

magma

MAGMA • 1/2024



Alisaari, Björklund, Harju-Autti, Heikkola

**SPRÅKUNDERVISNINGENS NULÄGE OCH
FRAMTIDSVISIONER**

Språkundervisningens nuläge och framtidsvisioner

Förläggare: Tankesmedjan Magma
www.magma.fi

Magma 2024

Layout: Oy Nord Print Ab

Pärmbild: I kungens trädgård, målning av Sanna Ek.
Foto: Mikaela Björklund

ISBN: 978-952-7328-43-9 (online)

ISSN: 1798-4610 (online)

© Utbildningsstyrelsen & Magma

Alisaari, Björklund, Harju-Autti, Heikkola

**Språkundervisningens nuläge och
framtidsvisioner**

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	8
1 INLEDNING.....	10
2 TIDIGARE UTREDNINGAR	12
2.1 Lägesbeskrivning	12
2.2 Utvecklingsbehov och möjligheter	22
2.3 Sammanfattning	30
3 METODER	32
3.1 Enkäterna	32
3.2 Expertdiskussionerna	43
3.3 Analys av insamlade data.....	44
4 ENKÄT FÖR UNDERVISANDE PERSONAL I GRUNDSKO- LAN OCH GYMNASIET	46
4.1 Dagens och framtidens språkanvändning	46
4.2 Skolornas utbud av språkundervisning	52
4.3 Information om skolornas utbud av språkundervisning.....	62
4.4 Elevens motivation för språkstudier.....	66
4.5 Kontinuiteten i språkstudierna	73
4.6 Två- och flerspråkighet.....	83
4.7 Tidigarelagd språkundervisning.....	86
4.8 Språkstudiernas realiteter: förflyttningar och möjligheter till distansstudier	96
4.9 Läromedel i språk.....	96
4.10 Finlandssvenskar och svenskan i Finland	99

4.11 Idealsituationen för språkundervisningen i Finland	115
4.12 Sammanfattning	120
5 ENKÄT FÖR UNDERVISANDE PERSONAL I HÖGRE UTBILDNING	123
5.1 Uppfattningar om språkundervisningen i Finland nu och framtiden .	123
5.2 Idealsituationen för språkundervisningen i Finland	126
5.3 Kontinuiteten i språkstudierna.....	131
5.4 Sammanfattning	132
6 EXPERTDISKUSSIONER	134
6.1 Uppfattningar om språkundervisningen i Finland nu och i framtiden	134
6.2 Lärarutbildning och språkundervisning.....	139
6.3 Skolornas utbud av språk och faktorer som påverkar det	141
6.4 Kontinuiteten i språkstudierna.....	144
6.5 Läromedelsfrågor	146
6.6 De andra inhemska språken och flerspråkighet.....	147
6.7 Idealsituationen för språkundervisningen i Finland	150
6.8 Sammanfattning	154
7 UTVECKLINGSFÖRSLAG	156
7.1 En positiv syn på flerspråkighet.....	157
7.2 En breddad och jämlik flerspråkighet	160
7.3 En stärkt kompetens i de andra inhemska språken	164
7.4 Utveckling av lärarutbildningen	166
7.5 Läromedel.....	169
8 AVSLUTNINGSVIS	170
KÄLLOR	172

magma



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

FIGURFÖRTECKNING

- Figur 1. Utbildningsområden
- Figur 2. Undervisningsämnen
- Figur 3. Årskurserna
- Figur 4. Skolspråken
- Figur 5. Hemlandskapen
- Figur 6. Undervisningsspråken
- Figur 7. Hemlandskapen
- Figur 8. Språkanvändning i egen vardag
- Figur 9. Uppfattningar om språkanvändning i Finland
- Figur 10. Uppfattningar om språkanvändning i framtiden i Finland
- Figur 11. Språkutbud i skolan
- Figur 12. Förverkligad språkundervisning i skolan
- Figur 13. Uppfattningar om språkutbudet
- Figur 14. Uppfattningar om information till elever om språkutbudet
- Figur 15. Uppfattningar om information till föräldrar om språkutbudet
- Figur 16. Sätt att motivera elever att studera språk
- Figur 17. Uppfattningar om att motivera språklärande
- Figur 18. Uppfattningar om språkstigen
- Figur 19. Uppfattningar om tidigarelagd språkundervisning
- Figur 20. Uppfattningar om tidigarelagd språkundervisning: klasslärare och ämneslärare
- Figur 21. Uppfattningar om undervisningsmaterial
- Figur 22. Uppfattningar om undervisning i det andra inhemska språket

FÖRORD

Den här utredningen har sitt ursprung i nationalspråksstrategin och utgör en del av strategins åtgärdsprogram. Gällande språkutbildningspolitiken faller åtgärdsprogrammet under Undervisnings- och kulturministeriet, trots att det är Justitieministeriet som har det övergripande ansvaret för nationalspråksstrategin.

Vår utgångspunkt har varit att arbeta i linje med nationalspråksstrategins mål att “säkerställa att det i Finland även i fortsättningen finns två levande nationalspråk. För det finska språkets del är det huvudsakliga målet att förhindra att språkets användningsområde blir mer begränsat. För svenskans del är målet att trygga tillgången till svenskspråkig service och se till att den fungerar samt att stärka språkgemenskapens livskraft. Genom strategin strävar man också efter att främja invandrarnas möjligheter att lära sig nationalspråken.” (Nationalspråksstrategins styrgrupp och styrgruppens sekretariat, 2021, s. 9)

Tankesmedjan Magma fick i uppdrag att genomföra utredningen med målet att utreda möjligheterna att utveckla studierna i lärokurserna i språk och hur undervisningen i dem ordnas under hela studievägen. Då uppdraget till sin karaktär är synnerligen brett och tidtabellen var begränsad valde Magma att anlita en utredargrupp om fyra personer, nämligen: PeD, docent, Jenni Alisaari, PeD Mikaela Björklund, FD Raisa Harju-Autti och FD, docent, Leena Maria Heikkola. Yvonne Nummela och Olli Määttä från Utbildningsstyrelsen har gett värdefull feedback under utredningens gång.

Utredarna inledde sitt arbete under sommaren 2023, och har under arbetets gång strävat efter att förhålla sig till regeringen Orpos regeringsprogram, som

färdigställdes efter att uppdraget hade getts. Utredarna konstaterade också inledningsvis behovet av att grunda arbetet i tidigare gjorda utredningar samt data från de professionella som direkt sysslar med eller berörs av språkundervisningen, inom ramen för vad den begränsade tidtabellen medgav.

Vårt arbete bygger dels på tidigare utredningar och studier som har lagt fram förslag för att utveckla språkundervisningen i en mer jämlik, hållbar och attitydstärkande riktning. Av olika orsaker förverkligas ändå inte dessa målsättningar. En av orsakerna är bristen på långsiktighet och oförmåga att beakta och involvera hela det ekosystem som språkundervisningen utgör. I det fortsatta utvecklingsarbetet skulle det vara viktigt att också ta i beaktande ämnesöverskridande samarbete mellan språk och andra ämnen, samt mellan olika lärargrupper och utbildningsnivåer. Utgångspunkten bör vara att alla har rätt att utveckla sina språkliga och flerspråkiga färdigheter så att de kan fungera som aktiva medborgare i samhället.

Vi vill rikta ett varmt tack till alla lärare, rektorer, forskare och andra sakkunniga som på olika sätt bidragit till utredningen. Er feedback och era bidrag har varit ytterst värdefulla för oss. Ett särskilt tack till Lia Markelin, Yvonne Nummela och Nils Erik Forsgård som kommenterat manuset. Vi tackar också Annika Aalto, Kaisa Hahl, Anna Halme, Teija Kangasvieri, Ritva Kantelinen, Leena Nissilä, Outi Vilkuna och Katrina Vartiainen som har tagit sig tid att delta i expertdiskussioner och ge skriftliga kommentarer. Utredarnas förhoppning är att utredningen och de identifierade åtgärdsförslagen ska öppna för en aktiv samhällsdebatt och en aktiv dialog om att utveckla språkundervisningen i Finland i en mer hållbar riktning.

I juni 2024

Jenni Alisaari Mikaela Björklund
Raisa Harju-Autti Leena Maria Heikkola

1 INLEDNING

Målet med *Språkundervisningens nuläge och framtidsvisioner*-utredningen är i första hand att föreslå åtgärder för den framtida utvecklingen av språkundervisningen och språkprogrammet i Finland. Utredningen fokuserar inte på kartläggningen av nuläget, utan tyngdpunkten ligger på lösningsfokuserade utvecklingsförslag för språkundervisningen. Utredningen gäller alla de lärokurser i språk som undervisas i skolorna, kontinuiteten i studierna, samt skolornas utbud av språkstudier. Målet har också varit att fundera på hur man kan utveckla studierna i det andra inhemska språket och dess kontinuitet genom olika utbildningsstadier till arbetslivet. I utredningen granskas dessutom vad som lärs ut om svenskan och de svenskspråkiga i Finland i de finskspråkiga läromedlen och skolorna baserat på enkätsvar. Frågor kring undervisning i nationella minoritetsspråk och modersmål för elever med invandrarbakgrund ingår inte i analysen, med undantag för några få utvecklingsförslag.

Utredarna tar avstamp i tidigare gjorda kartläggningar och forskning, och har samlat in data från relevanta sakkunniga. I Finland har det under de senaste åren gjorts många utredningar om språk och språkundervisning, såsom Kristiina Skinnaris och Sannina Sjöbergs (2018) utredning om läget för tidig och frivillig språkundervisning samt förutsättningarna för genomförande av den i kommunerna, Annika Peltoniemis och kollegers (2018) utredning om omfattande och mindre omfattande småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning på två språk, Erja Kycklings och kollegers (2019) utredning om språkundervisningens tillgänglighet i den europeiska grundläggande utbildningen, Raili Hildéns och kollegers (2019) utredning om stöd för språkinlärning och skolgång i den grundläggande utbildningen, Henricsons och kollegers (2023) rapport om modersmålsinriktad svenska i den

finskspråkiga grundläggande utbildningen (2023) samt Liisa Tainios och Arto Kallioniemis utredning om situationen för undervisning i minoritetsspråk och -religioner samt finska och svenska som andraspråk på olika utbildningsstadier (2019). Viktiga tidigare utredningar är också Pyykkös (2017) rapport om läget för flerspråkigheten och uppföljningsrapporten av Vaarala och kolleger (2021) som bygger på Pyykkös rapport. Dessutom har Owl Group gjort en utredning om nuläget för finska och svenska som andraspråk (2022), och Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) har utrett situationen för förberedande undervisning och undervisning i eget modersmål samt dess effektivitet (Venäläinen m.fl., 2022). I Janne Saarikivis och Jani Koskinens (2023) utredning kartlades universitetens praxis för språk samt de studerandes och universitetslärares språkliga attityder och praxis. Dessutom har professor Mikko Laitinen med kolleger (2023) publicerat en undersökning om engelskans ställning i den offentliga förvaltningen, näringslivet och högskoleutbildningen.

Rapporten presenterar först en kortfattad översikt av några av de centrala utmaningarna och tidigare identifierade åtgärdsförslagen för att utveckla språkundervisningen och språkprogrammet i Finland (kapitel 2). Sedan presenteras de metoder som använts för att samla in data gällande nuläget från centrala aktörer (kapitel 3). I kapitel 4 presenteras resultaten av den omfattande lärar- och rektorsenkät som gjordes under hösten 2023, i kapitel 5 ligger fokus på resultaten av en mindre enkät för språklärare vid högskolor och i kapitel 6 sammanfattas resultaten av ett flertal expertdiskussioner. Alla dessa kapitel ger grund för utredningens huvudsyfte, nämligen de åtgärdsförslag som presenteras i kapitel 7. Förslagen betonar möjligheter att stärka en positiv syn på flerspråkighet, åstadkomma breddade och jämlika möjligheter att utveckla flerspråkighet och en stärkt kompetens i de inhemska språken, vilket också förutsätter konkret utveckling av lärarutbildningarna och undervisningsmaterialen.

2 TIDIGARE UTREDNINGAR

I detta kapitel ges en kortfattad överblick av det utgångsläge för språkundervisningen i Finland som framträder i tidigare kartläggningar och utredningar, samt centrala utvecklingsbehov och möjligheter som anges. Vi vill identifiera centrala trender som utgångspunkt för utredningen, snarare än att ge en konsekvent presentation av tidigare kartläggningar och utredningar. Pyykkös (2017) utredning (*Flerspråkighet som resurs*) och Vaarala, Riuttanen, Kyckling och Karppinens (2021) uppföljningsrapport (*Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*) fungerar som en stark innehållslig grund för denna utredning.

2.1 Lägesbeskrivning

Det som tydligt kommer fram i så gott som samtliga tidigare kartläggningar och utredningar är att bredden av språk som studeras i våra skolor har minskat på ett alarmerande sätt sedan den så kallade guldåldern för språkundervisningen under 1980- och 1990-talen (Vaarala m.fl., 2021). Vaarala m.fl. (2021) lyfter fram att språklärarna har en känsla av att språkstudier inte värdesätts, utan att det förhärskar en attityd av att "engelska räcker" och beskriver hur det minskade språkutbudet i grundskolan bidrar till att den nationella språkreserven försvagas. Detta resulterar också i en brist på språkstudier och i förlängningen på behöriga språklärare. Denna utveckling kan i grunden hota språkundervisningens framtid på samtliga stadier (Kangasvieri m.fl., 2023). Ett liknande mönster har också konstaterats t.ex. i Sverige.

I Pyykkös (2017) utredning beskrivs utvecklingen från 2010 fram till 2017. I grundläggande utbildning valde 90 procent av eleverna engelska som A1-

språk, medan det mest frekventa A1-språket i de svenskspråkiga skolorna var finska och det huvudsakliga A2-språket engelska. Också i de finskspråkiga skolorna var engelska det populäraste A2-språket, med svenska på andra plats. Spanska och ryska har blivit vanligare mellan 1997 och 2016 på bekostnad av tyskan, men det mest anmärkningsvärda är ändå att förekomsten av det valbara A2-språket under samma period minskat från 40,8 procent till 26,7 procent. Sammanslagning av grupperna i A1- och A2-språk tycks också vara vanligt i årskurs 7, vilket sannolikt inte är idealiskt för elevernas språkliga utveckling och motivation. Valen av B2-språk bland elever i årskurs 8–9 har sågat upp och ner under perioden 1996–2016 och visar en minskande trend från 42,7 procent år 1996 till 17,2 procent år 2016.

I Peltoniemi och Hansells (2021) undersökning av föräldrarnas resonemang kring A1-språk i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2 är prioriteringsmönstret engelska, finska, svenska, följt av spanska, kinesiska och tyska. Förutom gällande nationalspråken, har prioriteringarna likheter med World Economic Forums prognos för språken i världen 2050 (Chan, 2016) och Graddols (t.ex. 2006) tidigare studier om olika språks globala dominans. I gymnasiet kan samma mönster som inom grundläggande utbildning iakttas. Pyykkö (2017) konstaterar att språkvalen blivit ensidigare och att färre än en tiondel av de studerande fortsätter studera ett B2-språk. Så gott som alla väljer engelska som A-språk och övriga A-språk som förekom var svenska, tyska, franska, ryska och spanska. I de svenskspråkiga skolorna väljer man ofta A-finska. Bland de valbara språken hade franska och tyska minskat, medan ryska och spanska hade ökat i popularitet. Enligt Finländska språkläraryrkesförbundet (SUKOL) gymnasieenkät (Saarinen & Halme, 2015) erbjöd 77 procent av gymnasierna studier i B2-språk, och de mest frekventa var tyska, franska, ryska, spanska, italienska och japanska.

De tidigare utredningarna visar tydligt att språkstudierna avbryts inför övergången till gymnasiet. Detta mönster gäller i första hand A2-språk, men syns också för B2-språk. Orsakerna varierar, men handlar i grunden om att utbudet av studier i olika språk är begränsat eller om bristande motivation att fortsätta språkstudier. Dessutom kan språkinlärning förknippas med negativa attityder eller erfarenheter. Studiemotivationen påverkas troligen också av att språken inte värdesätts poängmässigt när man söker vidare till tredje stadiet. Ofta konkurrerar språken med andra ämnesval eller så upplevs de språkkunskaper som förvärvat i grundskolan som otillräckliga för fortsatta språkstudier på gymnasiet (Pyykkö, 2017; Vaarala m.fl., 2021). SUKOL konstaterar att även undervisningsarrangemangen kan påverka motivationen. Enligt en enkät från 2015 (Saarinen & Halme, 2015) är det tämligen vanligt att grupperna i A- och B-språk slås ihop i gymnasiet. Detta kan bli en allt för stor utmaning för i synnerhet dem som inlett ett B3-språk. Det är också vanligt att det krävs en grupp om minst tio studerande för att en språkgrupp ska bli av. Är gruppen mindre kan undervisningen ibland genomföras ändå, men då med hjälp av olika typer av arrangemang som t.ex. att minska mängden undervisning, fylla ut med studerande på distans eller sammanföra alla språkstudier i en skola, vilket lätt medför att eleverna anländer försenade (Pyykkö, 2017).

I Vaaralas m.fl. (2021) undersökning berättar språklärare inom andra stadiet yrkesutbildning att studerande inte ges några större valmöjligheter i språkstudierna. Mönstret är överlag ett minimiantal timmar i de obligatoriska språken engelska, svenska/finska som andra inhemska språk samt modersmål eller finska/svenska som andraspråk.

Engelskans roll som ett gemensamt språk som används allmänt i samhället har ökat i betydelse med tanke på språkets frekventa förekomst inom flera domäner i samhället utanför skolan. I det flerspråkiga Finland är engelskan dock inte det dominerande gemensamma språket överallt. Så väl engelskans dominans

som det andra inhemska språkets obligatorium tycks ses som begränsande för ett bredare val av språkstudier.

