, yliopistonlehtori Mikko Tiilikainen

**Sivumäärä:** 109 sivua, 5 liitesivua

**Päivämäärä:** 22.12.2025

Pro gradu -tutkielma keskittyy A1-kielivalintoihin ja niiden merkitykseen kouluvalinnan keinona. A1-kielen opiskelu varhennettiin 1.1.2020 voimaan tulleella opetussuunnitelmauudistuksella alkamaan ensimmäiseltä peruskoululuokalta. Uudistusta perusteltiin esimerkiksi suomalaisten kielitaidon kasvattamisella, maan kilpailukyvyyn lisäämisellä sekä lasten kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisäämisellä.

Teemaa on lähestytty kouluvalinnan ja kieltenopetuksen tutkimuskehyksen kautta. Kouluvalinnalla viitataan ilmiöön, jossa suomalaisen peruskoulujärjestelmän sisällä oppilaalla on mahdollisuus hakeutua painotetun opetuksen ryhmiin tai muutoin maantieteellisestä lähikoulusta poikkeavaan oppilaitokseen. Kielivalinnat ja painotetut kieliluokat ovat yksi suosituimmista väylistä pyrkiä painotettuun opetukseen, ja A1-kielivalintojen aikaistaminen saattaa lisätä kielivalintojen hyödyntämistä kouluvalintapolkuna sekä näin kasvattaa koulutuksen periytymistä ja segregoitumista entisestään.

Tutkielma on keskittynyt varhentamisuudistuksen tarkasteluun mediatutkimuksen kautta. Sen tavoitteena on tutkia median roolia keskustelussa ja aineistolähteiksi on rajattu maan suurimmat mediat, Yle ja Helsingin Sanomat. Aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin ja teemoiteltu kuu-teen kategoriaan. Kategorioiksi eli eniten toistuviksi näkökulmiksi muodostuivat: alueellinen epätasa-arvo, sosioekonominen epätasa-arvo, resurssien merkitys, koulutuspoliittiset tavoitteet ja vaikutukset, kielivalinnan konkretia sekä varhentamisen ja kielitaidon tärkeys.

Vaikka uudistus ja sen tavoitteet tunnuttiin laajasti hyväksyvän mediassa, sen toteuttamisen epäkohdista nostettiin toistamiseen esiin erityisesti alueellisen epätasa-arvon lisääntyminen sekä kieltenopetuksen uudistamiseen suunnattujen resurssien vähyys. Artikkeleissa korostuivat myös rohkeus vieraampien kielten valitsemiseen, huoli vähemmistökielten asemasta sekä kielitaidon yleisen merkityksen korostaminen. Uudistus on edelleen uusi, joten vastaavalle laajemman aikavälin tutkimukselle olisi tilausta, jotta median luomaa kuvaa ja käsittelyn näkökulmia uudistukseen liittyvässä uutisoinnissa voitaisiin tutkia tarkemmin.

**Avainsanat:** kouluvalinnat, kielivalinnat, mediatutkimus, A1-kieli, varhennettu kieltenopetus

# Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
2. Kouluvalintatutkimus	8
2.1. Kouluvalinta aluepoliittisena ilmiönä	9
2.2. Kouluvalinnan merkitykset	13
3. Kielivalinta ja kieltenopetus	16
3.1. A-kielivalinnat kouluvalinnan polkuna	17
3.2. A-kielet osana suomalaista koulutuspolitiikkaa	19
4. Media kouluvalintoihin vaikuttavana tekijänä	23
5. Tutkimustehtävä	28
6. Menetelmä ja aineisto	29
6.1. Tutkimusmenetelmä	29
6.2. Aineiston analyysi	32
6.3. Aineiston luonne	34
7. Tulokset	36
7.1. Sosioekonominen epätasa-arvo	39
7.2. Alueellinen epätasa-arvo	47
7.3. Resurssien merkitys	56
7.4. Koulutuspoliittiset tavoitteet ja vaikutukset	66
7.5. Kielivalinnan konkretia	76
7.6. Varhentamisen ja kielitaidon tärkeys	82
8. Pohdinta	91
8.1. Tulosten yhteenveto	92
8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideat	94
Lähteet	97
Viitattu aineisto	97
Tutkimuskirjallisuus	102
Liitteet	110
Liite 1: Viittaamaton aineisto	110

## 1. Johdanto

Kielitaito on oleellinen osa yksilön identiteettiä, tapaa ymmärtää yhteiskuntaa sekä keino sitoutua erilaisiin sidosryhmiin. Se osaltaan määrittelee yksilön pärjäämistä sekä arjessa, työelämässä että yhteiskunnassa. Sitä mukaa kun yhteiskunta globalisoituu, tulee vieraan kielen taidoista yhä tärkeämpiä kommunikaation mahdollistajia. Globalisaatio vaikuttaa olevan kiihtymässä, ja seuraavat sukupolvet tulevat todennäköisesti olemaan osana yhä monikansallisempia ja monikielisempiä yhteisöjä.

Englanti on vuosikymmeniä dominoinut kärkisija maailman puhutuimpana ja opetuimpana kielenä, eikä sen merkitys maailmanlaajuisena yleiskielenä näytä olevan vähentymässä lähitulevaisuudessa, jopa päinvastoin. Englannin kielen yleistyessä arjessa ja yhteiskunnassa toisena käyttökielenä, mahdollistuu sen luonnollinen, ympäristö- ja käytäntöpainotteinen oppiminen. Kun englannista on kovaa vauhtia tulossa luonnollisesti opittu toinen käyttökieli, tarjoutuu tilaa muiden kielten opiskeluun keskittymiselle. (Chan, 2016; Siew Kheng Chua 2018, 3; Kangasvieri & Leontjev 2021, 2.)

Euroopan pyrkimys kohti ylikansallista yhteisöä näkyy laajasti varsinkin Euroopan unioniin kuuluvien valtioiden jaetuissa tavoitteissa globalisoitua ja monikielistyä (Byrnes, 2007). Eurooppalaiset valtiot ovat sekä yhteisesti että kukin tahoillaan korostaneet vieraiden kielten opetuksen merkitystä koulutuksen osana. Aasian miljardivaltioiden kasvattaessa omaa merkitystään niin kansantalouksina kuin poliittisina vaikuttajinakin, tulee myös ulkoeurooppalaisten kielten merkitys ennusteiden mukaan tulevaisuudessa kasvattamaan merkitystään. (Chan, 2016. Kangasvieri & Leontjev 2021, 2, 11.) Tällaiseen kansainväliseen kehykseen sitoutuvat myös suomalaisen koulutusjärjestelmän viimeaikaiset opetussuunnitelman muutokset.

Varhennettu kieltenopetus on yksi merkittävimmistä 2020-luvun aikana voimaan tulleista peruskoulun opetussuunnitelman uudistuksista (esim. Skinnari 2018; Leimu 2021, 25; Hahl ym. 2020, 79–81), joten tutkimus siihen liittyvien yhteiskunnallisten merkityksien ja tavoitteiden toteutumisesta on merkittävää koko suomalaisen koulutuksen tulevaisuudelle. Varhennettu kieltenopetus on vastikään tuotu yhä vahvemmin osaksi Opetushallituksen painotuksia, ja tulee tältä kannalta kasvattamaan merkitystään jatkossakin (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö: Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat).

Suomessa toistuu laskevana trendinä jo kolmatta vuosikymmentä putkeen kielten opiskelu, englantia lukuun ottamatta. Koulutuspolitiikan uudistukset ovat ohjanneet nuoria painottamaan opinnoissaan muita aineita, kuin kieliä, joka on osaltaan johtamassa suomalaisen yhteiskunnan kielivariantojen vähentymiseen ja yksipuolistumiseen. Tämän suuntainen tutkimustulos johti Pyykön (2017) tekemän tutkimuksen pohjalta suomalaisessa koulutuspolitiikassa poikkeuksellisen nopeaan uudistukseen, jossa peruskoulun ensimmäiset opiskellut kielet eli niin kutsutut A-kielet varhennettiin alkamaan aiempaa alemmilta luokilta. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019.)

Koulutuspolitiikan 1.1.2020 voimaan tulleen uudistuksen jälkeen A1-kielen eli ensimmäisen vieraan kielen opiskelu on aloitettu peruskoulun ensimmäiseltä vuosiluokalta (Opetushallitus 2019), siinä missä mahdollinen valinnainen toinen vieras kieli, eli A2-kieli, on yleisemmin aloitettu kolmannelta vuosiluokalta (Opetushallitus 2014, 96, 219, 223, 227). Toinen kotimainen kieli, eli B1-kieli, aloitetaan nykyään viimeistään kuudennella luokalla (Opetushallitus 2024). Kieltenopetuksen uudistusta edelsi niin kutsuttu Kärki-hanke, jossa kieltenopetuksen varhentamista kokeiltiin laajasti eri puolilla maata. Hanke oli toiminnassa vuosien 2018–2020 välillä, joten suurella osalla suomalaisista kunnista oli kokemusta varhentamisen vaikutuksista jo ennen varsinaisen uudistuksen voimaantuloa (Inha 2018).

Varhentamisen tavoitteiksi opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä listataan muun muassa kielitaidon laajentaminen, kielivalintojen monipuolistamisen mahdollistaminen, kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen sekä kielen oppimisen herkkyyskauden hyödyntämien opetuksessa. Lisäksi uudistuksen tavoitteiksi koettiin suomalaisten kielitaidon kasvattaminen ja maan kilpailukyvyyn lisääminen kansainvälistyvillä työmarkkinoilla. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019; Pyykkö 2017, esim. 9–11.)

A-kielten valitseminen, samoin kuin muutkin oppilaan koulupolku mahdollisesti huomattavastikin muokkaavat valinnat, voidaan nähdä kouluvalinnan ilmentäjinä (esim. Kantelinen & Koivisto 2020, 110). Kouluvalinta-käsitteellä viitataan laajassa merkityksessään yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän tarjoaviin väyliin ja mahdollisuuksiin vaikuttaa lapsen koulutuksen lopulliseen muodostumiseen sekä sen toivottuihin painotuksiin (esim. Kosunen 2016, 2; Kalalahti ym. 2015a, 22).

Suomalaisessa yhteiskunnassa kouluvalintakeskustelu tiivistyy pitkälti ristiriitaan siitä, miten pohjoismaalaisen hyvinvointivaltion ideologian ja yhtenäisen peruskoulun tasa-arvotavoite

horjuvat kouluvalinnan ja siitä mahdollisesti aiheutuvan kasvavan sosioekonomisen epätasa-arvoistumisen myötä. Suomalaisessa koulutusjärjestelmäkentässä yksityiskoulureittien käytännössä puuttuessa, on koulutuksen eriarvoistuminen kiteytynyt julkisen koulutusjärjestelmän puitteissa tapahtuvaan eriytymiseen. 1990-luvun lakimuutos mahdollisti painotusluokat ja erikoistuneet koulut, joihin suomalaisen järjestelmän kouluvalintamahdollisuudet pitkälti keskittyvät. (Kalalahti & Varjo 2016, 43; Kosunen & Seppänen 2015, 330.) Kouluvalinnan mahdollisuus rajautuu pitkälti isompiin kaupunkeihin ja niiden ympäryskuntien alueille, mutta ilmiö ei ole marginaalinen, sillä jo kolmasosa esimerkiksi turkulaisista peruskoululaisista hyödyntää painotusluokkien ja sijoittumistoiveiden kautta mahdollistettua kouluvalintaa yläkouluun siirtyessään (Seppänen ym. 2012, 25).

Kielivalinta reittinä kouluvalintapolun turvaamiseen on ilmeinen, sillä A1-kielten varhentamisen yhteydessä on painotettu sen tärkeyttä, että oppilas pystyy jatkamaan valitsemansa kielen opiskelua pitkänä kielenä läpi koko koulutuspolun (Opetushallitus 2019). Näin ollen erikoisen kielen valinnalla mahdollistuu todennäköisemmin paikka tietyistä määritellyistä yläkouluista ja niistä painotusluokista, jossa samaista kieltä on tarjolla. Samalla A-kielten valinnan varhentamisella saatetaan olla jopa luomassa yksittäistä uutta tärkeintä keinoa muokata lapsen koulutuspolkua alusta loppuun suomalaisen peruskoulujärjestelmän tarjoamissa, rajoitetuissa puitteissa (Kosunen 2016, 29; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 227).

Käsillä olevan tutkimuksen tavoitteena on perehtyä kielenopetuksen varhentamispäätökseen liittyviin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, vaikutuksiin ja ongelmiin. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat sitoutuvat kielivalintoihin kouluvalinnan polkuna sekä kouluvalintaan ilmiönä suomalaisen koulutusjärjestelmän viitekehyksessä. Kielivalinnat ovat osoittautuneet merkittäväksi väyläksi kouluvalintojen tekemisessä ja varhentamisen myötä nämä valinnat ovat nyt yhä nuorempien koululaisten kohdalla ajankohtaisia, mikä kasvattaa huoltajien merkitystä valinnan tekemisessä (esim. Seppänen ym. 2012, 31).

Pyrkimykseni on tarkastella kouluvalinnan ja kielivalintojen ympärillä käytävän julkisen keskustelun sävyjä, teemoja ja aiheita, jotta koulutusjärjestelmän tulevaisuutta ja tasa-arvoisuutta sekä niihin liitettyjä merkityksiä voidaan analysoida. Tältä kannalta näen tärkeänä tutkia, miten maan valtamediat, jotka tavoittavat sadat tuhannet suomalaiset päivittäin (SVT: Tilastokeskus, Joukkoviestintä), käsittelevät kielivalintoja ja niiden merkitystä sekä perheelle itselleen että yhteiskunnalle yleisesti.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaista kuvaa kieltenopetuksen varhentamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä luodaan valtakunnallisessa mediassa. Olen rajannut medialähteiksi Yleisradion ja Helsingin Sanomien verkkojulkaisut aiheesta, sillä nämä kaksi ovat Suomen tavoittavuudeltaan suurimmat yksittäiset media-alustat (SVT: Tilastokeskus, Joukkoviestintä). Ylen verkkosivut ovat kävijämäärältään Suomen kolmanneksi käytetyin internetsivusto yli 2,2 miljoonan tavoittavuudellaan, siinä missä Helsingin Sanomien painettukin versio tavoittaa edelleen vuosittain yli puoli miljoonaa suomalaista, vaikka verkkojulkaisut ovat käytetyin uutisten seuraamistapa (SVT: Tilastokeskus, Joukkoviestintä).

Näin ollen voidaan ajatella, että suurin osa suomalaisista altistuu tutkielmassa tarkastelemieni media-alustojen julkaisuille, joten niiden vaikutus yhteiskunnallisen mielipiteen vaikuttajina on suuri. Aineisto on rajattu ajoittumaan 1.1.2020 voimaan tulleen, A1- ja A2-kielen varhentamista koskevan opetussuunnitelman muutoksen ympärille aikavälille 1.1.2019–31.12.2024, jotta median nostoja ja reaktioita voi seurata uudistuksen voimaantumisen ympärille jäävässä aikaikkunassa useamman vuoden jatkumona.

Tutkimuksen aihe linkittyy sekä kouluvalintatutkimuksen, kielikoulutuspolitiikan että media-tutkimuksen kentille, joten olen lähestynyt aihettani perehtymällä ensin näihin teemalle omiin tutkimuksen kenttiin ja niiden kautta itse aiheeseen. Ensin siirrytään tarkastelemaan kouluvalintaan liittyvää tutkimuksen kenttää ja kouluvalintaa yleisesti yhteiskunnallisena ilmiönä sekä sen merkitystä suomalaisessa kontekstissa. Kouluvalintakentältä fokusoidutaan kieltenopetukseen koulutuksen osana ja kielikoulutuspolitiikan ilmentäjänä, kielivalintojen varhentamisen päätökseen ja sen vaikutuksiin sekä kielivalintoihin kouluvalinnan polkuna. Tämän jälkeen tarkastellaan median merkitystä yhteiskunnallisena vaikuttajana ja sen merkityksellisyttä kouluvalintojen ja kielivalintojen osana.

Aiheeseen nivoutuneita teoriakenttiä esitelleiden osien jälkeen uppoudutaan itse aiheeseen perehtymällä ensin tutkimuskysymykseen ja tutkimusongelmiin, sitten menetelmän ja aineiston esittelyyn sekä lopulta itse tutkimuksen tuloksiin ja niiden kategorisoinnin logiikkaan. Tulosten esittelyn jälkeen vedän vielä tutkielman tulokset yhteen ja pohdin työn merkityksellisyyttä Pohdinta-luvussa.

## 2. Kouluvalintatutkimus

Kouluvalinta on viime vuosina puhuttanut paljon maailmanlaajuisena keskiluokkalaisena ilmiönä (Ball & Nikita, 2014, 81), johon ajatellaan kulminoituvan monia nykyajan uusliberalistisia näkemyksiä tehokkuusajattelusta, kilpailuttamisesta, yksilöllisyyden korostamisesta ja taloudellisen hyödyn maksimoinnista (Silvennoinen ym. 2016, 30; Seppänen 2010, 513). Ball näkeekin (2004, 7–8), ettei koulutuksessa ole enää niinkään kyse alueellisesta politiikasta, vaan kansainvälisestä liiketoiminnasta.

Oppilaat nähdään menestysputkeen autettavana resurssina, josta voidaan työstää peruskoulun ensimmäisistä luokista alkaen parasta versiota itsestään (esim. Silvennoinen ym. 2016, 30). Kalalahti ja kumppanit (2015a, 37) kuvailevat korkeammin koulutettujen ja ylempien yhteiskuntaluokkien kasvatustrategioita kehittämisorientoituneiksi ja suunnitelmallisiksi. He näkevät (Kalalahti ym. 2015a, 20), että suurimmilta osin juuri tästä syystä suomalaista koulutusjärjestelmää aiemmin luonnehtinut yhtenäisyyden ja valikoimattomuuden periaate on menettämässä merkitystään.

Elmgren (2015, 139) ja Lahikainen (2015, 167) puolestaan tarjoilevat selitykseksi niin kutsutun inhimillisen pääoman teorian, jossa jatkuvan oppimisen ja yksilöllisen potentiaalisuuden aktualisoinnin voi nähdä tulleen suurimmaksi sivistyneen länsimaisen ihmisen tavoitteeksi. Ilmiön trendiytyminen yhteiskunnassa ja varsinkin jatkuvan oppimisen –aatteen läpilyönti koulutusmarkkinoilla voidaan nähdä individualisoinnin jatkeena, johon Kinnari ja Silvennoinen (2015, 109, 114–129) sekä Lahikainen (2015, 164) liittävät tavoitteen myös yksilön koko perheen kilpailukyvyyn edistämisestä. Nähdäkseni myös kouluvalinnat voidaan siis nähdä jatkeena tätä vanhemman tarvetta turvata jälkikasvunsa kilpailukyvyyn ja yksilöllisen potentiaalin maksimointi.

Maailmalla koulutuskentän eriytyminen ei ole uusi ilmiö, mutta suomalaisella kentällä se tuntuu ristiriitaiselta pohjoismaisen peruskouluperiaatteen vuosikymmenten jälkeen. Varsinkin suomalaisen koulutuksen kentän perinteiden valossa merkitystään kasvattavat kouluvalinnan piirteet nostavat keskusteluun nopeasti myös niiden luomat mahdolliset ongelmallisuudet ja epätasa-arvoisuudet. (Kalalahti & Varjo 2016, 43; Kosunen & Seppänen 2015, 330.) Vaikka ilmiö on kansainvälinen, sen ilmentyminen on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä hyvin uniikki (Kalalahti ym. 2015b, 20, 40). Juuri tästä syystä kouluvalinnasta puhuttaessa tässäkin

tutkimuksessa painottuvat kotimaiset lähteet, sillä kansainvälinen viitekehys on usein suomalaisesta merkittävästi poikkeava.

Kansainvälisellä mittapuulla kouluvalintamahdollisuuksien kenttä on Suomessa siinä poikkeuksellinen, että se ei koostu esimerkiksi yksityisen ja julkisen palveluntarjoajien keskinäisestä kilpailusta, vaan koulutusjärjestelmä on suurimmilta osin pysynyt julkisen sektorin tuottamana ja ylläpitämänä (esim. Seppänen 2010, 514; Kalalahti ym. 2015b, 20). Oppilaiden valikoitumisen mahdollisuus on kuitenkin kasvanut 1990-luvun koulutuspoliittisen uudistuksen myötä, joka salli entistä suuremmissa määrin opetuksen painottumisen, koulujen yksilöllisen erikoistumisen sekä mahdollisuuden hakeutua muuhun kuin aiemman maantieteellisen koulupiirin määrittämään lähikouluun (esim. Puustinen & Rantala 2023, 7; Kalalahti & Varjo 2012, 48). Näin mahdollisuus valita lapsen koulu on arkipäiväistynyt osaksi perheiden arkea varsinkin useissa kaupungeissa (Kalalahti ym. 2015a, 37).

## **2.1. Kouluvalinta aluepoliittisena ilmiönä**

Kouluvalintaan liittyy aluepoliittinen ulottuvuus merkittävänä vaikuttajana, sillä kouluvalinta on useilla haja-asutusalueilla ja syrjäseuduilla käytännössä mahdotonta pitkien etäisyyksien ja vähäisten kouluvaihtoehtojen vuoksi. Näin ollen valintamahdollisuus keskittyy pitkälti isoimpiin kaupunkeihin ja varsinkin niiden keskusalueille, joissa lähikouluperiaatteen mukaiseen kouluupiirialueeseen saattaa osua saman etäisyyden sisälle useampia kouluja. (Kosunen 2016, 6).

Vaikka kouluvalinnan mahdollistaviin olosuhteisiin päästään siis käytännössä ainoastaan Suomen kaupunkimaisimissa kunnissa, joissa koulumatkat pysyvät mahdollisina, vaikkei oppilas opiskelisikaan lähikouluperiaatteen mukaisesti määritetyssä koulussa (Seppänen 2010, 516–520), ei kyse ole enää marginaalisesta ilmiöstä. Uudistuksesta lähtien koulun valikoituminen on jatkuvasti kiihtynyt (Kalalahti ym. 2015b, 19), ja jo kymmenen vuotta sitten esimerkiksi Turussa kouluvalintaa toteutti joka kolmas peruskoululainen pyrkiessään yläkouluun muualle, kuin asuinpaikkansa perusteella määrittyvään lähikouluun (Seppänen ym. 2012, 23).

Kaupunkimaisimissa kunnissa ja niiden ympäristöissä kouluvalinta toimii lähtökohtaisesti yksisuuntaisesti: lähiöistä ja ympäruskunnista pyritään kaupunkialueen keskustan perinteisesti hyvämaineisiin ja arvostettuihin oppilaitoksiin, joissa ylläpidetään erityispainotusta joko koko

koulun tai tiettyjen ryhmien kohdalla (Seppänen 2010, 526). Painotettu opetus onkin ensisijainen keino pyrkiä muualle, kuin lähikouluun oppilaaksi, sillä se on pelkkää maantieteellistä ”siirtohakua” todennäköisempi väylä päästä toivomaansa kouluun (Varjo 2011, 93–95). Suurimman suosion saavuttaneet painotusluokat keskittyvät enimmäkseen kieltenopetuksen, liikunnan tai taideaineiden painotukseen (Seppänen ym. 2012, 21). Merkittävin vaihe kouluvalinnan tekemisessä ovat koulutuspolun eri nivelvaiheet, joista erityisesti yläkoulun ja toisen asteen valinnat korostuvat. Yläkouluihin siirtyminen on todennäköisin vaihe kouluvalinnan mahdollistumisessa, mutta suuri osa yläkoulun painotusluokille päätyvistä oppilaista ovat sellaisia, jotka ovat valinneet painotusluokan jo alakoulun aikana (Seppänen ym. 2012, 27).

Suurin osa kouluvalintaa hyödyntävistä valitsee siis nimenomaan painotetun opetuksen luokan oman kaupunkialueensa ytimeä välttämällä näin samalla esimerkiksi oman lähiönsä huonomainisempaa koulua (Seppänen 2010, 516). Aiemmin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä koulujen sisäiset tasoluokat mahdollistivat yksilöllisen eriytymisen, mutta niiden lakkautuksen jälkeen koulukohtaiset painotusluokat ovat nousseet suosituimmaksi keinoksi panostaa oppilaan yksilöllisen kehittymisen huomioimiseen (Kalalahti & Varjo 2012, 47–49). Siirtymäruuhka varsinkin lähiöistä ja vieruskunnista kaupunkien keskustan kouluihin kuplauttaa eriytyneitä kouluja ja toisintaa tiettyjen oppilaitosten hyvämaineisuuksia edelleen; mikäli korkeamman sosioekonomisen taustan ja paremman akateemisen menetyksen omaavat oppilaat hakeutuvat samoihin oppilaitoksiin sukupolvi toisensa jälkeen kehittyä kyseisen koulun taso niin valtakunnallisessa arvosanavertailussa, työntekijöiden houkuttelevuudessa kuin yleisessä suosiossakin (ks. esim. Lobato ym. 2018, 161).

Kouluvalintamahdollisuuksia ja painotusluokkia hyödyntävät toistuvasti useammin korkeamman sosioekonomisen taustan omaavien oppilaiden perheet (esim. Ball 2003). Syitä tähän on tutkittu ja analysoitu paljon, sillä tämä osaltaan kuplauttaa kouluja entisestään, lisää sosioekonomista eriytymistä ja kasvattaa todennäköisyyttä koulutustason periytyvyyteen. (esim. Jacobs 2011; Lobato ym. 2018, 158; Kosunen 2016, 331).

Toisaalta Kalalahti, Silvennoinen ja Varjo (2015a, 37–38) näkevät, että keskiluokkaisissa perheissä koulutusjärjestelmä ja opettajuus kaikkineen tuntuvat lähestyttävimmältä ja omaan viiteryhmään lähemmin linkittyviltä kokonaisuuksilta, kuin alemmissa sosioekonomisissa luokissa. Tältä kannalta keskiluokkaiset vanhemmat lähestyvät hanakammin koulua ja opettajia, pyytävät tietoa ja neuvoa myös kouluvalintaan liittyvissä asioissa sekä ovat mahdollisesti si-

toutuneempia oman lapsensa koulunkäyntiin. Samoin korkeamman ekonomisen taustan ja koulutustason omaavat perheet tuntevat todennäköisemmin koulutusjärjestelmän ja osaavat etsiä tietoa oppilaan mahdollisuuksista. (Kalalahti ym. 2015a, 37–38).

Jacobs (2011) näkee, että huoltaja, jotka kokevat tarpeellisiksi hakea kansainvälisessä kontekstissa yksityiskouluihin, ovat jo pettyneet julkisen koulutuksen tarjontaan. Suomalaisessa kontekstissa tämän voisi nähdä yhtä lailla heijastumana yksityisten koulutuksen järjestäjien puoleen kääntymisenä, esimerkiksi Steiner-kouluun hakeutuessa, tai vaihtoehtoisesti kouluvalintamahdollisuutta hyödyntämällä. Myös muissa pohjoismaissa peruskoulujärjestelmän kaltaisia hyvinvointivaltion tuotoksia on alettu murtaa. Esimerkiksi Ruotsissa käytössä on kouluhallinnon ylläpitämä ranking-järjestelmä, jossa sekä julkiset että yksityiset oppilaitokset tulevat pisteytetyiksi muun muassa päättötodistusten keskiarvojen, kotikieli- ja sukupuolijakaumien sekä opettajien pätevyyksien ja vanhempien koulutustason suhteen (Seppänen ym. 2012, 17–18).

Muun kuin oman lähikoulun valitseminen saattaa olla myös resurssikysymys perheissä, sillä kunta tukee koulumatkaa ainoastaan omaan lähikouluun (Kosunen 2016, 16; 66). Näin ollen saattaa olla, että esimerkiksi ympäryskunnista kaupunkikeskustojen kouluun pyrkivät oppilaat jäävät enemmän huoltajiensa kускаamiksi ja vaativat näin huoltajiltaan suurempaa sitoutumista koulunkäyntinsä mahdollistamiseen (Kosunen 2016, 67). Toisaalta muuhun kuin maantieteelliseen lähikouluun saattaa vaihtoehtoisesti olla myös turvallisempi reitti, mikäli linnuntietä lyhin koulu löytyy esimerkiksi valtatie toiselta puolelta tai pimeän metsäreitit takaa (esim. Kosunen ym. 2017, 145–153; Lobato ym. 2018, 162).

Sosioekonomisen eriytymisen lisäksi kouluvalintamahdollisuudet ovat hyvin maantieteellisesti ja alueellisesti eriytyneitä, kuten jo todettu. Yleensä kouluvalinta on laajemmassa mittakaavassa mahdollista vain suurimmilla paikkakunnilla, sillä harvemmin asutuilla seuduilla oma lähikoulu on todennäköisemmin ainoa, mikä mahdollistaa inhimillisen koulumatkan pienelle oppilaalle. Lapissa tietyillä alueilla tämäkään ei toteudu. Näin ollen kouluvalinta on myös aina ehdottomasti aluesidonnaista, ja siihen sisältyykin suuri maan sisäinen ristiriita siitä, kuinka paljon lakkautusuhan alla olevia peruskouluja on olemassa ja toisaalta kuinka paljon oppilaiden ylitarjontaa jotkin tietyt oppilaitokset kokevat. (Kosunen 2016, 6; Seppänen ym. 2012, 31.)

Vaikka kouluvalintamahdollisuudet koskettavat jo useita suurien kaupunkialueiden oppilaista, alueellinen eriytyminen on jatkuvassa kasvussa ja koulutustaso periytyy suomalaisessa yhteiskunnassa parhaillaan voimakkaammin kuin vuosikymmeniin (esim. Silvennoinen ym. 2016,

12; Kosunen 2016, 28; Kalalahti & Varjo 2012, 41), niin suomalainen koulutusjärjestelmä on edelleen yksi maailman tasa-arvoisimmista (Lobato ym. 2018, 127; Silvennoinen ym. 2016, 11). Vaikka uhkakuvat eriytyvästä yhteiskunnasta ja kahtia jakautuvasta koulutusjärjestelmästä ovat osin jo todellisuutta, niin suomalaisella koulutusjärjestelmällä on edelleen mahdollisuus säilyttää maineensa ja asemansa yhtenä maailman parhaista ja tasa-arvoisimmista kokonaisuuksista, kunhan muutokset havainnoidaan ajoissa (Silvennoinen ym. 2016, 12). Montt esittääkin (2011, 50), ettei kysymys ole siitä, onko epätasa-arvoisuutta olemassa, vaan siitä, miten kukin koulutusjärjestelmä itse tuottaa sitä. Näin ollen suomalaisessa kontekstissa epätasa-arvoisuutta ei tule sivuuttaa tai aliarvioida, vaan koulutusjärjestelmän vaikutuksia sen hillitsemiseen tai kasvattamiseen tulee voida kriittisesti tarkastella.

Toisaalta kansainvälisessä kuvassa kouluvalinta on edelleen pienessä mittakaavassa suomalaisessa yhteiskunnassa, ja esimerkiksi Ilmonen (2019, 32) näkeekin, että Helsinki on esimerkiksi suhteessa Berliiniin diversiteetiltään vähäinen ja tarjonnaltaan hillitty. Tämä voidaan nähdä toisintuvaksi myös koulutusjärjestelmän ja sosioekonomisen eriytymisen kontekstissa, sillä pieni väestö pienentää usein samaisessa suhteessa monia yhteiskunnan ajankohtaisia ilmiöitä (esim. Kosunen & Rivière 2017, 153–154; Kosunen 2016, 15).

Mikäli kuitenkin kouluvalintamahdollisuuksia tarkastellaan suomalaisessa mittakaavassa, tulee pääkaupunkiseutu ottaa huomioon omana erikoislaatuisena alueenaan pelkän kokonsa puolesta. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla kouluvaihtoehtona mahdollistuu myös vieruskuntien koulutustarjonnan hyödyntäminen, mikäli mahdollisuuksia pidemmän koulumatkan järjestämiseen löytyy, mutta toisaalta Helsinki on myös yksi harvoista suomalaisista kaupungeista, joissa kaupungin sisäiset alueelliset erot ovat huomattavia (Bernelius 2013; Kalalahti ym. 2015a, 29–30).

Lähikouluperiaatteen mukaiset koulupiirit on mahdollista ohittaa maantieteellisen sijainnin vaihtamisen lisäksi myös painotusluokkavalinnoilla, joita isoilla paikkakunnilla on nykyisin useampia. Kosunen (2016, 27) toteaaakin, että isoimmilla paikkakunnilla jopa suurin osa oppilaista valitaan nykyään esimerkiksi peruskoulun yläluokille pääsykokeiden tai sopivuustestien avulla painotusluokille tai erikoistuneisiin kouluihin suurten hakijamäärien vuoksi. Kalalahti ja Varjo puolestaan arvioivat (2016, 37), että eriytyvät koulutuspolut ja -valinnat koskettavat yhteensä jo noin kolmasosaa koko maan peruskoululaisista, kun taas Seppänen, Rinne ja Sairanen (2012) ovat tutkimuksessaan keskittyneet Turkuun.

Kouluvalinta ylipäättään on suomalaisessa kontekstissa eriytynyt kansainvälisestä kentästä, sillä kuten sanottu, lähtökohtaisesti julkisena toiminta ylläpidetty koulutusjärjestelmä mahdollistaa koulujen eriytymisen tosiasiallisesti vain tiettyyn pisteeseen asti. Suomi on myös väestöltään pienehkö ja maantieteelliseltä kooltaan suurehko, harvaanasuttu maa, joten kouluvalinta on hyvin keskittynyt ilmiö. Toisaalta vaikka sen keskittymisestä esimerkiksi Etelä-Suomen isoimpiin kaupunkeihin puhutaan paljon ja jo aiemmin sivuttiin tutkimustulosta siitä, että kouluvalinta koskettaa joka kolmatta turkulaista yläkoululaista (Seppänen ym. 2012, 23), niin ilmiö on kuitenkin kansainvälisestä poikkeava. Helsinkiä ja Berliiniä kaupunkeina verrannut Ilmonen (2019) puolestaan toteaa useammastakin ilmiöstä, etteivät eurooppalaisten suurkaupunkien ja metropolialueiden yleispiirteet ja segregoituminen kaikessa laajuudessaan toteudu samalla tavalla helsinkiläisessä mittakaavassa, sillä pääkaupungin väestö jää tuntuvasti saksalaisesta vastineestaan.

## **2.2. Kouluvalinnan merkitykset**

Kouluvalinta on yleisempää korkeammin koulutettujen ja sosioekonomisesti hyvätasoisten perheiden kohdalla, mikä osaltaan keskittää ja muokkaa ilmiötä. Hyväosaiset perheet osaavat ”pelata kouluvalinnan peliä” (Lobato ym. 2018, 158), mikä näkyy koulutuksen kasautumisena ja eriyttää alueellisesti koulutuskenttää. Toisaalta ennen 1990-luvun uudistusta koulutusvalintapolkuihin pystyttiin vaikuttamaan muuttamisella, mitä varsinkin parhaiten toimeentulevat myös oletettavasti harrastivat. Sen sijaan painotusluokat ovat mahdollistaneet koulutusvalintapolkujen hyödyntämisen myös keskiluokalle (Kosunen & Rivière 2017, 147).

Kouluvalinnan tekevät huoltajat, jotka itse ruokkivat omia käsityksiään koulujen ja alueiden hyvätaoisuudesta kilpailuttamalla, rinnastamalla ja vertailemalla alueita ja kouluja keskenään valintaa tehdessään. Näin tietyille koululle keskittyvät, hyvin pärjäävät ja hyväosaiset perheet vetävät puoleensa omaa sosioekonomista asemaansa vastaavia perheitä ja osaltaan kohottavat alueen ja sen koulun mainetta ja menestystä. (Lobato ym. 2018, 156.)

Kasvavasta kouluvalintailmiöstä huolimatta suomalainen koulutusjärjestelmä on kuitenkin edelleen yksi maailman vähiten segregoituneista järjestelmistä ja monissa tilanteissa lähikouluperiaatteen mukaiseen valintaan tarjotaankin syyksi luottamusta peruskoulujärjestelmään ja pohjoismaalaisen hyvinvointivaltion pohjimmaisiiin tasa-arvoperinteisiin (Kalalahti & Varjo

2016, 39; Lobato ym. 2018, 158). Huoltajat joissakin määrin kokivatkin lähikoulun ja painotusluokkien valitsemisen välissä ristiriitaisuutta ”kansalaisvelvollisuuden” ja ”yksilön valinnanvapauden” välillä (Lobato ym. 2018, 158), mutta ilmiötä ei voi suoraan rinnastaa kielivalintojen tekemiseen, jossa vaikuttavia tekijöitä on todennäköisemmin useampia.

Osoituksena suomalaisessa koulutusjärjestelmässä edelleen säilyneestä tasa-arvoisuudesta voi nähdä esimerkiksi mahdollisuutena siirtyä korkeakoulutuksen piiriin miltä tahansa koulustaustalta. Kuitenkin 2000-luvun kuluessa koulutus on alkanut jälleen uudelleen kasautua kulttuurillisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti varakkaiden perheiden kasvateille, mikä ennustaa kiihtyvää epätasa-arvoisuuden ja alueellisen eriytymisen kasvamista suomalaisessa yhteiskunnassa. (Kalalahti & Varjo 2016, 39.)

Seppäsen (2010, 521) tutkimuksen mukaan kouluvalintamarkkinat ja koulujen eriarvoistuminen ovat polarisoituneimpia sellaisissa suomalaisissa kaupungeissa, joissa on eniten tuloeroajoavuutta. Kouluvalinta on siis tapa erottautua oman yhteiskunnallisen ja sosioekonomisen viiteryhmänsä mukaisesti muusta ympäröivästä kaupunkialueesta, mistä kertonee esimerkiksi keskiarvoltaan matalampituloista alueiden koulujen epäsuosio kouluvalinnan mahdollistavissa kunnissa (Seppänen 2010, 528).

Maailmalla kouluvalinnan kriittisen segregoitumisen rinnakkaisarvoksi on noussut käsitys ”tarpeeksi hyväksi koulusta” (“good enough”, Lobato ym. 2018, 156–157), jolla viitataan huoltajien toiveiseen säilyttää lapsilla monipuolinen tuttavapiiri, itsevarmuuden kehittyminen esimerkiksi keskivertoarvosanojen saavuttaminen sekä mahdollisesti kokemus yhteisöllisestä naapurustosta tai asuinalueesta. Lasta ei halutakaan välttämättä kuskata omasta naapurustosta keskustan eliittikouluun tuntemaan epäonnistumista keskivertoarvosanoistaan kilpailusta nauttivien ylemmän keskiluokan lasten sekaan, vaan kokemaan yhteisöllisempi, heterogeenisempi ja vähemmän paineistettu peruskouluarki omassa naapurustossa

Suomessa ”tarpeeksi hyvät koulut” -käsitys on häilyvä, sillä käytännössä kaikki koulutus on julkisen puolen tarjoamaa ja tältä kannalta koulutukseltaan samantasoista. Toki naapurustoon voi vaikuttaa muuttamalla ja usein esimerkiksi sosioekonomisesti homogeeninen väestö kerääntyykin tietyille samoille alueille (Kosunen & Rivière 2017, 145–151). Näin omasta lähikoulusta saattaa automaatiolla tulla myös eliittikouluun vertautuva paikka, mikäli sen koulupiirialueelle sijoittuu huomattavasti ylemmän keskiluokan väestöä, eikä toive ”tarpeeksi hyvästä koulusta” välttämättä toteudukaan toivotulla tasolla lähikoulussakaan.

Segregaation ja koulutuksen periytyvyyden identifioituminen on havaittu avainhaasteiksi koulutusjärjestelmissä ympäri maailman, mikä on saanut myös OECD:n yhä suuremmissa määrin nostamaan teemaa keskustelun kohteeksi viime aikoina (Lobato ym. 2018, 157). Siinä missä keskiluokka kokee kulttuurista läheisyyttä koulujärjestelmään ja yhteiskuntaluokaltaan samais-tuttaviin opettajiin, näyttäytyy koulun lähestyminen alemille yhteiskuntaluokille yhä haastavammalta poliittisen kentän eriytyessä entistä voimakkaammin (Ball 2003; Kalalahti ym. 2015a, 27–28).