De andra inhemska språken och finsk-svensk tvåspråkighet

Flera av de tidigare utredningarna och studierna berör undervisningen av Finlands nationalspråk inom utbildningssystemet. I en nyligen publicerad studie av Juurakko-Paavola (2024) och Nummela undersöktes vilka konsekvenser slopandet av det andra inhemska språket som obligatoriskt ämne i studentexamen har haft för språkkunskaperna i Finland. För båda inhemska språkens del fastslår utredningen att resultaten av de timmar som anslås för studierna inte ger förväntat resultat: de uppnådda språkkunskaperna räcker inte till att visa adekvata språkkunskaper i högre utbildning. Inom kort kommer detta att medföra brist på personal inom den offentliga sektorn som behärskar båda nationalspråken på lagstadgad nivå.

Enligt Juurakko-Paavola (2024) har valet att göra det andra inhemska språket svenska frivilligt i studentexamen haft en avgörande inverkan på de studerandes kunskaper i svenska. Allt färre skriver svenska i studentexamen, vilket också tycks ha lett till att ämnet prioriteras lägre. Kunskapsnivån i svenska har sjunkit tydligt under de gångna tjugo åren i såväl grundläggande utbildning som gymnasium. Då allt fler studerande inte når läroplanens målnivå för goda kunskaper påverkar det undervisningen och elevernas fortsatta möjligheter på följande stadier. För att stämma denna utveckling och i bästa fall vända den krävs långsiktiga åtgärder på samtliga utbildningsnivåer.

För det andra inhemska språket finska konstaterar Nummela (i Juurakko-Paavola, 2024) att utvecklingen under de senaste tjugo åren gett en ökad variation i de studerandes kunskapsnivåer och ganska många elever har en rädsla att använda finska i synnerhet i muntliga situationer. Dessutom har det blivit allt vanligare att välja B-finska istället för A-finska, skriva B-finska eller välja bort

ämnet helt i studentexamen. Tendensen följer också ett geografiskt mönster. Den växande heterogeniteten medför utmaningar, i synnerhet på högskolenivå.

Effekterna av tidigareläggningen av undervisningen i det andra inhemska språket finska har undersökts av bl.a. Peltoniemi och Hansell (2021). Undersökningen visar att tidigareläggningen av A1-språket huvudsakligen ses som en positiv förändring, men att det finns behov av stödformer för undervisningen i A1-finska i årskurserna 1–2. Dels identifieras behovet av gruppindelning enligt lärokurs. Dessutom finns behovet att utveckla fortbildning och undervisningsmaterial som stöder åldersanpassad undervisning och differentiering. Majoriteten av de som undervisar A1-finska i åk 1–2 har endast avlagt de obligatoriska språk- och/eller kommunikationsstudier som ingått i deras examen. Detta är värt att notera i lärarutbildning och fortbildning.

Peltoniemi och Hansell (2021) visar att det inte finns en självklar kontinuitet i A1-finska mellan årskurs 1 och 2. I studien uppgav 14 procent av lärarna att antalet årsveckotimmar i årskurs 2 är 0. I två skolor var dock antalet årsveckotimmar i årskurs 2 till och med 2. Även om statsrådets förordning om ändring i timfördelningen (793/2018) ger stora frihetsgrader i detta avseende undergräver brister i kontinuiteten en god utveckling av den språkliga färdigheten. Olika typer av undervisningsarrangemang har arbetats fram i skolorna, från traditionella 45 minuters block i finska till helintegrering av finskan i andra ämnen.

Peltoniemi och Hansell (2021) påpekar att teman som rör språklig, religiös och kulturell mångfald och identitet ännu inte tas upp i tillräcklig utsträckning i utbildningen. Detta bör uppmärksammas mer i lärarutbildning och -fortbildning samt i utvecklingen av undervisningsmaterial. Parallelspråksanvändning bör dock inte innebära att man upprepar samma innehåll på olika språk, utan bör vara en pedagogisk aktivitet som stödjer lärandet mera.

Enligt Nummela och Westerholm (2020) är de största utmaningarna inom finskundervisningen i årskurserna 1–2 timfördelningen, elevernas språkliga heterogenitet och tillgången till ändamålsenliga undervisningsmaterial. Enligt Nummela (i Juurakko-Paavola, 2024) verkar undervisningen i det andra inhemska språket finska vara mycket läromedelsstyrd, vilket riskerar att minska autenticiteten och ge ett fokus på föreskrivna ordlistor.

I svenskspråkig utbildning stöder man finsk-svensk tvåspråkighet exempelvis genom att erbjuda modersmålsinriktad finskundervisning (mofi) som A-språk (Pörn m.fl., 2021). I finskspråkig utbildning stöder man endast sällan tvåspråkiga eller svenskspråkiga elevers tvåspråkighet genom att undervisa i modersmålsinriktad svenska (mosve) (Henricson m.fl., 2023).

Specifika utmaningar i det svenskspråkiga utbildningsväsendet

De mönster som anges i tidigare rapporter gäller generellt sett både finsk- och svenskspråkig utbildning i Finland. Oker-Blom (2021) har i sin gedigna utredning identifierat flera utmaningar som är specifika för det svenska utbildningsväsendet i Finland. Förväntningarna på kunskaper i det andra inhemska språket är särskilt höga för den svenskspråkiga befolkningen, och resurserna för språkutbildning behöver stärkas för både det andra inhemska språket och det första främmande språket (Oker-Blom, 2021). När det gäller svenskspråkig utbildning beaktats denna förväntan inte i tillräcklig grad i strukturen för språkundervisning i Finland och i timfördelningen i språk enligt Förordningen om den grundläggande utbildningen (1998/852).

Man hävdar ofta att den finlandssvenska skolan är språkligt och kulturellt homogen. Den elevsammansättning Oker-Blom (2021) presenterar visar däremot på en språklig mångfald. Uppdraget är alltså att simultant stöda språkutvecklingen hos svenskspråkiga elever, tvåspråkiga elever (svenska-finska), samt den

växande andelen elever med andra förstaspråk än nationalspråken. Elevernas färdigheter i undervisningsspråket behöver alltså stärkas i undervisning i alla ämnen.

Oker-Blom (2021) lyfter fram att de svenskspråkiga skolorna i Finland tagit ansvar för att stöda språkutvecklingen också hos elever med finska som ett av sina modersmål. Detta uppdrag kräver kontinuerlig utveckling och ett övergripande problem i riktad lärarfortbildning är att det görs för lite forskning och nationella utredningar som specifikt beaktar det svenskspråkiga bildningsväsendet.

De svenskspråkiga lärarutbildningarna producerar ett begränsat antal lärare, varav en del går vidare till arbete inom andra områden eller i andra länder, vilket leder till en brist på pedagogiskt kvalificerad undervisningspersonal, särskilt språklärare och elev- och studiehandedare. Enligt vår uppfattning behöver lärarutbildningen och -fortbildningen stärka den undervisande personalens beredskap att undervisa i svenska som andraspråk och i språk- och kulturmedveten pedagogik. Det finns betydligt färre svenskspråkiga läromedel än finska – särskilt i valbara språk och i digitalt format. Vi anser att produktionen av svenskspråkiga läromedel behöver få ett starkare statligt stöd för att säkerställa att det finns tillräckligt med högkvalitativa och aktuella läromedel.

Uppmuntran till språkstudier

Vaarala m. fl. (2021) frågade bildningsdirektörer, rektorer och språklärare med vilka metoder de uppmuntrar eleverna att välja studier i språk. Utredningen visar att uppmuntran under grundskolan är avgörande, eftersom språkvalen för andra stadiet vanligtvis görs före studierna där inleds. En glädjande stor bredd metoder och aktiviteter räknas upp. Dels är det åtgärder som vidtas då språkvalen är aktuella för eleven och familjen, och de genomförs när språkvalen är aktuella. Vissa av dessa är sätt som är inbyggda i skolans verksamhetskultur för att mera långsiktigt stärka språkens synlighet som en del av skolans vardag.

Åtgärder som vidtas då språkvalen är aktuella för eleven och familjen:

- marknadsföringstillfällen, mässor, temadagar, samt gäster som lyfter fram språkens betydelse i arbetslivet
- marknadsföring av språken i sociala medier och i olika publikationer
- grupphandledares, språklärares och studiehandledares information i undervisningen
- info till vårdnadshavarna t.ex. via postutskick, Wilma, föräldramöten om elevernas valmöjligheter
- samlad information om språkval och olika språk på skolans nätsidor
- aktivt samarbete mellan lärarna t.ex. så att A1-lärarna marknadsför språkutbildning t. ex. via språkduschar med förskoleeleverna.

Motiverande åtgärder som nämns som en del av skolans verksamhetskultur:

- smakprov på olika språk (*kielimaistiaiset*), språkduschar och -klubbar
- språklärare som promotor för studier i språk, genom att smyga in andra språk i sin egen språkundervisning
- att göra språken synliga i skolans vardag, i skolutrymmena, på skolans sociala medier, i samband med morgonsamlingar och andra evenemang
- internationellt samarbete, utlandsresor och utbyteselever
- redan från början informera föräldrar och elever om hela språkstigen i kommunen
- en positiv attityd och exempel på nyttan med flera språk som delas av skolans personal och tutorelever
- en stärkt språklig medvetenhet hos elever och lärare på alla utbildningsstadier
- elevens självförmåga som inlärare av språk stärks
- verksamhet som språktutor och språkutvecklingslärare
- samarbete med andra närskolor och distansstudier i de valbara språken

Vaarala m.fl. (2021) konstaterar ändå att marknadsföringen av och uppmuntran att studera språk blir beroende av enskilda lärares intresse och ork samt att

det inte nödvändigtvis avsätts tidsmässiga eller ekonomiska resurser för dessa satsningar. I en del skolor ordnas inga informationstillfällen inför språkvalen alls, trots att t.ex. Mäkinen (2020) kunnat fastställa att information i rätt tid är av stor betydelse för språkvalen. Dessutom känner lärare i de valbara språken i den grundläggande utbildningens högre årskurser och gymnasiet också ett starkt tryck på att undervisningen förväntas vara så rolig, inspirerande och upplevelsemässig att eleverna fortsätter med studierna.

Språkval

Tidigare utredningar konstaterar att elevernas möjligheter till språkval varierar mycket mellan olika områden i Finland och att många kommuner slutat erbjuda fler långa språk än engelska med hänvisning till brist på resurser och efterfrågan (Pyykkö, 2017; Vieltojärvi, 2023). För en del språk märks också en minskning i andelen som fortsätter läsa A-språk vid övergången till årskurs 7. Av någon anledning avbryts studierna för en del av eleverna, vilket kan bero på att fortsatta språkstudier inte erbjuds eller att fortsatta språkstudier skulle kräva en förflyttning till en annan skola, antingen permanent eller för att delta i språkundervisning.

De elever som deltar i frivilliga språkstudier (A2 och B2) fördelar sig ojämnt geografiskt, socioekonomiskt och könsmässigt (FaktaExpress, 2019). Ett tydligt mönster är att fler språkval är möjliga i urbana områden i södra Finland, medan de är mer begränsade i mer landsbygdsdominerade områden i övriga delar av landet. Det bör ändå noteras att det finns undantag i det mönstret. T. ex. konstaterar Pyykkö (2017) att andelen elever som studerar ett B2-språk var betydligt högre i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga. I de finskspråkiga skolorna studerande en femtedel av eleverna ett tredje språk utöver engelska och det andra inhemska, i de svenskspråkiga skolorna var motsvarande andel 27 procent.

Gällande det andra inhemska språket har språkbadsprogrammen visat att en god funktionell kompetens kan nås i bägge nationalspråken och övriga språk, utan att det sker på bekostnad av övriga läroresultat. Det finns dock begränsad tillgång till språkbadsundervisning. Dessutom krävs det ett aktivt och informerat val av familjerna för att få tillgång till det.

Hur språkstudierna utvecklats

I Vaarala m.fl. (2021) lyfts en intressant utvecklingsdimension fram: I bildningsdirektörernas svar betonas ett brett utvecklingsperspektiv, med återkommande fokus på tidigareläggningen av A1-språket och en introduktion av språk också i småbarnspedagogiken. Bildningsdirektörerna listar följande aspekter som viktiga: olika projekt, fortbildning samt samarbets- och utvecklingssamarbete. Dessutom tar de upp läroplansarbete och utveckling av språkundervisningsmetoder och -material, t.ex. för att öka distansundervisning och funktionell språkundervisning, förnyande av material, språklubbbar och valbara språkkurser, språktutorverksamhet, utveckling av en mer språkmedveten verksamhetsmiljö och information till vårdnadshavare om vikten av språkundervisning. Rektorerne lyfter upp liknande teman och nämner också specifikt breddningen av A2-språk, att dra nytta av den teknologiska utvecklingen samt utveckling av lekfullhet och spelifiering i undervisningen.

Knappast förvånande anger lärarna i de lägre årskurserna att mycket fokus har legat på utvecklingen av tidigarelagd språkundervisning, via projektverksamhet av olika slag. Genomgående trender tycks vara funktionalitet och digitalisering. Många lärare har fått utbildning i digital-taktil pedagogik och så kallat omvänt lärande (*käänteinen oppiminen, flipped learning*). De digitala undervisningsmaterialen har bidragit till en större mångsidighet och autenticitet. På andra stadiet har den nätbaserade undervisningen utvecklats. (Vaarala m.fl., 2021.)

2.2 Utvecklingsbehov och möjligheter

I tidigare utredningar lyfts ett flertal utvecklingsbehov som är tänkbara, men trots det inte omsatts i praktiska åtgärder på bred front ännu. Här presenterar vi några relevanta åtgärder från tidigare förslag.

Kontinuitet och jämlik breddning av språkundervisningen

Först och främst är det viktigt att beakta den allt mer flerspråkiga elevpopulationen för att säkerställa jämlikheten i språkundervisningen. Dessutom måste man stärka elevernas lika möjligheter att flytta från en utbildningsnivå till en annan i språkinlärningskontinuumet. I relation till detta behov måste man ta ställning till om hela Finland ska betraktas som ett område med motsvarande språkliga utvecklingsbehov eller om ansvaret för att definiera vilka de språkliga utvecklingsbehoven är ska överlåtas till kommunerna. Det finns alltså orsak att fastställa på vilken beslutsnivå ansvaret för kontinuitet och ökad bredd i språkprogrammet ska läggas. Detta öppnar också statsminister Orpos regeringsprogram (2023) för. Andra frågor som ansluter till behoven av breddning och kontinuitet i språkundervisningen är kopplade till praktiska undervisningsarrangemang, lärarnas behörigheter samt pedagogiska och didaktiska lösningar. Det är värt att granska i vilken utsträckning distansundervisning och sam användning av lärarresurser och samordning av språkundervisning med t.ex. fria bildningen kunde bidra till en smidig breddning av språkutbudet. En mer konsekvent integrering av ämne och språk kunde också stärka språkundervisningen utan att belasta timresursen, men detta skulle kräva en mer systematisk fortbildning av lärarkåren. Det gäller till exempel på vilket sätt språkmedvetenhet och flerspråkighet ska ingå i skolornas verksamhet, vilka lärarkategorier som ska ha behörighet att undervisa på olika utbildningsnivåer, samt vilka kompetenser och kombinationer olika lärarexamina ska innehålla.

Ett flertal försök har genomförts för att bredda språkundervisningen till att innehålla flera olika språk, men dessa tycks följa ett tydligt mönster, d.v.s. att programmen upphör efter genomförd försöksperiod. Det blir alltså väsentligt att fråga hur kommunerna ska resurseras eller utbildningsanordnarna styras för att behålla ett brett språkutbud. Kommunala språkprogram kan öka medvetenheten kring språkundervisningens betydelse, men löser i sig inte utmaningen att tillhandahålla ett långsiktigt och kontinuerligt språkutbud. Ett genuint brett språkutbud och kontinuitet i språkundervisningen förutsätter ett starkt samarbete med andra kommuner, kommunens olika utbildningsnivåer och läroanstalter inom den fria bildningen. Dessutom är det värt att titta på kraven på gruppstorlek och möjligheten att till exempel använda distansundervisning. Vaarala (2021) konstaterar att det ofta händer att undervisning i valbara språk inte blir av då grupperna blir mindre än kommunens minimikrav. För att nå en de facto breddning och kontinuitet i språkutbudet behöver man alltså ett etablerat och eventuellt avtalsbaserat samarbete med andra kommuner och/eller mellan egna bildningsaktörer över stadier och med fri bildning, samt en granskning av kravet på gruppstorlek, t.ex. i relation till möjligheter att använda nätbaserad undervisning/distansundervisning. Enligt Vaarala (2021; se också regeringsprogrammet, 2023) finns det goda erfarenheter av distansundervisning och det finns orsak att i samarbete mellan olika skolor och kommuner fortsätta utveckla användningen av dessa, i synnerhet för de valbara språken. Vi anser att utvecklingsarbete är nödvändigt, men det måste ta hänsyn till både elevernas, familjernas och lärarnas välbefinnande.

Förutom att tidigarelägga A1-språket förespråkade Pyykkö också att man i första hand skulle rekommendera att andra språk än engelska studeras som A1-språk, att engelska skulle bli det huvudsakliga A2-språket och inledas i årskurs 3. Detta förslag skulle medföra kännbara tilläggskostnader. Vaaralas m.fl. (2021) utvecklingsförslag går i liknande riktning och efterlyser modiga nationella språkpolitiska beslut, så att man skulle föreskriva att det tidigarelagda

A1-språket ska vara något annat än engelska och att A2-språket skulle göras obligatoriskt för kommunerna att erbjuda.