Pöyhönen, ja kumppanit (2019, 17) sekä Ihalainen ja kumppanit puolestaan näkevät (2019, 28), että kaikki koulutuksen trendit ovat heijastumia historiallisista, poliittisista, uskonnollisista, taloudellisista ja kulttuurillisista virtauksista ja muutoksista kansainvälisellä areenalla. Nyky-yhteiskunnassa ajan arvomaailmaa parhaiten heijastelevat taloudelliset tavoitteet, joten myös koulutus on uudella tavalla valjastettu taloudellisen menestyksen takeeksi (Ihalainen ym. 2019, 31).

### 3. Kielivalinta ja kieltenopetus

Kieltenopetuksen varhentaminen ja sen kautta mahdollistuva oppimisen alttiusiän hyödyntäminen ovat olleet pitkään kansainvälisinä ja yleiseurooppalaisina puheenaiheina, ja tässä keskustelussa uudistuksen 2020-luvulla käyttöön ottanut Suomi on vasta jälkijättöisesti mukana (Hahl ym. 2020, 80; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 225). Viime aikoina on myös paljon keskusteltu varhentamisen todellisesta merkityksestä ja alttiusiän liioitellusta vaikutuksesta kielinoppimisen tukena (Hahl ym. 2020, 81; Skinnari & Halvari 2018), joten kansainvälisesti myöhäisessä vaiheessa varhentamispäätöksen tehnyt suomalainen koulutusjärjestelmä on liittynyt trendiin vasta sen jo mahdollisesti hieman kääntyessä. Suomalaisessa mediamaisemassa varhentamista on edelleen tiiviisti perusteltu esimerkiksi juuri alttiusiän kautta (esim. Krogerus, 2019; Härkönen, 2021).

Varhentaminen on perusopetuksen opetussuunnitelmien mittapuulla poikkeuksellisen nopeasti kokoonsa nähden läpiviety uudistus, joka onkin sittemmin herättänyt paljon keskustelua uudistusta edeltäneistä resurssikeskusteluista (Puustinen & Rantala 2023, 6; 22). Kieltenopetuksen varhentaminen vaikuttaa lähtökohtaisesti jokaiseen suomalaiseen koululaiseen, joten uudistuksen vaikutukset ovat mittavat (esim. Puustinen & Rantala 2023, 7–8). Varhentamisuudistuksen voimaantulon jälkeen keskustelua ovatkin herättäneet puutteelliset resurssit, pätevien opettajien vähyys sekä luokanopettajille toivotut täydennyskoulutukset (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 227–229).

Varsinkin pienemmillä paikkakunnilla kielten opetuksen järjestäminen on vaatinut tuntuvasti uusia järjestelyjä (Skinnari & Halvari 2018), sillä opettajan virkojen perustaminen riittävällä tuntimäärillä ja pätevien opettajien houkuttelu syrjäisemmille paikkakunnille on havaittu haastavaksi. Samoin A1-kielen lakivelvoitteinen varhentaminen on saattanut monella kunnalla kääntää resurssit A1-kielen tarjoamiseen ja näin vähentänyt tai jopa kokonaan lakkauttanut valinnaisen A2-kielen tarjoamisen mahdollisuudet (Skinnari & Halvari 2018; Hahl ym. 2020, 86–87). Nopea uudistus onkin saanut etukäteishankkeista huolimatta palautetta siitä, ettei se tarjonnut riittävästi valmistautumisaikaa kunnille (Hahl ym. 2020, 98–100).

### 3.1. A-kielivalinnat kouluvalinnan polkuna

Varhennettu kieltenopetus on uudistuksena siirtänyt valintaa varsinkin valinnaisista kielivalinnoista suhteessa enemmän myös huoltajien vastuulle, sillä varsinkaan ykkösluokkalainen oppilas ei käytännössä ole valmis tekemään valintaa itsenäisesti (esim. Inha 2018; Kangasvieri & Leontjev 2021, 9; Seppänen ym. 2012, 31; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 226–227). Valinnan tekemiseen liittyvissä tutkimuksissa on kuitenkin hieman yllättäen usein korostunut myös lapsen oma henkilökohtainen kiinnostus, joka pohjautuu usein esimerkiksi varhaiskasvatusiässä koettuihin kielisuihkutuksen tuokioihin (Leimu 2021, 25; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 226–227).

Toisaalta suuriksi vaikuttimiksi on tunnistettu myös sekä opettajat, luokkakaverit että helppouden merkitys (Kangasvieri & Leontjev 2021, 3; Seppänen ym. 2012, 31; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 227). Oman luokanopettajan innostavuus tai toisaalta tutuksi tullut kieltenopettaja saattavat olla rohkaiseva tekijä rohkeamminkin valinnan tekemisessä (Hahl ym. 2020, 86–87). Useimmiten huomattiin myös, että sisarukset valitsivat keskenään todennäköisemmin saman kielen, eli jos esikoinen teki epätodennäköisemmän valinnan A1-kielen kohdalla, niin myös muut perheen lapset toistivat valintaa (Seppänen ym. 2012, 30–31; Kalalahti ym. 2015a, 38–39; 53). Toisaalta mikäli hyvin erikoinen kielivalinta vaati järjestelyjä, kuten koululta toiseen siirtymistä tai myöhäisiä iltapäivätunteja, saattoi perhe päätyä eri valintaan lopulta käytännön syistä (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 227).

Huoltajat peräänkuuluttivat valintoja tutkittaessa myös tiedotuksen määrää, kielenopetuksen käytäntöjen avaamista sekä vanhemmilta vaaditun sitoutumisen määrää (Inha 2018; Hahl ym. 2020, 109, 123; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 227, 240). Esimerkiksi pienempi kieli saattaa vaatia huoltajilta aikataulujoustoa lapsen koulupäivien venyessä tai toisaalta aamujen aikaistuessa. Lähtökohtaisesti rohkeamman valinnan tekivätkin juuri keskimääräistä korkeammin koulutetut ja paremmin tienaavat vanhemmat, joilla nähtiin olevan halua ja resursseja lapsen koulunkäynnin tukemiseksi (Varjo 2011, 95; Kosunen 2016, 30; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 240).

Valinnantekoihin liittyvien tutkimusten ja uutisointien yhteydessä yritetään kuitenkin korostaa, että harvinaisemmankaan vieraan kielen valinta ei vaadi esimerkiksi vanhemmilta kyseisen kielen osaamista, vaan ennemminkin kannustusta kulttuuritietoiseen arkeen (esim. Smeds 2011,

233; Yle: Väinämö 28.10.2020, HS Lukijan mielipide: Salo 6.4.2019). Cenoz (2009, 235) pyrkii ylipäättään kannustamaan opetusta kohti monikielistä kokonaisuutta, jossa kieliä yhdistelevä lähestymistapa varsinaisten kielenopetuksen ohella tukee monikielisten lasten kielen ymmärryksen kehittymistä. Cenoz näkeekin, että kaikki kieltenopiskelu tukee toista ja kulttuuritietoinen kasvatusta arjen osana motivoi uusiin kieliin tutustumiseen myös koulun ulkopuolella (2009, 233–236). Pitkästi käsitys tuntuu olevan kuitenkin vielä väestölle tuntematon.

Kosunen (2016, 29) argumentoikin, että kielivalinta nähdään keinona ”sulkea heikommat koulut pois” valintamahdollisuuksista, sillä pitkää kieltä tulisi mahdollisuuksien mukaan voida jatkaa läpi koko peruskoulun lainsäädännön turvaamana. Kalalahti & Varjo (2016, 48) puolestaan ovat tutkineet, että painotettuun opetukseen osallistuvat oppilaat valitsevat muita useammin A1-kieliksi jonkin muun kuin englannin. Kun painotetuille luokille lähtökohtaisestikin päädytään useammin korkeakoulutetuista perheistä ja korkeammista sosioekonomisista lähtökohdista (esim. Kosunen & Seppänen 2015), niin myös A1-kielivalintaa voi pitää osittaisena osoituksena koulutuksen periytyvyydestä, hyväosaisuuden kasaantumisesta ja kouluvalinnan mahdollistamasta koulutuksen eriytymisestä.

Skinnari ja Sjöberg (2018) toteavat, että laatutekijöitä kieltenopetuksen onnistumisen takaamiseksi ovat opetuksen jatkuvuus, pedagogisesti taitavat opettajat sekä tasa-arvoisen osallistumisen mahdollisuus. Tältä kannalta A1-kielivalintoihin vaikuttaessaan edellä mainitut tekijät ovat todennäköisesti merkittävä osa huoltajien päätöksentekoa. Tuttu ympäristö ja tuttu opettaja lienevät useille tärkeitä päätökseen vaikuttavia tekijöitä, mikä saattaa heijastua muun muassa muissa kuin omassa koulussa kielitunneilla käyvien oppilaiden määrään.

Varhentamisen yhteydessä on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelmaan, että pienemmän vieraan kielen valinta ja kielenopiskelun jatkuvuus tulisi turvata läpi koko oppilaan koulupolun (esim. Inha 2018; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 225, 240). Näin ollen useissa tapauksissa vieraamman kielen valinta onkin nähty mahdollisuutena eriyttää lapsen koulupolku lähikouluista koko oppivelvollisuuden ajaksi ja turvata kouluvalintareitti aiempaa varmemmin (Hahl ym. 2020, 86–87).

Pöyhönen ja kumppanit (2019, 13) näkevät kielipolitiikan ja kielikoulutuspolitiikan tuottavan ja uusintavan yhteiskunnallisia rakenteita ja osaltaan ohjaavan eri kielten asemaa yhteiskunnassa. Kielikoulutuspolitiikan voi nähdä hallinnon tasolta tulevana ohjeena sille, mitkä kielideologiat ja -uskomukset ovat merkityksellisiä ja valtaa omaavia yhteiskunnassa (Pöyhönen

ym. 2019, 13). Koulutuspoliittiset valinnat muokkaavat osaltaan merkittävästi yhteiskuntaamme, ja Hildén (2011, 7) toteaaakin, että koko kansallinen opetussuunnitelmamme perustuu kulttuurisille, poliittisille ja historiallisille vallankäytön kytköksille.

Kosunen puolestaan (2016, 29) näkee kielivalinnat, erityisesti A1- ja A2-kielten kohdalla, epätasa-arvoa peruskoulutukseen tuottavina valintoina, jotka uusintavat yhteiskunnallisten rakenteiden lisäksi myös valtakunnallista eriarvoisuutta. Kielivalintoihin liittyvä lainsäädäntö osaltaan mahdollistaakin niin kutsutun ”varmemman eriyttämisen polun”, sillä harvinaisemman vieraan kielen valinta käytännössä velvoittaa koko peruskoulun ajan jatkuvan kielenopiskelun järjestämisen oppilaille, mikäli mahdollista (Kosunen 2016, 29.)

Useimmiten A1-kieliin liittyvästä teemasta tehdyissä tutkielmissa näkökulmana on opettajan valmiudet tai opetuksen toteutuminen käytännössä taikka oppilaiden kokemus itse opiskelusta. Esimerkiksi Nina Nyqvist ja Alisa Rintala ovat tehneet Pro gradu -tutkimuksena otsikolla ”Varhennettu kieltenopetus – vanhempien ja opettajien näkemyksiä yhteistyön kehittämisestä” (2018), jossa näkökulma keskittyy huoltajien ja opettajien yhteistyöhön. Katri Gränön gradussa ”Varmaan aika kirjaviaa opetusta eri kouluissa” – A1-kielen opetuksen varhentaminen opettajien näkökulmasta” (2022) puolestaan keskitytään opettajien näkökulmaan. Sen sijaan muun muassa Emilia Pajusen ”Kielitietoista kielikasvatusta kikattamalla – Kokemuksia kielirikasteisesta toiminnasta peruskoulun alaluokilla” -tutkielma (2019) ja Anne Lahdenojan gradutyö ”Kieltenopetusta esiopetuksessa – Esioppilaiden kokemuksia englannin ja ruotsin kielen opetuksesta” (2019) käsittelevät oppilaiden näkökulmaa teemaan.

### **3.2. A-kielet osana suomalaista koulutuspolitiikkaa**

Kielikoulutuspolitiikan pohja on Saarisen ja kumppaneiden (2019, 12) mukaan aina yhteiskunnan yleisissä koulutuspoliittisissa tarpeissa ja tavoitteissa, ja niihin vaikuttavat ja ne osaltaan vaikuttavat sekä kieliin liittyviin hierarkioihin että kielen opiskelun motivaattoreihin. Saarinen ja kumppanit (2019) nostavat esille kysymyksen siitä, kenen monikielisyys nähdään rikkautena ja kenen välttämättä ei. Kielikoulutuspolitiikka tulisi nähdä vain osittain koulutuspoliittisena valintana, johon liittyvät koulutuksen tarpeet ja tavoitteet, ja yhtä lailla heijastumana historiallisista, yhteiskunnallisista ja poliittisista intresseistä, joita kielikoulutukseen ja sen kehittämiseen liitetään (Pöyhönen ym. 2019, 31). Viimeisten vuosien ajan jatkunut poliittinen tilanne on osaltaan vaikuttanut venäjän kielen asemaan ja suosioon (Perho & Raijas 2011, 200; Hildén &

Salo 2011, 237), ja nyt kiihtynyt uutisointi Venäjän ja Kiinan poliittisesta liittoutumasta saattaa tilanteen jatkuessa vaikuttaa kiinankin kielen suosioon. Kiinan kieli on saavuttanut huomattavasti korkeampaa kiinnostusta muualla läntisessä Euroopassa (Frenzel 2018), mutta Pohjoismaihin asti suosio ei ole samassa mittakaavassa rantautunut. Näin ollen nykyinen poliittinen tilanne saattaa myös lähitulevaisuudessa muokata suomalaista kielikoulutuspolitiikkaa.

Kielikoulutuspolitiikkaan Saarisen ja kumppaneiden teoksessa (2019) esiin tuotava kokonaisvaltaisuuden käsite saattaa siis myös osaltaan luoda Suomesta ja suomalaisesta koulutusjärjestelmästä tietynlaista kuvaa maailmalla. Toisaalta suomalaista koulutusjärjestelmää ja myös kielellisesti koulutettua väestöä on kovasti keuhuttu maailmalla (Pöyhönen ym. 2019, 11), mutta ehkäpä esimerkiksi koulutuspoliittisten muutosten hitaus ja kielikoulutuksen kehittymisen kankeus saattavat ajan kanssa aiheuttaa myös erilaisia näkemyksiä suomalaisen järjestelmän toimivuudesta. Esimerkiksi jo nyt PISA-tulosten tason lasku kansainvälisessä vertailussa on huomioita ja suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityskohtiin kiinnitetty huomiota maailman medioissa (Lobato ym. 2018, 157).

Pöyhönen ja kumppanit (2019, 12) uskovat, että yhteiskunnallisen tason kielikoulutuspolitiikka ja siihen liittyvä sääntely uusintavat kieliin liittyviä uskomuksia, arvostuksia ja hierarkioita. Itse näen kuitenkin vaikutuksen vastavuoroisuuteen, sillä yhtä lailla koulun käytänteissä esimerkiksi eri kielten suosiona näkyvät muutokset vaikuttavat osaltaan yhteiskunnallisiin päätöksiin ja kielikoulutuspolitiikan muutoksiin.

Kangasvieri & Leontjev (2021, 11) puolestaan argumentoivat, että kielen yhteiskunnallisen merkityksen painotus on merkittävä motivaation kohottaja, sillä motivaatio englannin opiskeluun oli huomattavan korkealla myös ilman muihin kieliopintoihin vaikuttavia arvosanoja, perheen tukea ja ystävien kanssa yhdessä opiskelemista. Englannin kielen opiskelun tärkeys ei vaadi samalla tavalla painotusta, sillä oppilaat näkevät ja kuulevat englantia niin paljon arkisessa elämässään, että he ymmärtävät ikään kuin automaattisesti sen opiskelusta saamansa hyödyn (Kangasvieri & Leontjev 2021, 2).

Kouluvalintamahdollisuuden alue- ja paikkakuntaakohtaisuus, jota muun muassa Kosunen korostaa (2016, 6), ovat näkyvästi läsnä valtakunnallisen median keskustelussa. Samoin kielikoulutuspoliittisten päätösten perustelu sekä uudistuksiin liittyvän rahoituksen ristiriitaisuus ovat media-aineistossa usein esiin nousevia teemoja, jotka vaikuttavat kiinnostavan ja mietityttävän

kansaa. Pöyhönen ja kumppanit (2019, 11–12) painottavat, että niin kieli- kuin muussakin koulutuspolitiikassa kyse on aina ensisijaisesti tarpeiden ja tavoitteiden tasapainottamisesta sekä yhteiskunnallisiin ja poliittisiin intresseihin vastaamisesta.

Tältä kannalta sisäänrakennettu ristiriita on ikään kuin aina olemassa, eivätkä esimerkiksi tavoitteet ja resurssit useinkaan vastaa täydellisesti toisiaan. Uudistuksissa on aina kyse poliittisista kompromisseista, joten ne harvoin varsinkaan heti alkuun miellyttävät kaikkia osapuolia. Acemoglu ja Robinson (2019, 474–475) esittävätkin, että kansalaisyhteiskunnan ja valtion välinen vuorovaikutus ja kyky keskinäisiin kompromisseihin on demokratian perusta, joka ohenee tai sortuu, mikäli luottamus instituutioihin ja tätä kautta myös kompromissien voimaan heikentyy.

Kielivalinnat kouluvalinnan polkuna voidaan nähdä alueittaisen epätasa-arvon lisääntymisen lisäksi myös yhteiskunnallisen epätasa-arvoistumisen väylänä, kun enemmistö A1-kieleksi suomalaisella mittapuulla harvinaisemman kielen valitsevista on korkeakoulutettujen vanhempien lapsia. Samoin vapaaehtoisen A2-kielen ylipäättään aloittaa todennäköisemmin lapsi, jonka vanhemmat ovat korkeakoulututkinnon suorittaneita. (Lobato ym. 2018, 156.)

Kielikoulutus ja kieltenopetus on monipuolinen kokonaisuus, johon kuuluvat monet opetuksen tavat kuten kielisuihkutus, kielikylpy, kaksikielinen opetus ja painotettu opetus. Termeissä on vivahde-eroja, mutta jokainen linkittyy kielenopetuksen suurempaan merkitykseen, kuin painottamaton opetus. Kielisuihkutus ja niin kutsuttu kikatus ovat useimmissa kunnissa jo varhaiskasvatuksen aikana alkavia erilaisiin kieliin tutustumisen jaksoja, jotka luovat lapselle mahdollisuuksia tutustua useampiin kieliin ennen A1-kielen valintaa (Hahl ym. 2020, 81, 86; Inha 2018). Kielikylpy puolestaan vaatii jo 50 % opetuksesta tapahtuvaksi toisella kielellä, ja on perinteisesti ollut käytössä ensimmäisen ja toisen kotimaisen kielen yhdistävässä kaksikielisessä opetuksessa, kuten suomenruotsalaisten kuntien kaksikielisillä luokilla (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 226).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä muusta kieliopetuksesta poikkeavassa asemassa ovatkin juuri ruotsinkielisten alueiden opetus, jolla suomen ja ruotsin kielten opetusten välinen jakauma on perinteisesti poikennut muiden alueiden kielenopetuksesta. Esimerkiksi molempien kielten opetus on useissa paikoissa aloitettu jo alakoulun puolella ja ollut opetussuunnitelmassa määritettyä suuremmissa roolissa (Skinnari & Halvari 2018). Samoin saamenkielisten kuntien alueilla ja saamea äidinkielenään puhuvat lapset on huomioitu kansallisessa opetussuunnitelmassa

erikseen, mutta varsinkin ympäri maata jakautuneissa ruotsin- tai saamenkielisissä perheissä opetussuunnitelman kielitarjonnan tavoitteisiin ei aina resurssisyistä ylltetä (Ihalainen ym. 2019, 45; Hahl 2020, 182; Opetushallitus 2019). Kolmantena erillisenä liitteenä perusopetuksen opetussuunnitelmassa ovat romanikielten opetus kieltä äidinkielenään puhuville (Ihalainen ym. 2019, 45; Hahl 2020, 182; Opetushallitus.2019). Erikseen on myös mainittu lapsen oikeus saada oman äidinkiellensä opetusta kielestä riippumatta (Opetushallitus 2019), mutta varsinkin hyvin pienten kielten vähemmistöille tämä saattaa usein olla hankalaa järjestää.

#### 4. Media kouluvalintoihin vaikuttavana tekijänä

Median rooli on historiallisesti usein käsitetty riippumattomana tarkkailijana, jonka tarkoitus on raportoida yhteiskunnasta ja sen toiminnasta ”vallan vahtikoirana”, mutta uuden median aikakaudella myös rivikansalaiset tuntuvat muuttaneen näkemystään mediakriittisempään suuntaan (esim. Matikainen ja kumppanit 2020, 32.) Gutsche (2015, 4–5) esittääkin, että media tulisi aina nähdä enemmänkin omana valtasysteeminään sekä vallan verkostojen heijastelijana, kuin riippumattomana raportoijana. Ball (2013, 13) taas toteaa, että tiedon ja vallan suhde sitoutuu aina yhteiskunnan rakenteisiin ja siihen, millaista tilaa valta antaa tiedolle. Mediakentän siis voidaan ylipäätään ajatella aina muodostuvan yhteiskunnan valtarakenteiden sallimissa rajoissa.

Richardson (2007, 1–7) näkee myös, että journalistinen tuotos muodostuu aina yhteydessä sekä yhteiskuntaan, tekijään ja julkaisijaan että yleisöön ja lukijaan. Vaikka teksti on voitu suunnata tietyille yleisölle ja rahoittaa tietyistä näkökulmista käsin, se on silti aina ikään kuin henkilökohtainen kokemus, joka konstruoidaan tekstin ja lukijan välillä. Näin myös median toiminta valtarakenteiden ”sallimissa” rajoissa saattaa olla hyvinkin ennustamatonta. Lukijan voi ajatella luovan mielikuvan tekstin yhteiskunnallisesta kontekstista sitä lukiessaan, ja näin myös heijastavan sen omaan pohjatietoonsa ja maailmankatsomukseensa sekä mahdollisesti jatkuvasti muokattavan tulkintaansa tilanteesta (Richardson 2007, 15).

Sekä Richardson (2007, 112) että Gutsche (2015, 6–9) myös korostavat, että journalistinen teos on myös lähes aina luotu yleisöä ajatellen ja selkeästi suunnattu vastaamaan todennäköisimmän lukijakunnan yhteiskunnallista asemaa ja poliittista kantaa. Richardson kuitenkin myös korostaa (2007, 17), ettei lukija voi kuitenkaan koskaan tietää, mitä kirjoittaja on tarkoittanut, vaan mielikuva kirjoittajan pyrkimyksistä on aina lukijan subjektiivisesti luoma käsitys lukemastaan. Ball (2013, 23) taas korostaa, ettei kysymys ole vain siitä mistä puhutaan, vaan miten ja esimerkiksi millaisilla termeillä asioihin viitataan. Tältä kannalta myös valittu terminologia voi kirjoittajan ja lukijan välilläkin luoda erilaisia kokemuksia tekstin merkityksestä ja pyrkimyksistä.

Näin ollen media-analyysia tehdessäni on nähdäkseni välttämätöntä tiedostaa, että lukijana heijastan aineistosta nousevat teemat omaan ymmärrykseeni ja pohjatietooni sekä rinnastan ja jäsentelen ne maailmankatsomukseni kautta osaksi temaattista kokonaisuutta. Uskon kuitenkin,

että tiedostamalla konstruktioideni merkityksen, kykenen käsittelemään aineistoani mahdollisimman riippumattomasti. Nähdäkseni on kuitenkin työni kannalta myös tärkeä huomioda, että monelle median luomat mielikuvat ja vaikutelmat ovat edelleen tiukemmin kiinni riippumattoman tarkkailijan roolissa kuin valtasysteemin asemassa, ja näin median vaikutus esimerkiksi huoltajien tehdessä kouluun liittyviä valintoja lastensa kanssa voi olla suurempi kuin yhteiskuntana havainnollistammekaan.

Syvertsen ja kumppanit (2014, 119–129) näkevät pohjoismaiset mediat yksinä maailman luotetuimmista juuri siitä syystä, että ne panostavat journalistisen sananvapauden ja oman riippumattoman kuvansa ylläpitämiseen pohjaamalla sitä esimerkiksi maailmanlaajuisen uutisoinnin ja oman pysyvyytensä merkityksellisyyteen. Syvertsen ja muut (2014, 71–95) kuitenkin myös huomauttavat, että vallan keskittyminen muutamille mediataloille sekä yleisradioyhtiöiden eturistiriita oman riippumattomuutensa valvojina ovat mahdollisia kompastuskiviä myös pohjoismaisissa ja suomalaisessakin systeemissä.

Perinteiset valtamediat, tässä yhteydessä siis erityisesti Yle ja Helsingin sanomat, joskin viimeisen kymmenen vuoden sisällä yhä enenevässä määrin verkkouutisina, tavoittavat edelleen päivittäin suurimman osa suomalaisista (SVT: Tilastokeskus, Joukkoviestintä). Ylen uutiset ja Helsingin sanomat keräsivät myös luotettavuudessaan maan parhaimmat tulokset vuonna 2020 julkaistussa tutkimuksessa Media ja yleisön luottamuksen ulottuvuudet: instituutiot, journalismi ja mediasuhde (Matikainen ym. 2020, 20), joskin Ylen kärki Helsingin sanomiin nähden oli lähes 10 prosenttiyksikköä. Helsingin sanomat ja kolmanneksi luotettavuutta kysyttäessä sijoittunut MTV uutiset erottuivat toisistaan ainoastaan yhden prosenttiyksikön erolla (Matikainen ym. 2020, 20). Ylen johto oli siis selkeä ja näin ollen valtakunnallinen luottamus todistettua.

Yle ja Helsingin sanomat eivät ole olleet suomalaisten silmissä arvopohjaltaan samalla linjalla, vaikka molemmat ovatkin lähtökohtaisesti liberaaleja medioita. HS on kallistunut poliittisesti varsinkin perinteisemmin oikeammalle ja Yle viime vuosina lukijoiden mielestä vasemmalle (EVA, 25.3.2025), mutta tutkimaani teemaan liittyen mediatalot tuntuvat olevan keskenään toistuvasti samalla kannalla. Toisaalta Yle valtio-omisteisena mediana suhteellisesti todennäköisemmin saattaa kallistua tukemaan hallinnon uudistuksia, mutta kumpikaan aineistossa edustetuista medioista ei ole erikoisemmin tunnettu valtionhallinnon päätösten suuresta tukemisesta. Myös koulutuspoliittisen teeman yhteydessä molemmat toki keskittyvät myös paljon nostamaan esiin uudistukseen liittyviä ongelmakohtia ja epätasa-arvoa toisintavia tekijöitä.

Suomalaisten näkemys kotimaisista tiedostusvälineistä on viime vuosikymmeninä kohentunut ja luottamus niihin parantunut (EVA, 25.3.2025, 3–4). Samoin valtamedioiden objektiivisuus, riippumattomuus ja rakentavan kritiikin luotettavuus on nähty kiitettävänä piirteinä suomalaisten keskuudessa (EVA, 25.3.2025, 4) Toisaalta suomalainen media on myös kansainvälisesti arvostettua ja Reuters Institutin tutkimuksessa se oli Euroopan maista kotimaassaan luotetuin (EVA, 25.3.2025, 5).

Tältä kannalta valtakunnallisesti suurimmat mediat, Yleisradio (Yle) ja Helsingin Sanomat (HS) ovat edelleen hyvin hedelmällisiä tutkimuskohteita, kun pyritään ymmärtämään median maalaamaa kuvaa tietystä teemasta. Tässä suhteessa teemana toimiva koulutusjärjestelmä ja sen uudistukset toki tulevat seuratuiksi enimmäkseen juuri niistä kiinnostuneiden yleisöjen keskuudessa, joihin ammatin, perheen tai elämäntilanteen kautta uudistukset suoranaisesti vaikuttavat (Shine & Rogers 2021, 193). Toisaalta kansalliset koulutusjärjestelmät ylipäätään ovat uutisten kestoaihe (Shine & Rogers 2021, 193) ja esimerkiksi artikkelit suomalaisen koulutuksen menestyksestä ovat keränneet myös muuta kuin aiheeseen ajankohtaisesti sitoutunutta yleisöä. Koulutusjärjestelmä on myös teema, josta käytännössä jokaisella on omakohtaista kokemusta, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa myös teeman uutisarvon pysyvyyteen (Shine & Rogers 2021, 193).

Media on aina poliittista toimintaa, johon liittyvät moninaiset syyt, vaikuttimet ja seuraukset aina mediatalon omistajista ja rahoituksesta lähtien journalistin tiedostamattomiinkin mielipiteisiin sekä julkaisun yhteydessä tehtyihin valintoihin (Milosavljevic 2024; Richardson 2007, 15). Kaikki uutisointi on myös aina tavoitekeskeistä ja jonkinlaisia vaikuttavia arvoja heijastavaa (Thomas 2012, 4, 21), vähintäänkin kyseisen mediatalon arvoja ja taloudellisia tavoitteita vastaavaa. Toisaalta tietyn median lukijakunta on myös esimerkiksi poliittiselta mielipiteeltään usein tietyn tavoin valikoitunutta (Richardson 2007, 112; Kalalahti ym. 2015b, 43), vaikkakin valtakunnallisesti seuratuimmat mediat toki todennäköisemmin kykenevät tavoittamaan yleisöä esimerkiksi poliittisten puoluerajojen yli, mistä myös sekä Ylen että HS:n lukijamäärät viestivät (SVT: Tilastokeskus, Joukkoviestintä).

Toisaalta ihmiset ovat myös taipuvaisempia lukemaan juuri itseään koskettavia tai kiehtovia aiheita (Kosicki & Pan 2017, 203), joten uutisoinnin kohderyhmäksi saattaa hyvinkin tiukasti muodostua aiheesta kiinnostunut yleisö. Sekä Happer ja Philo (2013, 332) että Kosicki ja Pan (2017, 203) argumentoivat, että median kanta vaikutti yleisön mielipiteisiin ja uskomuksiin sitä helpommin, mitä vähemmän pohjatietoa heillä oli kyseisestä aiheesta. Esimerkiksi koulutusta

koskevasta uutisoinnista vain muutama prosentti opettajista kommentoi luottavansa mediaan (Kosicki & Pan 2017, 203). Tältä kannalta koulutukseen liittyvä uutisointi saattaa olla teemansa vuoksi myös vähemmän yleisön mielipiteeseen vaikuttavaa, sillä kuten todettu, lähes kaikilla suomalaisilla on todennäköisesti jonkinlaisia kokemuksia ja näkemyksiä maan koulutusjärjestelmästä. Koulutusta tutkineet Shine ja Rogers (2021, 193) ovat kuitenkin myös todenneet, että koulutus jo valmiiksi jakavana aiheena myös vaikuttaa olevan uutisaiheena hyvin vaikutusvaltainen näkemyksien muokkaaja. Toisaalta koulutuksen taustalla toimivat yhteiskunnalliset ja poliittiset prosessit, kuten opetussuunnitelman laatiminen, voivat olla monille hyvinkin vieraita konsepteja (Puustinen & Rantala 2023, 10).

Medialla on myös tuntuva mahdollisuus muokata luomaansa kuvaa valtakunnallisesti keskustelunaiheesta muun muassa vaikuttamalla siihen, ketä aiheen tiimoilta haastatellaan ja miten keskustelunaiheita ohjailaan (Happer & Philo 2013, 321–323). Toisaalta painetun median lukijan täytyy myös tiedostaa, että esimerkiksi lainauksen kiteyttämällä tai tiivistämällä, saattaa kirjoittaja myös tarkoittamattaan muovata alkuperäistä kommenttia heijastamalla siihen omia käsityksiään aiheesta (Richardson 2007, 17).

Samoin kuin poliittisten arvojen heijastelua, niin uutisointikin on usein myös tunneilmaisua ja tunteiden välittämistä (esim. Puustinen & Rantala 2023, 12–13). Uutisointi resonoi eri lailla erilaisessa lukijassa, ja sen synnyttämät ajatukset ja tuntemukset saattavat vaihdella voimakkaastikin lukijan pohjatietoihin ja mielipiteisiin törmätessään (Happer & Philo 2013, 326). Tältä kannalta koulutusjärjestelmä ja sen uudistukset ylipäättään perinteisesti voimakkaasti tunteita ja mielipiteitä herättävinä teemoina saattavat yhtä lailla aiheuttaa hyvin toisistaan poikkeavia reaktioita yleisössä. Tämä puolestaan saattaa heijastua siihen, miten ihminen suhtautuu lukeemaansa; kuinka uskottavana, totuudenmukaisena tai yleistettävänä hän esimerkiksi lukemaansa artikkelia pitää, ja kuinka voimakkaasti se mahdollisesti painuu hänen mieleensä tai vaikuttaa hänen tuleviin valintoihinsa (Shine & Rogers 2021, 195; Kosicki & Pan 2017, 55).

Näin ollen esimerkiksi se, millä tavoin kieltenopetuksen varhentamisesta julkaistut, huoltajia rohkeampia valintoja kannustamaan tekevät artikkelit ovat resonoineet yleisössä, on hyvin hankala selvittää (Shine & Rogers 2021, 203). On mahdollista, ettei uutisointi ole ollut merkittävästi huoltajiin vaikuttavaa. Toisaalta on myös yhtä lailla mahdollista, että uutisoinnin kautta valtakunnallisesti esiin nostetut aiheet ovatkin aiheuttaneet vaikuttavia keskustelunaloituksia. Historiallisesti media on kuitenkin ollut tekijä, jonka kautta on vuosisatoja pystytty muuttamaan

maailmaa, sillä medialla on valta päättää, mistä puhutaan ja mistä mahdollisesti ei (esim. Thomas 2012, 3; Shine & Rogers 2021, 195). Näin ollen sen tutkimus ei ole nähdäkseni koskaan turhaa, vaan vähintäänkin valottaa sitä, millaisia teemoja yhteiskunnassa koetaan keskustelun arvoisiksi.

Totuuden jälkeisen ajan (post-truth) -ilmiön jälkeen perinteisen median roolin on nähty kokeneen deflaation, jota kiihdyttävät edelleen puoluejakautuminen ja vastakkainasettelun ilmapiiri (Vihma ym. 2018). Suomalaisessa mediamaisemassa voidaan kuitenkin tavoittavuuslukujen valossa uskottavasti argumentoida, että perinteiset mediatalot tavoittavat yhä mittavan yleisön päivittäin (SVT: Tilastokeskus, Joukkoviestintä), eivätkä valtamediat ole samalla tavalla vaarassa esimerkiksi jakautua eri puolille puoluepolitiikkaa. Tältä kannalta maan suurimmista medioista luettavissa olevat artikkelit vaikuttavat joko tiedostamattomasti tai tiedostaen valtavaan määrään väestöstä.

Aiheesta tehtyjen tutkimusten näkökulma painottuu useimmiten käytännön opetuksen, kuten edellisessä luvussa avattiin. Tältä kannalta oma tavoitteeni on tutkia valtakunnallisemmalla tasolla median luomaa kuvaa teemasta ja saada näin yleistettävissä olevia tuloksia siitä, millaista kuvaa media on luonut varhentamiseen liittyvistä teemoista uudistuksen voimaantumisen yhteydessä.

## 5. Tutkimustehtävä

Tutkimuksen teemana on kieltenopetuksen linkittyminen kouluvalintaan ja aiheenani tarkemmin A1- ja A2-kielivalintoihin liitetyt merkitykset ja käsitykset. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten kielivalinnoista ja niiden merkityksestä on puhuttu mediassa varhennetun kieltenopetusten kokeiluvaiheessa, voimaan tullessa ja uudistuksen ensimmäisten vuosien aikana.

Aineistosta on tarkoituksena selvittää, millaisia näkökulmia, esimerkkejä ja aiheita maamme suurimmat uutismediat ovat nostaneet esiin kielivalintoihin liittyen, ja miten ne linkitetään mediassa osaksi kouluvalintoja. Olen selvittänyt, miten A-kielivalintoja ja kieltenopetuksen varhentamista käsitellään mediassa; minkälaisia näkökulmia aiheesta nostetaan esiin, millaiset puheetavat toistuvat uutisoinnissa ja mihin uutisoinnilla mahdollisesti pyritään. Tutkimukseni keskittyessä kielivalintoihin käytännön tasolla fokuksittuu se pitkälti kouluvalintatutkimuksen teoreettisen kehyksen ympärille ja käsittelee kielivalintaa yhtenä mahdollisena kouluvalinnan polkuna.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista kuvaa varhennetusta kieltenopetuksesta ja A-kielivalinnoista rakennetaan mediassa. Tutkimustehtävää tarkentava tutkimuskysymys puolestaan kuuluu: mitkä näkökulmat, esimerkit ja aiheet korostuvat Ylen ja Helsingin Sanomien julkaisuissa, kun puhutaan kielivalinnoista ja niiden merkityksestä kouluvalintojen osana.

Kielitietoista ja monikielistä kasvatusta on yleisesti tutkittu melko laajastikin, mutta enimmäkseen tällaisissa tutkimuksissa keskitytään vähemmistökielien sekä kaksikielisten ja vieraskielisten lasten asemaan, näkyvyyteen ja yhdenvertaisuuteen kasvatus- ja opetustyössä. Omassa työssäni fokus on kieltenopiskelun näkymisestä mediassa, mikä on suhteellisesti vähemmän tutkittu tema ottaen huomioon, että A1-kielen valitseminen koskettaa jokaista suomalaista peruskoululaista (793/2018). Vuonna 2020 voimaan astunut uudistus varhennetusta kielikasvatuksesta on osaltaan vaikuttanut aiheesta tehtyjen tutkimusten määrää ja myös muuttanut tutkimuksen kenttää ja kielivalintaan liitettyjä merkityksiä.

Uudistuksen tuoreuden perusteella olen rajannut tutkimukseni aineistoksi Helsingin Sanomissa ja Ylen palveluissa julkaistut laajemmat artikkelit aiheesta vuosien 2019–2024 aikana. Olen päättänyt työssäni vertailla maamme suurinta sanomalehteä sekä valtakunnallista näkökulmaa aiheeseen tarjoavaa Yleä.

## 6. Menetelmä ja aineisto

Tutkin gradussani A1-kielten valintaan liitettyjä näkökulmia ja merkityksiä mediassa. Tutkimusfokukselleni on rajautunut päälähtökohdaksi kielivalinta osana kouluvalintatutkimusta. Helsingin Sanomien ja Ylen julkaisut ovat ensisijainen aineistoni, jota analysoin laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin keinoin. Metodivalintani kautta haluan ymmärtää kielivalintoihin liittyviä näkökulmia, teemoja ja merkityksiä sekä niiden näkymistä ja käsittelyä mediassa. Media on nähdäkseni hedelmällinen tutkimuskohde, sillä se heijastelee ympäröivää yhteiskuntaa reaaliaikaisesti ja osaltaan sekä ohjailee että esiintuo yhteiskunnan puheenaiheita ja keskustelunsävyjä (Hardt 2001, 1–9).

Aineisto on rajattu Ylen ja Helsingin Sanomien (HS) A-kielivalintoja ja kieltenopetuksen varhentamista koskeviin laajempiin artikkelijulkaisuihin, jotka on julkaistu vuoden 2019 alun ja vuoden 2024 lopun välisenä aikana. Julkaisun tyyppin suhteen en tehnyt tarkkaa rajausta, mutta ilmoitusluontoinen muutaman rivin julkaisu ei kelvannut osaksi aineistoa, vaan pyrin etsimään aiheittani syvemmin käsittelevää sisältöä.