Saukko-Rauta (2023) betonar liknande aspekter som påverkar språkvalen, så som gruppstorlekarna, samarbete med närliggande skolor, kortkurser och språkklubbar. Gruppstorlekarna kunde justeras så att undervisning skulle genomföras för grupper på minst fem elever. Också aspekter som går på tvärs med tidigare studier nämns, såsom mer flexibilitet i tidtabellerna för språkvalen och när språkstudierna inleds (Saukko-Rauta, 2023). Ytterligare ett konkret åtgärdsförslag av Vaarala m. fl. (2021), som kommunerna och skolorna kan påverka själva, är att utveckla systemet för valbara ämnen i årskurs 7–9 så att man kan välja upp till tre valbara ämnen eller att språken inte konkurrerar med färdighetsämnena, som ofta ses som mindre krävande av eleverna. Vaarala m.fl. (2021) föreslår också att skolor kunde utveckla ett nytt valbart ämne där man kunde studera grunderna i flera olika språk om det inte finns tillräckligt stora grupper för enskilda språk.

När det gäller gymnasiet föreslår Pyykkö (2017) att man stärker smidiga, långsiktiga och flexibla språkstudier genom att inkludera språken i de ämnesöverskridande helheterna. Detta ges också som ett utvecklingsförslag av Vaarala m.fl. (2021) med särskild inriktning på de valbara språken. Integrering av språk i olika helheter är en intressant öppning, som ändå kräver systematisk planering och didaktisk fortbildning, för att inte bli en haltande och ytlig åtgärd.

Pyykkö (2017) tar upp möjligheten att utveckla högskoleexamen så att den skulle innehålla ett minimikrav på att studenterna ska uppvisa kunskaper i flera språk. Dessutom lyfter Pyykkö (2017) behovet av en större samordning av de finländska universitetens utbud i studier i afrikanska och asiatiska språk. För att stöda en långsiktigt hållbar breddning av utbudet av studier i asiatiska och afrikanska språk finns det orsak att väga in så väl vilka språk som redan finns representerade i Finland som näringslivets prognostiserade behov.

Fortbildning för lärare i språk

Vaarala m.fl. (2021) konstaterar att tidigareläggningen av A1-språket har förverkligats, men dock så att det i huvudsak är engelska. I en del kommuner inleds också A2-språket i årskurs 3 eller 4. Tidigareläggningen har medfört att det i allt högre grad är klasslärare som undervisar A1-engelska eller B1-svenska. Enligt Lahti och Harju-Autti (2022) behöver både klass- och ämneslärare fortbildning i relation till den tidigarelagda språkundervisningen. Klasslärare kan känna en osäkerhet i relation till sin egen språkliga färdighet och ämneslärarna i språk i relation till bristande erfarenhet av undervisning av yngre målgrupper. Lärare i modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor har rapporterat att de känner sig osäkra i att undervisa finska (se t.ex. Pörn m.fl., 2021). En enkätstudie utförd av projektet KalejdoSPRÅK med lärare i finlandssvensk grundläggande utbildning visar på liknande mönster, alltså ett intresse och ett behov av att utveckla språkundervisningen i relation till de didaktiska redskapen, den egna språkliga beredskapen och tillgången till läromedel (Bendtsen, Bäck & Forsman, 2023).

Validering av språkkunskap

Det är viktigt att säkerställa att stödet för utvecklingen av individens förstaspråk och andra språk är tillräckligt på alla utbildningsstadier och att eleverna ges konkreta verktyg för att följa upp och påvisa sin språkfärdighet. Den nivåskala som anges i de nationella läroplansgrunderna är en tillämpning av den taxonomi som beskrivs i Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2020). Nivåskalan operationaliseras i den Europeiska språkportföljen, som det finns flera olika varianter av internationellt sett. Portföljen som redskap tycks ändå inte ha slagit igenom som didaktiskt redskap (Bendtsen m.fl., 2023). Potentialen i språkportföljen, de underliggande nivåskalorna och språkbeskrivningen kunde ändå vara värda att utnyttja. Också i Vaarala m.fl. (2021) föreslås att man borde utveckla utvärderingen av språkfärdigheten mer mot språktest som är uppbyggda enligt CEFR-nivåer för alla de språk eleven lär sig så väl i grundläggande utbildning som på andra stadiet. För andra stadiet

specifikt finns det behov av att utveckla metoder för att validera även informellt inhämtad språkfärdighet.

Pyykkö (2017) föreslår ett samarbete mellan gymnasiet och fria bildningen för att utveckla en allmän språkexamen för andra stadiet. Det är också viktigt att inte glömma bort studerande inom andra stadiets yrkesutbildning när det gäller breddning och validering av informellt inhämtade språkkunskaper. Kopplat till definition av språkkunskaper och validering av dem lyfter Pyykkö (2017) också upp behovet av att utveckla muntliga prov för det andra inhemska språket och andra språk i studentexamen.

Undervisningen i det andra inhemska språket

Juurakko-Paavolas (2024) utredning listar flera åtgärdsförslag för att stärka kunskaperna i de andra inhemska språken. Juurakko-Paavolas (2024) förslag för att stärka kunskaperna i nationalspråken är till vissa delar olika för svenska respektive finska.

För den grundläggande utbildningen föreslår Juurakko-Paavola (2024) att Utbildningsstyrelsen tydligare styr hur kompetensmål följs upp och utvärderas. Målet är kopplat till den extratimme i B1-svenska som från hösten 2024 läggs till i åk 7–9. Också i tidigare utredningar föreslås att B1-svenska skulle få två årsveckotimmar i de högre årskurserna i den grundläggande utbildningen för att ge tillräcklig frekvens för ett effektivt lärande. Detta skulle också påverka jämlikheten för eleverna, då en del kommuner för närvarande erbjuder mer än minimiantalet timmar. Det borde erbjudas ett större antal valfria kurser i svenska i årskurs 9. Dessutom borde det skapas en modell för lokalt och regionalt samarbete mellan svensklärare i grundläggande utbildning och gymnasium. Juurakko-Paavola (2024) kräver också att behörighetskraven för lärare som undervisar i svenska i grundskolan ska bli strängare. I stället för att ändra behörighetskraven för lärare kunde det dock vara lämpligare att se över lärarutbildningen och fortbildningen för lärare gällande svenskundervisning.

Vidare föreslår Juurakko-Paavola (2024) multimodala metoder för att berätta för studerande i gymnasiet vilken nivå av svenska språkkunskaper som krävs för studier i högre utbildning. Dessutom rekommenderas det att den muntliga kursen skulle vara obligatorisk för alla. För gymnasielärare i svenska föreslås samarbete och skapande av en systematisk samarbetsmodell med svensklärare på högskolenivå. På högskolenivå föreslås att undervisningen i svenska på B2-nivå skulle utökas, men också att det görs möjligt att studera svenska på A2-nivå. Det skulle också vara viktigt att utarbeta nationella kriterier baserade på vilka en högskolestuderande kan befrias från examenskravet i svenska språket.

Ett särskilt utvecklingsområde, där det också gjorts en del satsningar, är finskundervisningen inom den svenskspråkiga utbildningen på första och andra stadiet, och i synnerhet den modersmålsinriktade lärokursen. Oker-Blom (2021) efterlyser att UKM reserverar medel för en mångsidig satsning som skulle utmyнна i en genomgående utveckling av finskundervisningen. Detta skulle kunna möjliggöra en omfattande omvärdering av målen och bedömningskriterierna för undervisningen i finska språket. Det finns också ett behov att utveckla olika aspekter av den modersmålsinriktade undervisningen, till exempel lärarnas behörighet, lärarutbildning och undervisningsmaterial. Nummela (i Juurakko-Paavola, 2024) i sin tur föreslår bland annat att man kunde utnyttja sådana arbetssätt och metoder som används i undervisningen i finska som andraspråk (S2) för att stärka undervisningen i det andra inhemska språket finska.

När det gäller A1-finska behöver kontinuiteten i undervisningen säkerställas, för att det tidigarelagda grundarbetet inte ska gå till spillo för eleverna (se Peltoniemi & Hansell, 2021). Det torde vara möjligt genom en genomtänkt tidsläggning av tillgängliga timmar i finska och genom att integrera finsk undervisning i andra ämnen. Möjligheterna att erbjuda B1-lärokursen i finska inom den grundläggande utbildningen och B3-lärokursen i finska inom gymnasieutbildningen bör övervägas för att behoven hos elever med olika

bakgrund kan tillgodoses på ett adekvat sätt. Enligt vår uppfattning är det också viktigt att undersöka hur högskolornas undervisning i finska svarar mot arbetslivets språkbehov.

Attityd- och språkfostran

Pyykkö (2017) lyfter också attitydarbetet som ett fokusområde. Det är viktigt att ta upp frågor som rör språkligt och kulturellt identitetsskapande på ett holistiskt sätt över ämnesgränserna och i samarbete mellan ämnena. Ett centralt element i attitydfostran är ett konsekvent fokus på språkfostran redan i småbarnspedagogiken eller senast i förskoleundervisningen (Oker-Blom, 2021; Sopenan m.fl., 2024). I detta sammanhang bör man överväga om språkfostran ska organiseras som en integrerad del av andra ämnen och/eller som ett separat ämne med en lärare som är specialiserad på språkundervisning och flerspråkighet (Vaarala m.fl., 2021). Utvecklingen av ett nytt valfritt ämne i språkfostran skulle kunna ge eleverna möjlighet att bekanta sig med fler språk och ge en inspirerande grund för vidare språkinläring. Dessutom nämner Vaarala m.fl. (2021) långvarigt språkduchande som en god praxis från förskoleundervisningen till sjätte klass i grundskolan.

I flera av de tidigare utredningarna (se t.ex. Vaarala m.fl., 2021) lyfts behovet av att synliggöra vikten av språkkunskaper på bred front: t.ex. så att samhällsaktörer och näringslivet synligt kunde ta ställning till vikten av goda språkkunskaper. Saukko-Rauta (2023) listar flera andra åtgärder kopplade till attityderna till språkstudier: språkambassadörer i närmiljön, bearbetning av de negativa attityderna kopplade till begreppet tvångssvenska (*pakkoruotsi*), och vikten av att framhålla språkkunskap som en superkraft även om den kräver uthållighet. Att höja värdet på språkstudier i högskolornas urvalskriterier skulle sannolikt också stärka en positiv attityd till språk och tendensen att studera språk.

En annan viktig dimension i attitydarbetet är marknadsföringen av och informationen om möjligheten till språkstudier i kommunerna. På basis av tidigare gjorda

studier av information om språkval anser vi att det kunde vara en god idé att synliggöra språken i skolmiljön mer kontinuerligt. Detta kunde påverka språkvalen positivt, samtidigt som det fyller en funktion i att stärka språklig medvetenhet och flerspråkighet som en naturlig del av daglig verksamhet. Dessutom bör näringslivets representanter kommunicera språkbehoven till både studenter och deras familjer (Vaarala m.fl., 2021). Den specifika dimensionen gällande näringslivets och befolkningens acceptans för olika accenter och kompetensnivåer i nationalspråken i olika servicesituationer nämns av Pyykkö (2017). I Sverige har man under flera år gjort ett medvetet arbete för en mångfald svenska accenter inom public service.

Även Peltoniemi och Hansell (2021) konstaterar att kultur- och identitetsrelaterade teman inte är särskilt frekventa i tidigarelagd A1-finska. Det är anmärkningsvärt med tanke på att uppdraget för tidigarelagd A1-finska möjliggör ett bredare språkfostrande grepp. Utgående från ett holistiskt språkligt förhållningssätt blir det viktigt att problematisera i vilka ämnen kulturella och identitetsbyggande teman ska lyftas samt hur en kontinuitet kan nås.

Det viktigaste i attitydarbetet är sannolikt en konsekvent satsning på språkfostran, förslagsvis redan från småbarnspedagogiken eller senast förskolan (se också rapport av Sopanen m.fl., 2024). I relation till detta bör man överväga hur denna fostran ska organiseras, t.ex. som en integrerad del i olika befintliga läroämnen och/eller som ett skilt ämne med lärare specialiserade i språkfostran och flerspråkighet (Vaarala m.fl., 2021). Utveckling av ett nytt valbart flerspråkighetsämne skulle göra det möjligt för elever att bekanta sig med flera språk. Ett sådant ämne skulle kunna ge grunderna för och inspirera till fortsatta språkstudier i ett senare skede. Det kunde också utgöra ett gott alternativ för elever som vill bekanta sig med flera språk.

Oker-Blom (2021) förespråkar att det görs omfattande specialsatsningar, både statligt och lokalt, för att med hjälp av mångsidiga språkpedagogiska arbetsätt

skapa nyfikenhet för språk, läsande och kommunikation inom småbarnspedagogiken. Detta torde vara önskvärt inom både den svenskspråkiga och den finskspråkiga småbarnspedagogiken.

Det svenskspråkiga bildningsväsendet

För det svenskspråkiga bildningsväsendet föreslår Oker-Blom (2021) ett antal åtgärder av betydelse också för detta utredningsuppdrag med avseende på jämlikhet i språkundervisningen. Oker-Blom (2021) föreslår att förordningen om grundläggande utbildning (1998/852) kunde ändras så att språkundervisningen och fördelningen av språkundervisningen blir likadan i finsk- och svenskspråkiga skolor. Modellen kunde beredas av en arbetsgrupp som tillsätts av undervisnings- och kulturministeriet och eventuellt kompletteras med pilotförsök.

En annan jämlikhetsfråga är kopplad till lärarutbildning och fortbildning (Oker-Blom, 2021). Oker-Blom (2021) betonar vikten av undervisning i svenska som andraspråk och kulturellt medveten pedagogik i en alltmer mångfaldig svenskspråkig skola. Rapporten betonar också behovet av att identifiera lärarnas behov av fortbildning, särskilt ur det svenskspråkiga skolsystemets perspektiv. Oker-Blom (2021) efterlyser ytterligare resurser från Utbildningsstyrelsen för produktion av småskaliga läromedel, med särskilt fokus på produktion av stödmaterial för svenska som andraspråk och interkulturell pedagogik.

2.3 Sammanfattning

Mönstret i tidigare utredningar är tydligt, d.v.s. engelska dominerar språkstudierna i Finland, intresset för att studera andra språk har sjunkit. Dessutom har färdighetsnivåerna i det andra inhemska språket svenska minskat och heterogeniteten i kunskaperna i det andra inhemska språket finska har ökat

sedan början av 2000-talet. En mängd olika åtgärdsförslag har getts och av dessa har tidigareläggning av A1-språket verkställt. De tidigare utredningarna visar alltså att fortsatta åtgärder på bred front behövs för att bredda språkvalen i såväl grundläggande utbildning som på andra stadiet och för att utveckla fortbildningen av lärare. Dessutom behöver undervisningen i de inhemska språken utvecklas, liksom attityd- och språkfostran. Utvecklingsåtgärderna måste också ta hänsyn till den svenskspråkiga undervisningens särdrag.

De förslag till utveckling som läggs fram i denna rapport är inriktade på många olika verksamhetsnivåer. En sammanhängande nationell strategi för språkundervisning behövs och bör ges tillräckliga resurser. Genomförandet av planerna bör säkerställas på alla utbildningsnivåer och i olika inlärningsmiljöer. Dessutom måste läromedel och lärarutbildning utvecklas. Genom samarbete på olika nivåer kan man bygga grunden för en breddning av språkreserven samt starka och mångsidiga språkkunskaper hos kommande generationer.

3 METODER

Syftet med utredningen är i huvudsak att föreslå utvecklingsåtgärder för språkprogrammet inom det finländska utbildningssystemet. Avstampet är alltså i forskning, utredningar och åtgärdsförslag som tidigare föreslagits. För att säkerställa ett aktuellt utgångsläge beslöts i tillägg till denna bakgrundsteckning att enkäter skulle göras med personal och rektorer inom grundläggande utbildning och andra stadiet (med fokus på gymnasiet), samt med lärare som undervisar språk på tredje stadiet. Vidare genomfördes expertdiskussioner med centrala aktörer inom området. Dessa är sakkunniga inom språkplanering, språkundervisning, näringsliv, samhälle, samt de finska och finlandssvenska teckenspråken. Nedan presenteras de två enkäterna (kapitel 3.1) och expertdiskussionerna (kapitel 3.2) som användes för att samla in data för utredningen. Till sist presenteras analysmetoderna (kapitel 3.3).

3.1 Enkäterna

Vi genomförde två Webropol-enkäter hösten 2023 på basis av en litteraturöversikt. Den första, mer omfattande enkäten riktade sig till alla lärare i grundskolan och gymnasiet. Enkäten kunde besvaras på finska eller svenska. Den andra enkäten riktade sig till språklärare vid högskolor. På basis av respons från de svarande kompletterade vi denna enkät med ett svarsformulär på engelska med samma innehåll som formulären på finska och svenska. Enkäterna presenteras närmare i avsnitt 3.1.1 (enkäten för grundskolor och gymnasier) och 3.1.2 (enkäten för högskolor).

3.1.1 Enkäten för grundskolor och gymnasier

Den första enkäten riktade sig till lärare i grundskolor och gymnasier. Enkäten var öppen under perioden 26.9–9.10.2023. Ett följebrev till enkäten och en länk till den skickades ut på finska och svenska via Utbildningsstyrelsens e-postlista och dess kanaler i sociala medier. Länken delades också i andra kanaler i sociala medier, bland annat Facebook, Instagram och LinkedIn. Genom att fylla i enkäten gav deltagarna sitt tillstånd till användning av svaren i utredningen och senare forskning.