Keräsin aineiston hyödyntämällä molempien medioiden omia sisäisiä hakukoneita ja etsimällä aikarajauksen 1.1.2019–31.12.2024 väliseltä ajalta sisältöä hakusanoilla *A1-kieli*, *A2-kieli*, *kielivalinta*, *varhentaminen*, *kielipolitiikka*, *koulutuspolitiikka*, *kieltenopetus* ja *vieraat kielet*. Aineistoksi muodostui lopulta 100 artikkelista koostuva kokoelma, jonka artikkeleista 45 oli Helsingin Sanomien ja 55 Ylen julkaisuja. Aineistoissa oli useita juttutyyppejä, joista suurin osa oli tarkemmin kategorisoimattomia artikkeleja, mutta esimerkiksi yksi oli alun perin muualla julkaistu feature, yksi oli kolumni, viisi perustuivat tutkimuksiin ja 13 olivat mielipidekirjoituksia. Alueellisesti jakautuneista aiheista Ylen maakuntiin sijoitetut toimitukset puolestaan vastasivat yhteensä 33 aineiston artikkelista, joista viisi olivat Yle Pirkanmaan, 13 olivat Yle Itä-Suomen, kaksi olivat Yle Pohjois-Karjalan ja 13 Yle Pohjanmaan julkaisuja.

### 6.1. Tutkimusmenetelmä

Tutkielman tutkimusmenetelmänä olen hyödyntänyt dokumenttien sisällönanalyysia mediatutkimuksen viitekehyksessä, sillä koen sisällönanalyysina metodina tarjoavan median tutkimiseen toimivat lähtökohdat. Sisällönanalyysin kautta on tarkoitus etsiä nimenomaan tekstin mer-

kityksiä ja tarkastella sen inhimillisiä vaikutuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Samoin Krippendorff (2019) näkee kontekstianalyysin keinona tutkia sitä, mitä kyseinen sisältö merkitsee ihmisille. Olenkin tutkielmassani pyrkinyt selvittämään juuri median sisältöjen merkityksiä ja vaikutuksia yhteiskunnassa.

Tuomi ja Sarajärvi näkevät (2018), että sisällönanalyysin pyrkimys on luoda tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kokonaiskuvaus kvantifiointimenetelmän kautta ja kontekstianalyysin keinoin. Hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen informaatiokokonaisuus, jonka kautta tutkittavaa ilmiötä voi käsitellä ja siitä luoda luotettavia johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Olen tutkielmassani tavoitellut juuri tällaista hajanaisesta aineistosta luodun jäsennellyn kokonaiskäsityksen muodostamista etsiessäni ja ryhmitellessäni artikkelien joukosta eniten toistuvia näkökulmia.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) näkevät sisällön erittelyn dokumenttien kvantitatiivisena analyysina ja sisällönanalyysin dokumenttien sisällön kuvaamisena. He kuitenkin myös kokevat, että laadullisessa sisällönanalyysissä analyysia tehdään prosessin jokaisessa vaiheessa. Aineiston lukeminen, pelkistettyjen ilmausten etsiminen, samankaltaisuuksien ryhmittely sekä ala- ja yläluokkien luominen ja uudelleen järjestely ovat kaikki osa sisällönanalyysia, jonka tavoitteena on aineiston osiin hajottamisen, käsitteellistämisen ja uudelleen kokoamisen kautta luoda looginen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Näen, että aina aineiston lukemisesta tärkeimpien mainintojen poimimiseen ja ryhmittelystä niiden sanoittamiseen olen jatkuvasti analysoinut aineistoa ja pyrkinyt käsittelemään sitä mahdollisimman monelta kannalta sisällönanalyysin keinoja hyödyntäen. Näin ollen analyysin tekeminen on ollut erottamaton osa yhtä lailla jokaista työn vaihetta. Altheide ja Schneider (2013) painottavatkin, että johtopäätösten tekeminen sisällönanalyysin pohjalta vaatii aineiston laajaa tuntemusta, sen toistuvaa läpikäymistä sekä valmiutta järjestellä toistamiseen uusiksi kategorisointia, mitä myös tämän tutkielman tekeminen on vaatinut.

Vaikka metodivalintani on nimenomaan sisällönanalyysi eikä diskurssianalyysi, niin Kosicki ja Pan (2017, 70) argumentoivat, että sanavalinnat ovat erottamaton osa uutisilmaisua ja omaavat merkittävän vaikutuksen. He myös näkevät, että uutismateriaalin analysointi on aina myös tekstin tulkintakehyksen huomioonottavaa tutkimusta, sillä uutiset syntyvät nimenomaan aikansa kontekstissa julkisen diskurssin sekä yleisen ajankohtaisen uutisvirran osana (Kosicki &

Pan 2017, 64, 70). Richardson (2007, 15) puolestaan painottaa, että välttämätön osa uutisisällön analyysia liittyy kontekstiin: missä ja milloin sisältö on julkaistu ja millaiselle yleisölle se on tuotettu. Toisaalta Van Dijk (2009, 15, 175) kokee, että uutisia analysoidessa itse uutisen sisältö jää usein alisteiseksi ja konteksti nousee tutkimuksen keskiöön, vaikka juuri sisältö on todellisuudessa lukijoidensa maailmankuvaan mahdollisesti vaikuttava tuotos. Näin ollen olen analyysissani huomionnut tekstin syntykontekstin mahdolliset vaikutukset sekä uutistekstin argumenttikokonaisuuksien sanavalintojen merkityksen osana sisällönanalyysia, mutta pitänyt painotuksena itse uutisten sisällön sekä niiden mahdollisesti tuottamat yhteiskunnalliset merkitykset ja vaikutukset.

Tiedostan kuitenkin myös, että tekemäni johtopäätökset uutisten mahdollisista yhteiskunnallisista vaikutuksista ovat aina puutteellisia. Yleisön tapaa valita, lukea, ymmärtää ja muistaa uutisten sisältöä, sekä mahdollisesti vielä merkittävämmiin heidän tapaansa hyödyntää uutisten sisältöjä tiedon uudelleen tuottamisessa, on lähtökohtaisesti lähes mahdotonta tutkia (Van Dijk 2009, 175), joten uutisten yhteiskunnallisten merkitysten analysointi on aina monimutkaista. Altheide ja Schneider (2013) kuitenkin argumentoivat, että median vaikutusta nykymaailmaan on käytännössä mahdoton yliarvioida, sillä media on jatkuvasti läsnä nykyisten länsimaisten kulttuurien jokapäiväisessä arjessa ja tiedonkulku on lähes keskeyttämätön, jatkuva kontakti uutisilmoituksineen. Näin ollen on nähdäkseni turvallista olettaa, että medialla ja uutisoinnilla on merkittävää vaikutusvaltaa yhteiskunnassa.

Altheide ja Schneider (2013) näkevät, että median käsittely laadullisen analyysin kautta vaatii kykyä tunnistaa, mitä kaikkea analysoitava dokumentti edustaa. Dokumentin, tässä tapauksessa uutisartikkelin, voi nähdä yhtä lailla sekä käsittelemänsä aiheen, luomansa mediatalon, että kirjoittajansa edustajana (Altheide & Schneider 2013). Van Dijk (2009, 177) puolestaan painottaa, että uutinen pitää aina nähdä nimenomaan tekstilajinsa tuotoksena, jota ohjaavat tietyt säännöt toimitusprosessin osana. Tältä kannalta olen useassa kohdassa kiinnittänyt erityistä huomiota myös aineiston artikkelien otsikkotasolle, sillä koen otsikon irrottamattoman tärkeänä osana julkaisun kokonaisuutta.

Laadullisen tutkimuksen ja erityisesti sisällönanalyysin menetelmän yhteydessä tutkijan subjektiivisuuden merkitys analyysin osana herättää paljon keskustelua. Tuomi ja Sarajärvi näkevät (2018), että sisällönanalyysin menetelmällä kirjallisia dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja suhteellisen objektiivisesti. He kuitenkin toteavat (Tuomi & Sarajärvi 2018), että ihminen käsittelee kaikki asiat aina oman maailmankuvansa kautta, eikä näin myöskään

tutkija voi itseään laadullisesta analyysistä täysin häivyttää. Samoin Richardson kokee (2007, 15, 112), että uutisten lukeminen, ymmärtäminen ja analysointi on aina subjektiivista eikä oman maailmankuvansa vaikutusta mediaan pohjautuvan analyysin osana voi poistaa. Sen sijaan Krippendorff (2019) argumentoi sisällönanalyysin tekijän velvoitteeksi juuri pyrkimyksen tämän väistämättömän subjektiivisuuden minimointiin tiedostamalla ja huomioimalla sen vaikutukset, joten olen kiinnittänyt huomiota oman maailmankatsomukseni vaikutuksiin ja roolini merkitykseen tutkielman tekijänä analyysin jokaisessa vaiheessa ja heijastanut tätä pohdintaa myös tutkielmani osaksi.

## 6.2. Aineiston analyysi

Käsittelin aineiston sisällönanalyysin keinoin yksinkertaistamalla merkittävältä tuntuvia kommentteja eli redusoimalla ainestoa, luokittelemalla toistuvia teemoja kategorioihin eli klusteroimalla ainestoa sekä muodostamalla teemoista näin kuusi pääkategoriaa eli abstrahoimalla aineiston (Tuomi & Sarajärvi 2018). Olen luokitellut aineiston kategorioihin runsaimmin esiintyvien teemojen mukaisesti. Pääkategorioiksi mediassa keskustelun kohteina pysytelleistä näkökulmista muodostuivat alueellinen epätasa-arvo, sosioekonominen epätasa-arvo, resurssien merkitys, koulutuspoliittiset tavoitteet ja vaikutukset, kielivalinnan konkretia sekä varhentamisen ja kielitaidon tärkeys. Tutkimusotettani voi siis kuvata aineistolähtöiseksi sisällönanalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aloitin aineiston käsittelyn kokoamalla sen Ylen ja Helsingin Sanomien verkkojulkaistuista hakusanoilla. Luin ensin läpi kaikki hakusanoilla aikarajaukseni rajoissa julkaistut löytämäni artikkelit, mutta seuraavassa vaiheessa rajasin aineistosta ulos lyhyet ilmoitusmaiset uutiset ja keskityin teemaa syvemmin käsitteleviin julkaisuihin. Kokosin aineistoksi rajaamani lehtiartikkelit yhteen, ja aloitin käsittelyn ottamalla ylös tärkeimpinä pitämiäni lainauksia. Redusoin kyseiset kommentit ja aloin teemoitella alustavasti samoja näkökulmia toistavat lainaukset. Kun jokaisesta aineiston artikkelista oli ylhäällä redusoituja lainauksia, aloin klusteroida katkelmia värikoodaamalla samoihin teemoihin kytkeytyviä kohtia. Alkuun abstraktimmat pääkokonaisuudet, kuten epätasa-arvo, jakaantuivat yksityiskohtaisempiin ala- ja aihekategorioihin, kuten alueellinen ja sosioekonominen epätasa-arvo. Tämä abstrahoimisen tuloksena syntynyt kategorisointi kuuteen mediassa käsiteltyyn näkökulmaan toimii tutkielmassa analyysiluvun jaottelun pohjana. (Tuomi ja Sarajärvi 2018).

Kategorisointi ei ole yksiselitteistä, vaan samat artikkelit ja jopa argumentit saattavat toistua eri kategorioiden sisällä, mikäli ne mielestäni ilmentävät keskustelussa esiintyvistä teemoista useampia. Olen havainnollistanut mainintamääriä pylväs- ja piirakkadiagrammin keinoin seuraavassa luvussa (kuvio 1; kuvio 2). Graneheim ja kumppanit (2017) sekä Åkerlind (2012, 117) osaltaan korostavatkin, kuinka sekä merkityserojen havainnoinnin ongelmallisuus, että toisaalta kategorioiden välisen sidosteisuuden tulkinta saattaa olla haastavaa ja moniulotteista.

Eskola ja Suoranta (1998) näkevät, että mediassa esiin nousseita aiheita selvittäessä sisällön erottelu on tehokas tutkimustapa. Tältä pohjalta erottelin aineiston sadan artikkelin sisällöistä (ks. Lähteet: aineisto; Liite 1) tarkempaan analyysiin 290 yksittäistä lainausta, jotka kaikki edustivat joko yhtä tai useampaa näkökulmaa ja näin profiloituivat luokitteluyksiköiksi kaikkiin edustamiinsa kategorioihin (ks. kuvio 1; kuvio 2). Eskola ja Suoranta (1998) käsittävät luokitteluyksiköt lauseen tai useamman mittaisiksi ajatuksellisiksi kokonaisuuksiksi.

Kutsun luokitteluyksiköitä tässä yhteydessä mainintamääräksi tai maininnoiksi, jotka on kategorisoitu eri näkökulmiin liittyviksi sisältönsä perusteella. Olen tehnyt sisällön erottelun kaksivaiheisesti eli ensin medioittain ja sitten yhteismäärällisesti, jotta olen saanut käsityksen siitä, eroavatko näkökulmien mainintamäärät eri medioissa (Eskola & Suoranta, 1998; ks. kuvio 1).

Laadullinen tutkimus on aina tutkijan omasta näkökulmasta ja kontekstista ponnistavaa tutkintaa, jossa ei etsitä niinkään faktuaalisia totuuksia, vaan teemaan liitettyjä käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998). Tuomi ja kumppanit (2018) painottavat, että todellisuus aukeaa tutkijalle tutkimuksen fokuksesta ja metodologisista valinnoista riippuen eri tavoin. Mediaa tutkiessani etsin nimenomaan teemaan liitettyjä merkityksiä ja aiheesta rakennettua kuvaa, joten koen metodologisten valintojeni tältä kannalta tukevan aiheenvalintaani ja tutkimustehtäväni valintaa. Toisaalta aineistoa läpi käydessäni oli tärkeää havainnollistaa, kuten Richardsoninkin (2007) mainitsee, että uutiset osin konstruoiduvat aina lukijan suhteessa tekstiin. Näin ollen tekemäni liitännät alkuperäisten uutisten tekstin ja muodostamieni kategorioiden välillä pohjautuvat aina omaan tulkintaani lukemastani.

### 6.3. Aineiston luonne

Artikkelit ovat keskenään osittain hyvinkin erilaisia, sillä joissakin on useita haastateltuja, esimerkiksi sekä huoltajia, opettajia, asiantuntijoita että lapsia, kun taas osassa keskitytään esimerkiksi tilastopohjaiseen analyysiin ja päättäjien virallisiin lausuntoihin enemmän. Nämä laajat erot ovat omiaan vaikeuttamaan kategorisointia sekä sitaattien yksinkertaistamista. Joissakin yksittäisissä artikkeleissa saatetaan käsitellä melko syvällisestikin lähes jokaista teemaan liittyvää aihetta, kun taas joissakin keskitytään tiivistä vain yhteen tiettyyn kategorisoimaani näkökulmaan. Suurin osa julkaisuista myös sisältää kuvia ja videoita, mutta mikäli näiden sisältöä ei ole erikseen tekstissä avattu, en sisällyttä niitä aineistoon tai sen analysointiin.

Vaikka koen aineistoni toimineen työni yhteydessä, ei se kuitenkaan ole täysin ongelmaton kokonaisuus. Aineiston mahdollisiin ongelmiin voi ajatella vähintäänkin aineiston määrän sekä hakukoneiden ja -sanojen luotettavuuden ja toimivuuden. Hakusanoilla löydetyt artikkelit eivät takaa täydellistä kuvaa viisivuotisen mediakeskustelun tiimoilta, mutta laadullisen tutkimuksen keinoin koen sen kuitenkin valottaneen keskustelun teemoja luotettavasti.

En myöskään rajannut aineistoa juttujen kategorioiden mukaan, joten mikäli Lukijan mielipide-palstalta löytyi laaja teemaan liittyvä kommentti, olen ottanut sen osaksi aineistoani. Nähdäkseni tällaiset poikkeavatkin palstat ja niiden julkaisut ovat kuitenkin lehden linjan mukaisesti valittuja ja myös osaltaan antavat uusia avauksia julkisen keskustelun eri puoliin ja näin heijastavat aiheen käsittelyyn liitettyjä näkökulmia yhtä lailla (Richardson 2007, 112; Milosavljevic 2024).

Määrä voi antaa kuitenkin osviittaa teeman merkittävydestä. Syväluotaavia artikkeleja ei löytynyt yhtä paljon, kuin ehkä oletin, mutta kuitenkin useampia isompia kokonaisuuksia. Uskon tämän osaltaan osoittavan, että aihe puhututtaa ja teema on yhteiskunnallisesti merkittävä. Uudistusten voimaan tulosta on kulunut lähes viisi vuotta, mutta niiden tulokset alkavat vasta pikkuhiljaa näkyä, kun ensimmäiset ikäluokat alkavat viimeistellä alakoulunsa oppitaivalta. Tältä kannalta näen, että aihe myös pysyy vakiintuneella tasollaan jatkossakin, sillä uudistuksen seuranta useimmiten kiinnostaa ihmisiä yhtä lailla, kuin itse päätöskään. Lisäksi kyseisen uudistuksen yhteydessä tahattomat seuraukset ovat osittain vaikuttaneet huomattavankin ristiriitaisilta alkuperäiseen uudistusperiaatteeseen ja siihen linkitettyihin pyrkimyksiin nähden, joten media on todennäköisesti läsnä jatkossakin asian kehittymistä puitaessa.

Eettisesti ajatellen luotin nyt pitkälti medioiden omiin hakukoneisiin, jotka saattavat olla esimerkiksi median yleisiä kantoja tukevia artikkeleja suosivia tai toisaalta Helsingin Sanomilla vaikkapa maksumuurin takana oleviin julkaisuihin enemmän keskittyviä. Samoin itselläni oli käytössä Helsingin Sanomien tilaajapalvelu, joten kaikki käyttämäni lähteet eivät näin ollen ole tasa-arvoisesti saavutettavissa kaikille, mikä saattaa osaltaan olla tutkimukseni eettisyyttä vaarantava tekijä. Näen kuitenkin Helsingin Sanomien kaltaisen mediatalon mittakaavassa tämän melko marginaaliseksi ongelmaksi, sillä lukijamäärien ja levikkialueensa valossa valtakunnallisesti yksi luetuimmista medioista on nähdäkseni hedelmällinen tarkastelukohde mahdollisista saavutettavuusongelmistaan huolimatta.

Menetelmänä artikkeleiden tutkimiseen olen hyödyntänyt sisällönanalyysia ja aiheiden kategorisointia aineistolähtöisestä analyysistä näkökulmasta käsin ja harkinnanvaraisen otannan periaatteita hyödyntäen (Eskola & Suoranta, 1998). Aluksi etsin sopivat uutisaiheet hakusanoilla ja luin kaikki niillä löytämäni lehtiartikkelit läpi, sitten valikoin löytämistäni tiedonannot ja vastaavat muutaman lauseen raportit pois.

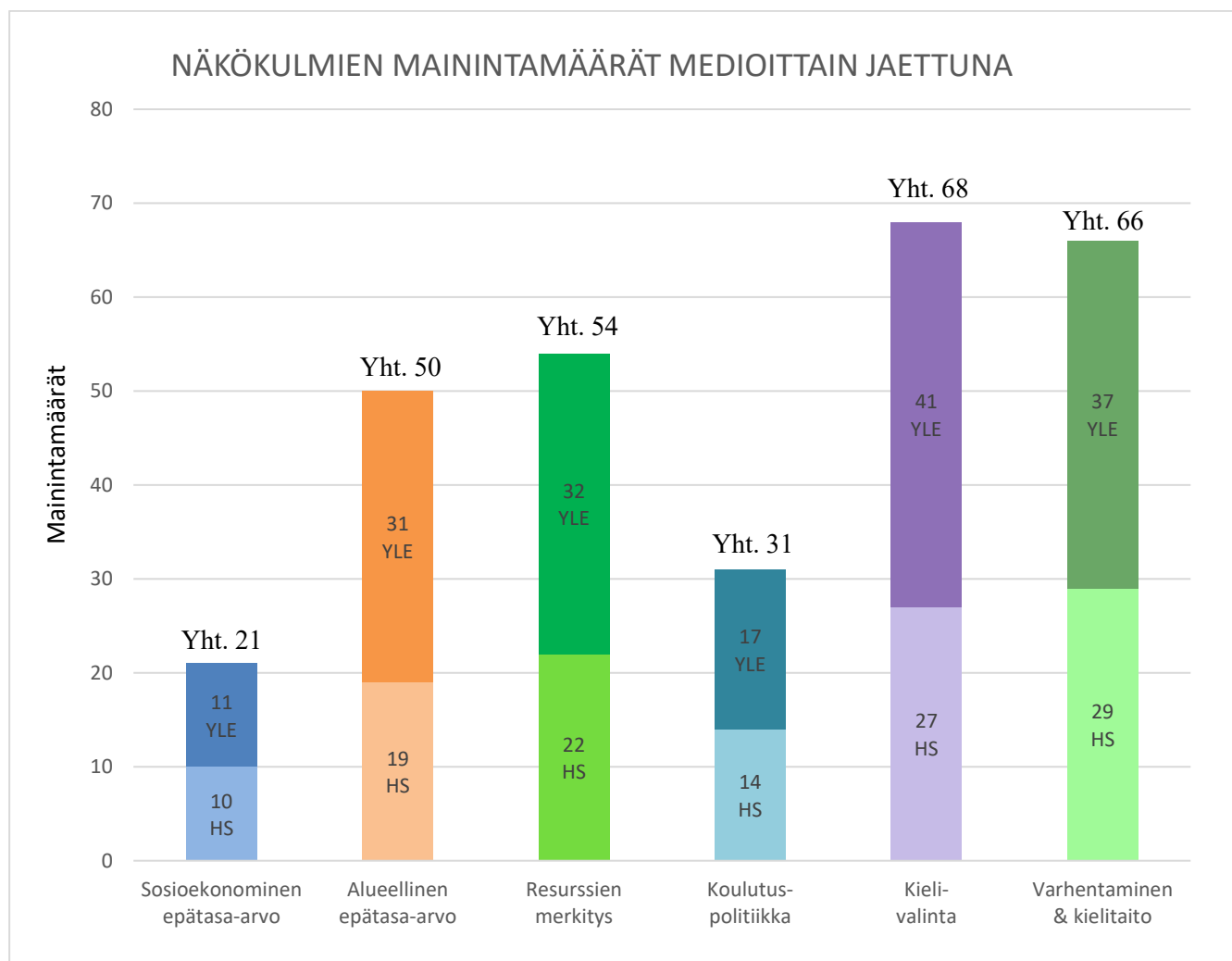
Seuraavassa vaiheessa aloin kategorisoida artikkeleista esiin nousevia, toistuvia teemoja omiksi teemakokonaisuuksikseen. Useimmissa artikkeleissa nousi vähintään pari kategorisoimistani teemoista, joten linkitin artikkelit tässä tapauksessa molempien teemojen alle. Sivulausemaininta ei kuitenkaan vielä riittänyt siihen, että artikkeli olisi tullut mainituksi kategoriassa, vaan kriteerinä oli useamman lauseen huomio tiettyyn näkökulmaan liittyen.

Teemakokonaisuuksia syntyi lopulta kuusi, joista osa siis linkittyy vahvasti toisiinsa. Teemat esitellään paremmin seuraavassa luvussa, mutta erittelen nyt tässä kohdin temaattisen jaon mahdollisia ongelmakohtia. Suurin osa kategorisoinnista on keinotekoisista, sillä esimerkiksi alueellinen epätasa-arvo ja resurssit linkittyvät voimakkaasti toisiinsa. Mikäli artikkelissa käsiteltiin kuitenkin enemmän juuri ainoastaan epätasa-arvoa itseään eikä sen syntymistä esimerkiksi resurssien epätasaisen jakautumisen pohjalta, niin keskityin siihen enemmän alueellisen kategorian kautta.

## 7. Tulokset

Tutkimustehtävänä kuuluu: *Millaista kuvaa varhennetusta kieltenopetuksesta ja A-kielivalinnoista rakennetaan mediassa?* Laajalevikkisimmistä kotimaisista medioista kerätystä aineistosta erottui kuusi temaattista pääkategoriaa, jotka nousivat esiin julkisen keskustelun näkökulmina aiheen tiimoilta. Näkökulmiksi muodostuivat sosioekonominen epätasa-arvo, alueellinen epätasa-arvo, resurssien merkitys, koulutuspoliittiset tavoitteet ja vaikutukset, kielivalinnan konkreettinen tekeminen sekä varhentamisen ja kielitaidon tärkeys.

Aineisto koostui lopulta 100 artikkelista, joiden 290 luokitteluyksikön kokonaisuudessa luokittelemoista eniten korostuivat varhentamiseen liittyvät kannanotot, resurssien merkitys sekä alueellinen epätasa-arvo. Yle ja HS olivat jakautumiltaan melko tasaisia, ja ylipäätään teemat molemmissa olivat lähellä toisiaan. Liitän alle piirakkadiagrammin kaikkien artikkelien aihejakaumasta (kuvio 2) sekä erikseen pylväsdiagrammit medioiden suhteesta (kuvio 1).

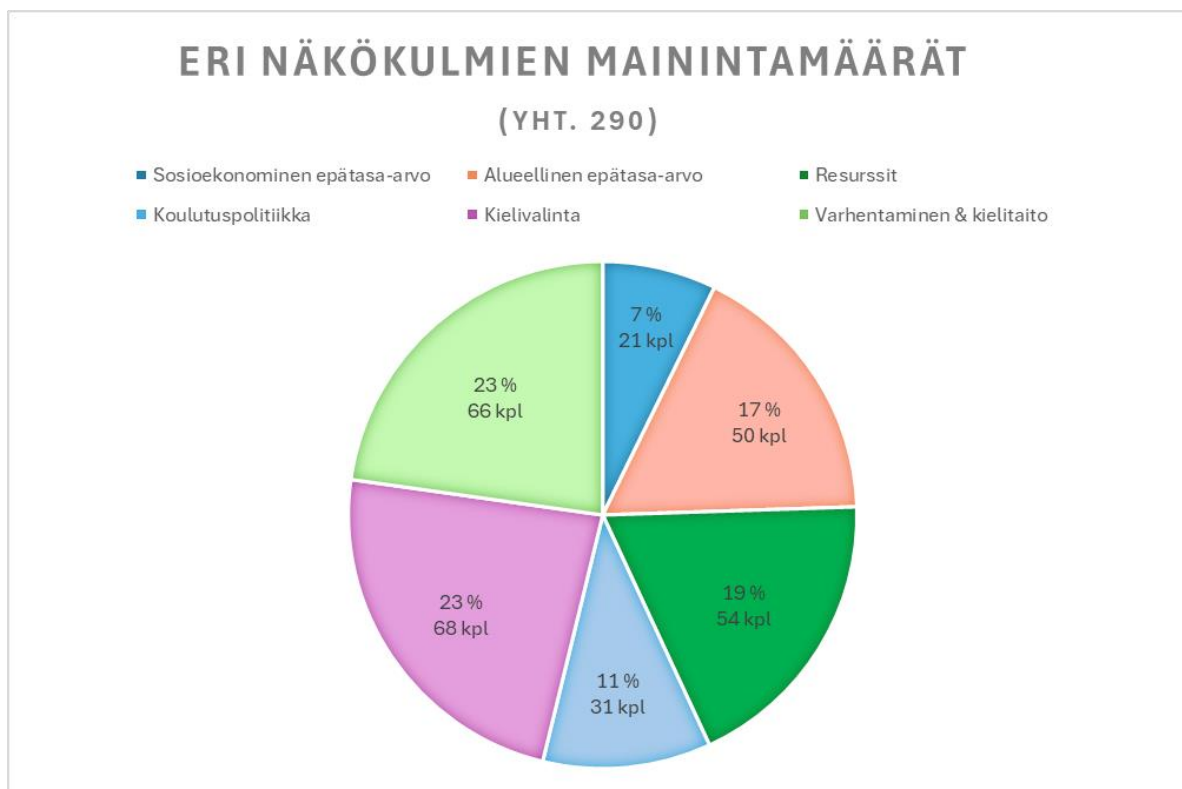


Kuvio 1. Näkökulmien mainintamäärät medioittain jaettuna.

Kuten kuvio (kuvio 1) osoittaa ovat aiheiden esiintyvyydet mediasta riippumatta samansuuntaisia, ja eri teemojen näkyvyyden määrissä on medioiden välillä melko pieniä eroja. Esimerkiksi Helsingin sanomilla varhentamisen ja kielitaidon tärkeyteen esiintuomiseen on linkitetty kategorisesti kaksi aiheeseen liittyvää mainintaa sisältävää artikkelia enemmän, kuin konkreettiseen kielivalintaan liittyvään keskusteluun. Mediasta riippumatta määrät ovat samansuuntaisesti mainintamääriä saaneita. Erot ovat pieniä, mutta niitä näkyy esimerkiksi siinä, että Helsingin sanomilla määrät olivat tasaisempia, kun taas Ylellä erityisesti kielivalinnan konkretiaa käsittelevät artikkelien maininnat olivat muita yleisimpiä.

Kuvio (kuvio 1) havainnollistaa, että suurin osa artikkeleista sisältää mainintoja, jotka osuvat monen kategorian alle, sillä pylväiden määrien summat ovat alkuperäistä aineiston koko (100 artikkelia) huomattavasti suuremmat (yhteensä 290 – ks. Kuvio 2). Useampaa eri näkökulmaa käsittelevä artikkeli on siis tullut listatuksi monen teeman alle.

Ylen artikkelit linkittyivät yleisemmin useampaan teemaan, siinä missä Helsingin sanomien keskittyivät yhteen pääaiheeseen, ja näin tulivat kategorisoiduiksi suoraviivaisemmin. Tämä näkyy kuviossa (kuvio 1) Helsingin sanomien toistuvasti pienempänä osana maininnoista. Toisaalta koko aineistossa varsinaisten artikkelien määrä oli myös lievästi Ylen eduksi jakautunut, sillä 55 prosenttia aineiston artikkeleista löytyi Ylen puolelta. Näin myös tämä ero osin heijastuu mainintamääriin. Suurimman osan erosta luo kuitenkin se, että Ylen artikkelit linkittyivät Helsingin sanomia yleisemmin useampaan kategoriaan, sillä Helsingin sanomissa mainintamäärät ovat näkökulmittain keskimäärin 60–70 prosenttia Ylen mainintamäärästä (kuvio 1).



Kuvio 2. Eri näkökulmien mainintamäärät.

Piirakkadiagrammissa (kuvio 2) kategoriat ovat lähteestään huolimatta yhdistetty prosentuaaliksi osuuksiksi aineistosta. Tästä voi havaita, että varhentamisen ja kielitaidon tärkeyteen liittyvät aiheet sekä toisaalta kielivalinnan konkretiaan annettavat perustelut ja vinkit korostuivat aineistossa. Resurssit ja alueellinen epätasa-arvo olivat kuitenkin suhteellisen lähellä tasan jakautunutta ykkössijaa, kun verrataan kahden ensiksi mainitun 23 prosenttia sekä resurssien 19 prosenttia. Alueellinen epätasa-arvokin jäi 17 prosenttiyksiköllä resurssien jälkeen vain niukasti neljänneksi eniten esiin nostetuksi aiheeksi. (Kuvio 2.)

Sosionominen epätasa-arvo ja koulutuspolitiikka puolestaan jäivät muista pienemmiksi kategorioiksi, sillä sosioekonomiseen epätasa-arvoon linkittyi ainoastaan seitsemän prosenttia aineiston artikkeleihin sisältyneistä maininnoista. Toisaalta varsinkin koulutuspolitiikan 11 prosentin alle linkitettyt artikkelit olivat pitkälti syväluotaavia kokonaisuuksia, jotka keskittyivät koulutuspolitiikan pidemmän aikavälin muutoksiin, tavoitteisiin ja vaikutuksiin. Näin ollen koin, että kategoriat olivat yhtä lailla merkittävä osa aineisto, ja pienimmistä kategorioista saattoivat löytyä jopa aineiston painavimmat asiat esiin tuovat artikkelit.

Käsittelen aineiston kategoriat yksitellen kuvioden (kuvio 1; kuvio 2) osoittamassa järjestyksessä sosioekonomisesta epätasa-arvosta alkaen ja varhentamisen perusteluihin ja kielitaidon

merkitykseen päättyen. Tavoitteenani on avata jokaisen otsikon alle kategorisoituja uutisia muodostaakseni selkeän ymmärryksen siitä, millaisia aiheita kategoriat sisältävät. Linkitän aiheistosta esiin nousseet aiheet tutkimuskirjallisuuteen luodakseni kokonaisvaltaisen kuvan siitä, miten mediassa on käsitelty kieltenopetuksen varhentamiseen liittyviä näkökulmia ja teemoja.

### **7.1. Sosioekonominen epätasa-arvo**

Perinteiselle pohjoismaalaiselle hyvinvointivaltion periaatteelle on markkinakapitalistiseen yhteiskunta-ajatukseseen pohjautuva yksilöllisyyden korostus (esim. Silvennoinen ym. 2016, 30; Seppänen 2010, 513) ajatuksena usein ristiriitainen. Tältä kannalta demokraattisen yhteiskuntamme perinteisen ja modernin ajattelun suhde sekä puoluepolitiikan linjavetona usein toimiva ajatus sosioekonomisen tasa-arvon riskeistä ja mahdollisuuksista on usein median silmissä heidelmällistä tematiikka. Suomalaisessa yhteiskunnassa ja mediamaisemassa sosioekonominen epätasa-arvo on laajaa kiinnostusta herättävä aihe, joka varsinkin koulutuksen yhteydessä kiinnitetään usein kansallisen peruskouluperiaatteen vastaiseen kehitykseen (Seppänen 2010, 513, 517; Silvennoinen ym. 2016, 26; Pöyhönen ym. 2019, 11).

Sosioekonomisen aseman vaikutus kouluvalintaan ja kielivalintaan on todistetusti merkittävä (esim. Kosunen 2016), joten sen suhteellisen suuri näkyvyys mediassa on ymmärrettävää. Suurimmilta osin median aiheeseen liittyvät avaukset linkittyivät kaupunkien sisäiseen aluekehitykseen, jota kouluvalinnan mahdollistuminen jatkossa todennäköisempää suurempana ilmiönä saattaa kasvattaa (Bernelius, 2013). Osin uutisoinnissa kuitenkin huomioidaan yhtä lailla myös koulujen sisäinen eriytyminen esimerkiksi painotettujen ja ei-painotettujen luokkien välillä. Kuten Seppänen (2010, 528) toteaa, suurin osa keskusta-alueiden kouluista ottaa yhä vähenevissä määrin oppilaitaan omalta aiemmalta koulupiirialueeltaan. Tämä saattaa edistää myös koulun sisäistä eriytymistä niihin, jotka ovat hakeutuneet kyseiseen kouluun ja varsinkin sen tietyille, mahdollisesti hyvinkin kilpailuille painotusluokille, ja niihin harveneviin joukkoihin, jotka ovat päätyneet samaiseen kouluun perinteisen lähikouluperiaatteen mukaisesti (Seppänen 2010, 528).

Sosioekonomisesta epätasa-arvosta puhuttaessa iso osa artikkeleista käsittelee sitä tutkittua asiaa, että todennäköisemmin harvinaisemman A1-kielen valitsevat keskimääräistä korkeam-

min koulutetusta tai korkeamman sosioekonomisen aseman omaavista kodeista tulevat oppilaat. Varsinkin aiheen tiimoilta uraa tehneet tutkijat tai vastavuoroisesti valtionhallinnossa työskentelevät asiantuntijat ovat näissä tapauksissa usein kommentoimassa tilannetta.

*Samankaltainen ilmiö liittyy A-kielten eli ensimmäisten vieraiden kielten valintaan. Kosunen kollegoineen on havainnut, että ne lapset, joiden A-kieli on jokin muu kuin englanti, tulevat perheistä, joiden sosioekonominen status on keskimäärin muita korkeampi.*

Salmi, 2021.

Näin ollen entistä nuorempana tehtävät kielivalinnat mahdollisesti jakavat oppilaat erikoisemman A1-kielen valitsijoihin ja toisaalta turvallisemmaksi valinnaksi koetun A1-englannin opiskelijoihin. Mikäli luokkajako tehdään kielivalintojen pohjalta lukujärjestysten suunnittelun helpottamiseksi, voi seurauksena olla todennäköisemmin korkeamman sosioekonomisen kotitaustan omaavien lasten vieraampien kielten valitsijoiden luokat sekä matalan sosioekonomisen taustan englannin kielen valitsijoiden ryhmät. Kuten Helsingin Sanomien uutisessa pohditaan:

*Jos voi puhua suoraan, niin esimerkiksi musiikkiluokilla on niin sanotusti parempien perheiden lapset ja samanlainen ilmiö syntyy, jos koulun sisällä luokkajako tehdään A-kielivalinnan perusteella. Tutkijoiden mukaan näillä valinnoilla voi olla iso merkitys koulun sisäisen eriytymisen osalta”, Vartiainen selittää. Vartiainen myöntää, että omista luokista luopuminen voi myös pahentaa koulushoppailua.*

Palkoaho, 2024.

Kyseisessä pormestarin pohdintoja sisältävässä artikkelissa julkaisun nimikin “Pormestari Juhana Vartiainen ehdottaa suuria muutoksia Helsingin kouluihin – Pelkää Ruotsin tielle ajautumista“ viittaa siihen, että ruotsalaisessa yhteiskunnassa puhututtanut eriytyminen nähdään uhkakuvaana suomalaisessakin yhteiskunnassa. Ruotsissa alueiden sosioekonominen eriytyminen, ja esimerkiksi maahanmuuttajien keskittyminen tiettyihin naapurustoihin, on hankaloittanut integroitumista ruotsalaiseen yhteiskuntaan ja esimerkiksi keskittänyt rikollisuutta ja tyytymättömyyttä alueellisesti epätasaisesti isojen kaupunkien sisällä (esim. Seppänen ym. 2012, 18; Kallalahti ym. 2015a, 31).

Mediassa on myös nostettu esiin keinoja sosioekonomisen eriyttämisen ehkäisyksi, kuten Hertta Sydänlammin pro gradu -työn *Strategic districting for the mitigation of educational seg-*

*regation: a pilot model for school district optimization in Helsinki* (2019) ratkaisut. Sydänlammin työssä Helsingin koulujen aluejaot on suoritettu uusiksi, jotta sosioekonomista eriytymistä voitaisiin tasoittaa lähikouluperiaatteen aluejakojen kautta.

*Sydänlammi rakensi Helsingin yliopistossa matemaattisen mallin, joka etsii Helsingin oppilaak-siottoalueille fiksummat rajat. -- -- "Voitaisiin päästä oikeudenmukaisempaan jakoon. --- -- Se on vain resurssikysymys", Sydänlammi sanoo. -- -- Sydänlammin lähtökohta on mahdollisuuksien tasa-arvo. Tutkitusti Helsingissäkin alueet eriytyvät. Toisilla kouluilla on oppilainaan enemmän koulutettujen ja hyvin toimeentulevien valkoisten suomalaisen lapsia kuin toisilla.*

Aalto, 2019b.

Median avauksissa on esillä myös kouluja, joissa tarjotaan ja valitaan todennäköisemmin vieraampia A1-kieliä kuin englantia. Tältäkin osalta sosioekonominen asema eriyttää väestöä, sillä tarjonta vastaa kysyntään, ja kysyntää on nimenomaan korkeamman sosioekonomisen taustan kouluissa enemmän (esim. Silvennoinen ym. 2016, 13–14; Seppänen ym. 2012, 23, 30–31). Esimerkiksi Helsingin Sanomien artikkelissa aiheeksi on nostettu Haagan peruskoulu, jossa normaalia harvinaisemmat A1-kielivalinnat ovat suosiossa, kuten artikkelin otsikko kertoo: "Tässä koulussa Helsingissä luetaan alusta asti muuta kuin englantia, ja se on poikkeuksellista" (Aalto, 2023). Haastatellut kieltenopettajat pohtivat tähän vaikuttaneita tekijöitä, ja nostavat esille sekä vanhempien koulutustason että tottumuksen ryhmien synnystä.

*Tämän syksyn helsinkiläisistä ekaluokkalaisista yhteensä noin prosentti opiskelee ensimmäisenä vieraana kielenä (A1) joko saksaa, ruotsia, venäjää, viroa, kiinaa tai pohjoissaamea. Englanti on yli 90 prosentin valinta. -- -- Mutta Haagan nuorilla siis on liki kaikilla joko espanja tai saksa lukujärjestyksessä ruotsin ja englannin lisäksi alakoulun päättyessä. Miksi siis täällä perheet valitsevat näin? -- -- Vanhemmista iso osa on koulutettuja ja arvostaa kielten opiskelua. Vanhemmat uskaltavat siksikin valita muun kuin englannin, kun ryhmiä yleensä syntyy. Kieli-valinta ei vaikuta luokkajakoon ja päteviä kieltenopettajia on tarpeeksi.*

Aalto, 2023.

Alueen keskiluokkaisuus mainitaan yhdeksi arvelluksi syyksi kielivalintojen poikkeuksellisuuteen, mikä on omiaan tukemaan tutkijoiden näkemystä valtakunnallisessa mittakaavassa poikkeuksellisista kielivalinnoista. Tutkijathan ovat toistuvasti osoittaneet korrelaation korkeamman sosioekonomisen statuksen ja koulu- sekä kielivalintojen poikkeavuuden todennäköisyyksien välillä (Ball & Nikita 2014, 81–82; André-Bechely 2005, 196; Kosunen 2016, 1, 27,

Seppänen 2010). Toisaalta uutisessa myös mainitaan, ettei kielivalinta vaikuta luokkajakoon, mikä saattaa vastata “tarpeeksi hyvä” (“good enough”) -periaatetta (Lobato ym. 2018, 156–157) suomalaisessa kontekstissa. Ylen Vaasaa koskevassa uutisessa teema ja pohdinnat olivat samansuuntaisia, mutta aiheena oli kielikylpyluokat, jotka ovat jo ennen varhentamista nähty kouluvalinnan yhtenä keinona. Nyt niiden suosio on muodostunut otsikon mukaan jo ongelmaksi: “Englanninkielisen perusopetuksen suosio kasvaa pohjalaismaakunnissa, kaikki halukkaat eivät mahdu mukaan” (Kuivasmäki, 2022).

*Perheille, jotka haluavat lapsilleen englannin kielellä tapahtuvaa opetusta on yhdistävänä tekijänä kansainvälisyys ja orientoituminen kansainvälisyyteen. Suomalaisia perheitä, jotka haluavat omille lapsilleen kielitaitoa. Perheellä saattaa olla näköpiirissä tulevaisuudessa suunnitelmassa muuttaa ulkomaille lyhyemmäksi tai pidemmäksi aikaa ja vanhemmat haluavat tällä varmistaa, että omilla lapsilla on riittävä englanninkielen valmius, jos muutto ulkomaille toteutuu, kertoo aluerehtori Johanna Olsson Vaasan kaupungilta kielikylpymäisestä englannin ryhmästä. -- --*

*– Varsinaista kartoitusta emme ole tehneet, mutta luulen että siellä taustalla on käsitys siitä, että tämä maailma koko ajan globalisoituu ja kieliosaamista tarvitaan. Vanhemmat on nykyään aika tietoisia tästä muuttuvasta maailmasta ja halutaan lapselle mahdollisuudet omalla puolullaan taata mahdollisuudet vaikka kansainvälisiin töihin, pohtii Seinäjoen perusopetusjohtaja Jari Jaskari seinäjokelaisten vanhempien motiiveja lapsen kaksikieliselle opetukselle.*

Kuivasmäki, 2022.

Vaasan aluerehtorin ja Seinäjoen perusopetusjohtajan näkemykset olivat sinänsä yhteisiä, että englannin kieltä painottava kielikylpyluokan nähtiin keräävän oppilaita perheistä, jotka ovat kansainvälisesti orientoituneita, ajattelevat lastensa uramahdollisuuksien laajenevan kielitaidolla ja mahdollisesti suunnittelevat tulevaisuudessa ulkomailla asumisen jaksoja. Perusopetusjohtaja toki toteaa, ettei varsinaista kartoitusta ole tehty, mutta esimerkiksi ulkomaille muuttamisen suunnittelu on todennäköisesti tullut koulun kanssa puheeksi muussakin yhteydessä. Huoltajien sitoutuminen oman lapsen koulutus- ja uramahdollisuuksiin jo alakouluiässä antavat osaltaan viitteitä todennäköisesti keskimääräistä korkeamman sosioekonomisen aseman tai tulotason omaaviin koteihin, sillä niistä yhteydet koulun kanssa sekä kiinnostus lapsen opintoihin ovat korostuneempia (esim. Kalalahti ym. 2015b, 37–38).

Mikäli oletetaan, että esimerkiksi nämä mainitut ulkomaille muuttamista suunnittelevat perheet ovat keskimääräistä hyväosaisempia koteja, niin sosioekonominen kasautuminen ilmenee itseään toistavana kierteenä. Perheet, joilla on luottamusta ja uskoa opiskelu- ja uramahdollisuuksien parantamiseen sekä valmiudet ulkomailla asumisen jaksoihin, pyrkivät koulu- ja opintovalinnoilla toisintamaan vastaavia mahdollisuuksia myös jälkikasvulleen. Toisaalta keskimääräistä matalamman tulotason omaavat perheet todennäköisesti harvemmin ovat yhteydessä kouluun ja kertovat mahdollisista muuttosuunnitelmistaan sekä toisaalta suunnittelevat ylipäätään ulkomaille muuttamista (Kalalahti ym. 2015b, 37–38).

Uutisoinnissa tuli esiin myös näkökulma koulutuksen periytyksen kiihtymisestä (esim. Silvennoinen ym. 2016, 12; Kosunen 2016, 28; Kalalahti & Varjo 2012, 41), joka varsinkin asiantuntijoiden kommentoissa käänsi huomiota koko peruskoulujärjestelmän ristiriitoihin. Kielivalinta nähtiin kouluvalinnan mahdollistajana, yhä vakiintuvampana käytäntönä. Esimerkiksi artikkelin aikainen opetusministeri Li Andersson kommentoi teemaa Ylelle näin:

*Selvityksissä tuli ilmi, että oppilaat eivät ole yhdenvertaisessa asemassa kielivalintoja tehdessään. ”Monissa kunnissa kielivalinnat vaikuttavat siihen, mille luokalle tai kouluun oppilaat valikoituvat. Se kiihdyttää koulujen valikointia ja tuottaa koulutuksellista epätasa-arvoa”, Andersson sanoo.*

Collin, 2019.

Yle valtiorahoitteisena mediana on osaltaan valtakunnallista tasa-arvoa ylläpitämään pyrkivä toimija (Milosavljevic 2014; Thomas 2012, 4–5), joten sinällään ei ollut yllättävää, että juuri Ylen artikkeleissa teema vaikutti olevan vähintäänkin suorasanaistemmin esillä kuin Helsingin Sanomissa. Toisaalta Andersson vieraili koko maan mittakaavassa poikkeuksellisella Varis-suon alueella, jota on toisinaan pidetty myös epäonnistuneen maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikan esimerkkinä kotimaisessa kontekstissa (Seppänen 2010, 528, Hjelt, 2023). Anderssonin päähuomio siitä, että kielivalinnat vaikuttavat oppilaiden valikoitumiseen, on kuitenkin valtakunnallinen. Mediassa kielivalinnat tunnutaan näkevän sekä alueellisen että sosioekonomisen eriytyksen kasvavana vaihtoehtona, jolla kouluvalintamahdollisuus ikään kuin tarjotaan mahdollisuutena lähes jokaiselle peruskoulunsa aloittavalle.

Helsingin Sanomat on lähestynyt epätasa-arvoisuuden ja yhteiskuntaluokkien periytyksen teemaa hienovaraisemmin viittaamalla Karvin tiedoksiantoisiin ja nostamalla artikkelin päätasolla esille yleisen suomen kielen taitotason heikentymisen “Me ei osata enää suomea” (Vaarala,

2022). Toisaalta siinä missä Ylen aiemmassa esimerkissä epätasa-arvo nostettiin esiin kieltenopetuksen kontekstissa, laajentaa Helsingin Sanomat näkemyksen koskemaan koko peruskoulutason opetusta:

*Peruskoulu ei enää onnistukaan tasaamaan yhteiskuntaluokkien välisiä eroja. Se näkyy myös Karvin arvioinneissa. Korkea ja matala koulutustaso periytyvät yhä voimakkaammin vanhemmilta lapsille.*

Vaarala, 2022.

Huoli peruskoulun tasa-arvoistavan merkityksen romahtamisesta ei ole uusi (Kalalahti & Varjo 2016, 43; Kosunen & Seppänen 2015, 330), mutta nyt se on vaikutettu liittäväen myös kielivalintoihin entistä tiiviimmin varhentamispäätöksen jälkeen (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 227). Aiheiden linkittäminen yhteen ei ole poikkeuksellista, sillä onhan varhentamisen merkitystä juuri perusteltu tasapuolisuuden lisäämisellä ja peruskouluperiaatteen toisintamisella. Helsingin Sanomien artikkeli mainitseekin:

*Varhentamisella pyritään vähentämään kielitarjonnan ja kielten opiskelun epätasa-arvoistamista.*

Kanerva, 2019.

Kiinnostavasti heti artikkelin otsikkotasolle on sisällytetty kannustus valita rohkeasti myös harvinaisempia vieraita kieliä lapsen A1-kieleksi: “Ensi lukuvuonna jokainen eka-luokkalainen aloittaa vieraan kielen opinnot – ‘Ei kannata arastella valita muuta kuin englantia’”. Toisaalta ennen uudistuksen varsinaista voimaantuloa kannustus on saattanut olla inspiroivaa luettavaa monelle, sillä käytännön toteutus on ollut vielä vieras. Näin ollen erikoisemmista valinnoista on saatettu haaveilla kauempanakin maan väestökeskittymistä, kunnes varsinaisen uudistuksen myötä totuus oman lähikoulun kielitarjonnasta on voinut osoittautua pettymykseksi.

Kouluvalintateemaa paljon tutkinut Kosunen pääsee ääneen Ylen artikkelissa (Korpela, 2021) ja kommentoikin, että huoltajat ovat aina perheen lasten kouluun liittyvien valintojen jonkinlaisina ohjaajina. Kotoa absorboidaan vähintäänkin negatiivinen yleisasenne kouluun (Kangasvieri & Leontjev 2021, 9; Kalalahti ym. 2015, 38–39; Kosunen 2016, 5), sillä jos kotona väheksytään koulutuksen merkitystä, niin se vaikuttaa todennäköisemmin lapsen koulutustasoon,

kuin positiivinen viestintä kotoa. Tältä kannalta myös rohkeampia kielivalintoja tekevät oppilaat tulevat todennäköisemmin kodeista, joissa kieltenopiskelua ja kansainvälisyyttä arvostetaan.

*Vaikka tarjontaa olisi, A-kielten valinnassa näkyy myös lasten sosiaaliset taustat. Kasvatustieteen apulaisprofessori Sonja Kosunen Helsingin yliopistosta kertoo Helsingin Sanomien artikkelissa, että vaikka kouluvalinnat ovat avoimet kaikille, niitä hyödyntää eniten ylemmät yhteiskuntaluokat. -- --  
 “Vanhemmat ohjaavat valintaa. Lopputulokseen vaikuttaa se, nähdäänkö kielitaito perheessä tarpeellisena, ja mihin lapsella nähdään olevan mahdollisuuksia elämässä. Lapset ovat toisaalta ennakkoluulottomampia. Valinta saattaa syntyä niin, että jokin kieli kuulostaa kivalta.”*

Korpela, 2021.

On toki siis mahdollista, että yllä mainittu esimerkki oppilaan omasta kiinnostuksesta ohjaakin kielivalintaa jopa huoltajien mielipiteitä voimakkaammin. Tätä on vähintäänkin pyritty mahdollistamaan myös erilaisten varhaiskasvatuksen puolella ennen A1-kielivalintaa toteutettavien kielimaistiaisten, -suihkutusten ja Kikatus-kokeilujen kautta (Hahl ym. 2020, 86–87). Toisaalta jos lapsi tekee omaehtoisesti rohkean A1-kielivalinnan, niin huoltajien tuki tulee tarpeeseen viimeistään siinä kohtaa, kun uutuudenviehätys ja alkuinnostus kielenopiskelussa alkavat hiipua (Kantelinen & Koivistoinen 2020, 110, 115, 118; Kangasvieri & Leontjev 2021, 2). Tässä tapauksessa huoltaja saattaa toisinaan myös joutua johdattelemaan lapsen rohkeammasta valinnasta tavanomaisempaan, mikäli kodin resurssit eivät tue esimerkiksi toiselle koululle siirtymistä tai vanhempien tukea opiskelussa.

Useampi sosioekonomista epätasa-arvoa sivuava artikkeli tuntuu liittyvän harvinaisempien vieraiden kielten toteuttamisen valintoihin ja niiden kritisointiin. Ymmärrettävästi esimerkiksi koulupäivän jälkeen toisella koululla järjestettävään opetukseen siirtyminen vastuutetaan usein huoltajien harteille, jolloin sosioekonomiset taustatekijät, kuten koulutuksen arvostus tai toisaalta asiantuntijatyössä usein muita paremmin mahdollistuva joustava työaika korostuvat arjen poikkeuksien mahdollistajana.

*Opetus järjestetään lukujärjestyksen ulkopuolella. Tällä hetkellä oppitunnit alkavat kello 14.30. Oppilaiden kuljettaminen Kimpisen koululle on huoltajien vastuulla.*

Rakkola, 2024.

Kyseisessä artikkelissa kyse on kuitenkin ukrainan kielen tarjonnasta, mikä toisaalta lapsen äidinkielenä saattaa mahdollistaa tuen kuljetuksiin (esim. Kosunen 2016, 16). Kyseisen kielen

opetus on omassa harvinaisuudessaan mahdollisista ongelmakohdistaan huolimatta kerännyt yleisemmin myös enemmän kiitosta kuin kritiikkiä. Toisaalta samalla tavalla artikkeleissa kritisoitiin myös etänä tapahtuvaa opetusta ja sen linkittymistä huoltajien valmiuteen huolehtia lapsen osallistumisesta ja keskittymisestä hybridiopetukseen (esim. Aikio, 2021). Etäopetukseen liittyvä kritiikki linkittyi toisinaan vähemmän yllättäen pandemia-ajan vaikutuksiin, mutta toisaalta myös ennen ja jälkeen etäopetus on jäänyt voimaan esimerkiksi saamen kielen tarjonnassa useilla paikkakunnilla.

*On vanhempien vastuulla, että lapset muistavat mennä tietokoneelle ja tunnille ja että kaikki toimii ja lapset myös seuraavat opetusta, kertoo Kotavuopio. -- – Totta kai se vaikuttaa myös motivaatioon. Kukapa nyt enää haluaisi viideltä koulua käydä, kun on jo koko päivän koulussa ollut.*

Aikio, 2021.

Vertailu saamen ja ukrainan kielen tarjonnan kesken ei toki ole tasa-arvoista, sillä saamen kielen äidinkielen tasoinen opetus on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä taattu lakisääteisesti (1086/2003), toisin kuin ukrainan opetus. Ukrainan opetus Lappeenrannan kokoisessa pienemässä kaupungissa lienee pääosin positiivinen yllätys monille, kun taas saamen kielen tarjonnassa kyse on tilanteen viimeaikaisesta heikentymisestä. Artikkelissa myös jo otsikkotasolla “Rovaniemellä lähemmäs sata oppilasta ilmoittautunut opiskelemaan saamen kieltä: iltapäivään painottuva opiskelu harmittaa vanhempia” (Aikio, 2021) ilmaistaan, että kielen vähäisestä suosioista ei vaikuta olevan kyse, mikä artikkelissa puolestaan mainitaan yhtenä syynä etäopetuksen suosimiseen.

Vaikka etäopetus on vaikea nähdä parhaana oppimisen tukemisen keinona, niin Suomen kaltaisessa maassa, jossa välimatkat saattavat olla pitkiä, etäopetus on mahdollisesti ainoa toimiva ratkaisu oppilasjoukon järkevään hallintaan. Harvoin hybridiopetusta valitaan järjestää varsinkin peruskoululaisille (Kałdonek-Crnjaković, 2022), mikäli muitakin toimivia ratkaisuja pystyttäisiin resurssien puitteissa tarjoamaan. Näin ollen etäopetuksista nostettu kritiikki kuulostaa toisinaan artikkeleissa lyhytnäköiseltä ja yksipuoliselta, sillä mikäli etä- tai hybridiopetusta tarpeeksi kritisoidaan julkisessa keskustelussa, saattaa ainoa ratkaisu olla tarjonnan lakkauttaminen.

Etäopetuksen lakkauttaminen tarkoittanee täysin joidenkin kielten opetuksen lopettamista kyseisellä paikkakunnalla, joten artikkeleissa, joissa nostetaan mittavasti esiin etä- ja hybridiope- tuksen ongelmat ja epätasa-arvoistava vaikutus, tulisi yhtä lailla nähdä sen hyödyt. Esimerkiksi päteviä kiinan tai saamen kielen opettajia ei ole löydettävissä ympäri maata samassa mittakaava- vassa eurooppalaisten valtakielten kanssa. Näin ollen tietyn kielistä opetusta toivotaan ylläpi- dettäväksi, niin etä- tai hybriditoteutuksena järjestettävä opetus saattaa olla ainoa mahdollinen vaihtoehto, vaikkei se houkuttelevalta kuulostaisikaan.

## 7.2. Alueellinen epätasa-arvo

Epätasa-arvoon liittyvät kysymykset jakautuivat alueellisen sekä sosioekonomiseen epätasa- arvoon. Alueelliset ja paikalliset erot kiteytyvät suurimpien kaupunkiseutujen kielivalintamah- dollisuuksiin sekä toisaalta paikallisesti eri aluekeskittyminen ja lähikoulupiirien mahdolliseen tarjonnan vaihtelevuuteen. Sekä kaupunkialueiden sisällä että suurimmilta kaupunkiseuduilta haja-asutusalueille siirryttäessä vaikuttavat erot olevan suuria. Alueellinen ja paikallinen epä- tasa-arvoisuus tuntuvat nousevan useasti esiin varsinkin siltä kannalta, että uudistuksen alku- peräinen tarkoitus oli tyystin päinvastainen.

*Uudistusten toteutus on kuitenkin ontunut. Suomessa monista kouluun liittyvistä asioista päättää Opetushallitus. Sen tekemän selvityksen mukaan oppilaiden mahdollisuuksissa valita eri kieliä on paljon eroja eri alueilla. Valinnaisia A2-kieliä tarjoaa vain noin puolet Suomen kunnista.*

Häkkinen, 2019.

Kieltenopetuksen varhentamiselle pyrittiin nimenomaan tasa-arvoistamaan valtakunnallista osaamista sekä kehittämään tasavertaisesti lasten vieraiden kielten taidon lähtökohtia (Opetus- hallitus 2019). Tältä kannalta varhentamiseen liittyvät resurssipulan seuraukset, kuten kielten tarjonnan supistuminen, ovat olleet omiaan herättämään keskustelua uudistuksen toimivuudesta ja tavoitteellisesta toteutumisesta. Näin ollen uudistukseen liittyvän perustelukeskustelun ky- seenalaistamisen voi nähdä validina julkisena kysymyksenä. Seuraavassa Helsingin Sanomien artikkelissa on nostettu esiin huomautus varhentamisen tarkoittamattomista seurauksista, jotka ovat osin huomattavassakin ristiriidassa uudistuksien alkuperäisten pyrkimysten kanssa:

*Muualla Suomessa koulut kulkevat vastakkaiseen suuntaan. Englannin ylivalta on kasvanut etenkin lukioissa. Monissa kunnissa englantia on muuttunut myös pienille koululaisille ainoaksi vaihtoehdoksi sen jälkeen, kun vieraan kielen aloitusta varhennettiin alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta.*

Aalto, 2021.

Vaikka alueellinen epätasa-arvo linkittyy voimakkaasti resursseihin, joka on luokiteltu omaksi teemakseen ja käsitellään seuraavassa alaluvussa paremmin, on alueellinen eriytyminen nähdäkseni suomalaisessa kontekstissa myös ylipäätään tärkeä kysymys. Alueellisesta epätasa-arvosta puhuttaessa etenkin isojen kaupunkien asema sekä erityisesti yksittäisenä Tampereen tilanne nousivat keskustelunkohteeksi. Aiheen merkittävyys teemojen joukossa ei ollut varsinaisesti yllättävää, sillä molemmilla käsitellyistä mediataloista on paikallistoimituksia ympäri maata, ja suuri osa alueellista epätasa-arvoisuutta käsittelevistä artikkeleista ovatkin juuri näiden paikallistoimitusten tuottamia (Milosavljevic, 2024).

Toisaalta suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa valtion maantieteellinen koko ja väestön keskittyminen ovat teemasta suoranaisesti riippumatta usein yhtenä näkökulmana edustettuna keskustelussa. Milosavljevic (2024) näkeekin juuri yleisradioyhtiöiden merkityksen myös paikallisuutisoinnin ylläpitämisen takaavana voimana, joten Suomessa mahdollisesti juuri nämä paikallistoimitukset ovat myös syy alueellisen epätasa-arvoisuuden esiin nostamiseen useissa muissakin julkisen keskustelun aihepiireissä.

*Todellisuudessa se, millaiset mahdollisuudet oppilailta on valita eri kieliä, ovat erittäin epätasa-arvoiset eri puolilla Suomea, sanovat asiantuntijat.*

Grönholm, 2019a.

Toisaalta alueellinen epätasa-arvo saattaa osittain linkittyä myös Kärki-hankkeeseen (Inha, 2018) osallistuneiden ja osallistumattomien kuntien välillä, sillä osallistuneet kunnat saivat ikään kuin varaslähdön varhentamiseen varautumisessa. Kunnista mittava osa oli vähintäänkin joltain osin mukana hankkeessa (Inha, 2018), joten sitä voimakkaimmin voisi ajatella, että hankkeesta pois jääneet harvalukuisemmat kunnat saattavat olla altavastaajan asemassa uudistuksen voimaan tullessa.

Kieltenopetuksen varhentamisen uudistus meni läpi ja tuli voimaan suhteellinen nopealla aikajänteellä suomalaisen poliittisen päätöksenteon ja koulutusjärjestelmän kontekstissa (Puustinen

& Rantala 2023, 6–10, 22), joten uudistus linkittyy myös poliittiseen ja kulttuurilliseen arvopohjaan (Ihalainen ym. 2019, 31). Shine ja Rogers (2021, 195) argumentoivatkin, että koulutus nousi yhdeksi jatkuvasti kiinnostavimmista media-aiheista vasta politisoituessaan voimakkaasti 1980-luvun aikana. Näin ollen nopeasti läpi mennyt uudistus viestinee myös uudistuksen aikaisesta poliittisesta tilanteesta. Tältä kannalta ei ole yllättävää, että varsinkin uudistuksen lähes yllättävän nopean voimaantumisen ympärillä kuntien valmistautuminen uudistukseen kiinnosti mediassa.

*Opetushallituksen mukaan kunnat ovat varautuneet kieliuudistukseen vaihtelevasti. Varhennettua kielen opetusta on kokeiltu lähes 120 koulussa eri puolilla Suomea.*

Haavisto, 2019.

*Monipuolistaminen on toteutunut hyvin esimerkiksi Tampereella, jossa 28 prosenttia kärkihankkeen piiriin kuuluvista lapsista toivoi viime keväänä ensimmäiseksi kieleksi muuta kieltä kuin englantia.*

Kanerva, 2019.

Tampere erottuu uutisoinnissa sekä ennen että jälkeen voimaantumisen kaupunkina, jossa uudistus on valtakunnallisesti suuremmissa mittakaavassa pyrkinyt ja onnistunut saavuttamaan alun perin varhentamiseen liitettyjä tavoitteita (Opetushallitus 2019). Kolmasosa lapsista takaa Tampereelle johtavan aseman muiden kuin englannin A1-kielen opiskelijoiden osalta valtakunnallisesti (Pulli, 2021). Useammassa artikkelissa korostettiin saavutuksen merkitystä, siihen johtaneita tekijöitä sekä mahdollisuutta toisintaa kaavaa muualla Suomessa. Tampereen erikoisasema on kuitenkin selkeä, sillä pääkaupunkiseudun jälkeen suurimpana kaupunkialueena Tampereen seudun väestön koko sekä alueen samoin paljon mediassa esiin nostettu vetovoimaisuus (esim. Matson-Mäkelä, 2024) ovat todennäköisesti asiaan voimakkaasti vaikuttavia tekijöitä (Kosunen & Rivière 2017, 146).

Tampere on myös yliopistokaupunki, joka on osannut hyödyntää alueellista osaamistaan kielikoulutuksen uudistukseen liittyen, kuten Kikatus-hanke osoittaa (Lahti ym., 2020). Kikatusprojektissa yliopiston kieltenopiskelijat on tuotu kielisuihikutustuokioiden vetäjiksi varhaiskasvatussyksiköihin ja lapsille näin tarjoiltu lähes ammattilaistasoista opetusta jo kielimaistiaisten aikana (Lahti ym., 2020). Kansainväliseksi yliopistoksi profiloitunut ja esimerkiksi useita uusia

ja monialaisia englanninkielisiä tutkinto-ohjelmia ja jatkokoulutusmahdollisuuksia tarjoava opilaitos on saattanut olla omiaan kasvattamaan alueen monikulttuurista väestönosaa, mikä saattaa myös osaltaan lisätä harvinaisempien vieraiden kielien suosiota.

*Tampereella kieltenopetuksen varhentaminen on huomioitu jo usean vuoden ajan aktiivisella osallistumisella Opetushallituksen hankkeisiin sekä Tampereen kaupungin ja yliopiston yhteistyöllä.*

Yle Uutiset, 2023.

Tampereen lisäksi alueellista epätasa-arvoisuutta käsittelevissä artikkeleissa nousevat esiin muut suurimmat suomalaiset kaupungit. Niitä kuitenkin varsinaisen väestömäärän lisäksi yhdistävät useimmiten juuri yliopistokaupungin asema, jonka toisaalta voi nähdä linkittyvän myös väestön koulutustasoon (Insch & Sun 2013, Seppänen 2010). Juuri korkeakoulutettujen keskenhän harvinaisemmat vieraat kielet ovat todistetusti suosittumia (esim. Kosunen, 2016), joten mahdollisesti korrelaatio liittyy osin tähän. Samoin esimerkiksi kansainväliset koulutuskeskukset, kuten teknilliset yliopistot, keräävät paljon kansainvälistä korkeasti koulutettua väestöä, mikä todennäköisesti vaikuttaa myös kielivalintoihin alueilla.

Opetusryhmiä perustetaan suurimmilta osin asukkaiden jo ilmaiseman kiinnostuksen pohjalta, eikä yksipuolisesta kaupungin aloitteesta (Seppänen ym. 2012, 23, 31; Kalalahti & Varjo 2012, 47; Kalalahti ym. 2015a, 22–24), joten esimerkiksi kiinan kielen opetuksen aloittaminen maan suurimmissa kaupungeissa saattaisi viitata esimerkiksi kansainvälisten akateemikkojen määrään kyseisissä kaupungeissa. Korkeasti koulutetuille huoltajille kiina saattaa näyttytyä tulevaisuuden tieteen ja teknologian kielenä yhä enenevässä määrin ja näin kasvattaa kiinnostavuuttaan (Lynne 2010, 4, 19).

*Espoon lisäksi kiinan kieltä voi opiskella useissa peruskouluissa ainakin Helsingissä, Turussa sekä Tampereella.*

Grönholm, 2019b.

Varsinkin koulupolun turvaamiseen tietyn kielen valitsemisen jälkeen liittyy toisistaan poikkeavia haasteita ympäri maata, sillä toisen asteen koulutuspolkua voi myös olla hyvin vaikea ennustaa ja ottaa huomioon joka kannalta (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 225, 240). Esimerkiksi lukiokoulutus voi olla alueellisesti harvemmin toteutettua, eikä harvinaisemman A1-kielen valintaa tältä kannalta voida aina taata.

Mikäli kielitarjonta eriarvoistuu voimakkaasti aluekohtaisesti, niin sen tavoite esimerkiksi suomalaisen kilpailukyvyyn kasvattamisesta (Pyykkö 2017) ei enää ole toteutettavissa kokonaisuutena. Kouluvalintapolut ovat jo valmiiksi hyvin keskittyneitä suurimmille kaupunkialueille, joten koulutustarjonnan kilpailuttamisen kiihtyminen ja kouluvalintareittien lisääntyminen kyseisille alueilla eivät ole peruskouluperiaatteen tavoitteiden mukaisia kehityssuuntia. Samoin aineistosta havaittu piirre kielitarjonnan yksipuolistuminen suurimpien kaupunkialueiden ulkopuolella on omiaan kasvattamaan entisestään sekä alueellisia että paikallisia eriarvoistumisen piirteitä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

Voidaan siis käytännössä ajatella, että mikäli kielitaidon nähdään kasvattavan suomalaista kilpailukykyä kansainvälisillä työmarkkinoilla, niin tämä parantuva asema keskittyy nimenomaan suurimpien kaupunkialueiden väestöön. Samaan aikaan jo valmiiksi monilla mittareilla altavas-taajan asemassa olevat maantieteellisesti syrjäisemmät alueet menettävät kilpailukykyään entisestään.

Toisaalta jos samainen valinta on mahdollistettu esimerkiksi saman kunnan alakouluissa ja yläkouluissa, tulisi vähintäänkin jonkin alueen toisen asteen oppilaitoksista tarjota mahdollisuus jatkaa kyseisen kielen opiskelua (Skinnari, 2018). Parhaimmassa tapauksessa epäonnistuminen sisäänpääsyssä oppilaitoksen, jossa on esimerkiksi keskimääräistä korkeampi keskiarvoraja, ei sulje pois harvinaisemman vieraan kielen A1-lukijoiden mahdollisuutta jatkaa opintojaan.

*“On harmi, että joissain lukioissa ei voi jatkaa pitkän kielen opiskelua. Olisi hyvä, jos olisi jatkossa enemmän mahdollisuuksia opiskella myös A-kieliä verkossa”, pohtii Sonja Hannus Mikkelin lukiosta. Hannus ja Marttinen ovat lukion ensimmäisellä vuosikurssilla.*

Pekkarinen, 2020.

*Ero pääkaupungin ja muun Suomen välillä syvenee myöhemmin alakoulussa, sillä helsinkiläislapsista suunnilleen puolet aloittaa toisen, vapaaehtoisen vieraan kielen (A2) kolmannella luokalla.*

Aalto, 2021.

Ylen artikkelissa haastateltava nostaa vaihtoehdoksi kielten opiskelun etänä verkossa, joka ei ole Kałdonek-Crnjakovićin (2022) mukaan suositeltavissa oleva vaihtoehto koskaan muutoin kuin määrääjäksi. Toisaalta Kałdonek-Crnjaković (2022) painottaa tutkimuksessaan etäopiskelun ongelmia varsinkin peruskouluikäisten oppilaiden näkökulmasta, joten Ylen artikkelissa

äänessä oleva lukiolainen on tältä kannalta eri tilanteessa. Mikäli kielipohja on alkeita pidemmällä ja sisäinen motivaatio opiskelijalla kunnossa, niin mahdollisesti kielten etäopettaminen voisi ratkaista monta ongelmaa lukioissa.

Helsingin A2-kielen valitsijat puolestaan ovat toisella puolella samaista alueellisesti näkyvää resurssiongelmaa. Mikäli pääkaupunkiseutulainen kolmosluokkalainen aloittaa harvinaisemman vieraan kielen, mutta joutuukin vaihtamaan joko pääkaupunkiseudun sisällä tai sieltä ulkopuolelle koulua kesken koulutuspolun, kaatuu A2-kielen opiskelu todennäköisesti muuttoon (esim. Aalto, 2023).

Toisaalta alueellisesti epätasa-arvoisesta tarjonnasta huolimatta on mediassa nostettu esiin myös käytännön toteutumisen valtakunnallisestikin lopulta tasapainottuva vaikutus. Kun laajasta tarjottimestakin lopulta otetaan englanti pitkäksi kieleksi, niin valtakunnallinen epätasa-arvoisuus ei olekaan toteutuman tasolla asti välttämättä totta. Kiinnostavaa on myös, että useampaan otteeseen alan ammattilaisiksi, kuten opettajiksi tai kasvatustieteen professoreiksi, profiloituvat lukijat ovat välittäneet tervehdyksensä Helsingin Sanomien Lukijan mielipide -paltalle juuri tätä teemaa kommentoidakseen.

*Tällä hetkellä noin 30 prosentissa kouluista voi opiskella vain englantia ensimmäisenä vieraana kielenä.*

Salo, 2019.

*On se aika vuodesta, kun perheet miettivät lapselleen ensimmäistä vierasta kieltä, A1-kieltä. Pääkaupunkiseudulla on monipuolisesti kielitarjontaa. Tästä huolimatta vanhemmat valitsevat pääsääntöisesti tutun ja turvallisen englannin kielen lapsensa A1-kieleksi.*

Kaunisto, 2023.

Mielipidekirjoituksilla toki on useampi vuosi väliä, mutta nähdäkseni aiheet vaikuttavat melko muuttumattomilta aiheen tiimoilta vuodesta toiseen. Kielitarjonnan monipuolisuus keskittyy edelleen suurehkoihin eteläsuomalaisiin kaupunkeihin, kun loppuille on tarjolla mahdollisesti vain yhtä opiskeltavaa kieltä (Hahl ym. 2002, 100; Kalalahti ym. 2015, 22; Seppänen 2010). Samoin toisaalta isojen kaupunkien laajasta tarjonnasta huolimatta englanti turvallisimpana valintana houkuttaa. Vaikka tarjontaa pääkaupunkiseudulla olisi hyvinkin laajasti, näyttäytytöydellisyys siis valtakunnallisesti lopulta suhteellisen tasa-arvoiselta toteutuneiden valintojen näkökulmasta.

Hyvä esimerkki resurssien aiheuttamasta muusta alueellisesta eroavaisuudesta löytyy Ylen artikkelista, jossa sivutaan opettajien mahdollisuutta mainostaa A2-kielten tarjontaa ja ylimääräisen kielen hyötyä oppilaalle ja vanhemmille. Mikäli tällaiseen ei tarjota mahdollisuuksia, pelätään, että monelta jää A2-kieli myös tietämättömyyttään valitsematta. Kun ylimääräisen kielen mahdollisia lisätuntivaatimuksia tai opetuksen käytännön järjestelyjä ei laajasti esitellä etukäteen, jättää useampi perhe sen vaivan säästämiseksi valitsematta. (Skinnari, 2018, Hahl ym. 2020, 86–87.)

*A2-kielen tarjoaminen on kunnille vapaaehtoista, toisin kuin esimerkiksi ensimmäiseltä luokalta alkavan A1-kielen. Vapaaehtoisuuden vuoksi noin puolessa kunnista ei opeteta ollenkaan A2-kieltä, kun samaan aikaan joissakin kunnissa lapsi voi valita usean kielen väliltä. -- Opetushallituksen opetusneuvos Annamari Kajaston mielestä heidän täytisi huolehtia siitä, että opettajilla on aikaa panostaa kielten kauppaamiseen. Kieliopetuksen toteutuminen voi myös vaatia koulujen välistä yhteistyötä.*

Korpela, 2021.

Mahdollisuus A2-kielen valitsemiseen on alueellisesti hyvin jakautunutta, sillä kunnilla ei ole virallista velvoitetta tarjota vapaavalintaista A2-kieltä lainkaan (Hahl ym. 2020, 100). Tästä syystä moni kunta on valinnutkin panostaa A1-kielen tarjoamisen moninaisuuteen ja nipistänyt A2-kielten tarjottimesta tai vaihtoehtoisesti ryhmäkokojen minimivaatimuksista. Varsinkin kielten ryhmäkoon minimirajoitukset vaikuttavat olevan suosittu keino, sillä se periaatteessa mahdollistaa usean kielen tarjoamisen ja tarjottimen laajuudella mainostamisen, mutta ryhmän muodostaminen on kuitenkin resursoitu. Mediassa teema on ollut esillä varsinkin siltä kannalta, että laaja A2-kielten valikoima saattaa osaltaan osoittautua myös ristiriitaiseksi ryhmien isojen minimikokovaatimusten kanssa.

*Opetushallituksen selvityksen mukaan esimerkiksi valinnaisia A2-kieliä opiskellaan vain noin puolessa Suomen kunnista ja osassa niiden tarjonta on lopetettu kokonaan. HS kysyi kymmenen suurimman kaupungin opetustoimista, mitä kieliä kunnat tarjoavat oppilaille valinnaisena A2-kielenä. Kyselyn mukaan kaupunkien tarjonta ja toteutuneet ryhmät vaihtelevat runsaasti. Pääkaupunkiseudulla kieliä ja opetusryhmiä on tarjolla runsaasti. Muualla tilanne on epätasaisempi. Osassa kuntia valinnaisia kieliä ei ole lainkaan tarjolla tai kielten ryhmäkokoja on kasvatettu.*

Grönholm, 2019a.

Grönholmin artikkeli on ylipäätään kiinnostava kokonaisuus, sillä kyseinen julkaisu on varhentamisuudistusta edeltävältä ajalta. Otsikkotasolla “Koulujen kieli-tarjonta yksi-puolistuu ja epätasa-arvoistuu, vaikka toisin piti käydä – Mitä oikein tapahtui?” (Grönholm, 2019) se kuitenkin ilmaisee jonkin jo epäonnistuneen ja kyselee mitä tapahtui. Artikkelissa käytännössä viitataan Kärki-hankkeen toteutusten tuloksiin, mutta tilannetta tarkastellaan yleisesti nimeämättä hanketta. Tältä kannalta otsikkotasolla ilmaistu tavoitteiden epäonnistuminen jää lievästi hämäräksi lukijalle. Artikkelisi itsessään kuitenkin nostaa edelleen, vuosia uudistuksen voimaantumisen jälkeen, validiksi osoittautuneita huolia alueellisista ja paikallisista epätasa-arvoisista toteutuksista esiin.

Kielitarjonta on kunnan itse päätettävissä kuntien itsehallintolain nojalla, joskin resurssit toki rajoittavat sitä (Varjo 2011, 87). Vaikka edeltävässä katkelmassa tilanne oli nostettu ongelmalähtöisesti esiin ja artikkelissa ylipäätään viitattiin tarjonnan ja toteuman ristiriitoihin, niin päinvastaisiakin esimerkkejä aineistosta löytyy. Uutisoinnissa on nostettu esiin myös kuntia, jotka ovat kokoonsa ja sijaintiinsa nähden onnistuneet tekemään muista poikkeavia ratkaisuja. Jos Tampere on tuntuvat saavan huomattavasti palstatilaa valintojen moninaisuuteen liittyen ja kerännyt median kiinnostusta poikkeavuudellaan, niin myös keskikokoiset kaupungit ovat saaneet vähintäänkin paikallisesti nostoja toiminnastaan.

*”Hyvinkäällä on siinä mielessä poikkeava tilanne, että aika harva tämänkokoinen paikkakunta edes tarjoaa muuta kuin englantia A1-kielenä. Täällä on pitkät perinteet esimerkiksi saksan ja ranskan opiskelun suhteen, niitä on vuosikausia opiskeltu pitkänä kielenä”, sanoo Anttila.*

Nyman, 2019.

*Lappeenrannan kouluissa A2-kieleksi eli neljännellä luokalla alkavaksi vieraaksi kieleksi voi valita espanjan, ranskan, saksan tai venäjän kielen. Mikäli kieliryhmää ei synny omaan lähikouluun, oppilaan on mahdollista hakea toissijaista koulupaikkaa koulusta, johon ryhmä syntyy.*

Hannus, 2023a.

Lappeenranta koskevan uutisoinnin otsikkomaininnassa ”Lappeenrannan tulevien neljäsluokkalaisten kielivalinnoissa espanjan suosio nousi ja venäjän suosio laski” (Hannus, 2023a) venäjän kielen mainitseminen ei ole poikkeuksellista, sillä varsinkin itäisessä Suomessa Venäjän hyökkäyssota on vaikuttanut huomattavasti niin kaupunkien taloudelliseen kuin yhteiskunnal-

liseenkin asemaan (esim. Perho & Rajas 2011, 200; Smeds 2011, 233–235). Toisaalta artikkeleissa venäjän kielen merkityksen muuttuminen on nähty myös muita kieliä mahdollisesti korostavana asiana, ja ylipäättään Lappeenrannan onnistumisena tarjota kieliä monipuolisesti.