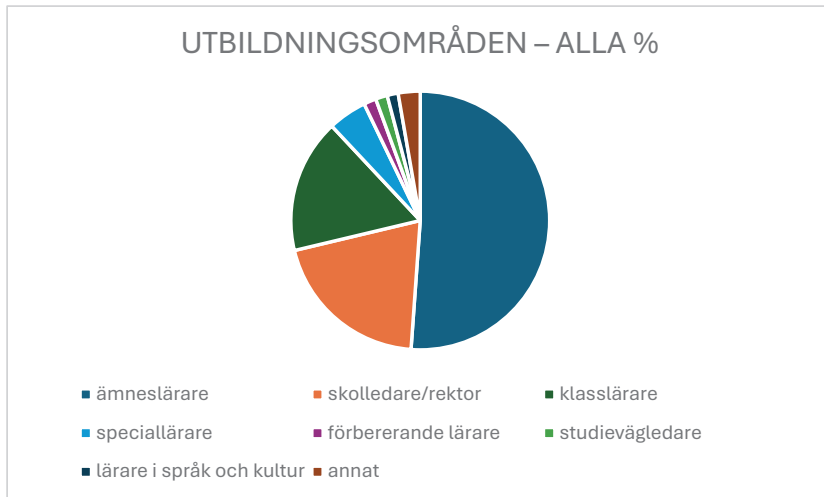
Deltagare

Totalt 963 personer besvarade enkäten. 88 procent av dem besvarade enkäten på finska och 12 procent på svenska. Över hälften av de svarande arbetade som ämneslärare, och omkring var femte som rektor eller klasslärare. De som valt alternativet annat arbetade bland annat som direktör för bildningssektorn, skolsekreterare, specialklasslärare, lärare i kommunikation, utbildningschef, koordinator för tvåspråkig undervisning, lärare i gemensamma ämnen eller lärare med planeringsansvar. Eftersom de svarande kunde ange flera svar överskrider de sammanlagda angivna procentandelarna ofta 100 procent. De angivna procentandelarna anger alltså svarens andelar och inte nödvändigtvis de svarandes andelar. Deltagarnas undervisningsområden anges närmare för hela gruppen samt separat för finsk- och svenskspråkiga i figur 1. Observera att de procentandelar som anges för de olika språkgrupperna är procentandelar av alla svarande i språkgruppen i fråga.

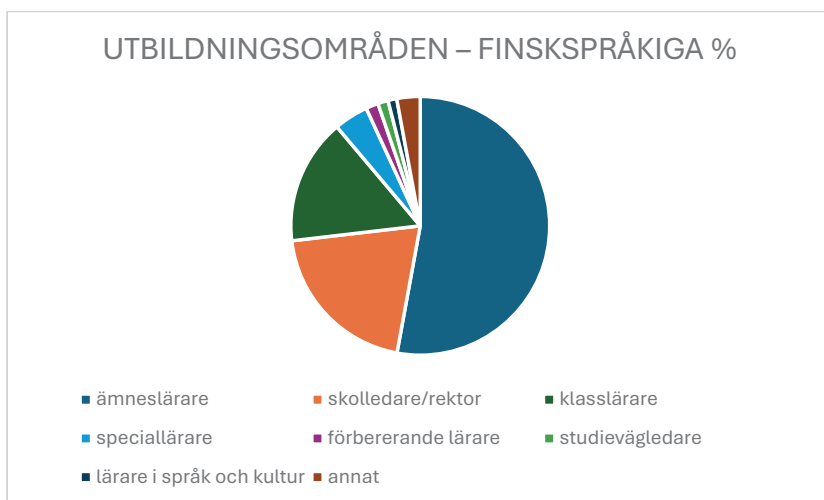
De flesta av de finskspråkiga svarande var ämneslärare, bland de svenskspråkiga fanns fler klasslärare. Bland de svenskspråkiga lärarna fanns också relativt sett något fler speciallärare samt lärare i språk- och kulturämnena jämfört med de finskspråkiga.

Figur 1. Utbildningsområden: A) alla deltagare ($n = 962$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 848$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 114$).

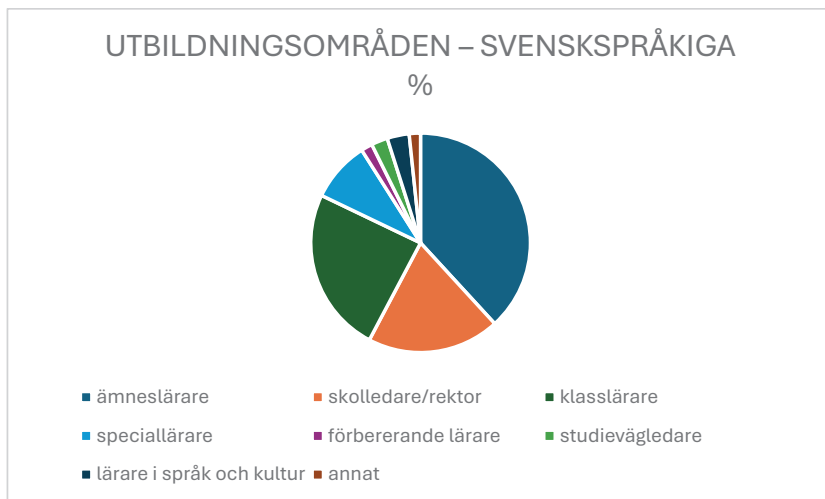
A.



B.



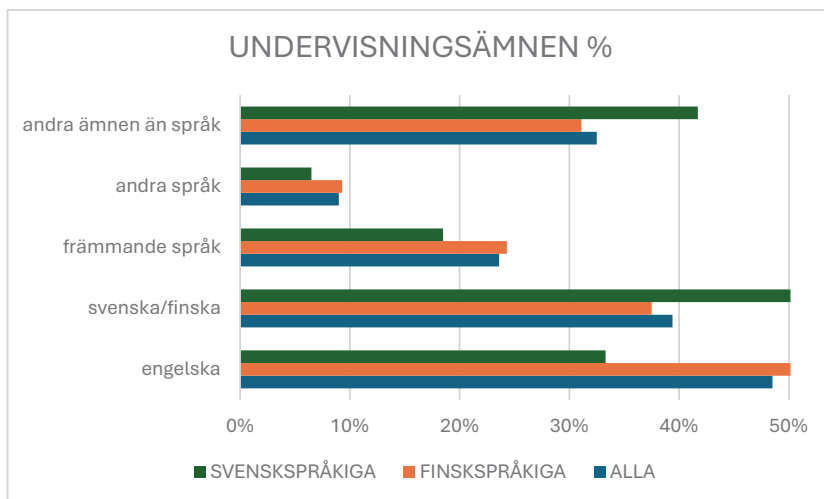
C.



Omkring hälften av de svarande ($n = 914$) undervisade huvudsakligen i engelska (48,5 %), och många även i svenska (39,4 %). Omkring var fjärde (23,6 %) undervisade i främmande språk (franska, tyska, spanska eller italienska). Ungefär var tredje (32,5 %) undervisade i andra ämnen än språkämnen. Eftersom de svarande kunde välja flera alternativ är de sammanlagda procentandelarna mer än 100 procent. De ämnen lärarna undervisade i anges i figur 2.

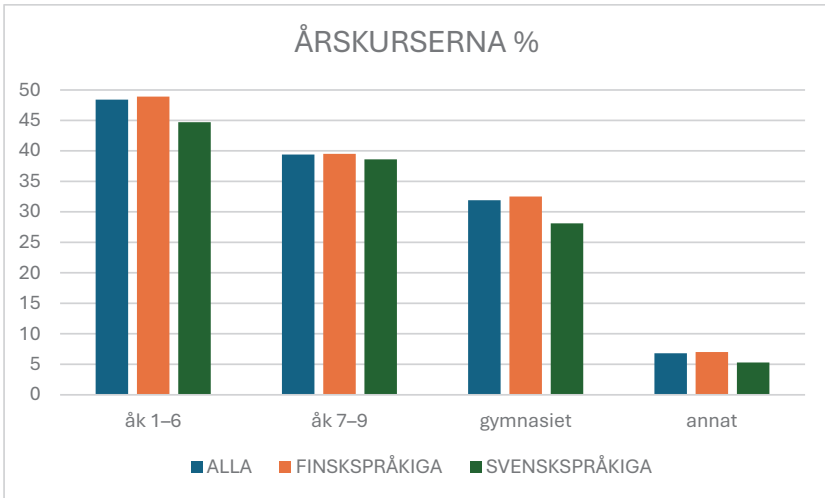
Omkring hälften av alla som svarade undervisade i engelska. Det fanns vissa skillnader mellan språkgrupperna i fråga om vilka ämnen de svarande undervisade i. Över 50 procent av de finskspråkiga undervisade i engelska, medan över hälften av de svenskspråkiga uppgav att de undervisade i finska. De som svarade på svenska undervisade oftare i andra ämnen än språkämnen jämfört med dem som svarade på finska.

Figur 2. Undervisningsämnen: alla deltagare ($n = 962$), finskspråkiga deltagare ($n = 806$) och svenskspråkiga deltagare ($n = 108$).



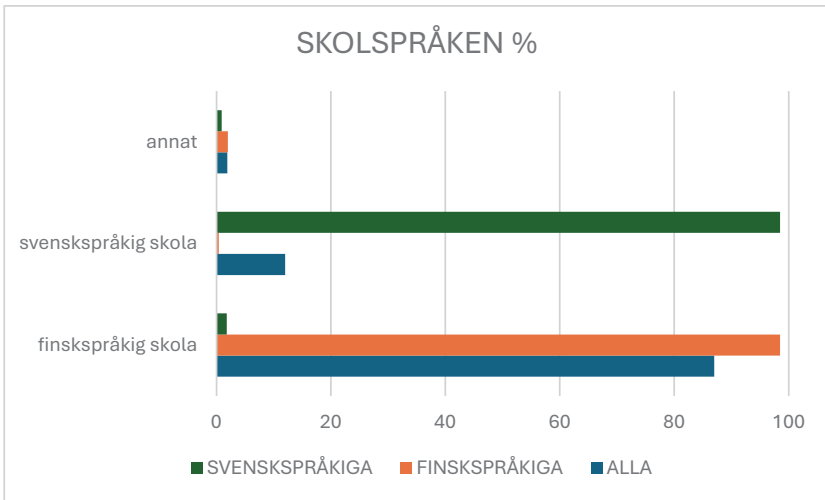
Omkring hälften av de svarande ($n = 958$; 48,4 %) arbetade i årskurs 1–6. 39,4 procent arbetade i årskurs 7–9 och 31,9 procent i gymnasiet. 6,8 procent arbetade i andra årskurser eller på andra utbildningsnivåer. Eftersom de svarande kunde välja flera alternativ är de sammanlagda procentandelarna mer än 100 procent. Andra utbildningsnivåer är bland annat förskola, yrkesutbildning, privatskola, enhetsskola, förvaltning, vuxenutbildning, tionde klassen eller olika sammansatta klasser i grundskolan (t.ex. 1–5 eller 6–9). Figur 3 anger vilka årskurser de svarande arbetade i. Det fanns inga stora skillnader mellan språkgrupperna i fördelningen mellan årskurser.

Figur 3. Årskurserna: alla deltagare ($n = 963$), finskspråkiga deltagare ($n = 844$) och svenskspråkiga deltagare ($n = 114$).



Majoriteten av de svarande ($n = 961$; 87 %) arbetade i finskspråkiga skolor, 12 procent i svenskspråkiga skolor och 1,9 procent i skolor som använder andra språk. Övriga arbetsplatser var tvåspråkiga skolor (t.ex. finska och franska, finska och samiska, finska och engelska, finska och svenska, språkbadsskola, engelskspråkig skola, IB-gymnasium) eller övriga (undervisningsförvaltning eller privat företag). Bland både de finsk- och de svenskspråkiga svarande arbetade 98 procent i en skola där undervisningsspråket var detsamma som den svarandes modersmål.

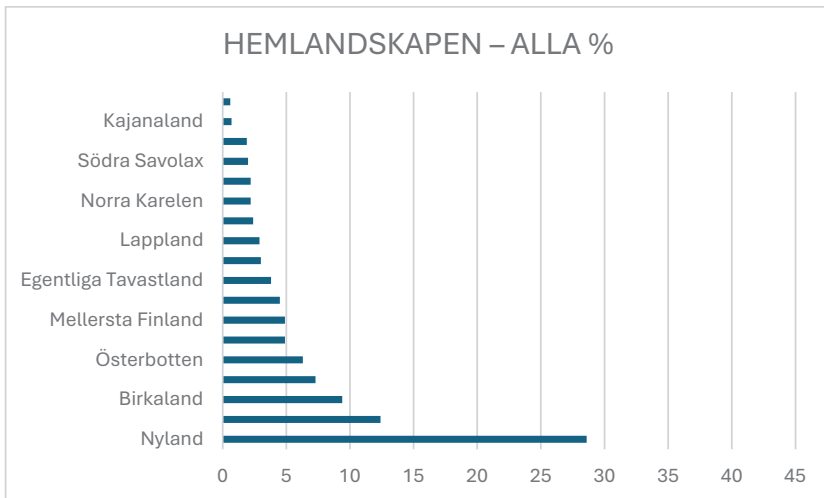
Figur 4. Skolspråken: alla deltagare ($n = 961$), finskspråkiga deltagare ($n = 847$) och svenskspråkiga deltagare ($n = 114$).



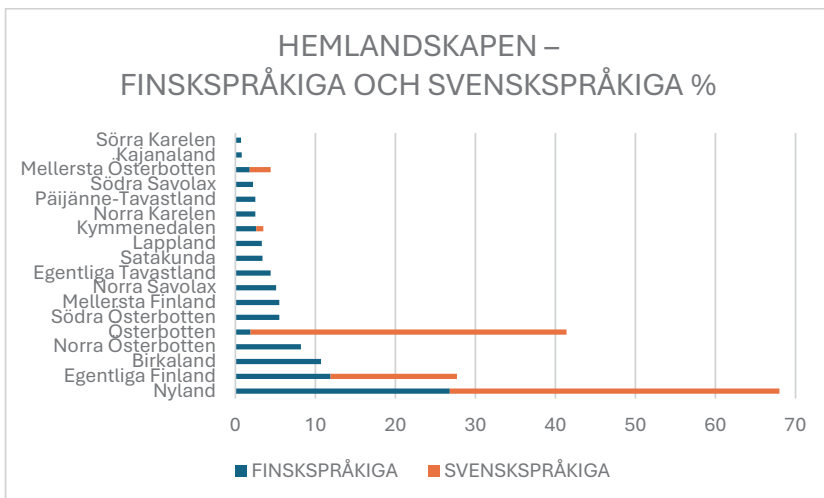
Enkäten besvarades av personer i hela Finland, dock flest från Nyland, Egentliga Finland och Birkaland (se figur 5). Av de som svarade på finska var flest från Nyland, Egentliga Finland, Birkaland och Norra Österbotten. Av de som svarade på svenska var omkring 40 procent från Nyland och 40 procent från Österbotten. Alla landskap förutom Åland var representerade bland de svarande. Som väntat fanns inte svenskspråkiga svarande i alla landskap.

Figur 5. Hemlandskapen: A) alla deltagare ($n = 963$) och B) finskspråkiga deltagare ($n = 848$) och svenskspråkiga deltagare ($n = 114$).

A.



B.



I följande avsnitt berättar vi om enkäten för språklärare vid högskolor.

3.1.2 Högskoleenkäten

Den andra enkäten riktades till språklärare vid högskolor. Enkäten var öppen 10.11–1.12.2023. Ett elektroniskt följebrev och en länk till enkäten skickades till alla finländska högskolors registratorskontor tillsammans med en begäran om att vidarebefordra meddelandet till alla språklärare såväl vid språkcenter som inom språkämnen. Genom att fylla i enkäten gav deltagarna sitt tillstånd till användning av svaren i utredningen och senare forskning. Även denna enkät marknadsfördes också i sociala medier (Facebook, Instagram, LinkedIn).

Deltagare

Totalt 167 lärare i språk vid högskolor deltog i enkäten för högskolor. 77,2 procent av dem besvarade enkäten på finska, 14,4 procent på svenska och 8,4 procent på engelska. 80,7 procent av de svarande arbetade vid finskspråkiga högskolor, 12,7 procent vid svenskspråkiga högskolor och 6 procent vid tvåspråkiga högskolor. Dessutom uppgav sig fyra svarande (2,4 %) arbeta vid ett universitet som använder ett annat språk.

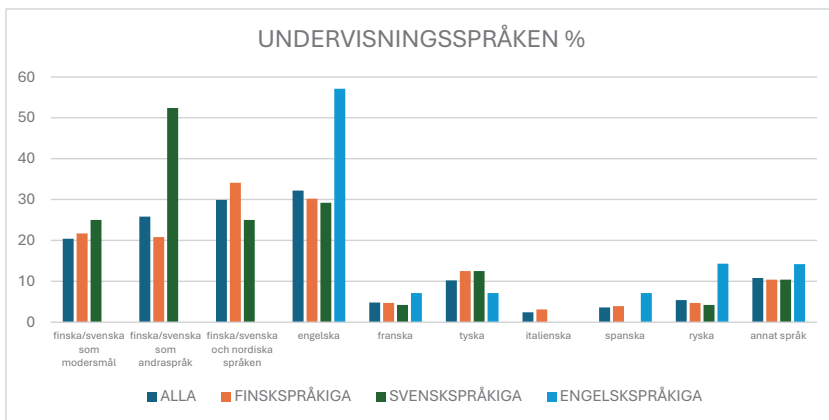
Därefter granskades de svarandes arbetsplatser per språkgrupp. Av de finskspråkiga uppgav sig 92,2 procent arbeta vid en finskspråkig, 3,1 procent vid en svenskspråkig och 3,9 procent vid en tvåspråkig högskola, samt 1,6 procent vid en högskola som använder ett annat språk. Av de svenskspråkiga arbetade 30,4 procent vid en finskspråkig, 65, 2 procent vid en svenskspråkig och 4,3 procent vid en tvåspråkig högskola. Av de som svarade på engelska arbetade 57,1 procent vid finskspråkiga, 14,3 procent vid svenskspråkiga och 28,6 procent vid tvåspråkiga högskolor, samt 14,3 procent vid högskolor som använder något annat språk.