Kosunen ja Rivière (2017, 145) näkevät, että lähiömäiset naapurustot muodostuvat useimmiten keskenään homogeenisesta, yhtenäisestä ja samatuloisesta väestöosasta, missä sosiaalisen integraation mahdollisuus nähdään todennäköisimpänä. Jacobs (2011) puolestaan linkittää alueellisen segregaaation pitkälti juuri etniseen taustaan ja kieliprofiiliin sosioekonomisen aseman lisäksi. Näin ollen yllä olevassa katkelmassa Hyvinkää saattaa edustaa omaa poikkeuksellista aluettaan.

Mahdollisena poikkeuksena suomalaisenkin yhteiskunnan massasta voidaan nähdä myös esimerkiksi paljon monikulttuurista tai -kielistä väestöosaa keräävät lähiömäiset naapurustot, jossa harvinaisemmat kielet ovat väestön keskuudessa käytössä enemmän ja näin tutumpia vaikkapa vanhempien synnyinmaan toisena virallisena kielenä. Toisaalta kaupunkipoliittisilla ratkaisuilla toki pyritään luomaan vähemmän esimerkiksi Varissuon kaltaisia naapurustoja, joihin vierasmaalainen väestö voimakkaasti keskittyy, jotta kotouttamisesta ja alueellisesta tasa-arvoisuudesta kaupungin sisällä saataisiin helpompaa ja vakaampaa (esim. Kalalahti & Varjo 2012, 50).

Varissuo on kuitenkin kieltenopetukseltaan esimerkillinen alue, sillä kun huomattava osuus oppilaista puhuu muita kieliä äidinkielenään, saattavat harvinaisemmatkin kielet tuntua opeteltavina vaihtoehtoina lähestyttävimmiltä. Varhentamisuudistuksen yhteydessä yksi kannustettava lähestymistapa kieli- ja kulttuuritietoisuuden rikastamiseen liittyen onkin ollut tuoda eri äidinkieliä näkyväksi osaksi myös koko ryhmän toimintaa, mikä saattaa olla omiaan innostamaan oppilaita myös harvinaisempien kielten opiskeluun. (Inha, 2018). Mikäli tämä kehoitus pystytään integroimaan Varissuon peruskoulun arkeen, on mahdollista, että kyseisestä naapurustosta tulevat jatkossa maamme kieli- ja kulttuuritietoisimmat yksilöt.

*Ensimmäinen kohde oli Varissuon peruskoulu Li Anderssonin kotikaupungissa Turussa. Varissuon koulun erityispiirre on, että se on hyvin monikulttuurinen. Koulun oppilaista lähes 90 prosenttia puhuu äidinkielenään jotain muuta kuin suomea.*

Collin, 2019.

### 7.3. Resurssien merkitys

Riittämättömät resurssit nivoutuvat useimmiten vähintään osittain yhteen alueellisten epätasavokysymysten kanssa, sillä isoimmilla kaupunkiseuduilla resursseja, tekijöitä ja oppilaita riittää valitsemaan, opettamaan ja toteuttamaan laajojen kielivalintamahdollisuuksien mukaisia järjestelyjä. Sen sijaan pienemmillä paikkakunnilla ja syrjäisemmillä seuduilla pulaa vaikuttaa olevan kaikista edellä mainituista. Niukoilla resursseilla ei todennäköisesti lähdetä toteuttamaan kunnille vapaaehtoista lisäjärjestettävää valinnaisten kielten muodossa, sillä lakivelvoitteinen A1-kielen tarjoaminen on prioriteetti (esim. Hahl ym. 2020, 100). Samoin pinta-alaltaan valtavilla alueilla ei pyritäkään toteuttamaan kaikkia mahdollisia kieliä jokaisessa lähikoulussa, mutta vastaavasti myös isommissa kaupungeissa mahdollinen kielenopiskelun keskittäminen tietyille koululle voi osoittautua haasteeksi välimatkojen vuoksi.

Osittain Lapin maantieteellisesti laajojen kuntien alueilla resursseihin saattaa vaikuttaa myös saamen kielten lailla turvattu asema opetuskielenä ja siitä aiheutuvat kustannus- ja järjestelykysymykset. Tältä kannalta tietyt alueet ovat jo lain silmissä keskenään erilaisessa asemassa valtakunnallisen uudistuksen sisäisessä tarkastelussa, sillä niin Suomen vähemmistökielet kuin toisaalta myös jokaisen oppilaan oman äidinkielen opetus on pyrittävä turvaamaan (Opetushallitus 2019).

Saamen kieli on viime aikoina elänyt uutta nousukautta ja sen opetuksen suosio on ollut tuntuvassa kasvussa (Pöyhönen ym. 2019, 9; Ihalainen ym. 2019, 45, 50). Resurssien niukkuuteen on puututtu jo esimerkiksi yhdistelemällä lähi- ja etäopetusta, jotta pätevät opettajat saadaan riittämään ja opetusryhmät keskitettyä tietyille paikoille. Kielen opetusta hybridimallilla on kritisoitu varsinkin alakoululaisten kanssa toimiessa (Kałdonek-Crnjaković, 2022), mutta ihanteratkaisuja on vaikea löytää.

*Rovaniemen alueen oppilaat saavat saamen kielen opetusta kaksi tuntia viikossa. Sekä etä- että lähiopetuksesta huolehtii yksi ja sama opettaja. Kainulaisen mukaan tulevaisuudessa kaupunki voi joutua pohtimaan uusien opettajien palkkaamista, jos saamen kielen oppilasmäärät pysyvät samalla tasolla tai jatkavat kasvuaan.*

Aikio, 2021.

Samoin ruotsinkielisillä kouluilla koko kielivalintajärjestelmä on erilainen (Opetushallitus 2019), joten ruotsinkielisilläkin alueilla saattaa aiheutua käytännön ongelmia lakisääteisten vaatimusten kohtaamisessa. Ruotsin- ja osin myös saamenkielisellä alueella ja opetuksella on

yhtä lailla niskassaan mahdollisesti negatiivissävytteinen julkinen keskustelu esimerkiksi vähemmistökielen asemasta ja rahoituksesta (Pöyhönen ym. 2019, 17; Ihalainen ym. 2019 46–47). Toisaalta kieltenopetuksen varhentamisen lomassa ruotsin kieli tuntui saavan enemmän positiivisia media-avauksia, kuin useassa muussa suhteessa ruotsin kielen asemasta puhuttaessa.

Varsinkin ruotsin kielikylpyluokkien asema Kokkolassa on puhuttanut aineistorajauksen rajoissa ilmestyneissä julkaisuissa, mutta tässäkin kyse on nimenomaan ruotsin kielen merkityksen voimistamisen tarpeesta. Kielikylpytoteutukset ovat joutuneet suurennuslasin alle Kokkolassa useampaankin otteeseen viime vuosina:

*Kielikylpyprofessori Siv Björklund Åbo Akademista Vaasasta sanoo, että tavoitteeseen pääseminen tuottaa vaikeuksia lähes kaikissa kylpyä tarjoavissa yläkouluissa.*

Vähäsarja, 2019.

*Heidän mukaansa kaupungin olisi pitänyt tuoda aiemmin esiin pitkään jatkunut resurssien puute. Samalla olisi pitänyt tarjota mahdollisuus valita joko suomenkielinen tai ruotsinkielinen yläkoulu.*

Vähäsarja, 2020.

Alempi lainaus osoittaa nähdäkseni hyvin sen, miten kaksikielisellä seudulla resurssit jakautuvat. Huoltajat mainitsevat, että jos resurssien jatkuva puute olisi ollut tiedossa kotitalouksilla etukäteen, niin he olisivat voineet siirtyä joko kokonaan suomen- tai kokonaan ruotsinkielisen opetuksen piiriin. Nyt huoltajat ovat tehneet valinnan alun perin alakouluikäisille lapsille, jossa kielikylpymäinen opetus ei välttämättä vaadi vielä esimerkiksi jokaiselta aineenopettajalta erinomaista ruotsin kielen taitoa, mutta yläkouluun siirryttäessä nimenomaan aineenopettajien pitäisi kyetä pitämään omaa opetustaan tasapuolisesti kaksikielisenä (Hahl ym. 2020, 87; Skinari, 2018). Vahvan ruotsin kielen omaavat opettajat saattavat lähtökohtaisesti useammin haakeutua ruotsinkielisen opetuksen puolelle, joten kielikylpymäisille kouluille ei välttämättä riitä päteviä ja kielitaitoisia opettajia samoissa määrin.

Toisaalta Kokkolan riidassa kyse on nimenomaan huoltajien esiin nostamasta ongelmasta, minkä toisaalta voi myös nähdä heijastuksena Kosusen (2016) kuvailemasta nykysuhtautumisesta kouluun. Huoltajat suhtautuvat opetustarjontaan ja koulutusjärjestelmään yhä enenevässä määrin kuin palveluun, jossa asiakkaalla on käytännössä rajaton määrä ratkaisuja ja hän on aina oikeassa (Silvennoinen ym. 2016, 13–15; Kosunen 2016, 5). Kokkolan tilanteen taustoja ei

avata tarkemmin vielä kyseisissä Ylen artikkeleissa, sillä aluehallintovirastoon tehdyn kantelun käsittely oli kesken edellä lainattujen julkaisujen aikana (ks. 60 – Haavisto, 2021). Vastaavanlaisen huoltajien nostaman kantelun voi kuitenkin nähdäkseni rinnastaa asiakasmaiseen asenteeseen palveluntarjoajaa, tässä koulutuksen järjestäjää kohtaan, varsinaisen valituksen aiheellisuuteen kantaa ottamatta.

Siinä missä ruotsin ja saamen kielen tarjonta lakisääteisinä vaatimuksina ovat hankalasti ratkaistavissa olevia ja kompromissivalmiutta vaativia tilanteita, niin myös hyvin harvinaisten vieraiden kielten tarjoaminen kielitarjottimella saattaa aiheuttaa hyvin samantapaisia ongelmia. Näihin voisi ajatella lukeutuvan vähintäänkin opetuksen järjestämiseen liittyvät käytännön ongelmat, valinnan tekemiseen innostaminen sekä riittävien resurssien tarjoaminen ja pätevien opettajien löytäminen.

Harvinaisiksi kieliksi miellän tässä yhtä lailla kaikki niin kutsutut LOTES-kielet (“languages other than English”, Kangasvieri & Leontjev 2021, 2). Saman “harvinaisuuden” käsitteen alle siis sopivat suomalaisen koulutuskentän kontekstissa niin eurooppalaisten valtakielten, ranskan, saksan ja espanjan, kaltaiset edustajat kuin kotimaiset vähemmistökieletkin, vaikkakaan viimeisimmät eivät varsinaisesti median A1-kielivalintoihin liittyvässä keskustelussa esillä olekaan. Ihalainen ja kumppanit (2019, 32) nostavat teoksessaan esiin esimerkiksi karjalankielisen vähemmistön ja heidän kielensä aseman valtakunnallisessa kontekstissa. Karjalan kielten elvyttämisyhteistyö ajautui karille ensin pandemian ja sitten Venäjän hyökkäyssodan vuoksi, joten karjalan kielten tunnetuksi tekeminen tuntuu vähintäänkin muualla kuin itäisessä Suomessa jääneen sittemmin sivuun yleisestä keskustelusta (Ihalainen ym. 2019, 32).

Harvinaisiksi kieliksi samoin tutkielmassa kyseessä olevassa suomalaisen koulutusjärjestelmän ja kielenopetusjärjestelmän kontekstissa listautuu pienten vähemmistökielten ja eurooppalaisten valtakielten lisäksi myös sellaiset maailmanlaajuisessa mittakaavassa puhutuimpiin kieliin lukeutuvat edustajat, kuten mandariinikiina. Alla esimerkiksi kiinan kielen buumiin liittyvän artikkelien yhteydessä avattuja ongelmakohtia kiteytettynä:

*Mikäli halukkuutta kielen opiskeluun on riittävästi, alkaa kaupunki selvittää mahdollisuuksia perustaa kiinan kielen ryhmä. Esimerkiksi pätevä kiinan kielen opettaja pitää löytää.*

Väisänen, 2019.

*Haasteena on opetuksen vakiinnuttaminen alkuinnostuksen jälkeen. Myös pätevistä opettajista on pulaa. -- -- Huplille haasteet kielen opetuksessa ovat tuttuja. Hän kertoo tekevänsä lähestulkoon kaiken opetusmateriaalin itse, sillä suomenkielistä opetusmateriaalia ei ole saatavilla.*

Grönholm, 2019b.

Globaalista merkittävydestään huolimatta pula pätevistä kiinan kielen opettajista mainitaan molemmissa artikkeleissa yhtenä kipukohtana. Lappeenrannassa jo ennen varsinaista kieliryhmän perustamista tuskaillaan opettajan löytymisen kanssa. Samoin materiaalit nimenomaan kiinan ja suomen välillä käännettyinä ovat ilmenneet ongelmalliseksi, mikä ei sinällään ole kovin yllättävää, että samaa materiaaliongelmaa tunnutaan toistavan kielestä riippumatta (Hahl ym. 2020, 91). Toisaalta uudistuskin on varsinkin ylle lainattujen artikkelien aikana ollut vasta tulessa, joten materiaalien saatavuus saattaa myös olla parantunut viimeisten vuosien kuluessa.

Kiinan kieli trendi-ilmiönä voidaan nähdä kielikoulutuspolitiikalle ominaisen ilmiön osana, jossa kansainväliset poliittiset, kulttuurilliset ja taloudelliset virtaukset vaikuttavat sekä koulutuspolitiikkaan, kielenopetuksen että ylipäätään yhteiskuntaamme (Pöyhönen ym. 2019, 11; Ihalainen ym. 2019, 27–30). Kiinnostuksen kasvu kiinan kieleen voidaan nähdä osoituksena Kiinan taloudellisen, kulttuurillisen ja poliittisen imagon ja merkityksen kasvusta kansainvälisenä toimijana (Frenzel 2018, Lynne 2010, 4, 19).

Kangasvieri ja Leontjev näkevät (2021, 11), että yhteiskunnallisesti merkittävän kielen opiskelu tukee oppijan motivaatiota kielenopiskeluun. Kiinan kielen merkityksellisyys on siis saattanut olla tärkeä syy sen valinnalle, mutta alkuinnostus on viimeistään muutaman vuoden päästä taasoittunut ja kiinan kielen merkityskin kokenut kansainvälisen imagon pienehkön notkahduksen nykyisen maailmantilanteen vuoksi. Tältä kannalta olisikin kiinnostavaa saada tilanpäivitystä siihen, miten kiinan kielen opiskelu on jatkunut trendin vanavedessä viime vuosina.

Lainauksessa voidaan nähdä todettavan varhentamiseen liittyvän innostuksen tavoitteen täyttyneen, sillä alkuinnostuksen puuskassa moni valitsee harvinaisemman vieraan kielen oman kiinnostuksen ja motivaation ajamina. Vaihtoehtoisesti toki myös lapsen ystävien valinnat ja oman opettajan kannustus vaikuttavat valintaan (esim. Skinnari, 2018), mutta lähtökohtaisesti perhe kuitenkin tekee valinnan itse. Tältä kannalta alkuinnostuksen sanavalintana voidaan ajatella osoittavan osaltaan varhentamisen tavoitteet täyttyneiksi, sillä lapsi on saatu ylipäätään innostumaan kielenoppimisesta.

Toisaalta alkuinnostuksen hiipuminen nähdään haasteena, joka kyseisessä tilanteessa usein tarkoittaa, että oppilas on jo kiinni valitsemassaan A1-kielessä koko perusopetuksen ajan. Alkuinnostuksen hiipuminen onkin vaihe, jonka ylittämässä tutkijat ovat korostaneet myös vanhempien kannustavan asenteen merkitystä (esim. Kantelinen & Koivistoinen 2020, 110–115). Mikäli valitun kielen vaihtaminen kunnassa on mahdollistettu, niin prosessi on todennäköisesti haastava ja monimutkainen niin perheelle kuin koulullekin, sillä A1-kielen vaihtaminen ei ole suositeltu ratkaisu. Enemminkin kansallisissa opetussuunnitelmissa nimenomaan keskitytään painottamaan oppilaan mahdollisuutta jatkaa valitsemansa kielen opiskelua koko peruskoulupolun läpi. (Esim. Mård-Miettine & Pitkänen-Huhta 2022, 225.)

Mikäli opetusta huomattavasti keskitetään, niin harvinaisemman kielen valinnut perhe ei lähtökohtaisesti ole oikeutetta koulumatkatukeen muualle, kuin lähikoululle suuntautuvalla koulumatkalla (Kosunen 2016, 16). Näin ollen laajasti esimerkiksi tietyille kouluille keskitetyt kieliryhmäopetukset voivat aiheuttaa lisäkuluja perheille tai muutoin vaikeuttaa arjen suunnittelua. Tämä saattaa keskittää erikoisempien kielten valintamahdollisuutta käytännössä esimerkiksi sellaisille perheille, joilla on laaja tukiverkosto sekä mahdollisuuksia ajalliseen tai taloudelliseen joustavuuteen koulumatkan järjestämisessä.

*Espanja oli selkeästi suosituin kieli. Nyt oli ensimmäinen kerta, kun espanja tarjottiin valittavaksi kaikissa Lappeenrannan alakouluissa. Kielivalinta toteutuu viidessä koulussa, kun aiemmin sitä pystyi opiskelemaan vain kahdessa koulussa. “Espanjan suosio näyttää vaikuttaneen muiden kielten valintaan”, kertoo Lappeenrannan kaupungin opetuspäällikkö Heidi Laari.*

*Saksan ryhmät aloittavat seitsemässä koulussa. Ranskan ja venäjän valinnoita oli lähes saman verran, mutta halukkaat olivat niin hajallaan, ettei mihinkään yksittäiseen kouluun pystytty perustamaan ryhmää. Kieliryhmä perustetaan ainakin silloin, kun samaa kieltä on valinnut vähintään kymmenen oppilasta.*

Hannus, 2023b.

Hannuksen (2023b) tekstissä tulee hyvin esiin harvinaisempien vieraiden kielten tilanne ja niihin liittyvät moninaiset tekijät. Itse lainauksessa todetaan, että ranskan ja venäjän valinnoita olisi ollut lähes yhtä paljon kuin saksan valinnoita, mutta hajautuneesti sijoittuneet oppilaat oli vaikea muodostaa ryhmiksi. Sinänsä nosto on mielenkiintoinen, että kuukautta aiemmin julkaistussa Lappeenrannan kielivalintojen monipuolisuutta käsittelevässä artikkelissa todettiin oppilaiden voivan myös toivoa sellaista koulua, jossa valinta toteutuu (ks. sivu 53 – Hannus, 2023a). Näin ollen oppilaat, jotka ovat toivoneet ranskaa tai venäjää eivät ilmeisesti joko olleet

valmiita toivomansa kielen takia kuitenkin vaihtamaan koulua tai vaihtoehtoisesti eivät kyenneet koulumatkaa tai arkea muutoin valinnan ehdoilla järjestämään. Kosunen näkee (2016, 66) juuri kotitalouksista koulukyvydityksiin osallistumisen vaatimuksen sosioekonomisen epätasaarvon toisintajana, minkä voi ajatella osasyöksi myös kouluvalintamahdollisuuksien hyödyntämisen sosioekonomiseen hajautumiseen.

Artikkelissa esitetty opetuspäällikön kanta siihen, että espanja on ”vienyt” opiskelijoita muilta kieliltä on mielenkiintoinen (Hannus, 2023b). Toki valinnan tekevän vuosiluokan oppilaat ovat rajallinen ryhmä, mutta kommentti tuntuu kuitenkin viittaavan ikään kuin vielä rajatumpaan ryhmään, jossa harvinaisemman kielen valitsijat ovat päättäneet valita muun kuin englannin, mutta eivät ole päättäneet tiettyä yksittäistä kieltä. Tältä kannalta kielikoulutuspolitiikasta kiinnostuneet koetaan ikään kuin yhdeksi ryhmäksi, jonka huomio on teeman sisällä mahdollista jakaa. Sama tilanne saattanee siis heijastua myös Lappeenrannan tilanteeseen; mahdollisesti espanjan hehkutus on kuin onkin syönyt näkyvyyttä muilta harvinaisemmilta kieliltä.

Resurssien epätasa-arvoisuus näkyy yhtäältä myös siinä, kuinka paljon oppilaiden uskallusta valita harvinaisempi kieli kasvatetaan. Mikäli kunnalla on mahdollisuus järjestää varhaiskasvatuksen puolella enemmän ja useammasta kielestä jonkinlaisia tutustumistunneita, niin lapset saattavat innostua ja omasta mielenkiinnostaan toivoa harvinaisempaa vierasta kieltä A1-kieliseen (esim. Hahl ym. 2020, 86–87). Lapsen oman innostuksen ruokkiminen saattaisikin olla ensisijainen väylä pyrkiä eroon A1-kielivalinnan sosioekonomisesta sitoutuneisuudesta, ja näin kouluvalintaan liitetystä huolesta yhteiskuntaluokkien eriytymiseen.

*Lisäksi tarvitaan lisää resursseja päiväkotien ja esiopetuksen kielikylypyihin, kielisuihkuihin ja monipuoliseen altistumiseen vieraille kielille jo parhaassa herkkyyksikävävaiheessa. Kunnat päättävät paikallisesti, mitä kieliä kouluissa on tarjolla.*

Grahn-Laasonen, 2020.

Edellinen katkelma liittyy lukijoiden mielipiteiden jonoon kielivalintojen monipuolistamisen kannattajana, mutta sellaisella ammatillisella näkökulmalla, että allekirjoituksesta vastaa maan entinen opetusministeri. Vähintäänkin jos oletetaan, että Helsingin Sanomat ovat tarkastaneet kommentoijan henkilöllisyyden ennen vastaavanlaisen allekirjoituksen hyväksymistä. Lukijan mielipiteiden tapaa sekä ammatillinen näkökulma että viesti kuitenkin toistuvat samantyyppisinä vuodesta toiseen (ks. sivu 43–44 - Salo, 2019; Kaunisto, 2023).

Kunnat opetuksen järjestäjinä ovat varsinkin hyvinvointialueiden uudistuksen jälkeen hyvinkin epätasa-arvoisessa taloudellisessa tilanteessa keskenään, sillä koulutus alkaa olla yksi harvoista mahdollisista leikkauskohteista (esim. Silvennoinen ym. 2016, 13, 17, 26). Hyvinvointialueiden perustamisen jälkeen kuntien vastuulle on jäänyt hyvin vähän lainvelvoittamien palveluiden tarjoamista, ja näin ollen myös niihin suunnattua valtiontukea tulee vähemmän. Tältä kannalta koulutuksen tarjoaminen on taloudellisesti suurin toiminta kunnalta, eikä sen lakisääteistä ominaisuuksista ole mahdollista leikata. Osa kunnista on siis pyrkinyt säästämään niistä asioista, jotka eivät ole erikseen koulutuksen tarjoajalta laissa vaadittu, kuten vapaasti valittavien kielten tarjoaminen. Lukijan mielipide -palstalla on kommentoitu myös kyseistä aihetta:

*A1-kieliä on monipuolistettava ja A2-kielten tarjoamiseen on velvoitettava. Opetuksen järjestäjien yhteistyötä kielipolkujen mahdollistamiseksi tulee tukea, ja kieltenopetus kaikilla asteilla tulee osoittaa koulutettujen kieltenopettajien tehtäväksi. Koulutuksellisen tasa-arvon tulee näkyä myös kieltenopetuksen saavutettavuudessa. Lasten oikeus opetukseen ei voi riippua siitä, missä kunnassa asuu.*

Vilkuna, 2024.

Yllä olevassa katkelmassa on tartuttu juuri tähän epäkohtaan, ja nostettu suoraan sanoittamatta viitekehikseksi nähdäkseni se, että varhentamispäätöksen oli nimenomaisesti tarkoitus parantaa koulutuksellista tasa-arvoisuutta (Opetushallitus 2019). Kuten artikkelissa kuvataan, A1-kielen varhentamispäätös on saattanut aiheuttaa kunnalle säästöpainetta korkeammilla koulutusasteilla, joissa säästämistä on mahdollista toteuttaa.

Mediassa ovat olleet esillä teemat siitä, miten esimerkiksi korkeakoulujen haku-uudistusten takia kielenopiskelu on vähentynyt lukioissa (esim. Tawast & Tuominen, 2022; Lyytinen, 2021), joten mielipiteen kieltenopettajan roolissa allekirjoittanut lukija ei ainakaan ole ajatuksineen yksin. Omiaan toisen asteen kieltenopetuksen resurssien niukentamiseen esimerkiksi juuri lukion puolella ovat myös ylioppilaskirjoitusten uudet painotuspisteytykset korkeakouluhaussa, joissa kielet ovat harvoin valttikortteja. Tämä on siirtänyt kielenopetuspainetta korkeakoulutukselle, jossa opiskelijat saattavat entistä todennäköisemmin aloittaa uuden kielen opintoja, mikä aiemmin tehtiin lukion puolella. (Esim. Lobato ym. 2018, 156.) Tämän toisen asteen koulutukseen heijastuvan kieltenopiskelun säästämisen voi mielestäni nähdä yhä voimakkaammin heijastuvan kielitaidon merkitykseen työelämässä; mikäli toisen asteen kielenopiskelu siirtyy korkeakoulutukseen, jää se matalammin koulutetulta kansan osalta täysin uupumaan.

*Harmi että opiskelu tyssää kun siirrytään yläkouluun. Ei tämä ole minusta kielikylypyä ollenkaan. Jos ei ole resurssia, niin sitten ei pitäisi tarjota kielikylypyä lainkaan.*

Vähäsarja, 2019.

Kun varhentaminen lisää painetta alakoulun kielitarjontaan ja korkeakouluhakujen valintatavat vähentävät sitä toisen asteen puolella, on muutos ilmeinen. Mikäli kunnassa on ollut esimerkiksi kaksi pätevää ruotsin ja saksan kielen opettajaa, opetusresurssi on todennäköisesti yhä enenevässä määrin suunnattu alakoulun puolelle. Näin varsinkin lukion valinnaisen tarjonnan lyhyet kielet ovat saattaneet jopa poistua tarjonnasta (Lyytinen, 2021).

Toisaalta joillakin kunnilla käy tuuri siinä, että muita aineita opettavat opettajat sattuvatkin olemaan päteviä kielenopettajia tai vaihtoehtoisesti kielenopettajilta löytyy useampia opetettavia kieliä. Näin rekrytointipaineita saadaan vähennettyä ja kielenopettajien opetustunnit maksimoitua, kuten kehuja keränneellä Hyvinkäällä on esimerkiksi sattunut käymään:

*”Tämä tuntuu tosi hienolta! Toivottavasti oppilaat ovat yhtä innokkaita kuin opettajakin”, iloitsi kielen tuntiopettaja Soile Anttila, joka opettaa myös saksaa, englantia ja ruotsia.*

Nyman, 2019.

Vaikka englantia, saksa ja ruotsi eivät olekaan harvinaisimmat mahdolliset kielet, on jo kolmen opetettavan kielen kombinaatio markkinavaltti opettajahaussa (esim. Hahl ym. 2020, 79–81, 98–99). Kyseessä olevat kielet myös tulevat todennäköisesti takaamaan asemansa ja opetustarpeensa pitkälle tulevaisuuteen, sillä englantia kansainvälisenä valtakielenä, saksa eurooppalaisessa ympäristössä merkittävänä politiikan ja yritysmaailman yleiskielenä sekä ruotsi maan toisena virallisena kielenä tulevat oletettavasti säilymään eniten opetettujen kielten listalla tulevaisuudessakin (esim. Kangasvieri & Leontjev 2021, 2–4, 11).

Resurssien näkökulmasta puhuttaessa artikkeleissa esiintyy paljon keskustelua eri alueiden ryhmäkokovaatimuksista. Ryhmäkoon minimivaatimuksilla resurssit saadaan keskitettyä ja esimerkiksi pätevät opettajat riittämään paremmin (Hahl ym. 2020, 92–94). Toisaalta minimikokovaatimuksilla pystytään pelaamaan koulun houkuttelevuudessa paperilla, sillä tarjottimella voidaan mainita valittavissa olevia kieliä useampia, mutta mikäli ryhmäkoon minimivaatimus on hinattu tarpeeksi korkealle, ei tarjottimelta välttämättä toteudu kuin pienen osan kielistä opetusryhmä vuodesta toiseen. Näin on käynyt esimerkiksi Kuopiossa:

*Myös ranskan ja venäjän kieliryhmiin oli jonkin verran halukkaita opiskelijoita, mutta ilmoittautuneita ei ollut tarpeeksi ryhmien järjestämiseen.*

Kangas, 2020.

*Kuopiossa vaadittu alaraja A2-kielen opetusryhmän muodostumiseen on 16 oppilasta. Tois-  
taiseksi alarajaa ei olla muuttamassa.*

Veteli, 2019.

Venäjän kielen suosio on ollut ilmeisen vaihtelevaa Itä-Suomen kunnissa jo ennen nykyistä maailmantilannetta, mutta viimeistään muutaman viime vuoden aikana sen suosio on romahtanut huomattavasti (esim. Kangas, 2020). Ihalainen ja kumppanit (2019, 31) huomauttavatkin, että koko koulutusjärjestelmä mukaan lukien kielikoulutuspolitiikka, ovat kansainvälisen tilanteen muutoksista riippuvaisia. Varsinkin juuri koulutukseen nämä muutokset myös heijastuvat nopeasti, sillä lähes jokainen kansalainen voi osaltaan vaikuttaa koulutusvalinnoillaan nopeastikin käytännön toteumiin (esim. Ihalainen ym. 2019, 50).

Kuudentoista oppilaan minimivaatimus valinnaisen kieliryhmän muodostumiselle on koulun koostakin käytännössä riippumatta tuntuva vaatimus. Toisaalta Ylen artikkeleissa kommentoidaan, että tilanne viime vuodesta on parantunut, joten mahdollisesti aiheesta puhuminen myös vaikuttaa tilanteeseen. Vantaa ja Hämeenlinna ovat puolestaan ottaneet eri kannan oppilasryhmien kokovaatimukseen.

*Vantaalla halutaan lisätä harvinaisten kielten opiskelua ensi vuonna. Opetuslautakunta päätti tiistaina, että valinnaisen A2-kielen opetukseen tarvitaan alussa vähintään kymmenen oppilaanryhmä, kun tähän asti on aloittajia pitänyt olla neljätoista.*

Aalto, 2019a.

*Joissain kunnissa myös ryhmien minimikoot on säädetty niin suuriksi, ettei ryhmiä aina synny. Samaan aikaan esimerkiksi Hämeenlinnassa ei ole haluttu rajata ollenkaan ryhmien koolle alarajaa, jolloin kaikki halukkaat saavat kieliopetusta.*

Korpela, 2021.

Hämeenlinnan mallia harva kunta tuntuu kuitenkaan pystyvän toteuttamaan, sillä alarajan täysi puuttuminen saattaisi mahdollistaa myös yhden oppilaan ryhmien muodostumisen, vaikka tämä

toki harvinaista olisikin. Vantaalla puolestaan kymmenen oppilaan alaraja vaikuttaa noudatettavan valtakunnallista keskiarvoa minimirajasta, joskaan Vantaasta kertovan artikkelin yhteydessä ei tarkenneta viittaako minimimäärä aina yhden tietyn koulun oppilaisiin, vai esimerkiksi tiettyihin maantieteellisesti toisiaan lähellä olevien koulujen yhteissummaan. Koulujen valitsijamäärä yhdistelemällä sekä kielenopetuksen keskittämällä todennäköisesti ryhmät saataisiin perustettua vuosittain, mutta tällöin kysymys saattaisi jälleen muuttua sosioekonomisesti epätasa-arvoiseksi tarjonnaksi, mikäli huoltajien vastuulla olisi esimerkiksi viedä tai noutaa oppilaita muista kuin lapsen varsinaisesta koulusta (Kosunen 2016, 15–16).

Toisaalta keskitettyyn opetukseen on Lapissa, jossa välimatkat ovat pitkiä ja keskitetty opetus lähes mahdotonta, tukeuduttu etäopetusmahdollisuuksien kautta, mikä sekkin on herättänyt runsaasti kritiikkiä, kuten jo aiemmin todettiin (Aikio, 2021). Elokuun loppuun mennessä artikkelin otsikko “Saamelaiskäräjät ja Rovaniemen kaupunki neuvottelevat saamen opetuksesta” (Kuivas, 2021) kertoo kuitenkin tilanteen edenneen.

*Rovaniemen kaupunki siirsi valtaosan saamen kielten opetuksesta toteutettavaksi etäyhteyksin oppilaiden koteihin varsinaisen koulupäivän jälkeen. -- -- Saamelaiskäräjien puheenjohtajan Tuomas Aslak Juuson mukaan opetusjärjestelyt eivät vastaa Saamelaiskäräjien käsitystä opetuksen lainmukaisuudesta, oikeasta vastuunjaosta tai hyvästä pedagogisesta toteutuksesta.*

Kuivas, 2021.

Resursseista puhuttaessa kyse ei ole ainoastaan pätevien opettajien rekrytointikuluista tai ryhmäkokojen minimivaatimuksesta, vaan yhtä lailla kielenopetuksen parhaalla tavalla mahdollistava ympäristö on tärkeä osa toimivaa opetustilannetta. Hahl ja kumppanit (2020, 92) nostavatkin esiin opettajien huolen siitä, että ryhmäkokojen kasvaessa perusopetuksessa, vanhat tilat eivät jousta samaan tahtiin, eivätkä näin mahdollista toimivinta opetustilannetta.

Yhtä lailla resurssit koskettavat siis koulun mahdollisuuksia hankkia välineistöä ja tarjota tilat, joissa opetus sujuu ja esimerkiksi isonkin ryhmän oppimistilanne voidaan luoda toimivaksi. Pietarsaareissa on päätetty laittaa resursseja toimiviin ja vaihteleviin tiloihin uudessa koulurakennuksessa, jotta kielikylpykoulu saa toimivimman mahdollisimman miljöön opetukseen:

*Jokaisen kotipesän sisällä on maja rauhallisempaan työskentelyyn, voimistelusalissa on lattiasta nouseva lava ja portaista saa elokuvateatterin tai audiotorion vanhempainiltaa varten. Koulussa on myös viherseinä ja melua leikkaavat valaisimet.*

Haavisto, 2020.

#### 7.4. Koulutuspoliittiset tavoitteet ja vaikutukset

Koulutuspoliittiset tavoitteet ja vaikutukset -kategorian alle päätyneet uutiset poikkesivat merkittävimmin muista kategorioista. Vaikka osittain muihinkin näkökulmiin liittyneessä keskustelussa esiin nousee aiheet, onnistumiset ja ongelmat linkittyivät kyseisenkin näkökulman esiin nostaneissa artikkeleissa, niin nimensä mukaisesti useat käsittelivät yleisemmin koulutuspolitiikkaa ja kieltenopetuksen merkitystä sen osana.

Esimerkiksi Helsingin sanomien uutisoinnissa (Liiten, 2021) korostetaan maan yleisempää kahtiajakautumista niin kutsutun ruuhka-Suomen ja maan muiden alueiden välillä. Ongelma on omiaan lisäämään resurssien jakamisen ja alueellisen eriytymisen haasteita sekä näin entisestään kasauttavan myös alueellisen eriarvoistumisen ongelmia (Silvennoinen ym. 2016, 14, 25–29). Artikkelissa heti otsikolla “Koulutuspolitiikasta puuttuu jatkuvuus – nyt selonteko yrittää sitouttaa puolueet siihen aina 2040-luvulle asti” (Liiten, 2021) korostetaan, miten kestäviä koulutuspoliittisia ratkaisua on hankala tehdä poliittisissa elimissä ja ennustamattomassa taloustilanteessa.

*Opetuksen tasa-arvoinen turvaaminen onkin tulevan koulutuspoliittisen selonteon tärkeimpiä päämääriä, kun epätasainen väestökehitys toisaalta autioittaa ja toisaalta ruuhkauttaa kuntia ja kouluja.*

Liiten, 2021.

Tasa-arvo on terminä jatkuvasti käytössä koulutusjärjestelmää koskevassa uutisoinnissa. Kalalahti ja Varjo (2012, 40) jopa näkevät sen niin ylikorostuneena sanavalintana, että sen todellinen merkitys on alkanut kadota. Termin alle saatetaan upottaa jopa keskenään ristiriitaisia tavoitteita, kuten Kalalahti ja Varjo argumentoivat (2012, 39) hallituksen ohjelmassa tapahtuneen. Kataisen hallituksen ohjelmassa puhutaan koulutuksen tasa-arvon tavoitteista samaan aikaan sekä koulutuksen periytyvyyttä vähentävänä, yhtenäistä peruskoulua vahvistavana ja koulujen eriytymistä estävänä, että yksilön mahdollisuuksia ja erilaisten lahjakkuuksien tukemista kehittäväna toimintana, mitkä voi nähdä toisilleen ristiriitaisina tavoitteina (Valtioneuvosto 2011, 31–32).

Siinä missä periytyvyyden vähentymisen tavoite on nähty päinvastaisena yksilöllisyyden korostamiselle ja koulutuspolkujen painottuminen lahjakkuuksien mukaan yhtenäisen peruskoulun vastavoimana, listaa hallitus toimintamallien molemmat puolet ohjelmaansa. Tältä kannalta näkemys tasa-arvo-termin väärinkäytöstä koko koulutuspoliittisen kentän laajuudella ei nähdäkseni ole lainkaan liioiteltua, vaan osoittaa hyvin poliittisen päätöksenteon ja uudistusten tavoitteiden mahdollista ristiriitaisuutta.

Epätasa-arvoisuuden kommentointi kuuluu artikkeleja voimakkaammin läpi lukijoiden mielipiteissä, joissa valtakunnallinen kahtiajako on viety edellä mainittua alueellista kahtiajakoa pidemmälle ja linkitetty tiiviimmin sosioekonomiseen segregoitumiseen. Sosioekonominen jakautuminen on toki toistunut aineistossa useastikin, mutta ”valtaapitävä eliitti” vie sanavalintana keskustelun uuteen suuntaan.

*Syynä on usein valtaapitävän eliitin halu säilyttää asemansa. Heillä on varaa kouluttaa lapsensa parhaissa kouluissa, joissa nämä omaksuvat eurooppalaisperäisen valtakielen. Myös valtaosa kouluttamattomista vanhemmista haluaa lapsilleen koulutuksen eurooppalaisella kielellä, koska sen hallitseminen on ainoa keino nostaa sosiaalista ja taloudellista statusta.*

Norro, 2020.

Mielipiteen takaa löytyy jälleen itsensä kieltenopettajaksi ja alan tohtorikoulutettavaksi esittelevä kirjoittaja, jolla mahdollisesti akateemisen uran alkutaipaleelle ominaisemmin liittyvät myös kiihkeät mielipiteet ja ilmaisut. Kirjoittaja ei kuitenkaan ole väärässä siinä, että sekä poikkeuksellisemmat kieli- että kouluvalinnat ovat todistetusti keskittyneet ylempiin yhteiskunta- ja tuloluokkiin (Kosunen & Seppänen 2015, 330–331). Todennäköisemmin korkeammin koulutetusta perhetaustasta ponnistavat oppilaat hyödyntävät mahdollisuutta käydä muuta kuin maantieteellistä lähikoulua ja toisaalta myös valitsevat harvinaisempia kieliopintoja (Lobato ym. 2018, 158; Kosunen 2016, 29).

Kirjoittajan luoma mielikuva eurooppalaisilla valtakielillä puhuvasta eliitistä on kuitenkin voimakas, kun mietitään todellisuutta. Suomalainen koulutusjärjestelmä on edelleen yksi maailman vähiten segregoituneista (Lobato ym. 2018, 157), vaikka kehitys on ollut epätasa-arvoisempaan suuntaan. Vuoden 2018 tutkimustuloksesta vuonna 2020 kirjoitettiin mielipidekirjotukseen verrattuna tilanne tuskin on yhtä merkittävästi romahtanut, kuin lukijan mielipiteessä tunnutaan maalailevan, vaan eriytymisen tilanne ”eliitin” ja ”kouluttamattomien” välillä on saatu kuulostamaan todellista pahemmalta.

*Berneliuksen mukaan lapsiperheet selkeästi mieltävät asuinalueen ja koulun pakettina, josta he hakevat lapselle hyvää kasvuympäristöä.*

El Kamel, 2019.

Alueellinen ja sosioekonominen eriytyminen on aineistossa vaikutettu nähtävän usein toisistaan erillisinä piirteinä. Tältä kannalta Helsingin sanomien nosto Berneliuksen kommentista (El Kamel, 2019) poikkeaa suurimmasta osasta käsiteltyjä artikkeleita. Katkelma on kuitenkin hyvä tiivistelmä siitä, kuinka varsinkin kaupunkien sisäinen alueellinen ja sosioekonominen eriytyvät ovat toisiaan tukevia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Kun väestö pyrkii asuinpaikallaan heijastamaan omaa sosioekonomista asemaansa ja saman sosioekonomisen taustan omaavat perheet päätyvät samoihin naapurustoihin, alkaa kaupunkien sisäinen eriytyminen kiihtyä (esim. Kosunen & Rivière 2017, 145).

Mikäli alueellinen eriytyminen on huomattavaa kaupunkien sisällä, niin myös koulut alkavat näkyä eritasoisina tilastoissa. Tätä kautta mainetta parempien alueiden parempina kouluina niitävät oppilaitokset alkavat kerätä entistä enemmän oppilaita myös muilta alueilta. Tämä puolestaan vaikuttaa kaupungin eri alueiden koulujen maineen ja näin lopulta myös menestyksen keskinäiseen eriytymiseen, kun sosioekonomisesti korkeammin koulutetut ja näin todennäköisemmin myös koulutusorientoituneemmat perheet nostattavat tiettyjen koulujen keskiarvotuloja tai muutoin yleistä mainetta. (Seppänen 2010, 520). Näin kierteestä tulee itseään ruokkiva ja alueellista eriytymistä entisestään voimistava.

Toisaalta kielivalinnan varhentamisen tavoitteena on nimenomaan ollut tasa-arvoisuuden lisääminen, ja se on mielestäni myös mahdollista luoda sellaiseksi. Vaikka nuoremmalla iällä valinnan tekevät oppilaat todennäköisemmin tukeutuvat vanhempiinsa varttuneempia voimakkaammin (Kangasvieri & Leontjev 2021, 3), niin esikouluikäinen lapsi on lähtökohtaisesti myös varsin ennakkoluuloton uuden kokeilija (Kantelinen & Koivistoinen 2020, 118).

Mikäli siis varhaiskasvatus- ja esiopetusiässä lapsi pääsee testailemaan erilaisia kieliä, ja vanhemmat ovat valmiita ottamaan lapsen poikkeuksellisenkin kielivalinnan huomioon, saattavat A1-kielivalinnat mahdollisesti muodostaa hyvinkin heterogeenisiä opetusryhmiä. Kieltenopetuksesta ja niiden opiskelusta innostuvat lapset saattavat nuoremmalla iällä löytää oman kiinnostuksensa ja motivoitua mahdollisten positiivisten oppimiskokemusten kautta myös opiskelemaan yhä enemmän ja useampia kieliä koulutuspolkunsa aikana.

*Uudistuksen tavoitteena on tukea myöhempää kielen opiskelua, herättää kiinnostus ja rohkaista käyttämään kieltä pienelle lapselle sopivalla tavalla.*

Hinkula, 2019.

*Kielten oppimisherkkyys on tutkitusti esikouluiässä hyvä. Lapset ovat olleet hyvin motivoituneita ja iloisia oppimaan englantia, varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön koordinaattori Helena Okkonen sanoo. -- -- Okkonen uskoo, että englanninkielen aikainen opettaminen kehittää lasten kielitietoisuutta, eli aikaisesta oppimisesta voi olla apua myös muiden kuin englanninkielen oppimiseen.*

Krogerus, 2019.

Koulutuspoliittiseen kategoriaan luokitelluksi tulleet katkelmat käsittelivät usein myös käytännön ratkaisuja opetuksen uudistamisen taustalla. Hämeenlinnaa esimerkkinä käyttävä Ylen artikkeli (Niskanen, 2019) on avannut uudistuksen käytännön vaatimuksia kansantajuisesti ja kirjoittanut auki esimerkiksi vuosiviikkotuntimäärien näkymisen lukuvuosittaisessa opetuksessa. Vaikka media tuntuu enemmän keskittyvän joko uudistuksen laajempaan yhteiskunnalliseen analysointiin tai vaihtoehtoisesti itse luokkatilaopetuksen ja valitsemisen käytäntöihin, on mielestäni myös alla olevan kaltaiset nostot itsessään tärkeitä.

*Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa käytännössä 38 tuntia opetusta koko lukuvuoden aikana. Lisäys noudattaa Valtioneuvoston viime vuoden syyskuussa tekemää päätöstä, joka koskee perusopetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa.*

Niskanen, 2019.

Media on monelle ensisijainen väylä oppia yhteiskunnasta ja sen tapahtumista, vaikka valtakunnallisen median merkitystä todenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen pyrkivänä tiedonantajana usein vähätellään modernissa maailmassa (Happer & Philo 2013, 321). Kuitenkin usein esimerkiksi lakiteksteissä tai opetussuunnitelmissa uudistusten merkitykset on upotettu alan kiemuraisen jargonin sekaan niin taitavasti, että asiasta kiinnostunut kansalainen saa käyttää tekstin sisäistämiseen suhteettoman paljon aikaa. Näin ollen Yle on nähdäkseni konkreettisemmalla uudistuksen käytännön merkityksen avaamisella tehnyt myös monelle asiasta kiinnostuneelle huoltajalle palveluksen.

Toisaalta otsikkotasolla selviävä artikkelin pääaihe ”Tunti lisää vieraan kielen opetusta Hämeenlinnan eka- ja tokaluokkalaisille” (Niskanen, 2019) on osaltaan mielenkiintoinen osoitus siitä, että vaikka peruskouluperiaatteen tarkoitus on tarjota jokaiselle kansalaiselle yhtäläiset lähtökohdat, saattaa kuntien itsehallinnon laajuus ja opetussuunnitelmien toteutusvapaus myös toisinaan vesittää tätä peruseriaatetta (Harni 2015, 9–12, Ball 2013, 45). Tässä yhteydessä kyse on itse uudistusta edeltävästä Hämeenlinnan valinnasta lisätä vieraan kielen opetusta alkuopetuksessa, mutta ilmiö voidaan nähdä myös laajempaan ja tätä kautta osaltaan eriarvoisuutta lisäävänä ilmiönä.

Selvästi eniten koulutuspolitiikan tematiikka oli esillä eri kielten yhteiskunnallisessa ja poliittisessa asemassa, sillä kuten Ihalainen ja kumppanit (2019, 30) toteavat kielikoulutuspolitiikka on aina osa laajempaa kansainvälistä kehystä ja toimintamallia. Samoin Ball (2013, 28–30) näkee koko koulutusjärjestelmän alisteisena yhteiskunnallisille valtasidoksille. Näin ajateltuna eri kielten opetuksesta käydyn keskustelun voidaan nähdä heijastelevan paljon itseään laajempaa poliittista keskustelua. Poliittista keskustelua eniten herättävät kielet ovat olleet suomalaisen median kontekstissa vähemmän yllättäen naapurimaidemme valtakielet.

*Raportissa esitetään useita keinoja venäjän opiskelun motivoimiseksi. Tällaisia ovat muun muassa yritysvierailut ja yritysten tekemät oppilaitosvierailut. Venäjän rajan läheisyys luo hyvät mahdollisuudet myös ystävyyskoulutoiminnan sekä kouluvierailujen ja opettajavaihdon kehittämiseen.*

Väinämö, 2020.

Venäjän kielen asema on ylipäättään ollut isona keskustelunaiheena jo nykyistä poliittista tilannetta edeltävässä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Aiemmin itäinen naapuri nähtiin mahdollisuuksia tarjoavana maana, jonka taloudelliseen ja kulttuurilliseen sitoutumiseen itärajan kunnat olivat kasaamassa paljon toiveita, kuten yllä oleva katkelma osoittaa. Samoihin aikoihin myös esimerkiksi karjalan kielten aseman parantamiseksi vähemmistökielenä karjalan alueella rajan molemmiin puolin aloitettiin yhteistyöprojekteja (Ihalainen ym. 2019, 32, 45).

Vaikka katkelman otsikkotasoa ”Pohjoiskarjalaisia kannustetaan venäjän kielen opiskeluun” (Väinämö, 2020) osoittaa, ettei venäjän kieli ole välttämättä ollut suuressa suosiossa aiemminkaan, niin toimet tilanteen kääntämiselle tuntuivat huomattavilta. Tältä kannalta nykyisen tilanteen aikana julkaistuista artikkeleista osa antaa mielestäni varsin virheellisesti ymmärtää, ettei venäjä olisi ollut merkittävä. ”Kannustaminen” kielen valintaan jo vuonna 2020 kuvaa, ettei

tilanne ollut toivotun mukainen, mutta suosiota yritettiin parantaa ja kaupunki oli valmis näkemään paljon vaivaa tilanteen muuttamiselle. Alla oleva vuoden 2023 katkelman (Aalto, 2023) toteamus siitä, että venäjän suosio on ollut epävarmaa pitkään, kuulostaa tältä kannalta melko yksinkertaistetulta. Aiemmin epävarmaan tilanteeseen yritettiin huomattavissa määrin vaikuttaa, mutta nyt tunnutaan tyytyvän toteamaan aiempi epävarmuus ikään kuin nykyistä edeltävänä, jopa selittävänä, tekijänä. Toiveet venäjän kielen opiskelun kasvavasta merkityksestä sekä sen nostattamiseen suunnitellut resurssit vuoden 2020 (Väinämö, 2020) julkaisussa vaikuttavat jälkikäteen tarkasteltuna harmillisen tarpeettomilta.

*Venäjän suosio on siis ollut epävarmaa pitkään, eikä liity vain nykyiseen maailmanpolitiikkaan.*

Aalto, 2023.

Turussa venäjän kielen politisointiin on kiinnitetty jopa aiempaa enemmän huomiota, kun venäjänkielisen kieliluokan lakkauttaminen on nähty jopa rasistisena tekona kaupungin päättäjiltä (Laakso, 2024). Puustinen ja Rantala (2023, 21–22) näkevät, että demokratian kapea käytävä ohentuu, mikäli luottamus valtion instituutioihin ja kompromissivalmius eri toimijoiden välillä menettää merkitystään. He peräänkuuluttavat läpinäkyvyyttä opetussuunnitelmatyössä, jotta estetään koulutusta muuttumasta kulttuuri- ja politiikkasotien näyttämöksi (Puustinen & Rantala 2023, 22). Juuri tällainen kulttuurisota näyttää olevan syntymässä turkulaisen kieliluokan kohtalosta, kun kaupungin päätöksentekoprosessia kommentoidaan avoimuuden puutteesta ja paikallisen opetussuunnitelman vastaisuudesta.

*Hänen mukaansa Turun kaupungin päätöksentekoprosessi ontuu: esitys ja sen taustalla käyty keskustelu eivät perustu avoimuuteen, asiasta ei ole tehty kunnollisia selvityksiä, eikä asiasta ole kuultu kieliluokkia käyviä lapsia, heidän huoltajiaan tai kuntalaisia. -- -- Suunnitelmaan on kirjattu kielirikasteisuuden lisääminen, laajennetut perusopetuksen kieliohjelmat sekä A1-kielen (englanti, saksa, ranska, venäjä, ruotsi) opetus jo perusopetuksen ensimmäisellä luokalla.*

Salakari, 2023.

Suomalaisessa mediassa esiin nostettu vastaavanlainen kritiikki koulutusjärjestelmän toimintaa vastaan, tuntuu erityislaatuiselta, vähintäänkin nyt käsitellyn aineiston valossa. Otsikkotason ””Lapsia käytetään välineenä” – Vanhemmat pitävät venäläisen kieliluokan lakkauttamista politikointina” (Salakari, 2023) ilmaisut siitä, miten ”lapsia käytetään välineenä” tuntuvat voimak-

kailta artikkeleihin sisältyvien, lähinnä resurssisidonnaisten, perustelun jälkeen. Toisaalta Sa-lakarin artikkelissa esiin nostettu ”kielirikasteisuuden lisääminen” vaikuttaa olevan selvässä ristiriidassa venäjän opetukseen liittyvän muutoksen kanssa.

Laakso (2024) menee vielä astetta pidemmälle omassa otsikoinnissaan: “Suomalais-venäläinen kieliluokka loppuu Turussa ensi vuonna – tukijat syyttävät kaupunkia rasismista”. Maininta siitä, miten ”tukijat syyttävät kaupunkia rasismista” kuulostaa otsikkotasolle nostettuna painavalta huomautukselta. Lopulta itse artikkelin sävy vaikuttaa hillitymmältä ja myöhempi termi-valinta keskittyy enemmän politikointiin, kuin rasismiin. Laakson artikkelissa korostettu poliit-tisen kannanoton näkemys onkin Saarisen ja kumppaneiden mukaan (2019, 30) lopulta erotta-maton osa kielikoulutuspolitiikkaa. Kuten Ball (2013, 28–30) asian ilmaisee, on koulutus aina vallanrakenteiden muuttuville riippuvuuksille altis. Tältä kannalta turkulaiset päättäjät tuntuvat ainoastaan seuraavan maailmanpolitiikan ajankohtaisia trendejä ja toimivan poliittisen ase-mansa pohjalta loogisesti näkemällään tavalla.

*Turussa ainakin osa vanhemmista on katsonut, että venäjän opetuksen lakkauttaminen on poliit-tinen päätös, joka liittyy Venäjän hyökkäyssotaan Ukrainaan.*

Laakso, 2024.

Turkulaisten kohusta kertovien artikkeleiden jälkeen, tuntuu itärajan asenne Venäjään leppoi-salta, vaikkakin pyrkimys on juuri kielen ja sen kotimaahan liittyvän tilanteen erottaminen toi-sistaan. Kyseinen julkaisu on toki painettu ennen nykyisen hyökkäyssodan alkamista, mutta kirjoituksen sävy tuntuu viittaavan, ettei jatkosta ole varmuutta. Eronteko kielen ja maan välillä on toki maailmanlaajuisesti tärkeää tänä päivänä, jotta esimerkiksi venäjänkieliset vähemmis-tökansalaiset eri puolilla maailmaa saavat käyttää äidinkieltään rauhassa (vähemmistöjen ase-masta esim. Silvennoinen ym. 2016, 29; vähemmistökielistä Pöyhönen ym. 2019, 16). Toisaalta ylempänä esiin nostetut koulutuspolitiikan sidosteisuudet ovat osa poliittisen järjestelmän toi-mintaperiaatteita, jossa kansainväliset poliittiset suunnanmuutokset sattuvat usein heijastumaan ensimmäisten joukossa juuri koulutukseen (Ihalainen ym. 2019, 52–53), eikä venäjän kielen yhteiskunnallista asemaa nähdäkseni ole helppo nykyisessä tilanteessa ainakaan parantaa.

*”Vuodet ovat olleet vähän vaihtelevia. Välillä poliittinen tilannekin on ollut epäsuotuisa venä-jän opiskelun suhteen. On tärkeää, että ihmiset osaavat erottaa politiikan ja sen kielen ja kult-tuurin osaamisen toisistaan.”*

Pölkki, 2020.

*Nyt yliopistolla pelätään kielen politisoitumista ja marginalisoitumista Ukrainan sodan myötä. Vaarana on, että kieleen yhdistyy negatiivisia mielikuvia ja venäjän taitajia on Suomessa jatkossa nykyistäkin vähemmän.*

Kosonen, 2022.

Sanavalintojen vastakkainasettelu siinä, mitä pelätään (Kosonen 2022) ja mikä on mahdollisesti epäsuotuisaa (Pölkki, 2020), on nähdäkseni havainnollistava. Tilanne on ollut epäsuotuisa jo vuonna 2020, kun venäjän kielen suosiota on maan mahdollisesta poliittisesta arvaamattomuudesta huolimatta vielä yritetty parantaa (Pölkki, 2020). Sen sijaan heti maaliskuussa 2022, ennen kuin kuukauden käynnissä ollut täysimittainen hyökkäyssota on voinut vielä vaikuttaa huomattavasti kielen asemaan tai esimerkiksi yliopiston toimintaan, ollaan jo peloissaan kielen asemasta (Kosonen, 2022). Uhkakuvat eivät vaikuta olleen turhia, kun niitä vertaa ylempänä oleviin Turun tilannetta avaaviin katkelmiin. Pelätty negatiivinen mielikuva ja kielen politisoiminen vaikuttaa olevan jo parasta aikaa käynnissä.

Venäjän kielen lisäksi ruotsi maan toisena virallisena kielenä on, kuten lienee arvattavan, paljon palstatilaa saava keskustelunaihe. Aiemminkin käsitelty Kokkolan kielikylpyluokan tilanne on saanut aluehallintovirastolta huomautuksen ja tilanteen raportoidaan sittemmin parantuneen. Artikkelisarja Kokkolan tilanteesta on sinällään mielenkiintoinen, että pelkästään aiheen esiin nostaminen saattaa tarjota koululle tarpeeseen tulleita resursseja, kuten kasvattaa ruotsin kielen taitavia pätevien opettajien hakemusmääriä kyseiseen kouluun.

Otsikkotason sanavalinta “Kielikylvyssä olevat Nea Ersta ja Salla Kauppinen käyvät kotitaloudessa ruotsinkielisellä koululla: ‘Olisihan se kivaa mennä sinne muinakin tunteina’” (Haavisto, 2021) kuitenkin viittaa siihen, ettei resurssiongelma ole vielä täysin selätetty tai tilannetta ratkaistu, mutta vähintäänkin se on ”parantunut”. Otsikon tunteisiin vetoava nuorten tapaan esitetty vetoamus tuntuu myös toimivalta ratkaisulta aiheen lähestymiseen, sillä valituksen käsittelyn kannalta aihe vaikuttaa olevan viimeistelty, mutta käytännön tasolla monet ongelmat tuntuvat edelleen toistuvan (Haavisto, 2021). Aluehallintoviraston huomautus lienee ollut omiaan rauhoittamaan kyseisen koulun huoltajia, sillä valituksen tehneet ovat saaneet ikään kuin laillisen hyväksynnän ja selityksen keskustelua herättäneille toimilleen.

*Kokkola sai syksyllä 2020 aluehallintovirastolta huomautuksen siitä, ettei kielikylpyopetuksessa käytetä tarpeeksi ruotsia. Nyt tilanne on parantunut.*

Haavisto, 2021.

Toinen mielenkiintoinen nosto mediassa ruotsin kielen asemasta on käytännössä täysin päinvastainen nosto siitä, miten Pietarsaari on saamassa suomenkielisten palvelujen parantamiseen tähtäävän kaksikielisyysohjelman (Vihanta, 2024). Samainen aihe oli aineistossa useampaankin otteeseen eri artikkelien kautta esillä, sillä Pietarsaari on ikään kuin Kokkolan vastinparina vaikuttanut saaneen huomautuksia juuri viranomaispalveluiden huonosta saatavuudesta ja vastaavista epäkohdista suomenkielisiltä asukkailtaan (Vihanta, 2024).

Koska Pietarsaaren tilanne on Kokkolaa tuorempi, saattaa olla, että vastaavanlaisen tilanteen päätyminen aluehallintoviraston huomautukseen on ollut omiaan myös panostamaan Pietarsaassa kaksikielisyys toteutumiseen. Toisaalta Kokkolassa kaksikielistä opetusta antavien opettajien löytäminen vaikutti haasteelliselta, joten Pietarsaaren rekrytointivaatimusten kiristäminen kielitaidon suhteen saattaa osoittautua yhtä lailla vaikeaksi. Vaikka Pietarsaaren tilanne ei suoraan koulutukseen viitannutkaan, se nähdäkseni kuitenkin liittyy kielikoulutuspolitiikan teemoihin ja luo tältä kannalta kiinnostavan näköalan ruotsiin liittyvään kielikysymykseen toiselta kannalta.

*Pietarsaari on saamassa vihdoin kaksikielisyysohjelman, joka pyrkii parantamaan suomenkielisten palveluja. -- -- Ohjelmassa suositellaan esimerkiksi asiakaspalvelussa oleville kaupungin työntekijöille kielikoulutusta sekä kielivaatimusten kiristämistä uusiin rekrytointeihin. Kaupunki aikoo myös lisätä aidosti kaksikielisten tapahtumien ja kaksikielisyysfoorumien järjestämistä.*

Vihanta, 2024.

Saamelaiden ja saamen kielten asema suomalaisessa yhteiskunnassa, poliittisella kentällä ja kielikoulutuksen viitekehyksessä ovat yhtä lailla usein esillä mediassa. Tässä yhteydessä artikkeli vetoaa ennen kaikkea saamelaislakiin ja saamelaiden kotiseutualueen merkitykseen (Lahtimaa, 2021). Artikkelissa mainitaan myös hieman poikkeuksellisesti tiivis yhteistyö julkaisujan opetusministerin kanssa, minkä voi toisaalta nähdä myös poliittisena kannanottona esimerkiksi kyseisen ministerin poliittisen kannan tai puolueen hyväksi.

Toisaalta artikkelissa (Lahtimaa, 2021) esiin tuotu tavoite siitä, että saame olisi ”oikea oppiaine” myös kotiseutualueen ulkopuolella ei asiasta paremmin tietämättömän korvaan kuulosta

valtavan suurelta vaatimukselta. Ovathan muutkin kielet meille opetussuunnitelman määrittelemänä oppiaineina (Opetussuunnitelma 2014), joten vähemmistökielet samalla tavalla voisivat olla tarjolla myös esimerkiksi valinnaisena kielenä kenelle tahansa kiinnostuneelle.

Saamen kielten asema ainoastaan kotiseutualueen sisällä virallisena oppiaineena osaltaan selvittää kyseisen kielen opetukseen liittyvää resurssipulaa ja järjestelyjen ongelmallisuutta, kuten etäopetus- ja ajankohtaratkaisuja. Mikäli saamen kieltä ei voi opettaa virallisena äidinkielen oppiaineena muualla kuin kotiseutualueen sisällä, vaikka nykyään suurin osa suomalaisista saamelaisista asuu kotiseutualueen ulkopuolella (Keva, 2021), niin opetuksen järjestely saamelaislapsille saattaa ymmärrettävästi olla monimutkaista.

Toisaalta virallisen äidinkielen määritelmä ja käytäntö Suomen laissa on saanut paljon palautetta yksipuolisuudestaan, vanhanaikaisuudestaan sekä toimimattomuudestaan modernissa globaalissa maailmassa, sillä virallisen määritelmän mukaan suomalaisella voi olla ainoastaan yksi virallinen äidinkieli (Ihalainen ym. 2019, 50). Näin ollen kaksi- tai monikielisyys ei tilastoidu lainkaan, ja vähemmistökielten asema jää mahdollisesti huomattavankin aliedusteiseksi. Otsikkotasolle tuotu toteamus kuitenkin siitä, että ”saamen opiskelu on nyt suositumpaa kuin koskaan” saattaa olla omiaan kiihdyttämään sekä äidinkieleen liittyvää määritelmää, saamelaislakia, kielilakia että kielikoulutuspolitiikan muutosta tulevaisuudessa. (Kielikoulutuspolitiikkaan vaikuttavasta lainsäädännöstä Ihalainen ym. 2019, 42–48). Demokraattisessa markkinatalousvaltiossahan kysynnän ja tarjonnan suhde lähtökohtaisesti aina vastaavat toisiaan.

*Laki velvoittaa järjestämään opetuksen saamen kielellä ainoastaan saamelaisten kotiseutualueella. Saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella toimivilla koulutuksen järjestäjillä ei ole velvoitetta järjestää saamen kielen eikä saamenkielistä opetusta. -- -- Saamen kielet eivät kuulu opetussuunnitelmaan. Opetus on vapaaehtoista ja se järjestetään perusopetusta täydentävänä opetuksena.*

*”Tällä hetkellä saamen kieli ei ole kotiseutualueen ulkopuolella oikea oppiaine, mutta siihen koko ajan pyritään. Aiemmat ministerit eivät tarttuneet tähän asiaan, mutta Li Anderssonin aikana tuuli on kääntynyt. Meillä on erittäin hyvä yhteys opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa ja meitä kuunnellaan, Aikio-Puoskari kiittelee.”*

Lahtimaa, 2021.

## 7.5. Kielivalinnan konkretia

Kielivalintojen konkreettiseen tekemiseen liittyvä uutisoinnin näkökulma keskittyy enimmäkseen valinnanteon ohjaamiseen. Siinä esiintyvät aiheet monipuolisten kielivalintojen tekemiseen rohkaisemisesta ja opiskelun monimuotoisuuden avaamisesta, jotka tuntuvat ikään kuin molemmat pitkälti kiteytyvän muiden kuin englannin kielen (niin kutsutut LOTES-kielet: Kangasvieri & Leontjev 2021, 2) valitsemisen tukemiseen. Toisaalta olen nostanut kategoriaan myös toteutuneet valinnat, sillä osaltaan niidenkin esiin tuomisella nähdäkseni pyritään ohjaamaan tulevia valinnan tekijöitä päätöksessään.

Helsingin Sanomissa painotetaan (Aalto, 2021), että lapsenkin mielipiteen tulisi vaikuttaa valintaan, vaikka lasten perustelut usein pohjautuvatkin vanhempiensa näkemyksiin. Toisaalta lapsen oman valinnanteon harjoittaminen ja esimerkiksi prioriteettien pohtiminen kaverien valinnan ja oman kiinnostuksenkohteiden välillä saattaa toimia myös oivana kasvatustilaisuus hetkenä kotona. Pedagogiselta asiantuntijalta on saatu artikkeliin muun muassa seuraavanlaisia neuvoja:

*Pientäkin lasta on syytä valintaa tehdessä kuunnella. Vanhemmat alakoululaiset perustelevat valintojaan osin samoin perustein kuin vanhemmatkin. Lisäksi lapset miettivät, mitä kaverit tekevät, millainen opettaja on ja miten kielen opiskelu on aiemmin sujunut.*

Aalto, 2021.

Opettajien innostuksen merkitystä on Leimu mielestä (2021, 40) aliarvioitu toistuvasti ja hän näkeekin, että opettamastaan aiheesta innostunut opettaja saa helposti tunteen tarttumaan myös oppilaisiinsa. Tältä kannalta Leimu (2021, 40) nostaa esiin varhentamiseen liittyvän riskin siinä, että resurssisyistä luokanopettaja opettaa luokalleen myös varhennettua kieltä, varsinkin englantia tai ruotsia. Mikäli opettaja itse ei ole innostunut kieltenopettamisesta, saattaa se heijastua myös oppilaiden tunteisiin ja motivaatioon. Tällaisella tapahtumaketjulla saatettaisiin vesisittää yksi varhennuksen tärkeimmistä tavoitteista, eli kieli- ja kulttuuritietoisuuden kasvatuksen lisääminen ja kielenoppimistaitojen ja -innostuksen kasvattaminen (Leimu 2021, 25).

Samaisessa Helsingin sanomien artikkelissa (Aalto, 2021) kiinnitetään huomiota myös opetuksen sisältöön. Opetuksen laatua ja tyyliä kommentoivat sisällöt liittyvät mielestäni osaltaan sekä kielivalintojen konkreettista tekemistä edustavaan näkökulmaan että toisaalta myös perustelui-

hin siitä, miksi kieltenopiskelu saattaa olla hyvinkin tehokasta varhennettuna. Seuraava katkelma artikkelista nivoutuu kuitenkin osittain myös resurssikysymyksiin, sillä materiaalien vähyys koettiin laajemminkin ongelmalliseksi ja opettajien resursseja syöväksi valmisteluksi.

*Ekaluokkalaisten kanssa liikkeelle lähdetään loruilla, leikeillä, lauluilla ja puhumalla. Aluksi opetellaan ääntämistä ja tutustutaan kieleen, oppikirja tulee mukaan vähitellen. Alkuun siksikin näin, että oppimateriaaleja pienille lapsille oli harvinaisissa kielissä vain vähän tarjolla, mutta nyt niitä on alkanut tulla markkinoille.*

Aalto, 2021.

Mikäli mediassa käsiteltiin kielten valitsijoiden määriä, tuntui fokus useimmiten olevan siinä, kuinka valintamäärät heijastuvat tarjontaan ja resursseihin. Osaltaan tällaiset nostot vaikuttivat ikään kuin jopa avunhuudoilta valitsijoille ylläpitää harvinaisempiakin kielitarjontoja. Esimerkiksi Ylen tänä keväänä julkaistuissa artikkeleissa ”Lappeenrannan tulevien neljäsluokkalaisten kielivalinnoissa espanjan suosio nousi ja venäjän suosio laski” (Hannus, 2023a) ja ”Historiallinen tilanne Lappeenrannassa: neljäsluokkalaisille ei perusteta yhtään venäjän kielen ryhmää” (Hannus, 2023b) kuvaavat mielestäni hyvin tilannetta. Venäjän kielen suosion historiallinen romahduksesta on omia ”seuranta-artikkelejaan”, joissa pelätään venäjän opetuksen pitkällä tähtäimellä poliittisen tilanteen jatkuessa täysin surkastuvan. Toisaalta uutisointi on siitä näkökulmasta hyvin mielenkiintoista, että se myös näyttää selkeästi kuluvan vuoden yhteiskunnallisen tilanteen muutosta. Poliittinen globaali tilanne vaikuttaa selkeän suoraviivaisesti suomalaisten koulutusvalintoihin.

Osittain seuraavaan, edelleen Aaltoa (2021) lainaavaan, katkelmaan kiteytyy hyvin myös muita esiin tulleita teemoja, mikä mielestäni on omiaan osoittamaan kategorisointiin lähes aina liittyviä päällekkäisyyksiä. Esimerkiksi epätasa-arvokysymykset nostetaan esiin myös heti luvun alkuun liitetyssä ensimmäisessä lainauksessa ja riittämättömät resurssit puolestaan tulevat mainituiksi useammassakin yllä olevista esimerkkisitaateista jollakin tavoin.

Kielivalinnan konkreettiseen käsittelyyn kategorisoiduissa artikkeleissa puhutaan paljon kieltenopetuksen ja kielivalinnan toteutuneista luvuista ja todennäköisyyksistä sekä realistisesti eri alueiden mahdollisuuksista. Artikkelit saattavat olla pitkälti tietyille alueille osoitettuja ja näin Ylen sivuilla esimerkiksi alueellisten uutisotsikoiden alle valikoituja teemoja, jotta asiaan liittyvät paikkakuntalaiset pystyvät ammentamaan mahdollista tilastointia, tukea ja apua uutisoinnista.

*Harvinaisista kielistä suosituin on ranska, jonka valitsi vuonna 2020 koulun aloittaneista 11 prosenttia. Ruotsia lukee A1-kielenä seitsemän, saksaa ja espanjaa kumpaakin neljä prosenttia. Venäjän ja kiinan lukijoita on molempia prosentti. -- --*

*Helsingissä alle kymmenen prosenttia ekaluokkalaisista opiskelee A1-kielenä muuta kieltä kuin englantia. -- -- Helsingissä muuta maata suurempi osuus lapsista eli karkeasti puolet valitsee kolmannelta alkavan vapaaehtoisen A2-kielen.*

Aalto, 2021.

Käsitteiden ja vinkkien avaaminen tuntuu olevan suunnattu nimenomaan valintaa tekevien perheiden huoltajille, jotta ekaluokkalaisen vanhemmilla olisi ajantasaista tietoa valinnoista ja niiden merkityksistä sekä mahdollisesti tutkijoiden tai opettajien faktatietoa päätöstensä tukena saatavilla. Media tuntuu sisäistävän ja ottavan vakavasti merkityksensä monen lukijansa ensisijaisena tiedonvälittäjänä (Happer & Philo 2013, 321). Media vaikuttaa olevan myös huomattavan innokas tukemaan harvinaisempien vieraiden kielten valitsemista. Toisaalta media saattaa tukea varhentamisen alkuperäistä ajatusta, ja linkittää tavoitteitaan valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019).

Vaihtoehtoisesti mediassa keskitytään pohjaamaan näkemykset asiantuntijoiden ja opettajien lausuntoihin, ja ohjaamaan lukijoita luottamaan asiantuntijoiden näkemyksiin, jotka usein linkittyvät esimerkiksi epätasa-arvoisuuden hillitsemiseen. Tai mahdollisesti uutisoinnissa pyritään nostamaan esiin valtakunnallisia epätasa-arvoisuuksia siitä näkökulmasta, että mahdollisuuden omaavilla perheillä olisi ymmärrys tilanteesta, valintojensa mahdollisesta harvinaisuudesta sekä valmius hyödyntää kielitarjottimia laajastikin. Kielivalinnan konkretian näkökulmaan liittyvät teemat tuntuvat myös korostuvan lukijoiden, varsinkin alan ammattilaisiksi profiloituvien, mielipidekirjoituksissa:

*Jos A2 eli toinen vieras kieli tulisi tarjolle kaikissa kunnissa ja jo kolmannella luokalla, yhä useampi perhe ”uskaltaisi” valita aloituskieleksi muun kuin englannin. Kuntiin tarvitaan kieli- ja kansainvälisyysohjelmat, joissa rakennetaan selkeitä kielipolkuja ja -jatkumoa, jotta oppiminen ei katkea koulutusasteelta toiselle siirryttäessä.*

Grahn-Laasonen & Rissanen, 2021.

Eniten näkökulmaan liittyneissä artikkeleissa toistuvat yksittäiset temaattiset puolet valinnan konkretiaa käsitellessä tuntuvatkin olevan osaltaan sekä harvinaisempien kielten valitsemiseen

kannustaminen että toisaalta tilaisuus taata itse lapselle mahdollisuus vaikuttaa valintaan. Lapsen vaikutusmahdollisuuksissa tulee kuitenkin ottaa huomioon myös lapsen ikä ja kyvykkyys, sillä liika valinnanvapaus saattaa myös aiheuttaa stressiä ja turvattomuudentunnetta pienessä lapsessa (esim. Kantelinen & Koivistoinen 220, 107).

Lukijalle tunnutaan haluavan myös tehdä selväksi, millaisena kielenopiskelu varhentamispäätöksen jälkeen todellisuudessa alakouluissa näyttäytyy. Konkreettiset opetusmäärät, oppimisvälineet ja tavat olla tunneilla vaikuttavat tulevan esitellyiksi rohkaisevalla tavalla. Lukijalta tunnutaan pyrkivän poistamaan esimerkiksi omasta kokemuksesta kumpuava muisto siitä, miten kielioppipainotteista vieraan kielen opiskelu on saattanut aiemmin olla, ja millaiseksi tältä kannalta opettajina työskentelevät uskovat edelleen huoltajien toisinaan opetusta pitävän (Hahl 2020, 197). Monessa artikkelissa alleviivataan esimerkiksi oppilaiden omia näkemyksiä opiskelusta, seurataan erilaisia leikkimielisiä opiskelutilanteita luokassa sekä toisaalta rohkaistaan opettajia jakamaan kokemuksia varhennetun kieltenopetuksen luonteesta.

*Päivärinnan koulussa varhaista kielenopetusta on kokeiltu syksystä 2018. Tokaluokkalaisilla englannia on tunti viikossa. Lisäksi kieltä opiskellaan sopivissa saumoissa myös muilla tunneilla.*

Hinkula, 2019.

*Viime vuonna aloitettu kielimaistijaistoiminta on saanut paljon hyvää palautetta niin lapsilta, opettajilta kuin vanhemmiltakin. Okkosen mukaan vanhemmat ovat kertoneet lasten käyttävän englannin kieltä myös kotona, kun sitä on ensin opeteltu esikoulussa.*

Krogerus, 2019.

Vaikka on toki positiivista, että vanhemmat paneutuvat englannin kieleen lastensa kanssa myös vapaa-ajalla, saattaisi tämä hyödyttää enemmän harvinaisemmissa kielissä. Toki esikouluikäinen lapsi ei välttämättä vielä altistu englannillekaan samalla tavalla vapaa-ajallaan, kuin muutamien vuoden vanhempi lapsi. Toisaalta minkä tahansa vieraan kielen opiskelu voidaan nähdä lapsen kielenoppimistaitoja sekä kieli- ja kulttuuritietoisuutta tukevana (Cenoz 2009, 233; Jacobs 2011). Tähän heijastaen englanninopiskelukin voitaisiin mediassa nähdä suuremmassa roolissa myös lapsen kieli- ja kulttuuritietoisuuden ja –innostuksen synnyttäjänä, ennemminkin kuin “liian turvallisena” valintana, millaisena se tuntuu pääosin välittyvän lukijalle.

Median raportoinnin sävyssä tuntuvat vaihtelevan toisaalta usko tulevaan kieltenopetuksen suosion kasvuun, mutta toisaalta myös heijastelut vanhoihin innon romahtamisesta kieliviin lukuihin. Näissäkin nostot tuntuvat usein olevan aluekohtaisia, mutta pyrkimystä valtakunnalliseen vertailuun ei välttämättä vuosien varrelta ole pyrittykään tekemään. Yle Helsingin sanomia suuremmissa määrin tuntuu tekevän seuranta-artikkeleja, ja varsinkin paikallistoimitukset palaavat heijastelemaan aiempien vuosien lukuja moneen otteeseen. Toisaalta seurannat painottuvat myös enemmän hankkeen ja uudistuksen nivelkohtaan, johon liittyvää dataa oletettavasti myös on enemmän löydettävissä, kuten alla olevat katkelmat (Kangas, 2020; Lukinmaa, 2021). Pidemmän ajan seuranta tai läpileikkaavampi vertailu esimerkiksi uudistuksen voimaantulosta neljän vuoden päähän saattaisi kuitenkin antaa selkeämpiä viitteitä todellisesta tilanteesta.

*Vapaaehtoisten kielten opiskelu on parissakymmenessä vuodessa vähentynyt reippaasti. Pohjois-Savossa alle 10 prosenttia viidesluokkalaisista opiskelee A2-kieltä.*

Kangas, 2020.

*Ensi syksyksi neljäsluokkalaisille perustetaan 19 vapaaehtoisen toisen kielen eli A2-kielen ryhmää, joista peräti 15 on espanjan oppijoille. Loput neljä on saksan lukijoille.*

Lukinmaa, 2021.

Uutisoinnissa tunnutaan vetoavan kielenopiskelun roolin muuttumiseen viime vuosikymmeninä toistamiseen, mutta harvemmin artikkeleissa varsinaisesti avataan nähtyjä syitä innon vähentymiselle. Lukuihin tunnutaan myös heränneen vasta, kun kielitaidon yksipuolistuminen on alettu nähdä laajemmassa määrin riskinä kansalliselle kilpailukyvyllä (Ball 2004, 7–9; Skinnari & Halvari 2018; Ihalainen ym. 2019, 28–30). Uudistus tuntuukin tältä kannalta toistavan politiikalle ominaista, ja varsinkin koulutuksen kentällä tuttua kierrettä, jossa aiemman taloudelliseen säästöön pyrkivän uudistuksen odottamattomat seuraukset saattavatkin vaikuttaa täysin päinvastoin yhteiskunnan tulevaisuuteen (Silvennoinen & Skinnari 2015, 64).

Uudistuksen toteutus on osaltaan median käsittelyssä tuntunut osoittautuvan päinvastaiseksi monille tavoitteilleen, ja tältä kannalta kieltenopetukseen ja -valintaan liittyvä voimakkaan positiivinen ja kannustava sävy tuntuvat ikään kuin median keinolta ohjata uudistusta kohti onnistumista. Koska uudistus ja sen perustelut itsessään eivät tunnu tulevan kyseenalaistetuksi, niin kielivalinnan konkretian näkökulmaan sitoutuvien artikkelien tavoite tuntuu olevan uudistuksen mahdollisuuksien osoittaminen. Mikäli yleisö näkee varhentamisen ja poikkeuksellisen

kielivalinnan mahdollisuutena, saattaa uudistus onnistua tavoitteessaan tasa-arvoistaa kieltenopetusta ja kasvattaa kielitaitoa. Jos huoltajat ja oppilaat näkevät olevansa laajojen mahdollisuuksien edessä, saattaa varhentaminen onnistuakin tasa-arvoistavassa pyrkimyksessään alueellisen ja sosioekonomisen eriyttämisen sijan. Tältä kannalta kielivalinnan konkretiaa käsittelevän näkökulman voi mielestäni nähdä nykyistä kouluvalintamahdollisuuksien epätasa-arvoistavaa vaikutusta vastaan sotivana otteena kielivalintojen käsittelyyn.