De största undervisningsspråken var engelska, svenska/nordiska språk och finska/svenska som modersmål, det andra inhemska språket eller andraspråk. Utöver

dessa hörde tyska, franska, ryska, spanska, italienska och andra språk till de svarandes undervisningsspråk. Andra språk som undervisades var klassisk grekiska och/eller latin, (4), japanska (1), kinesiska (1), koreanska (1), portugisiska (1), samiska (1) och swahili (1). Enstaka svarande uppgav också att de undervisade i professionell kommunikation på finska (2), kommunikation och interaktion (2), flerspråkig affärskommunikation (1), affärskommunikation på engelska (1) och akademiskt skrivande på engelska (1). En person uppgav att hen inte arbetar med undervisningsuppgifter. De svarandes undervisningsspråk anges i figur 6. Eftersom de svarande kunde ge mer än ett svar, alltså ange att de undervisade i mer än ett språk, överskrider procentandelarna i tabellen ofta 100 procent.

Bland de finsk- och svenskspråkiga svarande motsvarade undervisningsspråken fördelningen i hela gruppen. Av de engelskspråkiga svarande undervisade 60 procent i engelska och enstaka lärare i franska, tyska, spanska och ryska. I figuren kallar vi dem som besvarat enkäten på engelska för engelskspråkiga, även om vi antar att alla inte har engelska som förstaspråk.

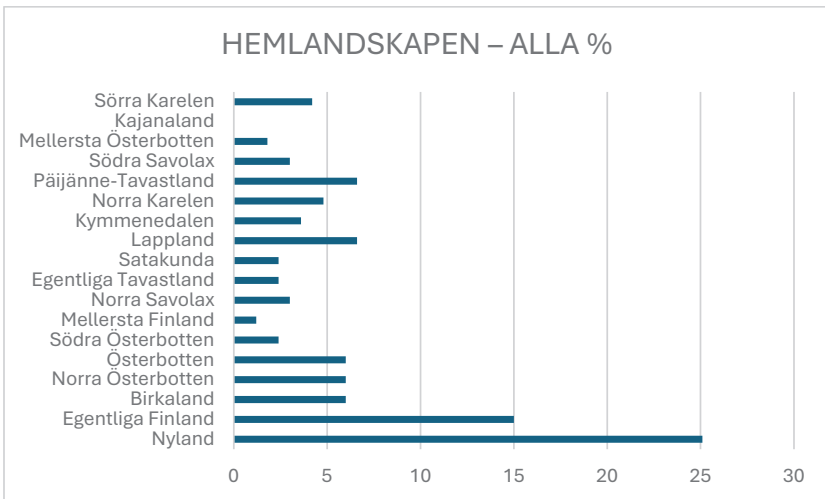
Figur 6. Undervisningsspråken: alla deltagare ($n = 167$), finskspråkiga deltagare ($n = 129$), svenskspråkiga deltagare ($n = 24$) och engelskspråkiga deltagare ($n = 14$).



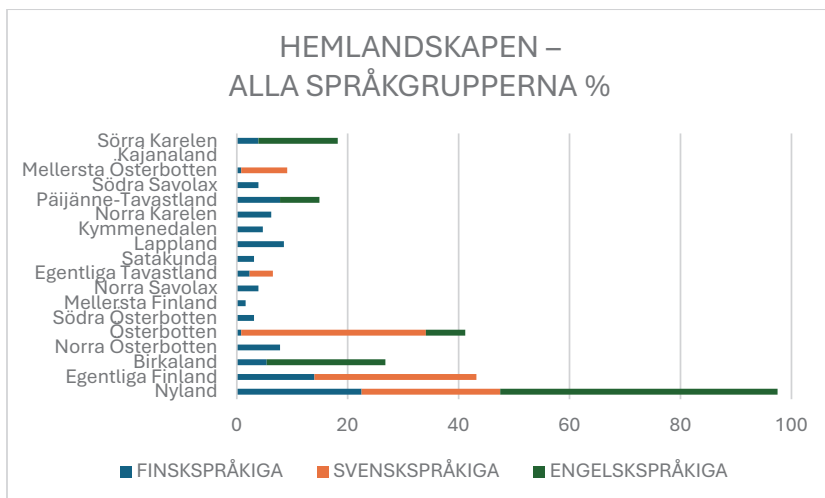
Även på denna enkät fick vi in svar från hela Finland. Omkring 40 procent av de svarande var från Nyland eller Egentliga Finland (se figur 7). Av de finskspråkiga var omkring var tredje från Nyland eller Egentliga Finland. Av de svenskspråkiga svarande var ca 90 procent från Nyland, Egentliga Finland eller Österbotten. De som svarade på engelska bodde huvudsakligen i Nyland (50 %) och Birkaland (21,4 %). Alla landskap förutom Kajanaland och Åland var representerade bland de svarande.

Figur 7. Hemlandskapen: A) alla deltagare ($n = 167$) och h B) finskspråkiga deltagare ($n = 129$), svenskspråkiga deltagare ($n = 24$) och engelskspråkiga deltagare ($n = 14$).

A.



B.



Följande avsnitt beskriver de diskussioner vi förde med olika typer av sakkunniga.

3.2 Expertdiskussionerna

Utöver enkäterna ordnades åtta diskussioner med sakkunniga via nätet. Personer med sakkunskap och synpunkter på olika teman inom språkundervisning bjöds in till diskussionerna. Vi diskuterade med sakkunniga inom språk och språkundervisning, men även med representanter för den offentliga sektorn. Två av diskussionerna var med forskarpaneler. Den ena av dem fördes på finska och den andra på svenska. Tio forskare och sakkunniga som arbetar inom språkundervisning deltog i dessa diskussioner. I de övriga diskussionerna med sakkunniga deltog två representanter för SUKOL och två rektorer för gymnasier med betoning på språk. Vi gjorde två intervjuer om nuläget för teckenspråket i Finland samt framtida utvecklingsmöjligheter för språkundervisningen. Alla

deltagare fick möjlighet att skriftligen kommentera den analys som gjorts på basis av intervjuerna.

Den offentliga sektorn representerades av Kommunförbundets svenska enhet och kommundirektörsnätverket för de svensk- och tvåspråkiga kommunerna i Finland. Eftersom kommundirektörsdiskussionen var tämligen kort gavs dessa även möjlighet att komplettera med skriftliga svar per e-post. Den näringslivsrelaterade informationen och samhällsrelaterade information har även kompletterats med material baserat på personlig kommunikation och sakkunnig information från t.ex. Österbottens säkerhetsforum.

Diskussionerna styrdes av de teman som kommit fram i analysen av tidigare utredningar och genom enkäterna tidigare under hösten. Deltagarna fick också föra fram egna observationer utöver de givna temana.

3.3 Analys av insamlade data

Materialet för utredningen bestod av svar på två enkäter (en för grundskolor och gymnasier och en för högskolor) samt diskussioner med sakkunniga. Enkäten för grundskolor och gymnasier innehöll flervalsfrågor och öppna frågor. Enkäten för högskolor innehöll enbart öppna frågor. Båda enkäterna innehöll bakgrundsfrågor i form av flervalsfrågor.

Gällande båda enkäterna fick vi också viss feedback gällande formuleringen av några frågor, där det påpekades att frågan var mycket bred eller att terminologin inbjöd till olika tolkningar. Dessa potentiella svagheter har vi strävat efter att beakta i analysen av våra data, så att tolkningarna och analysen av materialet gjorts med viss försiktighet. För högskoleenkäten lade vi på begäran till en möjlighet att svara på engelska.

Alla flervalfrågor i enkäterna har illustrerats med hjälp av svarsfrekvenserna för alla svarande och för de olika språkgrupperna. Eftersom det var möjligt att ge flera svar på många frågor anges resultaten ofta som procentandelar av svaren i stället för som andelar av de svarande. Vi har strävat efter att uttryckligen förklara detta i de delar av resultatavsnittet där det har varit möjligt att ange flera svar. Eftersom det är fråga om en utredning har ingen statistisk testning gjorts utifrån materialet. De fritt formulerade enkätsvaren analyserades genom en innehållsanalys (se t.ex. Krippendorff, 2019). Vi läste först igenom de fritt formulerade svaren flera gånger och kategoriserade dem sedan utifrån de vanligaste svaren i klasser som representerat de svarandes uppfattningar. Citaten i resultatavsnittet är i den form som de svarande skrivit dem, endast uppenbara skrivfel har korrigerats. De citat som presenteras i rapporten är för enkätens del nummerade enligt svarande, så att A anger enkäten för lärare och rektorer i grundskola och gymnasium, medan B hänvisar till högskoleenkäten. Vi önskar också framhålla att vi valt att återge de uttryck som våra svarande har använt, vilket innebär att citaten och återgivningen i vissa fall inte följer den mest uppdaterade nationella terminologin, t.ex. används i en del citat *virkamiesruotsi*, vilket hänvisar till *julkishallinnon kielitutkinto*.

Diskussionerna med sakkunniga spelades in, och det fördes även anteckningar i realtid. Vid behov kompletterades anteckningarna med hjälp av inspelningarna. Utredningsgruppen diskuterade sinsemellan utifrån det insamlade diskussionsmaterialet och delade in materialet i teman. Anteckningar och preliminär text gällande de individuella intervjuerna sändes för granskning och komplettering till deltagarna. Resultaten rapporteras enligt tema.

4 ENKÄT FÖR UNDERVISANDE PERSONAL I GRUNDSKOLAN OCH GYMNASIET

I det här kapitlet presenterar vi resultaten från enkäten för grundskolor och gymnasier. Resultaten presenteras per tema. Först rapporteras de svarandes uppfattningar om sin egen språkanvändning och språkanvändning i allmänhet (avsnitt 4.1), och därefter språkutbudet i deras skolor (avsnitt 4.2). Det tredje avsnittet (4.3) handlar om den information som ges om språkutbudet i skolorna, och det fjärde (4.4) granskar sätt att motivera elever till språkstudier. Det femte avsnittet (4.5) fokuserar på de svarandes uppfattningar om kontinuiteten i språkstudierna i skolorna och kommunerna, och det sjätte avsnittet (4.6) handlar om de svarandes uppfattningar om två- och flerspråkighet. Det sjunde avsnittet (4.7) behandlar tidigarelagd språkundervisning och det åttonde (4.8) handlar om språkundervisningens realiteter. Avsnitt 4.9 handlar om läromedel för språk. Det tionde avsnittet (4.10) fokuserar på frågor kring svenskan i Finland och finlandssvenskar. Idealsituationen för språkundervisningen granskas i avsnitt 4.11, och avslutningsvis, i avsnitt 4.12, ges en sammanfattning av enkätens viktigaste resultat.

4.1 Dagens och framtidens språkanvändning

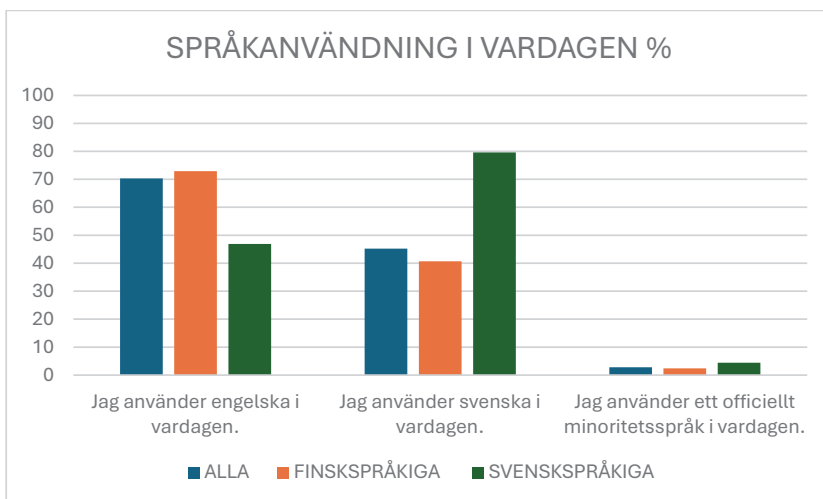
Det här avsnittet berättar om de svarandes egen språkanvändning och deras uppfattningar om språkanvändningen i allmänhet i Finland. Dessutom presenteras de uppfattningar som de svarande rapporterat om språkanvändningens framtid i Finland.

Språkanvändning i den egna vardagen

45 procent använde det andra inhemska språket (svenska eller finska) i sin vardag, medan över hälften (53 %) inte gjorde det. 69,8 procent sade sig använda engelska i sin vardag. Endast tre procent av de svarande sade sig använda något av de officiella minoritetsspråken (samiska, romani, teckenspråk) i sin vardag. Resultaten gällande språkanvändning i den egna vardagen visas i figur 8. I figuren presenteras procentandelarna för svaren i hela gruppen, men även separat för de olika språkgrupperna.

Av de finskspråkiga sade sig över 70 procent använda engelska i sin vardag, men bara omkring 40 procent sade sig använda svenska. Av de svenskspråkiga sade sig nästan hälften använda engelska, men nästan 80 procent uppgav att de använde finska i sin vardag. En något större andel av de svenskspråkiga uppgav sig använda något annat officiellt minoritetsspråk i sin vardag jämfört med de finskspråkiga.

Figur 8. Språkanvändning i egen vardag: alla deltagare ($n = 960$), finskspråkiga deltagare ($n = 847$) och svenskspråkiga deltagare ($n = 113$).

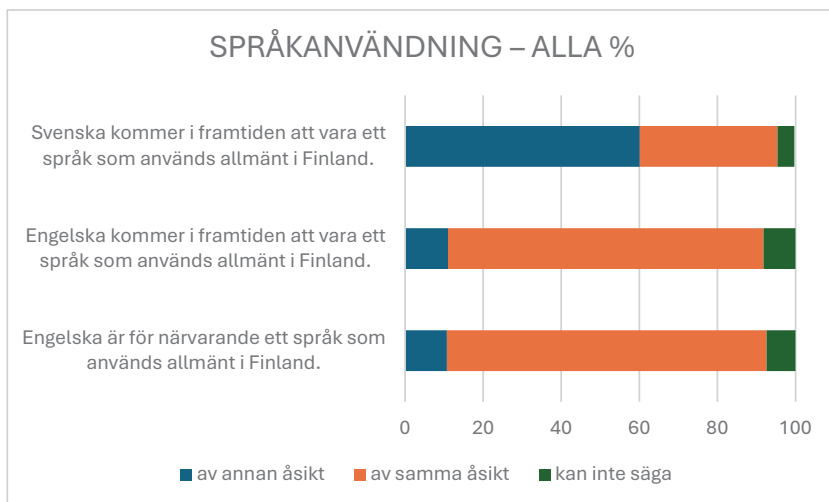


Språkanvändningen i Finland i allmänhet. Majoriteten (ca 82 %) av de svarande ansåg att engelska är ett språk som används allmänt i Finland. Majoriteten (ca 81 %) såg det också som sannolikt att engelskan även framöver kommer att vara ett språk som används allmänt i Finland. Omkring var tredje (35 %) ansåg att svenskan kommer att vara ett språk som används allmänt i Finland i framtiden, men omkring 60 procent såg inte detta som sannolikt. De svarandes uppfattningar om språkanvändningen i allmänhet presenteras i figur 9.

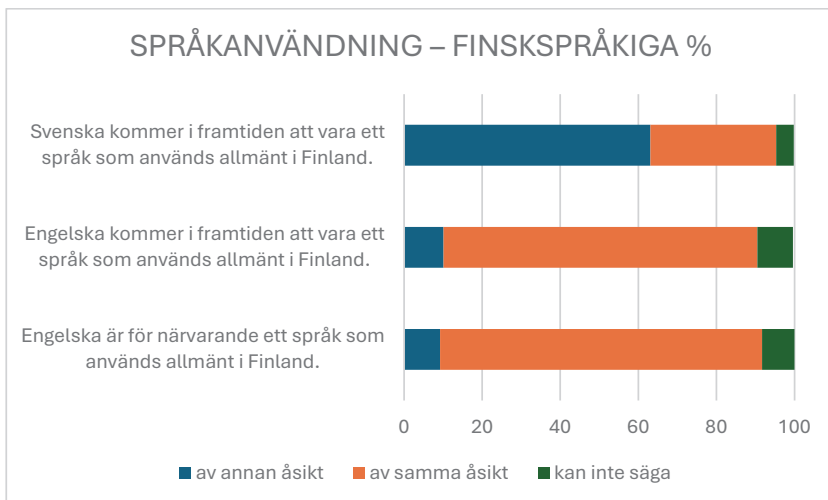
En något större procentandel av de finskspråkiga bedömde att engelskan för närvarande är ett språk som används allmänt i Finland, medan en något större andel av de svenskspråkiga bedömde att engelskan kommer att vara ett språk som används allmänt i Finland i framtiden. Omkring 60 procent av de svenskspråkiga bedömde att svenskan är ett språk som används allmänt i Finland, medan bara drygt 30 procent av de finskspråkiga var av samma åsikt.

Figur 9. Uppfattningar om språkanvändning i Finland: A) alla deltagare ($n = 960$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 847$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 113$).

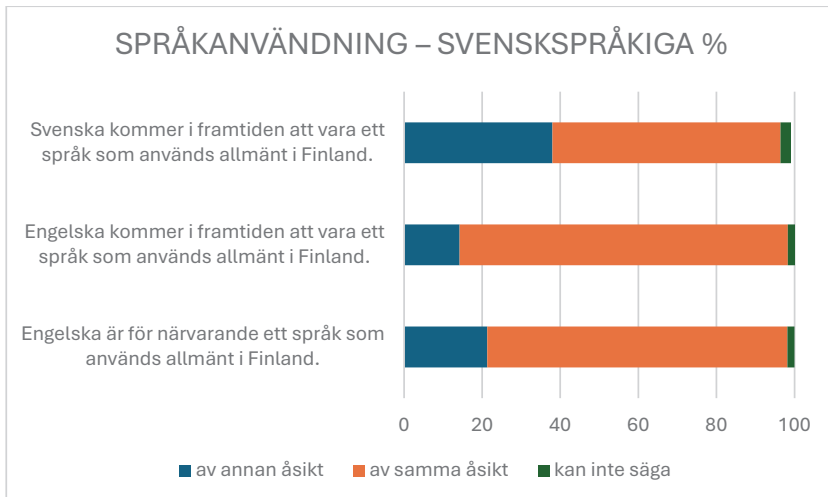
A.



B.



C.



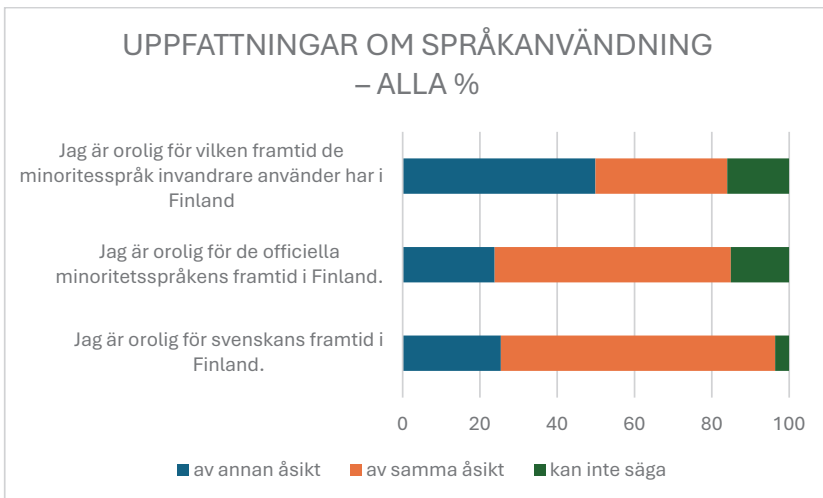
Uppfattningar om språkens framtid i Finland

En stor del av deltagarna (71 %) var oroliga över svenskans framtid i Finland. En stor del (omkring 63 %) var också oroliga över minoritetsspråkens (samiska, romani, teckenspråk) framtid. Endast en tredjedel (ca 34 %) var oroliga över invandraspråken. I figur 10 visas en sammanställning över de svarandes uppfattningar om språkens framtid i Finland.

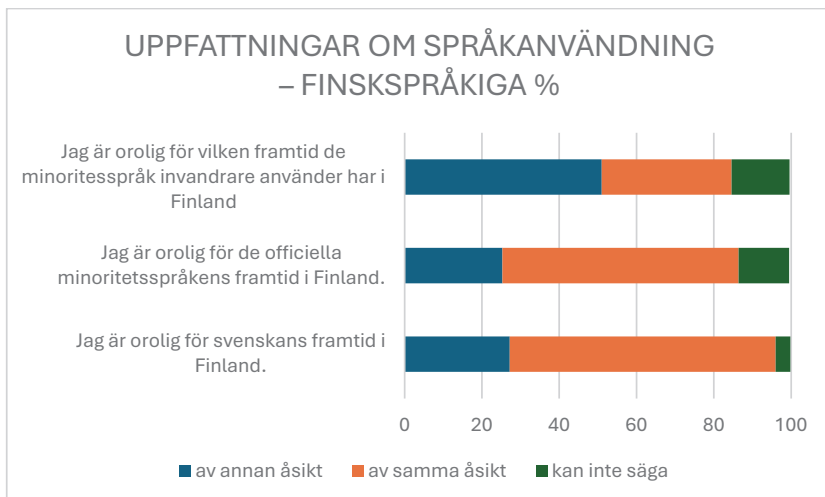
Största delen av de svenskspråkiga (86,7 %) uttryckte en oro över svenskans framtid i Finland. Bland de finskspråkiga var omkring 70 procent av de svarande oroliga över svenskan. De svenskspråkiga (80,6 %) var också något mer oroliga över minoritetsspråkens framtid i Finland jämfört med de finskspråkiga (61,1 %). I båda språkgrupperna var omkring var tredje orolig över invandraspråkens framtid i Finland.

Figur 10. Uppfattningar om språkanvändning i framtiden i Finland: A) alla deltagare ($n = 960$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 847$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 113$).

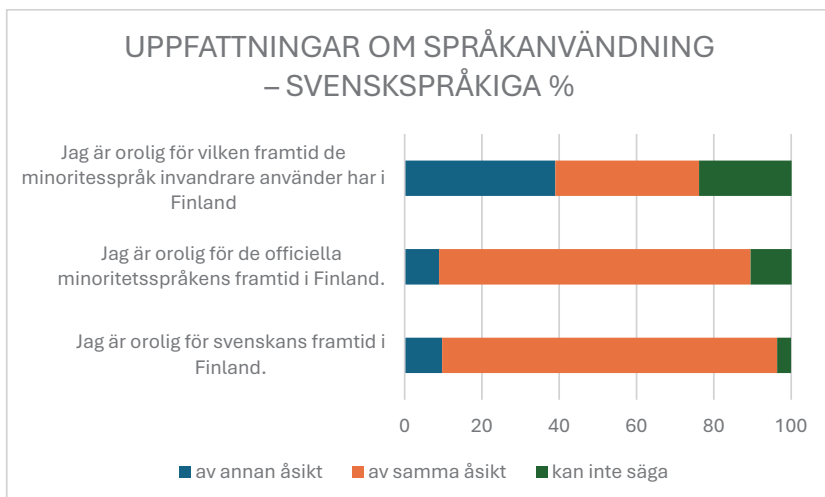
A.



B.



C.



4.2 Skolornas utbud av språkundervisning

Det här avsnittet handlar om det utbud av språk i skolorna som de svarande rapporterat, genomförd språkundervisning samt uppfattningar om språkutbudet. Vi rapporterar också om förverkligandet av undervisningsgrupper i språk.

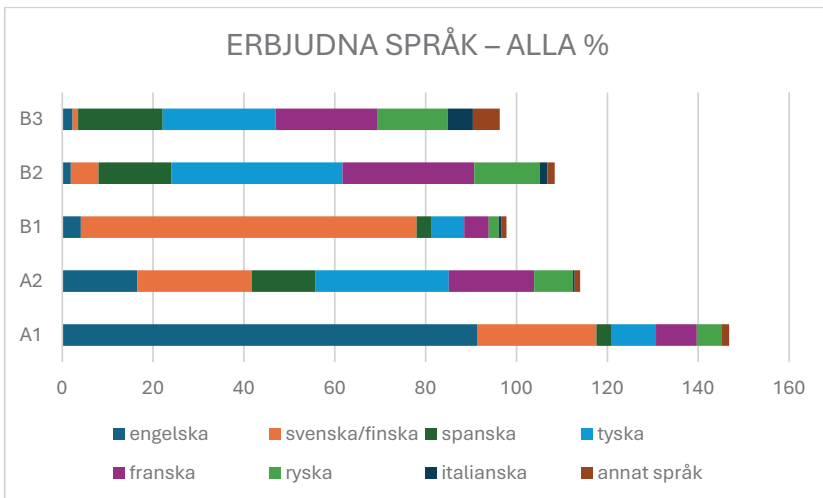
Utbud av språk i skolorna

Som A1-språk erbjöds enligt de svarande mest engelska och näst mest svenska. Tyska och franska kom på tredje plats. Det största A2-språket var tyska, och därefter följde svenska, franska och engelska. Det största B1-språket var svenska, och de största B2-språken var tyska, franska och spanska. Som B3-språk erbjöds mest tyska, franska, spanska och ryska. En sammanställning av svaren finns i figur 11. Observera att de svarande kunde ge flera svar, så de totala procentandelarna i en rad kan överskrida 100 procent.

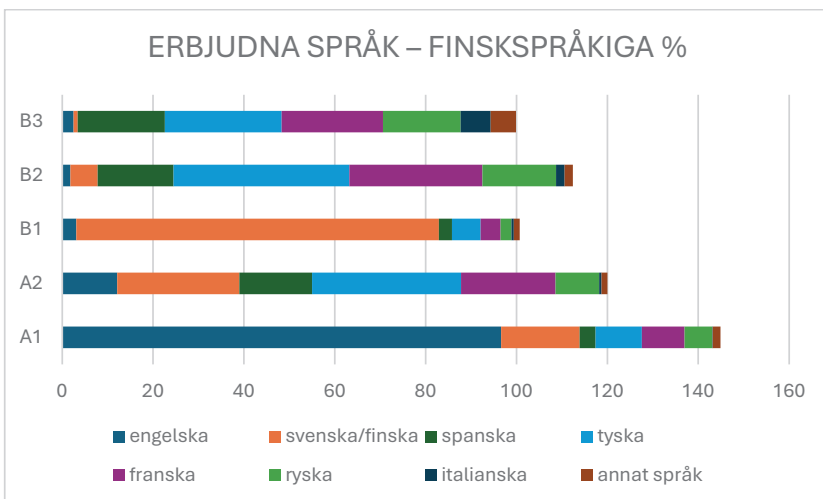
Det förekom skillnader mellan språkgrupperna i skolornas språkutbud. Största delen av de finskspråkiga skolorna (96,6 %) erbjöd engelska som A1-språk. I de svenskspråkiga skolorna erbjöds engelska som A1-språk i drygt hälften av skolorna. De svenskspråkiga skolorna erbjöd oftast finska som A1-språk (92,9 %). I de finskspråkiga skolorna erbjöds svenska mest som B1-språk (79,8 %). Övriga språk erbjöds oftare i de finskspråkiga än i de svenskspråkiga skolorna.

Figur 11. Språkutbud i skolan: A) alla deltagare ($n = 945$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 823$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 113$).

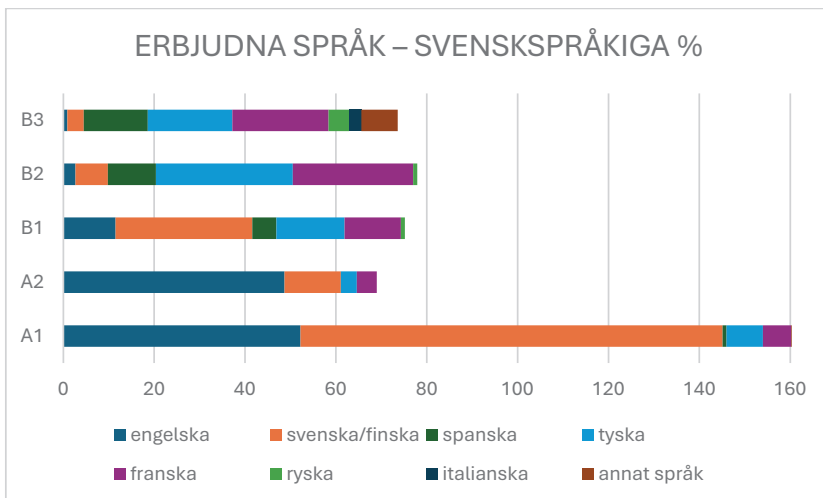
A.



B.



C.

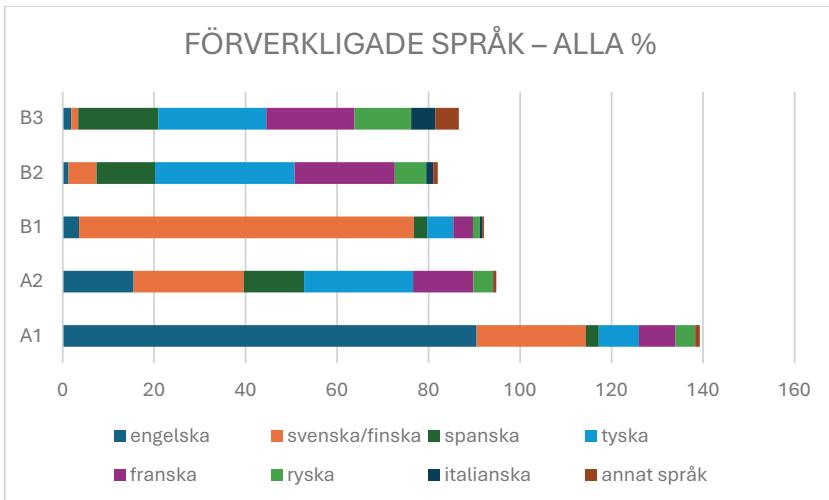


Genomförd språkundervisning. Även när man ser på genomförd språkundervisning är engelska det största A1-språket och svenska det näst största. De största genomförda A2-språken är svenska och tyska. Det största förverkligade B1-språket var också svenska, och det största B2-språket var tyska, medan franska och spanska stod för mindre andelar. Bland B3-språken förverkligades mest undervisning i tyska, och därefter följde undervisning i franska och spanska. Den förverkligade språkundervisningen presenteras närmare i figur 12. Precis som i figur 11 blir procentandelarna för ett visst språk inte tillsammans 100 procent, eftersom de svarande kunde ge flera svar.

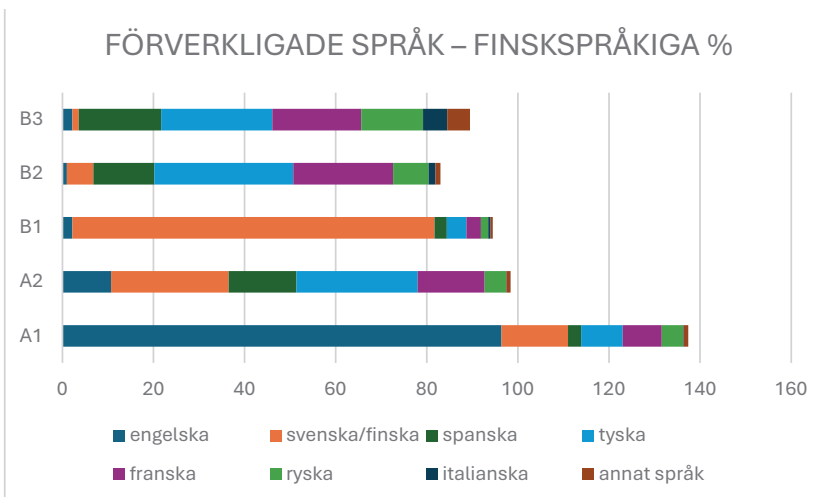
När man ser på språkgrupperna var det största förverkligade A1-språket i finskspråkiga skolor engelska (96,4 %). I svenskspråkiga skolor var franska det vanligaste förverkligade A1-språket (92,8 %). Engelska erbjöds som A1-språk i varannan skola och som A2-språk i varannan. I finskspråkiga skolor skedde undervisning i svenska oftast som B1-språk (79,5 %). Undervisning i andra språk ordnades oftare i finskspråkiga skolor. En intressant detalj är att tyska och franska erbjöds som A2- eller B2/B3-språk i finskspråkiga skolor, men oftare som B1- eller B2-språk i svenskspråkiga skolor.

Figur 12. Förverkligad språkundervisning i skolan: A) alla deltagare ($n = 934$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 823$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 111$).

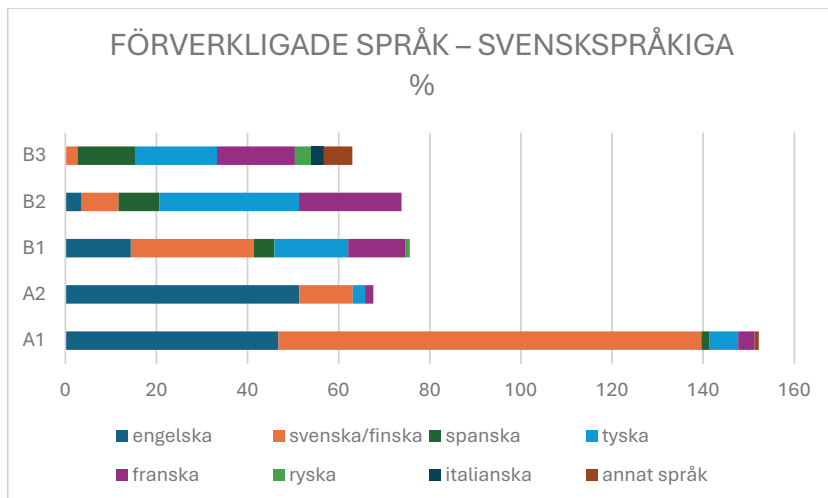
A.



B.



C.



Av de som svarade på den öppna frågan om skolans undervisning i modersmål som talas av elever med invandrarbakgrund ($n = 541$) svarade ungefär var fjärde (25,8 %) att elevernas egna modersmål inte undervisas i deras skola eller att de inte kunde svara på frågan. En del svarande uppgav dock att det kunde finnas undervisning i eget modersmål i andra skolor i kommunen eller gemensamt i kommunen. De fyra vanligaste egna modersmålen som undervisades var ryska (12,9 %), arabiska (8,6 %), ukrainska (5,7 %) och estniska (4,9 %). Några procent av de svarande lyfte fram följande undervisningsspråk: somaliska (3,3 %), albanska (3,1 %), engelska (2,7 %), kurdiska (2,6 %), kinesiska (2,4 %), vietnamesiska (2,3 %) och franska (1,7 %). Omkring en procent av de svarande lyfte också fram följande modersmål: farsi (1,4 %), spanska (1,4 %), dari (1,2 %), turkiska (1 %), thai (0,9 %) och tyska (0,8 %). Klart under en procent av de svarande lyfte fram följande modersmål: polska (0,6 %), italienska (0,6 %), bosniska (0,5 %), portugisiska (0,5 %), pashto (0,4 %), bengali (0,4 %), tamil (0,4 %), urdu (0,4 %), grekiska (0,3 %), japanska (0,3 %), svenska (0,3 %), rumänska (0,3 %), bulgariska (0,3 %) och swahili (0,3 %). Följande

modersmål nämndes endast i två personers svar: samiska (0,2 %), nepali (0,2 %) och uzbekiska (0,2 %). Följande egna modersmål nämndes endast i en deltagares svar (0,1 %): serbiska, slovakiska, kroatiska, burmesiska, pashai, koreanska, hindi, indonesiska, filipino, ungerska och lettiska. Utifrån svaren verkar det som att enstaka skolor egentligen inte alls erbjuder undervisning i eget modersmål, men utbudet är större på kommunnivån.