Näkökulmaan liittyvissä median julkaisuissa toisinaan keskitytään tiiviimmin yksittäisiin kieliiin ja tehdään nostoja niiden muuttuneesta asemasta yhteiskunnallisessa kontekstissa. Venäjän kielen suosioon liittyvät nostot sitoutuvat usein aluekohtaisiksi avauksiksi itärajan kuntien tilanteisiin ja näin myös laajemmiksi poliittisiksi ja koulutuspoliittisiksi avauksiksi. Euroopan nykyinen poliittinen tilanne on vaikuttanut laajasti arkielämään Suomen itäisillä alueilla ja tältä kannalta myös heijastunut koulutusvalintoihin ja -päätöksiin.

*Venäjän kielen suosio alakouluissa on romahtanut nopeasti useissa kaupungeissa. Lasku näkyy kolmasluokkalaisten kielivalinnoissa tänä keväänä, eli noin vuosi sen jälkeen, kun Venäjä aloitti hyökkäyksensä Ukrainaan.*

Grekula, 2023.

*Kiinnostusta ukrainan kielen ryhmää kohtaan on esitetty ympäri Lappeenranta. Kimpisen koulu valikoitui opetuspaikaksi, koska sen sijainti on melko keskeinen, arvioi rehtori Tomi Valkeapää. Toistaiseksi opetusta tarjotaan vain peruskoulussa.*

Rakkola, 2024.

Perho ja Rajjas (2011, 200) toteavatkin, että varsinkin parhaillaan venäjän kielen lukijat tarvitsevat entistä enemmän ulkoista motivaatiota ja hyväksynnän kokemusta opinnoistaan. Sillä kuten Kangasvieri ja Leontjev huomauttavat (2021, 3) saattaa opiskellun kielen yhteiskunnallisella asemalla ja arvostuksella olla huomattava vaikutus oppilaan sisäisen motivaation ylläpitämiseen opiskelussa. Venäjän jatkuva näkyminen mediassa yleisemmin negatiivisessa valossa, saa kannustavuuteen pyrkivät kielenopiskeluun liittyvät uutisoinnit jäämään auttamatta varjoon aiheen tiimoilta.

Vaikka menneen vertailu ja tulevan toiveikkuus tuntuvat olevan trendiaiheita kieltenopetukseen liittyvässä keskustelussa, niin mediat pysyvät toki myös faktatiedossa ja pohjaavat useimmiten

havaintonsa tämänhetkisiin lukuihin. Suhteellisen tuore nosto linkittyy alueellisten erikoistapausten kehumisen lomasta valtakunnalliseen todellisuuteen. Siinä missä yksi varhentamisen tavoitteista oli kielitaidon monipuolistaminen, se ei tunnu olevan nykyisten resurssien puitteissa käytännössä mahdollista monessakaan Suomen kunnassa, vaan päätös on saattanut vaikuttaa kunnan kielitarjontaan jopa negatiivisesti.

*Monissa kunnissa englanti on muuttunut myös pienille koululaisille ainoaksi vaihtoehdoksi sen jälkeen, kun vieraan kielen aloitusta varhennettiin alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta.*

Aalto, 2021.

## 7.6. Varhentamisen ja kielitaidon tärkeys

Varhentamisen ja kielitaidon tärkeyden näkökulmalla viitataan mediassa käytyyn keskusteluun siitä, miksi A-kielten opetuksen varhentamiseen on ylipäätään päädytty ja mitä hyötyä kielikoulutuspoliittisista uudistuksista sekä kielitaidosta ylipäätään on toisaalta yhteiskunnalle, yhteisölle tai yksilölle itselleen. Varhentamisen ja ylipäätään kielitaidon merkityksen esiin tuomiseen käytettiin paljon palstatilaa ja se olikin näkökulmista heti alueellisen epätasa-arvoisuuden jälkeen eniten esillä.

Näkökulman aiheet linkitettiin usein alkuperäisen uudistuksen yhteydessä listattuihin tavoitteisiin esimerkiksi laajasta ja monipuolisesta kansallisesta kielitaidosta, kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisäämisestä sekä kotimaan globaalin kilpailukyvyyn kasvattamisesta (Pyykkö 2017, 9–10; Skinnari & Halvari 2018; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 225). Perustelujen yhteydessä vedottiin useasti herkkyyksiän merkitykseen oppimisessa sekä toisaalta tavoitteeseen myös tasa-arvoistaa kieltenopetusta.

*Varhennetun kielten opetuksen tavoitteena on hyödyntää lapsille luontaista kielellistä herkkyyttä ja vähentää alueiden ja sosioekonomisen taustan vaikutusta.*

Haavisto, 2020.

*Ensimmäisen vieraan kielen opiskelun varhentamisella pyritään vähentämään kielitarjonnan epätasa-arvoistumista.*

Kanerva, 2019.

Molemmat lainaukset ovat uudistuksen voimaantumisen ajoilta, jolloin siihen liittyvät tavoitteet olivat paljon esillä. Ylen artikkelissa kuitenkin jo heti otetaan myös kantaa tavoitteisiin ja käytännön toteutumisen ristiriitaan, kuten otsikkotasolla näkyy: ”Kielten opetus aikaistui, mutta kielitaito on vaarassa yksipuolistua – liian harva ekaluokkalainen saa valita ensimmäisen vieraan kielen” (Haavisto, 2020). Helsingin sanomissa sen sijaan linja on aiheen tiimoilta kannustavampi ja otsikossa kuuluu ainoastaan vinkkinä ”arastelemattomuus” kielen valinnassa: “Ensi lukuvuonna jokainen ekaluokkalainen aloittaa vieraan kielen opinnot – ‘Ei kannata arastella valita muuta kuin englantia’” (Kanerva, 2019 – ks. S. 44). Toki Helsingin sanomien otsikkona artikkelin todennäköisemmin lukeekin useampi pääkaupunkiseutulainen, joille myös harvinaisempi valinta on mahdollistettu muuta maata suuremmalla todennäköisyydellä

Uudistuksen onnistumista voi kuitenkin useiden muiden artikkeleissa esiintyneiden puhetausten kannalta nähdäkseni kyseenalaistaa, sillä alueellisen ja sosioekonomisen epätasa-arvoisuuden käsittelyyn jakautuneet epätasa-arvokysymykset lunastivat paikkansa eniten toistuneena näkökulmana julkisessa keskustelussa esiintyvien teemojen joukosta. Osaltaan tämä epätasa-arvoisuus sitoutuu myös neljänteen kategoriaan eli resurssikysymyksiin. Useasti toistuvat huomiot ”arastelemattomuudesta” (Kanerva 2019), ”kielitaidon tarpeellisuudesta” (Korpela 2021) ja ”kielitaidon yksipuolistumisesta” (Haavisto 2020) voidaan mielestäni nähdä osana pyrkimystä vähentää kielivalintojen roolia koulutusta eriyttävänä osana. Nähdäkseni näkökulmat linkittyvät juuri pelkoon siitä, että kielivalintojen varhentaminen syventää koulutuksen periytyvyyttä ja näin lisää väestön eriytymistä kouluvalintojen mahdollistajana.

Niin uudistuksien perustelussa kuin ylipäätään kielitaidon merkityksestä puhuttaessakin tukeuduttiin useimmiten asiantuntijahaastatteluihin. Kielitaidon merkitystä perusteltiin artikkeleissa vaihtelevasti niin yksilön, yhteisön kuin ylipäätään yhteiskunnankin kannalta asiaa tarkastellen. Esimerkiksi Ylen artikkelissa ”Lahdessa voi olla 10 vuoden päästä 2 500 espanjaa puhuvaa nuorta” (Korpela, 2021) tukeudutaan useampaankin otteeseen eri tahojen asiantuntijoihin:

*Elinkeinoelämän keskusliitto on nostanut useamman kerran esiin, kuinka monipuolisen kielitaidon merkitys on vain kasvanut työelämässä. -- --*

*Myös Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL on ollut pitkään huolissaan kielitaidon yksipuolistumisesta. A2-kielten tarjonta on kuihtunut kunnissa pikkuhiljaa.*

Korpela, 2021.

Artikkelissa pyritään siis ikään kuin korostamaan sekä yleisemmin suomalaisen yhteiskunnan kehitystä että fokusoidummin kielitaidon merkitystä itse yksilön työelämässä pärjäämiseenkin. Mielestäni perustelujen paljouden artikkeleissa voi nähdä myös heijastelevan sitä, että uudistukset itsessään eivät ole välttämättä nauttineet täyttä kansan tukea tai ymmärrystä. Lukijalle jää tunne, että mikäli uudistus olisi yleisesti tuettu, tulisiko sitä perustella ja sen tärkeyttä korostaa yhtä huomattavasti ja moninaisista näkökulmista käsin valtakunnallisessa mediassa kuin vaikutetaan nyt tehneen.

Varhentamisen merkitystä ja kielitaidon tärkeyttä korostettiin paljon kielenoppimisen herkkyyksien kautta, mitkä ovat sittemmin jakaneet paljon mielipiteitä alan asiantuntijoiden keskuudessa (esim. Hahl ym. 2020, 81). Esimerkiksi Celaya (2012) ja Nikolov (2009) eivät tahoillaan koe kumpikaan herkkyyksien suoranaista merkitystä yhtä suureksi kuin aiemmin on yleisemmin ajateltu, varsinkaan vieraan kielen opiskeluun vaikuttavina tekijöinä. Herkkyyksien artikkeleissa koettiin pidettävän enimmäkseen jo varhaiskasvatusikäisiä lapsia, joten kielisuihkutushankkeiden merkitys korostui herkkyyksien puhuttaessa.

*”Kielten oppimisherkyys on tutkitusti esikouluikässä hyvä. Lapset ovat olleet hyvin motivoituneita ja iloisia oppimaan englantia”, varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön koordinaattori Helena Okkonen sanoo. -- -- Okkonen uskoo, että englanninkielen aikainen opettaminen kehittää lasten kielitietoisuutta, eli aikaisesta oppimisesta voi olla apua myös muiden kuin englanninkielen oppimiseen.*

Krogerus, 2019.

Toisaalta motivaation merkitystä kielenopiskelun osana on mahdotonta sivuuttaa (esim. Kangasvieri & Leontjev 2021, 2–3; Inha 2018), mikä saattaa voimistua, kun kielenopiskelu aloitetaan leikkillisesti varhentamisen myötä. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kielioppipainotteinen opetus onkin saanut aiemmin kritiikkiä, sillä rohkeus kielenkäyttämiseen on saattanut opetussuunnitelman tavoitteiden ohessa jäädä vähemmälle huomiolle, mutta nyt rohkeus kielenkäyttämiseen on yhtä lailla pyritty luomaan tavoitteeksi opetussuunnitelma myöden (Opetushallitus 2019; Leimu 2021, 25). Tältä kannalta nuoremman lapsen kielenopetus saattaa vähintäänkin olla omiaan lisäämään motivaatiota, vaikkei kyse itse oppimisherkkyydestä olisi.

Motivaation merkitys saattaa kuitenkin olla toissijainen asia alakouluikäisistä lapsista puhuttaessa, sillä nuorempana yksilön motivaatioon vaikuttavat myöhempää ikää voimakkaammin ul-

koiset tekijät (Kalalahti ym. 2015, 23; Kangasvieri & Leontjev 2021, 2). Kangasvieri ja Leontjev (2021, 9–10) analysoivatkin, että mitä nuorempi lapsi on, sitä suurempi vaikutus vanhempien mielipiteellä lapsen kiinnostuksenkohteisiin, motivaatioon ja valintoihin on.

Kantelinen ja Koivistoinen (2020, 110) puolestaan toteavat, että huoltajat ovat juridisina päätöksentekijöinä aina viime kädessä vastuussa lasten kouluvalintoihin. Mitä suuremmin vanhemmat itse kieltenopiskelua arvostavat, sitä todennäköisemmin heidän lapsensa opiskelevat harvinaisempaa A-kieltä (Kantelinen & Koivistoinen 2020, 113). Kosusen ja Rivièren (2017, 144) näkemys aiheeseen puolestaan on kompromissi molempia: heidän mielestään lapsi tekee päätöksen vanhempien tarjoamien vaihtoehtojen pohjalta. Toki talouskohtaisesti huoltajat saattavat laajentaa tai kaventaa lapsen valintamahdollisuuksien laajuutta (Kosunen & Rivièrè 2017, 144).

Alla olevassa katkelmassa lapsille tuttu Pikku kakkosen konsepti on otettu otsikkotasolle asti mukaan monipuolista kielenopiskelua tukeväksi toimijaksi: ”Pikku kakkonen kannustaa monipuolisiin kielivalintoihin” (Yle Uutiset, 2023). Varhennetun kielenopetuksen käytännön toiminnan avaamisella huoltajia pyritään sanan mukaisesti ”kannustamaan” lapsen mahdollisen oman motivaation ja innostuksen herättelemistä esimerkiksi kielisuihkutoiminnan kautta tutuksi tulleeseen kieleen. Huoltajan myötäeläminen, innostuksen tukeminen ja kielelle altistamisessa auttaminen ovatkin ensisijaisia heräilevän motivaation ylläpitäjiä (Inha 2018; Hahl ym. 2020, 81–82), joten konkreettisella kerronnalla siitä, mitä kielenopetuksessa touhutaan, saadaan saada samankaltainen toiminta jatkumaan myös kotona.

*Aiheet valitaan lapsia kiinnostavista asioista ja he oppivat kieltä leikin kautta imitoimalla, kuuntelemalla, osallistumalla, kokeilemalla ja kommunikoimalla. Päiväkotien kielisuihkutoiminnan kautta lapset tutustuvat jo varhaisessa vaiheessa eri kieliin ja saavat hyvät perusvalmiudet kielen oppimiseen.*

Yle Uutiset, 2023.

Kunnissa, jossa jo kielisuihkutoiminnalla tutustutaan mahdollisiin A1-kielen vaihtoehtoihin, todennäköisemmin myös on laajempaa tarjontaa. Ylen Pikku kakkonen valtakunnallisena toimijana saattaakin olla myös osaltaan luomassa pettymyksiä sellaisten kuntien kotitalouksissa ja lapsiperheissä, joissa muita A1-kieliä ei ole tarjolla. Kun yleisellä valtakunnallisen median tasolla esitellään vaihtoehtojen laajuutta, saattavat lukijat ajattelemaan olettaa tiedonkin olevan valtakunnallista. Tältä kannalta ylipäätään useimpien eteläisten alueiden suurimpien kaupunkien ulkopuolelle jäävien suomalaisten elämään Pikku kakkosen ”kannustaminen” ei juuri vaikuta, mikäli tarjolla A1-kieleksi on ainoastaan englanti.

Motivaation kehittymiseen ja sisäiseen innostukseen suhtaudutaan osittain kriittisesti, sillä varsinkin harvinaisemman vieraan kielen valitseminen saattaa johtaa tavallisista opetusajoista poikkeavampiin järjestelyihin tai omasta koulusta toiseen siirtymiseen. Jos siis lapselle herää palava innostus opiskella esimerkiksi kiinaa kielisuihikutustoiminnan kautta, saattaa haaveen toteuttaminen muuttaa perheen suunnittelemaa koulupolkua ja näin koko arjen organisoimista. Aiemmin samainen teema nostettiin esiin sekä huoltajien sitoutumiseen liittyen että resurssien epätasaisuudesta puhuttaessa. Osissa artikkeleja sama problematiikka on kuitenkin käytännönläheisemmin heijastettu myös itse oppilaisiin, kuten tässä Ylen artikkelin huomiolla:

*Totta kai se vaikuttaa myös motivaatioon. Kukapa nyt enää haluaisi viideltä koulua käydä, kun on jo koko päivän koulussa ollut.*

Aikio, 2021.

Kyseisessä artikkelissa aiheena on saamen kielten opetuksen järjestäminen, jossa on päädytty keskitettyihin etäopetuskertoihin tietyissä yhteisissä yleisissä tiloissa iltapäivisin koulun jälkeen. Vaikka lakivelvoite saamen kielten opetuksen tarjoamisesta sitä äidinkieltään puhuville, ei ole sellaisenaan voimassa valtakunnallisesti (Opetushallitus 2019), niin tarjotun opetuksen tulisi kuitenkin voida nähdä tukevan lapsen oppimista (Pöyhönen ym. 2019, 16; 2019, 50). Nosto on yleistettävissä myös muihin harvinaisempiin vieraisiin kieliin varsinkin syrjäisemmillä alueilla, jolloin matkat, ajankohdat tai esimerkiksi hybriditoteutukset opetuksessa saattavat olla omiaan latistamaan oppilaan intoa aiheeseen.

Nykymaailmassa kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittäminen nuorempana lienee kiistämättä hyödyllistä. Samalla monikielisyys ja -kulttuurisuus tulevat eri tavalla osaksi lapsien arkista ymmärrystä ja kehittävät suvaitsevaisuutta mahdollisesti silloinkin, kun koulu- tai asuinympäristö ei ole monikielinen ja -kulttuurillinen paikka luonnostaan. (Carter 2003, 64; Skinnari 2018; Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 227.) Näin ollen varhentamisen tavoitteet saattavatkin onnistua luomaan ”maailmankansalaisia”, jotka eivät pelästy erilaista ihmisiä, kuten HS:n lukija arvelee:

*Monipuolinen kielitaito avartaa myös yksilön maailmankuvaa ja kehittää ajattelua. Työmarkkinoilla ammattiosaaminen yhdistettynä monipuoliseen kielitaitoon ja kieleen liittyvän kulttuurin tuntemukseen tarjoaa etulyöntiaseman, se mahdollistaa usein paremmin palkatun uran ja tarjoaa etenemismahdollisuuksia.*

Kaunisto, 2023.

Yllättävän paljon varhaiskasvatus- ja kouluikäisistä lapsista puhuttaessa artikkeleissa näkyvät myös urateemat ja kielitaidon merkitys lapsen myöhemmässä elämässä. Tämän voi osaltaan nähdä jatkumoksi uusliberalistisen markkinatalouden maailmankatsomusta, josta yksilöllisyys ja kilpailullisuus korostuvat jo lapsuudessa (Ball 2013, 28–30; Kalalahti & Varjo 2012, 49; Silvennoinen ym. 2016, 13–14). Toisaalta median kannalta kohdeyleisöksi voi myös ajatella lapsen huoltajat, joille valinnan tekeminen alakouluikäisen valinnaisaineista lopulta jää, sekä mahdollisesti kuvitellut keinot saavuttaa näiden huoltajien kiinnostus.

Viimeisimpien koulutus uudistusten myötä suomalaisessa mediassa ovat olleet paljon esillä koulutusvalintojen merkitykset ja niiden kasaantuminen yhä nuorempien oppilaiden harteille (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta 2022, 240). Tältä kannalta kielivalintojen merkityksen korostaminen urasuunnittelun osana on ainoastaan jatkoa tälle trendille, vaikkakin alakoululaisten kohdalla varsinkin kielitaidon mahdollistamat paremmat palkka- ja etenemismahdollisuudet uralla tuntuvat toisinaan lievästi teennäisiltä perusteluilta. Lapsiin liittyvät asiat tunnutaan ikään kuin tuovan osaksi realististen aikuisten maailmaa ja irrotettavan todellisesta, realistisesta kontekstistaan.

Toisaalta ura- ja koulutustavoitteista huolimatta myös kokonaisuutena tulevaisuuden yhteiskunnassa pärjääminen voidaan ajatella kielitaitosidonnaiseksi, sillä liikkuvuus ja globalisoituminen ovat jatkuvasti kiihtymässä (Pöyhönen ym. 2019, 10; Smeds 2011, 233). Tältä kannalta urasidonnaisuusperustelutkin saattavat olla osin keinotekoisia, sillä lähes jokaisella työelämän sarakkeella kielitaidosta lienee olevan apua jo nykyäänkin.

*”Varsinaista kartoitusta emme ole tehneet, mutta luulen että siellä taustalla on käsitys siitä, että tämä maailma koko ajan globalisoituu ja kieliosaamista tarvitaan.” -- -- [P]ohti Seinäjoen perusopetusjohtaja Jari Jaskari seinäjokelaisten vanhempien motiiveja lapsen kaksikieliselle opetukselle*

Kuivasmäki, 2022.

Nykyisten alakoululaisten vanhemmista suurimmalla osalle tämä lienee yleistietoa ja harva tuskin näkee kaiken kielitaidon hyödyttömänä. Toisaalta englanninkielentaito tuntuu yliajavan kaiken muun kielitaidon merkityksen, vaikka on todistettu, että kaikkien kielten opiskelu lopulta tukee toistaan ja yksilön valmiuksia oppia uusia kieliä (Cenoz 2009, 233–236). Tältä kannalta muiden kielten merkitys saatetaankin helposti myös aliarvioida, vaikka juuri se saattaisi olla yksilön esimerkiksi rekrytoinnissa kilpailijoista erottava tekijä.

Suomalaisessa yhteiskunnassa toki toinen kotimainen kieli velvoittaa lähtökohtaisesti oppilasta opiskelemaan useampaakin kieltä, mutta yleiset asenteet ruotsin kielen merkityksellisyydestä toisena virallisena kielenä tuntuvat olevan kasvavissa määrin yhä negatiivisempia (Ihalainen ym. 2019, 29). Samoin median luoma vastakkainasettelu niin kutsutusta ”pakkokysymyksestä” saattaa olla omiaan levittämään kotitalouksiin ja sitä kautta koululaisiin negatiivista mielikuvaa ruotsin kielen opiskelusta ja sen tärkeydestä (Ihalainen ym. 2019, 46). Ruotsin opetuksen varhentaminen alkamaan jo alakoulun puolelta yhä useammille saattaa kuitenkin tarjota mahdollisuuksia myös asennemuutokseen, kun kieleen tutustutaan entistä käytännönläheisemmin.

*Noin 80 prosenttia suomalaisten peruskoulujen oppilaista opiskelee toisen kotimaisen kielen lisäksi vain yhtä vierasta kieltä, joka on useimmiten englanti. Tämä ilmenee helmikuun alussa julkaistussa Opetushallituksen Fakta Express -julkaisussa. Julkaisussa todetaan, että suomalaisten kielitaidon kaventumisesta on tullut ilmiö, josta on syytä kantaa huolta.*

Kanerva, 2019.

Ihalainen ja kumppanit (2019, 46–47) näkevät, että ruotsin kieleen opiskeluun liittyvä jatkuva debatti ja sen nosto toistamiseen esille mediassa syövät palstatilaa muilta kielikoulutuspolitiikkaan liittyviltä aiheilta sekä toisaalta myös muiden vähemmistökielien asemalta. Yllä olevassakin viitteessä toisen kotimaisen kielen maininta katkelman ensimmäisessä virkkeessä tuntuu syövän merkitystä itse ongelmalta, eli ”kielitaidon kaventumisesta ilmiönä, josta on syytä kantaa huolta” (Kanerva, 2019), vaikkakaan artikkelin kirjoittaja ei tätä varmasti ole tarkoittanut.

Koulutuksen järjestäjät ovat kuitenkin tuntuneet ottavan varhentamisen perusteenakin mainitun kielitaidon monipuolistamisen ja laajentamisen kunniatehtäväkseen eri puolilla maata. Varsinkin varhaiskasvatuksen puolella tai vaihtoehtoisesti peruskoulun ensimmäisillä luokilla ennen valinnaisen kielen valintaa toteutettua kieltenopetuksen markkinointityötä on pyritty ylläpitämään laajasti, ja osittain kampanjoiden tuloksistakin on jo ehditty iloita.

*”Kielivideoiden avulla pyritään mainostamaan ja vinkkaamaan kolmasluokkalaisille oppilaille monipuolisen kielitaidon tärkeyttä sekä kannustamaan kielivalintoihin”, opetuspäällikkö Heidi Laari kertoo tiedotteessa.*

Hannus, 2023b.

Valinnainen A2-kieli ei kuitenkaan ole kaikissa kunnissa edes valittavissa, joten sen mainostamiseen saattaa liittyä samoja ristiriitoja kuin harvinaisempien A1-kielten valintoihin kannusta-

misessa. Varsinkin valtakunnallisessa mediassa A2-kielten saama palstatila tuntuu olevan huomattavasti A1-kieliä niukempaa, mikä liittyyne sekä itse valinnaisuuteen että tämän valinnaisuuden alueellisesti riippuvaiseen tarjontaan.

Kolmosluokkalainen uuden valinnaisen kielen valitsija kuitenkin todennäköisemmin myös tiedostaa jo oman valintansa syyt ja seuraukset paremmin, mutta on silti vielä vanhempiensa kannustuksella motivoitavissa (esim. Kangasvieri & Leontjev 2021, 9). Tältä kannalta valinta saattaa kimmota myös enemmän lapsen omasta halusta, vaikkakin vanhempien asenne on yhä merkittävä vaikuttaja. Ylimääräinen valinnainen kieli voidaan nyky maailman menestyspainoiden täyttämässä yhteiskunnassa nähdä lapsen jaksamista liikaa verottavana valinta varsinkin, jos lapsen suuri sisäinen motivaatio vaikuttaa valinnasta puuttuvan (Mård-Miettinen & Pitkänen-Huhta, 2022 240). Toisaalta jos sisäinen motivaatio on suuri ja menestyspainot ylittääään kovat, niin valinnainen aine saattaa aiheuttaa myös jaksamiseen ja motivaatioon linkittyvän dilemman lapselle, ja jopa uuvuttaa opiskeluun.

Toisaalta on hieman yllättävää, että kaikista varhentamiseen liittyvistä ongelmallisuuksista huolimatta kanta uudistukseen tuntuu olevan viiteryhmät ylittävästi lähtökohtaisesti positiivista. Mediassa ei tarvitse keskittyä perustelevaan uudistuksen syitä tai tärkeyttä, vaan ennemminkin se vaikuttaa yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyltä ratkaisulta. Vaikka alla oleva katkelma on kirjoitettu ennen varsinaisen uudistuksen voimaantuloa ja näin ollen käsittelee vasta Kärki-hankkeen tuloksia, niin näkemyksen toistuvuus on nähdäkseni merkittävä. Uudistuksen toteuttamiseen on linkitetty huomattaviakin esimerkiksi valtakunnalliseen tasa-arvoon liittyviä ongelmia, mutta toisaalta moni artikkeli tuntuu loppuvan samoihin johtopäätöksiin kuin alle liitetty katkelma.

*Siitä huolimatta niin opettajat, oppilaat kuin huoltajatkin suhtautuvat myönteisesti kielenopetuksen aloittamiseen jo ensimmäisenä peruskouluvuonna. Tämä käy ilmi Opetushallituksen keskiviikkona julkaisemasta raportista, jossa tarkasteltiin koululaisten, opettajien ja huoltajien kokemuksia A1-englannin opetuksesta ja sen varhentamisesta.*

Härkönen, 2021.

Median pyrkimyksenä tuntuu olevan uudistuksen tavoitteiden nostaminen sen ongelmakohtien rinnalle nyt uudistuksen vakiintuessa yhä suuremmissa määrin. Varhentamisen merkityksenä on korostettu ennen kaikkea kielenopiskelun taitoja, kieli- ja kulttuuritietoisuuden sekä kieliin

kohdistuvan innostuksen lisäämistä (Opetushallitus 2019). Nämä ovat varmasti teemoja, joiden takana jokainen huoltaja ja päättäjä voi seistä.

Tasapuolisen toteuttamiseen liittyvät ongelmakohdat sen sijaan ovat mielipiteitä jakavia teemoja, mutta mitä pidemmälle päästään kansallisen konsensuksen puolella ylipäätään varhentaamisen tavoitteiden allekirjoittamiseen, niin sitä pidemmälle nähdäkseen edetään myös suurinta osaa miellyttävien käytänteiden vakiinnuttamisessa. Uudistuksen tavoitteisiin ja kielitaidon yleiseen tärkeyteen keskittymällä voidaan nähdäkseen pyrkiä samoihin tavoitteisiin kuin kielivalinnan konkreetian näkökulmaan linkittyneillä artikkeleilla. Mikäli uudistuksen tavoitteet, kielitaidon tärkeys ja poikkeuksellinen kielivalinta nähdään siis yleisesti mahdollistajina ja tavoiteltavina ominaisuuksina, niin uudistus saattaa onnistua kääntämään alkavan alueellisen ja sosioekonomisen epätasa-arvoistumisen tavoitteiden mukaisesti toteutuneeksi koulutuksen tasa-arvoksi. Näin me saatamme todella olla matkalla kohta entistä monipuolisemmin kielitaitoista ja laajemmin kulttuuritietoista maailmankansalaisten valtiota.

*Uudistuksen tavoitteena on tukea myöhempää kielen opiskelua, herättää kiinnostus ja rohkaista käyttämään kieltä pienelle lapselle sopivalla tavalla.*

Hinkula, 2019.

## 8. Pohdinta

Olen pyrkinyt tutkimuksessani avaamaan sitä, miten media on käsitellyt kieltenopetuksen 1.1.2020 voimaan tullutta varhentamispäätöstä (Opetushallitus 2019). Jokaista suomalaista peruskoululaista koskeva opetussuunnitelmaudistus on teema, jonka käsittelyä mediassa on nähdäkseni tärkeä tutkia, sillä se tarjoaa meille ymmärrystä ja näkökulmia nykyiseen koulutukseen suhtautumiseen sekä siitä käytyyn yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Medialla on edelleen huomattava rooli päättää, mistä puhutaan ja millä tavoin (esim. Ball 2013, 23). Varsinkin tutkimuksen kohteena olleet maamme luetuimmat mediat, tavoittavat päivittäin suuren osan väestöstä (SVT: Tilastokeskus, Joukkoviestintä) ja nauttivat kansainvälisessä mitakaavassa poikkeuksellisen suurta luottamusta (Matikainen ym. 2020, 20). Näin ne ovat myös osaltaan vaikuttamassa voimakkaasti yleiseen mielipiteeseen (esim. Happer & Philo 2013, 321–323).

Vaikka sekä kielivalintoja että kouluvalintoja on tutkittu suhteellisen paljon, puuttuu medianäkökulma vielä pitkälti suomalaisen tutkimuksen kentältä (ks. esim. S. 19). Mikäli mediatutkimusta on hyödynnetty tutkimuksen näkökulmana, niin fokus tuntui olevan enimmäkseen opettajien työnkuvaan liitettyjä teemoja avaava (esim. Shine & Rogers 2021). Oman tutkimukseni tarkoitus on artikkelien tyyppiä tarkemmin rajaamatta muodostaa kokonaiskäsitys siitä, millaisia näkökulmia aiheeseen liittyvässä keskustelussa nostetaan esiin suomalaisessa mediassa.

Maailmanlaajuisesti epätasa-arvoistumista kiihdyttävä kouluvalinnan ilmiö, jossa ylemmän keskiluokan korkeasti koulutetut vanhemmat pyrkivät mahdollistamaan lapselleen näkemyksensä mukaan parhaan koulupolun, on kiihtynyt myös Suomessa aina 1990-luvun koulutuspoliittisista uudistuksista lähtien (esim. Puustinen & Rantala 2023, 7; Kalalahti & Varjo 2016, 43; Kosunen & Seppänen 2015, 330.). Nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa onkin yhä enenevässä määrin ylempien yhteiskuntaluokkien perheitä, jotka pyrkivät pois maantieteellisestä lähikoulusta hakeutumalla painotusluokille tai erikoistuneisiin kouluihin (esim. Seppänen 2010, 526).

Vaikka suurin osa valinnoista on tähän mennessä painottunut yläkouluun siirtymisen nivelvaiheeseen, niin merkittävä osa yläkoulun painotusluokista muodostetaan alakoulun painotetun opetuksen valinnan pohjalta (Seppänen ym. 2012, 27). Jo tähän mennessä eniten hakemuksia keränneet painotusluokat ovat olleet vierasta kieltä painottavia opetuksen luokkia tai liikunta-painotteisia ryhmiä (Seppänen ym. 2012, 21). Näin ollen harvinaisemman vieraan kielen valinta

A1-kieleksi saattaa olla uusi väylä hyödyntää kouluvalinnan mahdollisuuksia, sillä uudistukseen sisältyy lupaus pyrkimyksestä ylläpitää lapsen pitkän kielen opiskelua koko koulupolun läpi (Opetushallitus 2019).

Huoltajat saattavat siis valitsemalla lapselleen A1-kieleksi esimerkiksi ranskan huolehtia siitä, että lapsi siirtyy A1-kielensä mukaan ensin tietyn alakoulun ja sitten tietyn yläkoulun oppilaaksi. Koska harvinaisempia A1-kieliä valitsevat todennäköisesti ylemmät yhteiskuntaluokat (esim. Kosunen 2016), niin huoltajat saattavat näin onnistua kuplauttamaan lapsensa sosioekonomisesti homogeenisen ryhmän sisään kielivalinnoilla. A1-kielenvallinnan varhentaminen koskemaan ensimmäisen luokan aloittavia oppilaita saattaa siis olla uusi reitti lapsen koulun valitsemisessa.

### **8.1. Tulosten yhteenveto**

Aineistoni koostuu kotimaisen kentän valtamedioista eli Ylen ja Helsingin sanomien julkaisuista. Molempien medioiden julkaisemista kieltenopetuksen varhentamista koskevista uutisista aikavälillä 1.1.2019–31.12.2024 muodostui 100 artikkelia ja 290 luokitteluyksikköä eli mainintaa sisältävä kokonaisuus, jonka kategorisoin kuuden eri näkökulman alle. Näkökulmat ovat sosioekonominen epätasa-arvo, alueellinen epätasa-arvo, resurssien merkitys, koulutuspoliittiset tavoitteet ja vaikutukset, kielivalinnan konkretia sekä varhentamisen ja kielitaidon tärkeys.

Teemoista suurimpana aineistossa korostuvat kielivalinnan konkretia sekä varhentamisen ja kielitaidon tärkeys, joihin kumpaankin liittyviä näkökulmia sisältää 23 prosenttia maininnoista (kuvio 2). Kolmanneksi eniten korostuvat resurssien merkitys, johon linkittyy 19 prosenttia maininnoista (kuvio 2). Kiinnostavaa aineistossa on myös, että uudistuksen käsittely on kirvoittanut useita lukijoiden mielipiteitä, joiden allekirjoittajat identifioituvat alan ammattilaisiksi.

On kiinnostavaa huomata, että sisällön erittely medioittain ei luo suurta vertailupohjaa, vaan näkökulmat toistuvat prosentuaalisesti lähes samoissa määrin Ylen ja Helsingin sanomien artikkeleissa. Ylellä korostuu muita näkökulmia voimakkaammin vallinnan konkretiaan liittyvät maininnat, jotka voidaan nähdäkseni osittain liittää valtakunnallisen median rooliin. Ylen julkaisuissa esiintyy myös lievästi enemmän alueellisen eriarvoisuuden näkökulmaan linkittyvät teemat ja Yle nostaa samoin Helsingin sanomia enemmän esiin vähemmistökielten asemaa.

Helsingin sanomat puolestaan on medioista ainoa, joka julkaisee lukijoiden mielipiteitä, joita tuntuu olevan kyseisen aiheen tiimoilta runsaasti. Huomattavin ero medioiden suhteessa on kuitenkin mielestäni se, että Helsingin sanomien julkaisut linkittyvät toistuvasti useammin ainoastaan yhden näkökulman alle. Ylen artikkelit puolestaan käsittelevät lähtökohtaisesti useampia näkökulmia saman artikkelin sisällä. Tämä erottuu selkeinä mainintamäärien eroina pylväsdiagrammissa (kuvio 1), vaikka itse artikkelien määrät eri medioissa ovat melko tasaisesti edustettuina.

Vaikka aineisto vaikuttaa olevan lähes yksipuolisesti uudistuspäätöstä tukevaa ja kielitaitoa arvostavaa, nostaa se esiin paljon varhentamiseen liittyviä ongelmakohtia. Määrällisesti eniten toistettuna ongelmana artikkeleissa näkyy resurssien merkitys, sillä koulutuspoliittiset, kansallista opetussuunnitelmaa muokkaavat päätökset jäävät taloudellisesti viime kädessä opetusta järjestävän kunnan vastuulle, eivätkä kuntien taloudelliset tilanteet ole yhdenmukaisia. Näin varsinkin A-kielten tarjonta tai opetusryhmän muodostamiseksi vaadittavat minimikoot saattavat olla toisistaan laajasti poikkeavia eri kunnissa. Isoimmat kunnat erottuvat edukseen laajoilla kielitarjottimilla ja monien eri kieltenryhmien toteutumisella, siinä missä pienemmät ja harvaan asutumat kunnat kamppailevat pätevien opettajien löytämisestä ja hybridiopetusryhmien järjestelyjen toimivuudesta. Samoin esiin nousevat huolet kotimaisten vähemmistökielen opetuksen ylläpitämisen mahdollisuuksista ja merkityksestä, sekä esimerkiksi erityisesti venäjän kielen liittyvä nykyinen poliittinen tilanne ja sen vaikutus kyseisen kielen opiskelun suosioon.

Resurssien lisäksi varhentamisen ongelmakohdiksi nähdään A-kielivalinnan kautta mahdollistuvat kouluvalintapolut, koulutustason kiihtyvä periytyminen sekä tästä johtuva sosioekonominen eriytyminen. Koko peruskoulujärjestelmän tasa-arvoistavan merkityksen vähentyminen yhteiskunnassa nähdään huolta herättävänä ilmiönä, joka saattaa lopulta johtaa vahvasti segregoituneeseen yhteiskuntaan ja koko nykyisen koulutusjärjestelmän tavoitteiden rappeutumiseen.

Suurin osa artikkeleista käsittelee kuitenkin varhentamiseen liitettyjä positiivisia asioita ja osin myös uudistuksen tavoitteiden onnistumista, kuten kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääntymistä, lasten omaa kasvavaa kiinnostusta vieraisiin kieliin sekä A-kielten valinnan monipuolistumista englannista muihinkin kieliin monella alueella. Vaikka mediassa esiin nostetut huolet esimerkiksi tasa-arvoistavan koulutuksen ja yksilön lahjakkuuksia korostavan kouluvalintamahdollisuuden välillä ovat jo ajankohtaisia, niin suomalainen koulutusjärjestelmä on kuitenkin edelleen

todistetusti yksi maailman arvostetuimmista ja tasa-arvoisemmista (Lobato ym. 2018, 127; Silvennoinen ym. 2016, 11–12).

Varhentaminen saattaa onnistua tavoitteissaan lisätä kansalaisten kieli- ja kulttuuritietoisuutta ja kasvattaa monikielisiä maailmankansalaisia, mikä saattaa osaltaan nostaa sekä suomalaisen koulutuksen arvoa maailmalla että ylipäättään parantaa maan kansainvälistä kilpailuasemaa (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2019; Pyykkö 2017, esim. 9–11). Toisaalta uudistus voi myös johtaa entistä syvempään alueellisen ja sosioekonomiseen segregoitumiseen sekä maanlaajuisesti että kaupunkien sisällä asuinaluekohtaisesti. Ero isojen kaupunkien ja maaseutumaisten kuntien opetustarjonnassa on nähdäkseni jo nyt väestöä kahtia jakava tekijä, ja alueellisen epätasa-arvoistumisen näkökulma korostuu aineistossa jopa odottamaani enemmän.