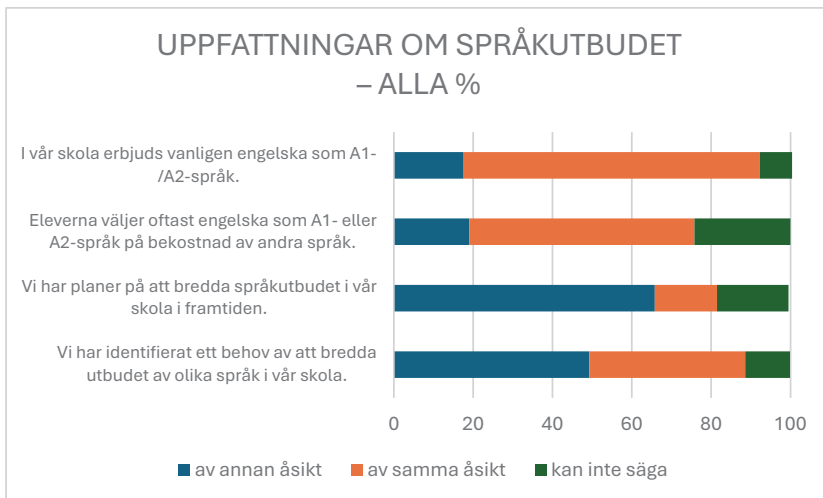
Uppfattningar om språkutbud. 39 procent av de svarande uppgav att det i deras skola fanns ett identifierat behov av att utvidga språkutbudet. Omkring hälften av de svarande (49 %) uppgav att inget sådant behov hade identifierats i deras skola. En stor del av lärarna (66 %) uppgav att deras skola inte hade planer på att utvidga språkutbudet i framtiden.

Fler än hälften av de svarande (57 %) rapporterade att eleverna väljer engelska som A1- eller A2-språk på bekostnad av andra språk. Tre av fyra svarande (75 %) uppgav att man i deras skola oftast erbjuder engelska som A1/A2-språk. Svaren om språkval har sammanfattats i figur 13. I figuren anges också svarsfrekvenserna separat för finsk- och svenskspråkiga.

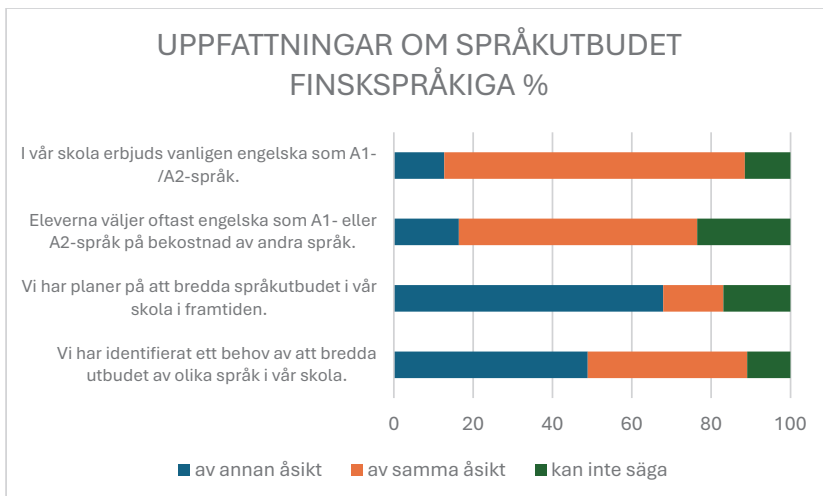
De svenskspråkiga svarande var något hoppfullare gällande utvidgning av skolans språkutbud (19,7 %) jämfört med finskspråkiga (15,2 %). Det finns en betydande skillnad mellan språkgrupperna i fråga om valet av engelska som A1-/A2-språk på bekostnad av andra språk: över 60 procent av de finskspråkiga ansåg att engelskans inflytande gjorde det svårare att välja andra språk, men bland de svenskspråkiga höll bara drygt 30 procent med om detta. Samma tendens återspeglades också i svaren om A1-/A2-engelska i skolan: omkring tre fjärdedelar av de finskspråkiga rapporterade att engelska erbjuds som A1-/A2-språk, medan två tredjedelar av de svenskspråkiga rapporterade samma sak.

Figur 13. Uppfattningar om språkutbudet: A) alla deltagare ($n = 959$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 847$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 114$).

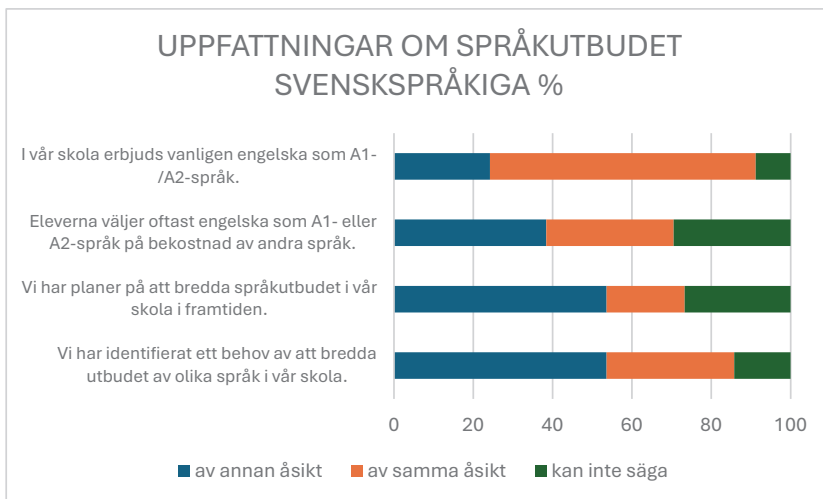
A.



B.



C.



Undervisningsgrupper i språk

Härnäst presenterar vi de svarandes uppfattningar om hur gruppstorleken påverkar om undervisningsgrupper förverkligas, om sammanslagning av A1- och A2-grupper, samt orsaker och eventuella effekter.

Gruppstorlek. Omkring var tredje svarande arbetade i en skola där det krävs 7–10 elever (28 %) eller 11–15 elever (35 %) för att en undervisningsgrupp ska förverkligas. I vissa skolor (15 %) krävdes endast 6 elever för att bilda en grupp. Omkring 4 procent uppgav att det krävs 16–20 elever, och 0,1 procent att det krävs 21–25 elever. Omkring var femte (19 %) valde alternativet ”annat”. Enligt dessa svar krävdes antingen färre eller fler elever, eller så krävdes i övrigt något annat antal elever än i de givna alternativen.

I finskspråkiga skolor ($n = 792$) var den vanligaste gruppstorleken som krävdes 11–15 elever (36,3 %) eller 7–10 elever (28,3 %). 13,8 procent av lärarna uppgav att den gruppstorlek som krävs är sex elever. En lite andel (4 %) uppgav

att gruppstorleken är 16–20 elever. 17,3 procent av de svarande valde något annat svar. I de svenskspråkiga skolorna ($n = 103$) fördelade sig svaren om gruppstorlek jämnt mellan följande elevantal: sex (21,4 %), 7–10 elever (22,3 %) och 11–15 elever (22,3 %). 32 procent av de svarande uppgav att den gruppstorlek som krävs är någon annan.

Sammanslagning av grupper för A1- och A2-språk. Endast 17 procent av de svarande ($n = 944$) hade erfarenhet av sammanslagning av grupper för språk. Sammanslagning av språkgrupper motiverades med ekonomiska skäl ($n = 350$ svarande; $n = 467$ svar; 75 %) personalresurser (35 %), pedagogiska skäl (9 %) eller andra skäl (15 %).

I de finskspråkiga skolorna ($n = 833$) hade omkring 16,1 procent erfarenhet av sammanslagning av grupper i språkundervisning. Sammanslagningarna motiverades med ekonomiska skäl (73,8 %), personalresurser (33,2 %), pedagogiska skäl (10,3 %) eller andra skäl (15,6 %). I de svenskspråkiga skolorna ($n = 111$) hade omkring 26,1 procent erfarenhet av sammanslagning av grupper i språkundervisning. Sammanslagningarna motiverades med ekonomiska skäl (75,5 %), personalresurser (44,9 %), pedagogiska skäl (4,1 %) eller andra skäl (12,2 %).

Pedagogiska skäl till att slå ihop grupper. I deltagarnas ($n = 153$) svar framgick fyra större orsaker till sammanslagning av undervisningsgrupper: gruppstorlekar (24,3 %), inga pedagogiska skäl (17,1 %), trygghet av resurser (14,4 %) ja och ekonomiska skäl (11 %). Alla dessa orsaker baserade sig mer eller mindre på ekonomiska faktorer. De mer pedagogiska skälen till att slå ihop grupper i språk var följande: gruppernas färdigheter i språket är nivåmässigt nära varandra (6,6 %), de olika lärokurserna har liknande mål (5 %), stöd för interaktionen (1,7 %) och att elever på olika nivåer stöder eller motiverar varandra (2,8 %). 7,7 procent av svaren var så obestämda att den exakta orsaken

till sammanslagningen inte framgick av dem. I 6,1 procent av svaren uppgavs att grupper inte hade slagits ihop. En person uppgav att grupper hade slagits ihop eftersom skolan inte kunde erbjuda två B-språk samtidigt. 2,8 procent av de svarande ansåg att sammanslagning av grupper hade direkt skadliga effekter.

Effekter av sammanslagning. När de svarande ($n = 310$ svarande; $n = 354$ svar) tillfrågades om hur sammanslagningen av grupper hade påverkat språkstudierna, svarade omkring var tredje (35 %) att sammanslagningen av grupper inte påverkat studierna. En annan tredjedel (31 %) ansåg att sammanslagningen av grupperna hade fått vissa elever att sluta med språkstudierna. Omkring var femte (22 %) rapporterade att undervisningen blivit mer meningsfull tack vare större grupper. 27 procent av de svarande uppgav att sammanslagningen av grupperna haft någon annan typ av effekt. På grund av ett tekniskt fel samlades dessa övriga svar inte in i enkäten.

I de finskspråkiga skolorna ($n = 266$) rapporterade omkring var tredje (33,5 %) att sammanslagningen av grupperna inte hade påverkat språkstudierna, var tredje (33,5 %) att sammanslagningen av grupperna hade fått vissa elever att sluta med språkstudierna, omkring var fjärde (23,7 %) att sammanslagningen av grupperna gjort studierna mer meningsfulla och omkring var fjärde (24,8 %) att sammanslagningen av grupper även haft andra effekter.

I de svenskspråkiga skolorna ($n = 44$) rapporterade 40,9 procent att sammanslagning av grupper inte hade påverkat studierna. 13,6 procent rapporterade att en del elever hade slutat med språkstudierna på grund av att grupper slagits ihop. 13,6 procent av de svarande uppgav också att de kunnat göra språkstudierna mer meningsfulla genom att slå ihop grupper. Dessutom rapporterade 38,6 procent att sammanslagning av grupper hade andra effekter på språkstudier.

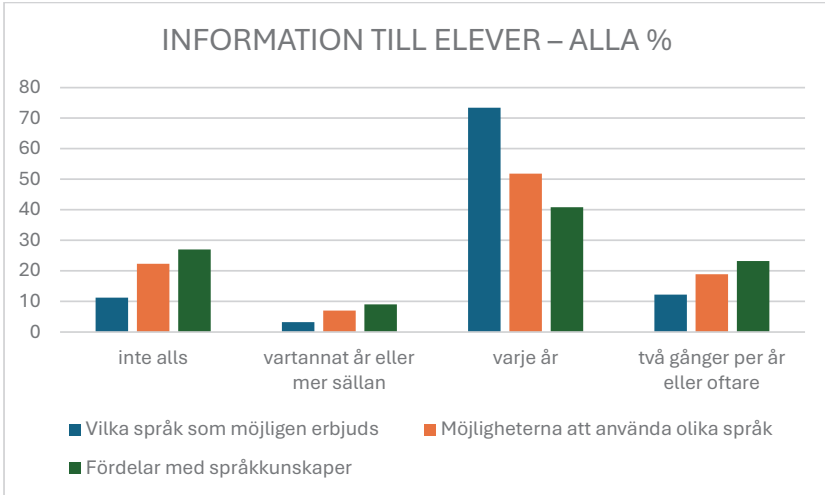
4.3 Information om skolornas utbud av språkundervisning

Majoriteten av de svarande uppgav att eleverna (74 %) och föräldrarna (80 %) informeras om skolornas språkutbud varje år. Omkring hälften av de svarande rapporterade också att eleverna och föräldrarna årligen informeras om möjligheterna att använda olika språk, till exempel i vilka länder man kan använda franska eller spanska, samt fördelarna med språkkunskaper, såsom metaspråklig kunskap, kognitiv nytta och att det bromsar demens. Mer information om svarsfrekvenserna finns i figur 14. I figuren framgår också skillnaderna mellan finsk- och svenskspråkiga svarande.

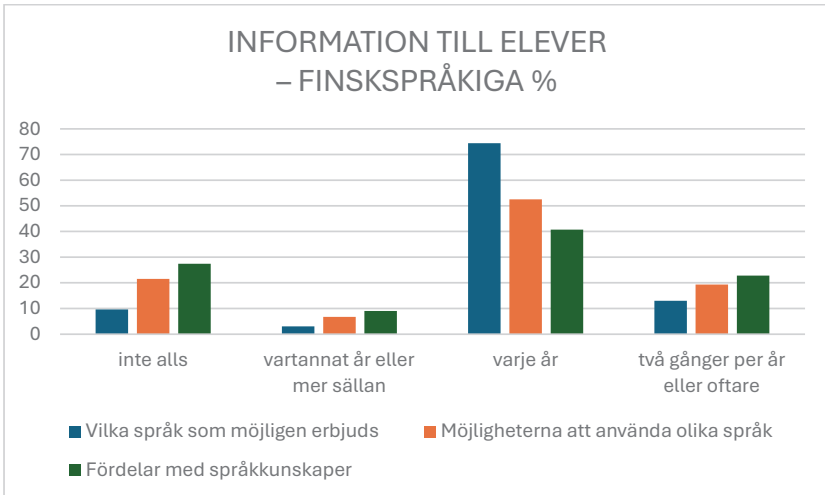
I de flesta finskspråkiga skolor (ca 90 %) informerade man om språkutbudet årligen eller minst två gånger per år. Motsvarande andel för de svenskspråkiga skolorna var ca 70 procent. Även föräldrarna informerades i något fler finsk- än svenskspråkiga skolor. I ungefär var fjärde svenskspråkig skola informerades eleverna enligt de svarande inte alls om skolans språkutbud. Bland de finskspråkiga skolorna var andelen där eleverna inte informerades ungefär en tiondel. De finsk- och svenskspråkiga skolorna informerade lika mycket om nyttan med språk och möjligheterna att använda dem.

Figur 14. Uppfattningar om information till elever om språkutbudet: A) alla deltagare ($n = 913$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 810$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 103$).

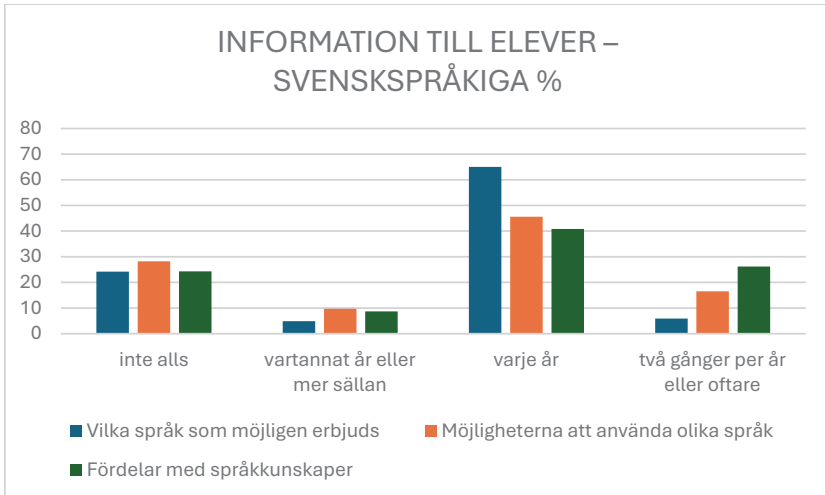
A.



B.

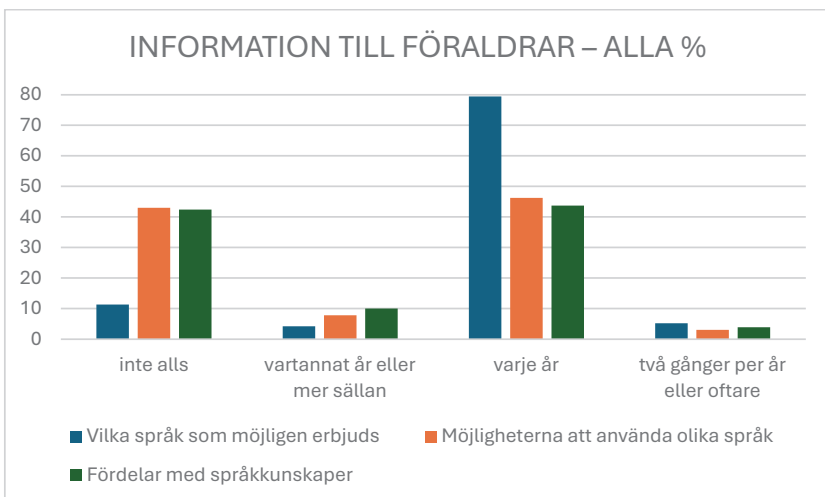


C.