## **8.2. Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusideat**

Suomalainen koulutusjärjestelmä ja näin koko yhteiskunta on nähdäkseni vaarassa eriytyä kahdella mittapuulla yhä enenevässä määrin: alueellisella yhdenvertaisuudella ja sosioekonomisella tasa-arvolla. Alueellinen eriytyminen on myös viime vuosina yhä selkeämmin profiloitunut koulutustason eroiksi, joten mikäli koulutusjärjestelmän heti ensimmäistä peruskoululuokkaa koskevat uudistukset nähdään alueellista eriytymistä lisäävinä tekijöinä, on myöhempää koulutustason eriytymistä yhä hankalampi estää. Huoli kieltenopetuksen varhentamisen heijastumisesta kouluvalinnan tavaksi ja näin entisestään koulutustason eriytymistä voimistavana valintana näkyi aineistossa voimakkaasti. Nähdäkseni on ollut tärkeä huomata, että media ei kiellä uudistuksen mahdollisesti ristiriitaisia toteutumia ja vaikutuksia, vaan tulee maininneeksi artikkeleissaan laajasti sekä uudistuksen tavoitteiden puolesta että niitä vastaan puhuvia näkökulmia, teemoja ja tekijöitä.

Toisaalta aineistoni on ainoastaan läpileikkaus maan valtamedioista tietyllä aikavälillä, joten se sisältää voimakkaasti toisistaan poikkeavia juttuja ja keskittyy nostamaan esiin erilaisten haastateltavien ääntä ja mielipiteitä. Näin ollen aineistossa esiintyneet yksittäiset huomiot eivät ole välttämättä laajasti yleistettävissä olevia näkökulmia, vaan esimerkiksi alue- tai asiantuntija-kohtaisia näkemyksiä. Aineisto on myös koottu medioiden omien verkkosivujen hakukoneita hyödyntäen, joten kokonaiskuva ei tältä kannalta ole välttämättä täydellinen. Esimerkiksi Helsingin sanomien sisäinen hakukone saattaa nostaa maksumuurin takana olevia artikkeleja esille ilmaisia julkaisuja voimakkaammin. Koen kuitenkin, että aineiston suhteellinen laajuus on

taannut omalta osaltaan kokonaisuuden luotettavuuden ja sen laadullinen analysointi totuudenmukaisen katsauksen median esiin nostamiin näkökulmiin. Hakukoneet oletettavasti näyttävät esimerkiksi luetuimpia artikkeleja, ja tarkoituksena on ollut nimenomaan tutkia, millaista kuvaa media teemasta luo. Tältä kannalta yhteiskunnalliseen keskusteluun todennäköisimmin vaikuttaneet artikkelit ovat päätyneet osaksi aineistoani.

Uudistuksen voimaantulosta tulee kuluneeksi piakkoin viisi vuotta, joten nähdäkseni uudistuksen vaikutukset ja merkitykset ovat teema, jota tulee tutkia jatkossakin. Mitä pidemmällä aikavälillä tavoitteiden todellista toteutumista sekä yhtä lailla median suhtautumista aiheeseen seurataan, sitä tarkemman kuvan voimme saada uudistuksen toimivuudesta sekä median ja kansalaisten mahdollisista asenteen muutoksista aihetta kohtaan. Uudistukseen yhteydessä esiin nousseet näkökulmat myös erityisesti juuri alueellisesta eriytymisestä ja resurssien epätasa-arvoisesta asemasta olisivat nähdäkseni omankin tutkimuksensa ansaitsevia teemoja. Saattaisi olla hedelmällistä esimerkiksi vertailla eri alueiden paikallismedioissa esiin nostamia koulutusnäkökulmia ja rinnastaa niitä kyseisten alueiden budjetti-, tavoite- ja suunnitelmaeroihin. Toisaalta myös huoltajien näkemystä siitä, onko median tapa puhua kieli- ja kouluvalinnoista vaikuttanut perheen omiin päätöksiin, olisi kiinnostavaa tutkia laadullisesta näkökulmasta esimerkiksi haastattelututkimuksen keinoin.

Tutkielmani tarkoitus on tarjota näkökulmia siihen, miten koulutusuudistuksiin, kielitaitoon ja kouluvalintamahdollisuuksiin suhtaudutaan mediassa. Nähdäkseni aineistossa kaikkua pelko siitä, miten kielivalinnat voivat muokata koulutusjärjestelmää aiempaa epätasa-arvoisempaan suuntaan lähtökohtaisesti juuri kouluvalintamahdollisuuksien ja alueellisen eriytyksen kautta. Jos monipuolisesta kielitaidosta muodostuu ylemmän keskiluokan ja eliitin sekä suurkaupunkialueiden kasvattien piirre, väestön sisäinen eriytyminen kiihtyy entisestään. Toisaalta aineistossa myös tuodaan esiin yhtä lailla uudistuksen positiivisia toteutumamahdollisuuksia ja median kautta pyritään jopa auttamaan uudistusta tavoitteidensa saavuttamisessa avaamalla sen merkitystä ja mahdollisuuksia.

Jo nyt mediassa toistuvien näkökulmien pohjalta voi nähdä heijastuksia maasta, jossa kansa eriarvoistuu alueellisesti ja sosiaalisesti koulutuksen tasa-arvoisuuden heikentyessä. Kun uhkakuvat toistuvat mediassa, ne saattavat toimia lukijoita herättelevänä tekijänä ja antaa mallia eriytymistä ehkäisevistä toimintatavoista. Toisaalta ne saattavat myös kääntyä itseään toteutta-

viksi ennusteiksi, sillä esimerkiksi englannin kielen aseman voi nähdä profiloituneen kansainvälisesti tärkeimmäksi yleiskieleksi osin juuri siltä kannalta, että mielikuva kielen merkityksestä on ohjannut yhteiskuntaa muuttumaan (Ihalainen 2019, 28).

Tutkielmani on osoittanut, että suomalainen koulutusjärjestelmä nähdään mediassa käännekohdassa, jossa mahdollisuuksia on kaksi. Lähitulevaisuudessa tunnutaan näkevän mahdollisuutena koulutuksen kenttä, jossa peruskoulujärjestelmän tasa-arvoistavat periaatteet ovat menettäneet merkityksensä kouluvalintojen mahdollistuessa alueellisen hajautumisen, koulutustason periytyvyyden ja yhteiskuntaluokkien keskinäisen eriytymisen entisestään kiihtyvissä määrin. Vaihtoehtoisena mahdollisuutena kiihtyvälle eriytymiselle tarjotaan koulutusjärjestelmää, jossa kieltenopetuksen varhentamisen koulutusuudistukset ovat saavuttaneet tavoitteidensa tasa-arvoistavat vaikutukset ja monipuolinen kielitaito, laaja kieli- ja kulttuuritietoisuus sekä oppimisen sisäinen motivaatio ovat mahdollistuneet jokaiselle suomalaisen peruskoulun käyneelle.

Median näkökulmasta laaja kielitaito ja avara maailmankansalaisen asema saattaa siis käytännössä olla tarjolla joko ylempien yhteiskuntaluokkien ominaispiirteeksi tai vaihtoehtoisesti jokaiselle peruskoulun kasvatille asuinpaikasta ja perhetaustasta riippumatta. Avainkysymys kuuluu, ovatko sekä kielivalinnan tekevät kansalaiset että valtio- ja kuntatason päättäjät valmiita rohkeasti panostamaan kieltenopetuksen varhentamisen valtakunnallisen yhdenvertaisuuden toteutumiseen.

## Lähteet

### Viitattu aineisto

Aalto, M. 2019a. Vantaalla päätettiin ylimääräisen rahan käytöstä: Lisää ruotsin kieltä yläkouluun, harvinaisiin kieliin helpommin ryhmiä. Helsingin Sanomat 9.10.2019. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000006266906.html>.

Aalto, M. 2019b. Helsingiläisen opiskelijan poikkeuksellinen tutkielma kerää hehkutusta: Voimme tehdä eriytymiselle jotain melko yksinkertaisilla tavoilla. Helsingin Sanomat 16.10.2019. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000006275047.html>.

Aalto, M. 2021. Englannin ylivalta muualla Suomessa kasvaa, mutta Helsingin kouluissa on tapahtumassa toisenlainen muutos. Helsingin Sanomat 21.5.2021. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000007977601.html>.

Aalto, M. 2023. Tässä koulussa Helsingissä luetaan alusta asti muuta kuin englantia, ja se on poikkeuksellista. Helsingin Sanomat 11.12.2023. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000010002551.html>.

Aikio, J. 2021. Rovaniemellä lähemmäs sata oppilasta ilmoittautunut opiskelemaan saamen kieltä: iltapäivään painottuva opiskelu harmittaa vanhempia. Yle 5.8.2021. <https://yle.fi/a/3-12048574>.

Collin, P. 2019. Opetusministeri Li Andersson vieraili monikulttuurisessa Varissuon koulussa – oppilaat toivoivat suomenkielisiä kavereita ja lisää aikuisia. Yle 4.11.2019. <https://yle.fi/a/3-11050964>.

El Kamel, S. 2019. Tutkimus: Suomenkieliset pikkulapsiperheet muuttavat pois Helsingin heikko-osaisilta alueilta. Helsingin Sanomat 3.10.2019. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000006259846.html>.

Grahn-Laasonen, S. 2020. Toinen vieras kieli tulisi aikaistaa alkamaan koko maassa jo kolmannelta luokalta. Helsingin Sanomat 18.9.2020, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006638866.html>.

Grahn-Laasonen, S. & Rissanen, L. 2021. Kielten opiskelun monipuolistaminen vaatii pitkäjänteisyyttä. Helsingin Sanomat 26.3.2021, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007881680.html>.

Grekula, V. 2023. Venäjän kielen opetuksen määrä romahtaa alakouluissa syksyllä. Yle 28.2.2023. <https://yle.fi/a/74-20019618>.

Grönholm, P. 2019a. Koulujen kieli-tarjonta yksipuolistuu ja epätasa-arvoistuu, vaikka toisin piti käydä – Mitä oikein tapahtui? Helsingin Sanomat 20.8.2019. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000006209501.html>.

Grönholm, P. 2019b. Kiinan kielen opiskelu yleistyy Suomen kouluissa. Helsingin Sanomat 26.11.2019. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000006320700.html>.

Haavisto, P. 2019. "Heppa on horse" – kieliuudistus tuo ekaluokkalaisille tunnin lisää koulu-päivään, ensimmäistä kertaa peruskoulun historiassa. Yle 1.4.2019. <https://yle.fi/a/3-10686776>.

Haavisto, P. 2020. Kielten opetus aikaistui, mutta kielitaito on vaarassa yksipuolistua – liian harva ekaluokkalainen saa valita ensimmäisen vieraan kielen. Yle 9.1.2020. <https://yle.fi/a/3-11147294>.

Haavisto, P. 2021. Kielikylvyssä olevat Nea Ersta ja Salla Kauppinen käyvät kotitaloudessa ruotsinkielisellä koululla: "Olisihan se kivaa mennä sinne muinakin tunteina". Yle 8.11.2021. <https://yle.fi/a/3-12175494>.

Hannus, T. 2023a. Lappeenrannan tulevien neljäsluokkalaisten kielivalinnoissa espanjan suosio nousi ja venäjän suosio laski. Yle 14.2.2023. <https://yle.fi/a/74-20017791>.

Hannus, T. 2023b. Historiallinen tilanne Lappeenrannassa: neljäsluokkalaisille ei perusteta yhtään venäjän kielen ryhmää. Yle 29.3.2023. <https://yle.fi/a/74-20024778>.

Hinkula, E. 2019. Ylivieskassa jo tokaluokkalaiset opiskelevat englantia. Yle 1.4.2019. <https://yle.fi/a/3-10716060>.

Hjelt, Y. 2023. Varissuolla koululaisetkin kantavat taakkaa ongelmalähiön maineesta – Turun pormestari puuttuisi alueen eriytymiseen purkamalla vuokrataloja. Yle 2.3.2023. <https://yle.fi/a/74-20020260>.

Häkkinen, H. 2019. Kielitarjonta kouluissa on heikentynyt. Helsingin Sanomat 23.8.2019. <https://www.hs.fi/lastenuutiset/art-2000006212511.html>.

Härkönen, A. 2021. Vieraita kieliä alettiin opettaa kaksi vuotta sitten jo ensimmäisellä luokalla, miten se on onnistunut? Helsingin Sanomat 10.11.2021. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000008383299.html>.

Kanerva, A. 2019. Ensi lukuvuonna jokainen eka-luokkalainen aloittaa vieraan kielen opinnot – ”Ei kannata arastella valita muuta kuin englantia”. Helsingin Sanomat 27.3.2019. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000006049116.html>.

Kangas, L. 2020. 89 nelosluokkalaista aloittaa saksan opiskelun Kuopiossa – halukkaita kieltenopiskelijoita edelleen vähän, vaikka tilanne parani viime vuodesta. Yle 29.7.2020. <https://yle.fi/a/3-11469309>.

Kaunisto, M. 2023. Tutun ja turvallisen englannin sijaan lapselle kannattaa harkita muita kieliä. Helsingin Sanomat 15.1.2023, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009317924.html>.

Korpela, E. 2021. Lahdessa voi olla 10 vuoden päästä 2 500 espanjaa puhuvaa nuorta. Yle 15.2.2021. <https://yle.fi/a/3-11775100>.

Kosonen, L. 2022. Ville Kuvaja, 31, oivalsi, mikä on avain itänaapurin syvälliseen ymmärtämiseen – venäjän kieltä uhkaa nyt uusi politisoituminen. Yle 25.3.2022. <https://yle.fi/a/3-12374084>.

Krogerus, M. 2019. Kajaanissa englantia opetellaan jo esikoulussa – ”Lapset ovat olleet innoissaan”. Yle 5.9.2019. <https://yle.fi/a/3-10955873>.

Kuivas, E. 2021. Saamelaiskäräjät ja Rovaniemen kaupunki neuvottelevat saamen opetuksesta. Yle 24.8.2021. <https://yle.fi/a/3-12069601>.

Kuivasmäki, U. 2022. Englanninkielisen perusopetuksen suosio kasvaa pohjalaismaakunnissa, kaikki halukkaat eivät mahdu mukaan. Yle 7.2.2022. <https://yle.fi/a/3-12297964>.

Laakso, A. 2024. Suomalais-venäläinen kieliluokka loppuu Turussa ensi vuonna – tukijat syyttävät kaupunkia rasismista. Yle 29.2.2024. <https://yle.fi/a/74-20077114>.

Lahtimaa, M. 2021. Lumi Jomppanen, 7, opettelee saamea, koska haluaa jutella áhkkun kanssa – saamen opiskelu on nyt suosituempaa kuin koskaan. Yle 29.10.2021. <https://yle.fi/a/3-12165089>.

Liiten, M. 2021. Koulutuspolitiikasta puuttuu jatkuvuus – nyt selonteko yrittää sitouttaa puolueet siihen aina 2040-luvulle asti. Helsingin Sanomat 27.1.2021. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000007764904.html>.

Lukinmaa, T. 2021. ¿Por qué estudiar español? – Espanja säilyttää hämmästyttävän suosionsa Jyväskylän alakouluissa. Yle 16.2.2021. <https://yle.fi/a/3-11792245>.

Lyytinen, J. 2021. Kielet jäivät jalkoihin. Helsingin Sanomat 19.3.2021. <https://www.hs.fi/feature/art-2000007867968.html>.

Matson-Mäkelä, K. 2024. Tampere yhä vetovoimaisin Suomen suurimmista kaupungeista, Kuopio ja Jyväskylä jakavat kakkossijan. Yle 19.3.2024. <https://yle.fi/a/74-20079770>.

Niskanen, A-M. 2019. Tunti lisää vieraan kielen opetusta Hämeenlinnan eka- ja tokaluokkalaistille. Yle 13.6.2019. <https://yle.fi/a/3-10830421>.

Norro, S. 2020. Opetuksessa voisi käyttää kaikkia luokassa läsnä olevia kieliä. Helsingin Sanomat 21.8.2020, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006607804.html>.

Nyman, J. 2019. Ekaluokkalaiset alkavat opiskella venäjän kieltä Hyvinkäällä: ”Lapset oikein imevät sanoja ja fraaseja”. Helsingin Sanomat 20.12.2019, HS Hyvinkää. <https://www.hs.fi/kaupunki/hyvinkaa/art-2000006350285.html>.

Palkoaho, M. 2024. Pormestari Juhana Vartiainen ehdottaa suuria muutoksia Helsingin kouluihin – Pelkää Ruotsin tielle ajautumista. Helsingin Sanomat 7.2.2024. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000010127199.html>.

Pekkarinen, S. 2020. Valinnaisen pitkän kielen opiskelu alkaa olla lukioissa harvinaisuus – Mikkelin lukiossa tänä lukuvuonna A-saksan ryhmä. Yle 5.2.2020. <https://yle.fi/a/3-11193012>.

Pölkki, M. 2020. “Ei tuo raja tuosta mihinkään häviä”, sanoo joensuulaisen koulun rehtori ja uskoo venäjän opetuksen olevan valtti jatkossakin. Helsingin Sanomat 23.2.2020. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000006416537.html>.

Rakkola, V. 2024. Ukrainan kielen opetus alkoi Lappeenrannan peruskouluissa – kiinnostuneita ympäri kaupunkia. Yle 9.4.2024. <https://yle.fi/a/74-20082542>.

Salakari, M. 2023. “Lapsia käytetään välineenä” – Vanhemmat pitävät venäläisen kieliluokan lakkauttamista politikointina. Helsingin Sanomat 20.11.2023, HS Turku. <https://www.hs.fi/kotimaa/turku/art-2000009990368.html>.

Salmi, S. 2021. Koulutusmyytin murtajat. Helsingin Sanomat 30.1.2021. <https://www.hs.fi/elama/art-2000007770348.html>.

Salo, O. 2019. Kannustamme oppilaita ja huoltajia rohkeisiin kielivalintoihin. Helsingin Sanomat 6.4.2019, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006060624.html>.

Vaarala, N. 2022. Me ei osata enää suomea. Helsingin Sanomat 14.1.2022. <https://www.hs.fi/kuukausiliite/art-2000008536596.html>.

Veteli, A. 2019. Nelosluokkalaiset jäävät ilman toisen vieraan kielen opiskelua Kuopiossa – edes monen alakoulun yhteinen opetusryhmä ei toteudu. Yle 6.9.2019. <https://yle.fi/a/3-10952679>.

Vihanta, A. 2024. Pietarsaari on saamassa vihdoin kieliohjelman, jolla pyritään parantamaan suomenkielisten palveluita. Yle 22.10.2024. <https://yle.fi/a/74-20119126>.

Vilkuna, O. 2024. Kielten opetukseen on panostettava kaikilla kouluasteilla. Helsingin Sanomat 28.5.2024, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010444842.html>.

Vähäsarja, S. 2019. Osa vanhemmista moittii yläkoulun kielikylpyä Kokkolassa: opettajat puhuvat suomea, vain oppimateriaali on ruotsiksi. Yle 23.10.2019. <https://yle.fi/a/3-11032539>.

Vähäsarja, S. 2020. Kiista kielikylvyn laadusta jatkuu: Kokkola voi joutua päästämään suomenkielisiä nuoria ruotsinkieliseen yläkouluun. Yle 26.2.2020. <https://yle.fi/a/3-11227249>.

Väinämö, J. 2020. Pohjoiskarjalaisia kannustetaan venäjän kielen opiskeluun. Yle 28.10.2020. <https://yle.fi/a/3-11617087>.

Väisänen, R. 2019. Lappeenranta kysyy kolmasluokkalaisilta kiinnostusta kiinän kielen opiskeluun. Yle 24.1.2019. <https://yle.fi/a/3-10612212>.

Yle Uutiset. 2023. Pikku kakkonen kannustaa monipuolisiin kielivalintoihin. Yle 7.2.2023. <https://yle.fi/aihe/a/20-10004209>.

### **Tutkimuskirjallisuus**

Acemoglu, D. & Robinson, J. A. 2019. *The Narrow Corridor; Sates Society, and the Fate of Liberty*. Penguin Press, New York.

Altheide, D. & Schneider C. 2013. *Qualitative Media Analysis*. SAGE Publications: Los Angeles.

André-Bechely, L. N. 2005. *Could it be otherwise? Parents and the Inequities of Public School Choice*. Routledge: New York.

Ball, S. 2003. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge Falmer: Lontoo.

Ball, S. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.

Ball, S. 2013. *Foucault, Power, and Education*.

Ball, S. & Nikita, D. 2014. The Global Middle Class and School Choice: Cosmopolitan Sociology. *Erziehungswiss* 17, 81–93.

Bernelius, V. 2013. *Eriytyvät kaupunkikoulut Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Edita Prima Oy: Helsinki.

Byrnes, H. 2007. Perspectives. *The Modern Language Journal* 91, 641-685.

Carter, R. 2003. Language awareness. *ELT Journal* 57 (1), 64–65.

Cenoz, J. 2009. Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from International Perspective. *Multilingual Matters*.

Chan, K. L. 2016. *Power Language Index: Which are the world's most influential languages?* Power Language Index.

van Dijk, T. 2009. *News as a Discourse*. Routledge: New York.

Elinkeinoelämän valtuuskunta EVA ry 2025. Suomalaiset luottavat kotimaiseen mediaan en-  
tistä enemmän. EVAn Analyysi N:o 146.

Elmgren, H. 2015. Opettelua heikkousalueella –Giorgio Agamben ja oppimaan oppimisen kri-  
tiikki. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja  
toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampuskustannus / JYY:n julkaisusarja, 96, 137–151.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Finlex 2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista  
tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttami-  
sesta 793/2018.

Frenzel, A. 2018. Europe Needs a Mandarin Excellence Strategy. *MERICS analyses*. Berliini:  
German Federal Ministry of Education and Research.

Graneheim, U. H., Lindgren, B-M. & Lundman, B. 2017. Methodological Challenges in  
Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34.

Gutsche, R. 2015. *Media Control: news as an institution of power and social control*. New  
York: Bloomsbury Academic.

Hahl, K. 2020. Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikir-  
joissa. Teoksessa Hilden, R. & Hahl, K. (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haas-  
teita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 173–  
202.

Hahl, K., Savijärvi, M. & Wallinheimo, K. 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä:  
opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa Hilden, R. & Hahl, K. (toim.) *Kie-  
lididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetu-  
seen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 77–104.

- Happer, C. & Philo, G. 2013. Special Thematic Section on "Societal Change" The Role of the Media in the Construction of Public Belief and Social Change. *Journal of Social and Political Psychology* 2013, 1(1), 321–336.
- Hardt, H. 2001. *Social Theories of the Press: Constituents of Communication Research*. Rowman & Littlefield: New York.
- Harni, E. 2015. Johdatus kontrollikouluun. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampuskustannus / JYY:n julkaisusarja, 96, 8–19.
- Hildén, R. 2011. Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa Hildén, R. & Salo, O.-P. (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY Oy, 6–19.
- Hildén, R. & Salo, O.-P. 2011. Johtopäätöksiä ja tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa Hildén, R. & Salo, O.-P. (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY Oy, 236–240.
- Ihalainen, P., Nuolijärvi, P. & Saarinen, T. 2019. Kamppailua tilasta ja vallasta: kieli- ja kieli-koulutuspolitiikan historiallisesti kierrätetyt diskurssit. Teoksessa Saarinen, T., Nuolijärvi P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) *Kieli, koulutus ja politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 27–60.
- Ilmonen, M. 2019. Kaupunkitutkimus muutoksessa. *Yhdyskuntasuunnittelu* 57(4).
- Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9(4).
- Insch, A., Sun, B. 2013. University Students' Needs and Satisfaction with their host city. *Journal of Place Management and Development* 6(3), 178–191.
- Jacobs, N. 2011. Understanding School Choice: Location as a determinant of Charter School Racial, Economics, and Linguistics Segregation. *Education and Urban Society* 44(4), 459–482.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisesta ja valikoitumisesta. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.

Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Lähikoulupolut ja painotetut valinnat. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia Kasvatussosiologian vuosikirja 1, 37–68.

Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015a. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? – Erot painotettuun opetukseen valikoitumisessa. *Kasvatus* 1/2015, 19–35.

Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015b. Vuorovaikutusta ja valintoja: Vanhempien osallisuus lasten kouluosaavutusten ja kouluvalintojen taustalla. *Nuorisotutkimus* 33(3–4).

Kałodonek-Crnjaković, A. 2022. Impact of Emergency Remote Teaching on Young Foreign Language Learners in Poland. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching [e-FLT]*, 19(2), 177–190.

Kangasvieri, T. & Leontjev, D. 2021. Current L2 Self-Concept of Finnish Comprehensive School Students: The Role of Grades, Parents, Peers, and Society. *System* 100 102549, 1–14.

Kantelinen, R. & Koivistoinen, H. 2020. Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa. Teoksessa Hilden, R. & Hahl, K. (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 105–129.

Keva, J. 2021. Oulusta on tullut Suomen suurin saamelaiskylä – Helsinki on viides. Tilastokeskus: 5.2.2021. <https://stat.fi/tietotrendit/blogit/2021/oulusta-on-tullut-suomen-suurin-saamelaiskyla>.

Kosicki, G. M. & Pan, Z. 2017. Framing Analysis: An Approach to News Discourse. *Political Communication* 10, 55–75.

Kosunen, S. 2016. *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Unigrafia: Helsinki.

Kosunen, S. & Rivière, C. 2017. Alone or Together in the Neighbourhood? School Choice and Families' Access to Local Social Networks. *Children's Geographies* 16(2), 143–155.

Kosunen, S. & Seppänen, P. 2015. The transmission of capital and a feel free for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58(4), 329–342.

Krippendorff, K. 2019. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. SAGE Publications: Los Angeles.

Lahikainen, L 2015. Oppimisen poliittinen taloustiede: kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampuskustannus / JYY:n julkaisusarja, 96, 152–171.

Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiiänmies, K. 2020. Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2).

Leimu, I. 2021. *Kieli tarttuu leikiten: varhennettu kielenopetus*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Lobato, I. R., Bernelius, V. & Kosunen, S. 2018. Looking for the Ordinary? Parental Choice and Elite School Avoidance in Finland and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4(3), 156-167.

Lynne, C. 2010. *Teaching language to young learners*. Cambridge University Press: Cambridge.

Matikainen, J. & Ojala, M., Horowitz, M. & Jääsaari, J. 2020. *Media ja yleisön luottamuksen ulottuvuudet: Instituutiot, journalismi ja mediasuhde*. Helsinki: Unigrafia.

Milosavljevic, M. & Poler, M. 2024. The role and accountability of the state as a news media owner in the contemporary media landscape. *European Journal of Communication* 39(5) 486–497.

Montt, G. 2011. Cross-national Differences in Educational Achievement Inequality. *Sociology of Education* 84(1) 49–68.

Mård-Miettinen, K. & Pitkänen-Huhta, A. 2022. *Kielikoulutus murroksessa – media ja vanhemmat kielenopetuksen varhentamisen äärellä*. Oulu: University of Oulu.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.

Opetushallitus 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018. *Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa*. OKM: 13.12.2018.

Opetus- ja kulttuuriministeriö: *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. [Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat | Opetushallitus](#).

Perho, K. & Raijas, M. 2011. Kielisalkkuprojekti ja venäjän kieli alaluokilla. Teoksessa Hildén, R. & Salo, O.-P. (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajan-koulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY Oy, 183–205.

Pulli, L. 2021. Yli 35 % – miten Tampere teki sen? Luettu 6.11.2022.

Puustinen, M. & Rantala, J. 2023. Politikointia koulussa – vai koululla? Opetuksen poliittisuus median uutisoinnista kummunneessa verkkokeskustelussa. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu*, 65(1), 5–26.

Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi: Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.

Pöyhönen, S., Nuolijärvi P., Saarinen, T. & Kangasvieri, T. 2019. Johdanto: Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina. Teoksessa Saarinen, T., Nuolijärvi P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) *Kieli, koulutus ja politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 9–26.

Richardson, J. 2007. *Analyzing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. New York: Palgrave Macmillan.

Saarinen, T., Nuolijärvi P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toim.) 2019. *Kieli, koulutus ja politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino

Seppänen, P. 2010. Patterns of Public-School Markets' in the Finnish Comprehensive School from a Comparative Perspective. *Education Policy* 18(5), 513–531.

Seppänen, P., Rinne, R. & Sairanen, V. 2012. Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet: oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(1), 16–33.

Shine, K. & Rogers, S. L. 2021. Parents and Teachers' Perceptions of the Tone and Emotional Impact of Education News Coverage. *Journalism and Media* 2: 193–207.

Siew Kheng Chua, K. 2018. Introduction. Issues in language planning and policy: From global to local. Teoksessa Ghim Lian Chew, P., Chua, C., Taylor-Leech, K. & Williams, C. (toim.) *Un(intended) language planning in a globalising world: Mutliple levels of players at work*. Warsaw/Berlin: De Gruyter Poland Ltd, 1–13.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan murros. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia Kasvatussosiologian vuosikirja 1, 11–36.

Silvennoinen, H. & Kinnari, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampuskustannus / JYY:n julkaisusarja, 96, 64–87.

Skinnari, K. 2018. Kieltenopetusta varhennetaan: ollaanko kunnissa valmiita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7).

Skinnari, K. & Halvari, A. 2018. Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4).

Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Smeds, J. 2011. Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognioita. Teoksessa Hildén, R. & Salo, O.-P. (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY Oy, 223–235.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Joukkoviestintä: Joukkoviestintämarkkinat Suomessa, 1997–2023. [Joukkoviestintämarkkinat Suomessa muuttujina Joukkoviestimet, Vuosi ja Tiedot. PxWeb.](#)

Syvertsen, T., Mjos, O., Hallvard M. & Enli, G. 2014. *The Media Welfare State: Nordic Media in the Digital Era*. Yhdysvallat: The University of Michigan Press.

Thomas, S. 2012. Newspapers on education policy: constructing an authoritative public voice on education. Housley, W., Fitzgerald R. (toim.) *Media, Policy and Interaction*. New York: Ashgate Publishing.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Varjo, J. 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismena. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 87–95.

Vihma, A., Hartikainen, J., Ikäheimo, H.-P. & Seuri, O. 2018. *Totuuden jälkeen: Miten media selviää algortimien ja paskapuheen aikana*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.

Åkerlind, G. S. 2012. Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127.

## Liitteet

### Liite 1: Viittaamaton aineisto

Aalto, M. 2019c. Helsinki aikaistaa toistakin vierasta kieltä: Kolmasluokkalaiset voivat pian aloittaa esimerkiksi kiinan tai espanjan joissain kouluissa. Helsingin Sanomat 9.12.2019. <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000006337168.html>.

Aaltonen, E. 2022. Andersson: Ruotsin kielen opetuksen lisäämisen takana huoli kielivarannon kaventumisesta: ”On perusteltua, että kaikki opiskelevat toista kansalliskieltä”. Helsingin Sanomat 3.9.2022. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009046315.html>.

Ahlfors, B. 2023. Kotimaisia kieliä halveksutaan. Helsingin Sanomat 21.1.2023, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/paivanlehti/21012023/art-2000009333053.html>.

Betcke, P. 2022. Suomi tarvitsee kokonaisvaltaisen kielipoliittisen ohjelman. Helsingin Sanomat 28.9.2022, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/paivanlehti/28092022/art-2000009093869.html>.

Del Angel, T. 2021. Valtakielet uhkaavat myös perheiden monikielisyyttä. Helsingin Sanomat 25.4.2021, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007879131.html>.

Haavisto, P. 2020b. Pietarsaaren kielikylypkykoulun jokainen tila on oppimista varten tehty – katso, miltä upouudessa koulussa näyttää. Yle 8.8.2020. <https://yle.fi/a/3-11484380>.

Hannus, T. 2021. Lappeenrannan peruskouluissa alkaa A2-kielen valinta – perustettavat kieli-ryhmät ratkeavat viimeistään huhtikuussa. Yle 12.1.2021. <https://yle.fi/a/3-11732490>.

Heinmaa, S. 2023. Kannustan opiskelemaan viroa. Helsingin Sanomat 21.3.2023, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009464989.html>.

Häkkinen, K. 2024. Suomen kielen asema ei parane muut kielet kieltämällä. Helsingin Sanomat 28.3.2024, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010307460.html>.

Juupaluoma, J. 2019. Keskellä espoolaista metsää on pieni koulu, jossa ei ole liki lainkaan kiusaamista – Miten se on mahdollista? Helsingin Sanomat 8.4.2019, HS Espoo. <https://www.hs.fi/kaupunki/espoo/art-2000006062839.html>.

Kansanen, M. 2024. Koulut säästävät nyt niin armotta, että opettajat korvaavat kirjoja omilla rahoillaan. Helsingin Sanomat 30.5.2024. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000010461919.html>.

Koriseva, S. & Rode, J.-P. 2021. Koulutuspolitiikka on menossa väärään suuntaan. Helsingin Sanomat 22.2.2021, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007817369.html>.

Korpela, H. 2021. Hamina selvittää, voisiko vieraiden kielten tarjontaa lisätä alakouluissa – nyt vieraana kielenä voi lukea ainoastaan englantia. Yle 9.12.2021. <https://yle.fi/a/3-12222080>.

Kossila, E. 2020. Turku suunnittelee A1-opetuskielten lisäämistä – englannin lisäksi valikoimaan ruotsi ja espanja. Yle 12.10.2020. <https://yle.fi/a/3-11590301>.

Krook, A. 2020. Opettajana tuskailen, kun nuoret pitävät suomea juttumaisena kielenä, jota hävettää puhua. Helsingin Sanomat 10.9.2020, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006631204.html>.

Kuivasmäki, U. 2021. Ruotsin kielikylypyyn jäi vapaita paikkoja Vaasassa – kielikylypy alkaa 5-vuotiaana päiväkodissa ja jatkuu koko perusopetuksen ajan. Yle 2.3.2021. <https://yle.fi/a/3-11816197>.

Lehtonen, V.-P. 2022. Hallitus lisää ruotsin kielen opetusta peruskouluissa. Helsingin Sanomat 2.9.2022. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009043805.html>.

Lähteenmäki, M., Kolehmainen, L & Johansson, M. 2024. Kielten osaajien vähentyminen on uhka tiedon huoltovarmuudelle. Helsingin Sanomat 20.2.2024, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010111303.html>.

Mac Eochagáin, I. 2024. Suomalaisessa kielikeskustelussa tarvitaan asennemuutosta. Helsingin Sanomat 20.12.2024, Vieraskynä. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010897191.html>.

Mansikka, H. 2023. Koulujen kielitarjonta laajenee Tampereella – perheet valintojen edessä helmi-maaliskuussa. Yle 6.2.2023. <https://yle.fi/a/74-20016503>.

Mattila, J. O. 2020. Peruskoulun ensimmäisellä luokalla alkavasta kielestä on tehtävä luvanvarainen. Helsingin Sanomat 28.2.2020, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006421290.html>.

Merimaa, J. 2019. Yli 60 000 lasta aloittaa peruskoulun: HS selvitti, mitä heille nykyään opetetaan. Helsingin Sanomat 8.8.2019. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000006197418.html>.

Myllyoja, E. 2023. ”Suomalaista koulua vaivaa tasapäistäminen”, sanoo professori – pitäisikö meidän ottaa mallia Yhdysvalloista? Helsingin Sanomat 6.9.2023. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000009812465.html>.

Mäntylä, K. & Dufva, H. 2018. Vieraan kielen opettelu hyödyllisyys ensimmäisellä luokalla voi jäädä lyhytaikaiseksi. Helsingin Sanomat 24.10.2018, Vieraskynä. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000005874349.html>.

Ojell, E. 2023. Koulutuspolitiikka on ollut todella lyhytnäköistä. Helsingin Sanomat 18.12.2023, Lukijan mielipide. <https://www.hs.fi/paivanlehti/18122023/art-2000010058701.html>.

Puttonen, M. 2022. Jos englannin kieli virkistää taloutta, kannattaisiko sen käyttöä Suomessa lisätä entisestään? ”Kielipolitiikka ei toimi ylhäältä käskyttämällä”, tutkija muistuttaa. Helsingin Sanomat 4.4.2022. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000008698659.html>.

Rautanen, P. 2020. Svenska föreningen i Östermyra järjestää edelleen kielikylpyjä Seinäjoella. Yle 6.11.2020. <https://yle.fi/a/3-11633755>.

Rautanen, P. 2022. Vieraiden kielten suosio laskee edelleen kouluissa – suomalaisten kielivaro köyhtyy. Yle 26.9.2022. <https://yle.fi/a/3-12639272>.

Sarolahti, M. 2019. Vantaa lisää kielten opetusta peruskouluissa. Yle 9.10.2019. <https://yle.fi/a/3-11012813>.

Saukkonen, E. 2024. Mahdollisuus saada englannin kieleen painottuvaa perusopetusta uhkaa loppua Joensuusta. Yle 10.4.2024. <https://yle.fi/a/74-20082827>.

Seppälä, A. 2019. Tutkimus: Lapset astuvat englanninkieliseen vapaa-aikaan yhdeksänvuotiaina. Yle 8.11.2019. <https://yle.fi/a/3-11056987>.

Seppänen, P. 2022. Pekka Seppäsen kolumni: En keksi yhtään järkisyytä, miksi ruotsin kielellä pitäisi olla sellainen asema Suomessa kuin sillä on. Yle 13.12.2022, Kolumni. <https://yle.fi/a/74-20007634>.

Siltanen, M. 2021. Ennätyksellinen määrä oppilaita valitsi ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi muun kuin englannin Tampereella – kaupungille palkinto. Yle 9.10.2021. <https://yle.fi/a/3-12134288>.

Siirilä, M. 2024a. Ruotsinkielisen kielikylvyn hakijamäärät vaihtelevat vuosittain Vaasassa. Yle 11.1.2024. <https://yle.fi/a/74-20068868>.

Siirilä, M. 2024b. Pietarsaaren kielikylpyyn otetaan vähemmän lapsia: ”On katsottava kokonaisuutta”. Yle 19.12.2024. <https://yle.fi/a/74-20132434>.

Solja, P. 2022. Mikä on hyvä ensimmäinen vieras kieli lapselle? Opettaja kertoo seitsemän vinkkiä eskarilaisten vanhemmille. Yle 10.2.2022. <https://yle.fi/a/3-12309237>.

STT, 2019. Opetusministeri lisäisi kielikylpyjä päiväkodeissa – monipuolistaisi myös koulujen kielivalikoimaa. Yle 17.2.2019. <https://yle.fi/a/3-10650505>.

STT, 2022. Venäjän hyökkäys Ukrainaan säikäytti venäjän kielen opintoihin hakeneita, vaikka osaajille on suuri tarve. Yle 14.8.2022. <https://yle.fi/a/3-12575682>.

Tammela, L. 2019. Kieliopintojen vuoksi peruskoululaisille pisimmillään kymmentuntisia koulupäiviä – näin pohjoissaamea opiskellaan Tampereella. Yle 18.11.2019. <https://yle.fi/a/3-11073816>.

Tolpo, A. 2024. Kaupungit eivät voi ajaa venäjänkielistä opetusta alas, koska itärajan koulu kieltäytyy neuvottelemasta. Yle 28.3.2024. <https://yle.fi/a/74-20080516>.

Tolvanen, P. 2024a. Englannin kieleen painottuva opetus on saamassa jatkoa Joensuussa. Yle 23.9.2024. <https://yle.fi/a/74-20113242>.

Tolvanen, P. 2024b. Suomi voi joutua ongelmiin, koska nuoret eivät innostu venäjän kielestä. Yle 1.10.2024. <https://yle.fi/a/74-20114785>.

Turtola, K. 2019. Hämeenlinnassa lapset pääsevät nyt kielisuihkutukseen – ensi vuonna vierasta kieltä oppivat kaikki Suomen ekaluokkalaiset. Yle 17.1.2019. <https://yle.fi/a/3-10599316>.

Vihanta, A. 2019. Vanhemmilta kysytään koulujen kielivalinnoista Pietarsaaressa. Yle 11.1.2019. <https://yle.fi/a/3-10591460>.

Wesslin, S. 2020. Rovaniemeläinen koulu ei lupauksista huolimatta järjestänytäkään ekaluokkalaiselle koltansaamen opetusta – perhe kokee jääneensä yksin asian kanssa. Yle 22.1.2020. <https://yle.fi/a/3-11169739>.

Yrttiaho, T. 2021. Suomen vähemmistökielten asema pitäisi turvata ja englannin kielen ylivalta on uhka, sanoo kieliaktivistiksi tunnustautuva kirjailija ja muusikko Juha Jyrkäs. Helsingin Sanomat 11.2.2021. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000007795173.html>.