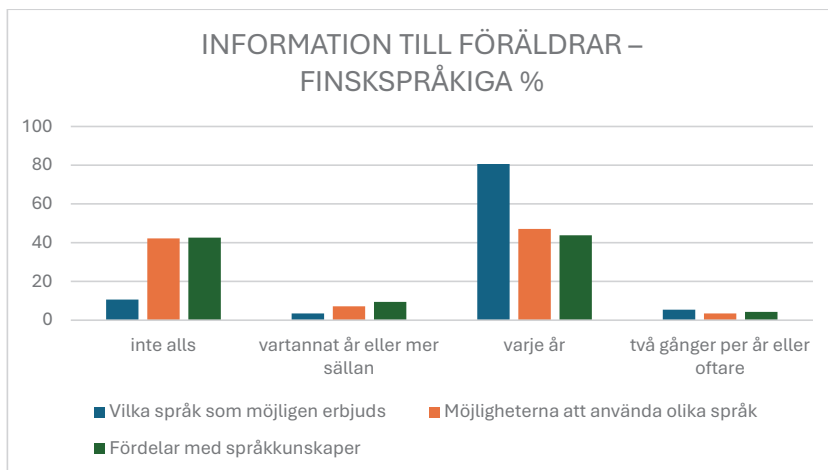


Figur 15. Uppfattningar om information till föräldrar om språkutbudet: A) alla deltagare ($n = 899$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 794$) och C) svenskspåkiga deltagare ($n = 105$).

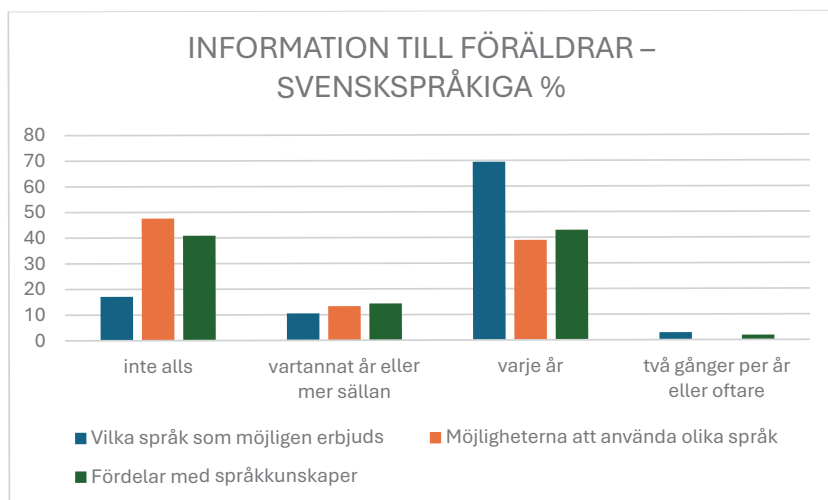
A.



B.



C.



Härnäst berättar vi om de svarandes uppfattningar om olika sätt att motivera till språkstudier samt de vanligaste uppfattningarna om skolornas roll i att motivera till språkstudier.

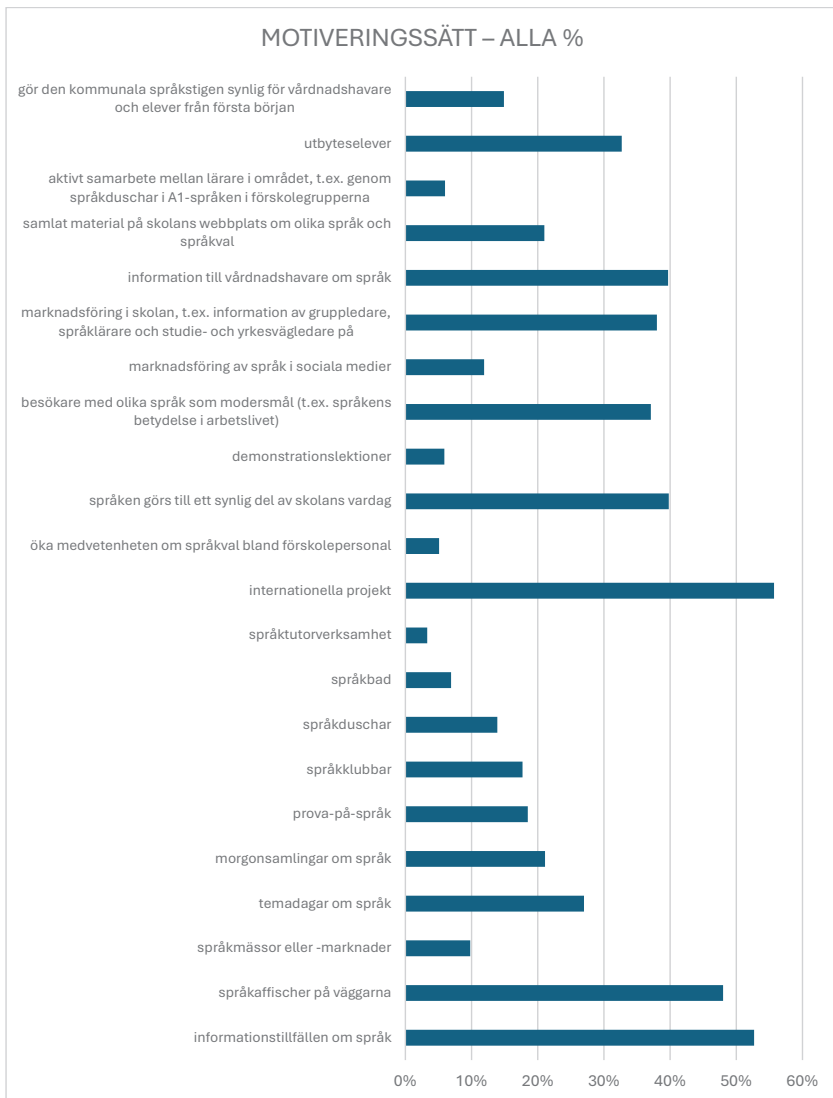
4.4 Elevens motivation för språkstudier

55,7 procent av de svarande ($n = 866$; $n = 5357$ svar) uppgav att elever motiveras till språkstudier genom internationella projekt och 52,7 procent att de motiveras genom informationsmöten där man berättar om språk. Nästan hälften av de svarande uppgav också att skolan hade affischer om språk på väggarna för att motivera till språkundervisning (48 %) eller allmänt att språkmedvetenhet motiverar till språkstudier (47, 2 %). Omkring 40 procent av de svarande uppgav att språkets synlighet i skolans vardag, besökare som talar olika språk, marknadsföring av språk i skolan och information till vårdnadshavarna motiverar eleverna till språkstudier. Att stärka självförmågan ansågs också motivera till språkstudier: var och en kan lära sig språk.

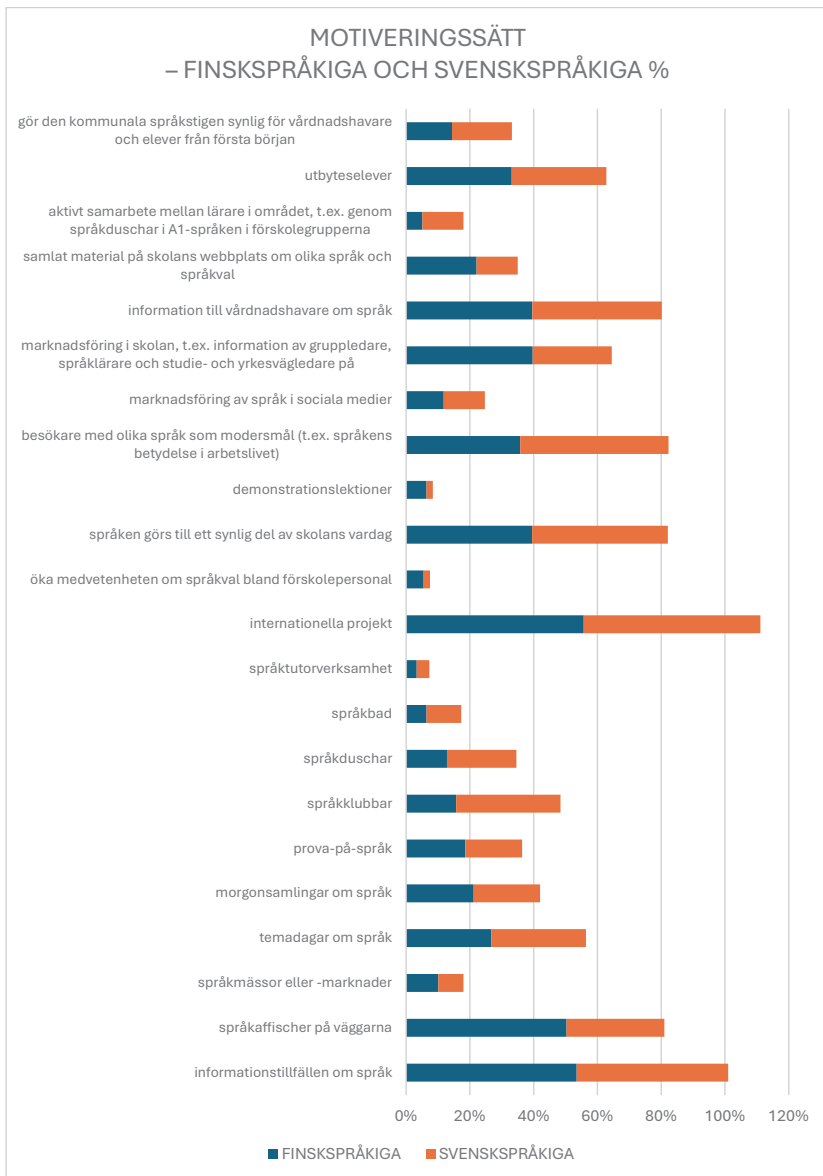
Ungefär en fjärdedel uppgav att temadagar om språk ordnas i skolan. Omkring var femte svarande uppgav att eleverna motiveras till språkstudier genom att skolan ordnar morgonsamlingar där man berättar om språk, språkklubbar eller smakprov på språk, eller genom information om språkstudier och språkval på skolans webbplats. Det sågs också som viktigt att göra språkstigen synlig för vårdnadshavarna och eleverna genast från början. Omkring var tionde uppgav att skolan ordnar språkduschar eller språkmarknader och att språkutbudet även marknadsförs i sociala medier. Som metoder för att motivera nämndes även språkbad, att öka kunskapen om språkval bland personalen i förskolan, språktutorverksamhet, ”smakprovslektioner” och aktivt samarbete mellan regionens språklärare (t.ex. språkduschar i förskolan). Närmare information om svarsfrekvenserna samt svarsprocenterna bland de finsk- och svenskspråkiga finns i figur 16.

Figur 16. Sätt att motivera elever att studera språk: A) alla deltagare ($n = 866$) och B) finskspråkiga deltagare ($n = 765$) och svenskspråkiga deltagare ($n = 101$).

A.



B.



Språkklubbar, språkduschar och språkbud samt aktivt samarbete med förskoleundervisningen i området, besökare som talar olika språk och synliggörande av kommunens språkstig för vårdnadshavare och elever ända från början användes som metoder för motivation något oftare i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga. Även ökad språklig medvetenhet och stärkt självförmåga sågs oftare som metoder för att motivera till språkstudier i svenskspråkiga än i finskspråkiga skolor. Att motivera eleverna till språkstudier genom marknadsföring i skolan, material på skolans webbplats samt affischer om språk på väggarna i skolan var vanligare i finskspråkiga än i svenskspråkiga skolor.

När de svarande ombads ta ställning till faktorer som anknyter till motivation för språkstudier, rapporterade 89 procent av dem att eleverna bör få stöd i att fortsätta språkstudierna om de säger att de vill sluta och att språkstudier bör vara roliga, inspirerande och ge eleven upplevelser. 83 procent av de svarande uppgav att eleverna upplever att språkstudier är krävande och tar tid. Över 70 procent av de svarande ansåg att det bör finnas nivågrupper i språkstudier, att marknadsföringen av språkalternativ och att väcka intresse för språkstudier faller på en enskild intresserad lärare och att det i allmänhet är svårt att motivera eleverna till mångsidiga språkstudier.

Omkring hälften av de svarande ansåg att det saknas strukturer och strategier för att stödja språkstudier, att det inte finns tidsmässiga eller ekonomiska resurser att ordna evenemang för språkval samt att kraven på gruppstorlekar för valfria språk är för höga. 43 procent av de svarande uppgav att gymnasiestuderande gjort sina språkval redan när de kommer till gymnasiet och att språk inte synliggörs i skolan. Omkring var tredje uppgav att evenemang om språkval inte alls ordnas i deras skola eller kommun och att lärarna inte har fått veta när skolan eller kommunen informerar vårdnadshavarna om språkvalen. Mer information om svarsfrekvenserna i hela gruppen samt separat för de finsk- och svenskspråkiga finns i figur 17.

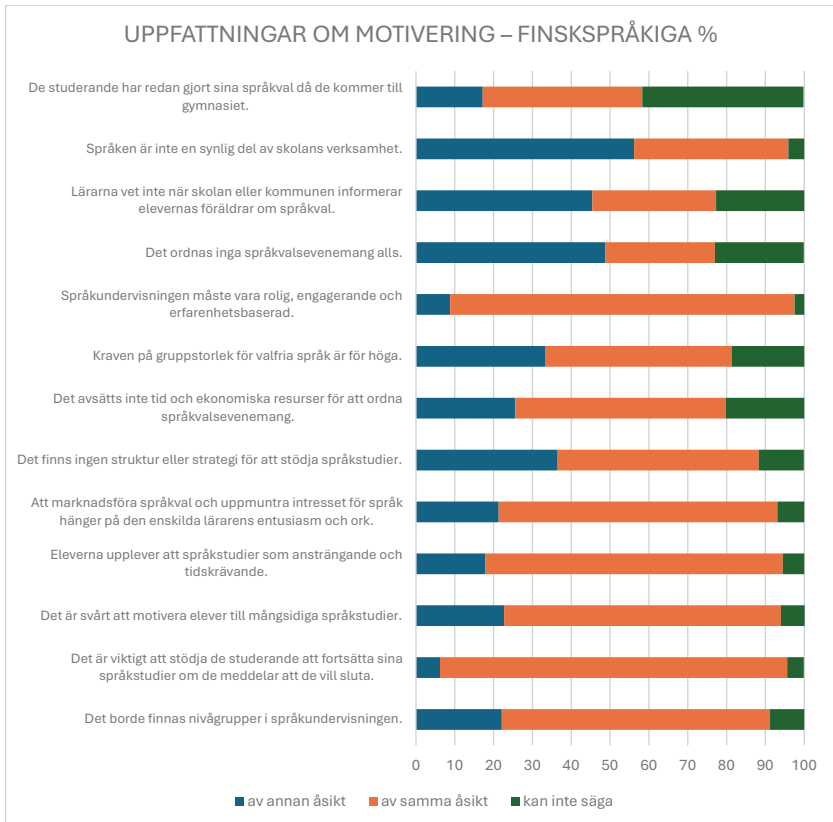
I en jämförelse mellan finsk- och de svenskspråkiga noterades skillnader, bland annat att fler svenskspråkiga såg nivågrupper i språkundervisningen som viktiga. Å andra sidan rapporterade fler finskspråkiga att det är svårt att motivera eleverna till mångsidiga språkstudier, att det saknas strukturer eller strategi för språkstudier samt att språk inte är en synlig del av skolans verksamhet. Betydligt fler finskspråkiga ansåg också att kraven på gruppstorlekar för valfria språk var för höga.

Figur 17. Uppfattningar om att motivera språklärare: A) alla deltagare ($n = 938$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 831$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 107$).

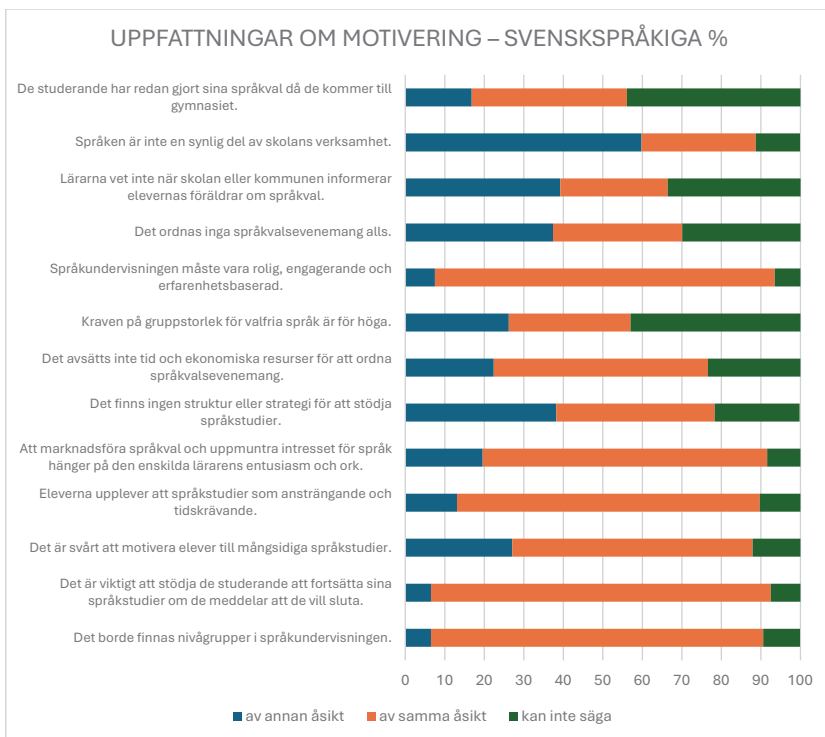
A.



B.



C.



432 svarande berättade i öppna svar hur de skulle gå till väga i en situation där en elev säger sig vilja avbryta studier i ett valfritt språk. De svarande uppgav att de i första hand försöker uppmuntra elever som vill avbryta sitt valfria språk att fortsätta med språkstudierna:

Käyn keskustelun ja sen pohjalta innostan jatkamaan, pyydän miettimään vielä uudelleen tai teen lopettamispäätöksen. (A225)

Jag ber eleven fundera ännu en gång. Säger att det är synd. Försöker motivera eleven att kämpa vidare med språket. (A282)

En del svarande noterade att tillstånd att avbryta studierna inte beviljas lättvindigt, utan att man diskuterar saken:

Nämä käsitellään opiskelijahuoltoryhmässä. Vain oppilashuollolliset perusteet painavat kielen lopettamisluvan saamisessa. (A231)

I beslut om avbrytande beaktas naturligtvis också helheten i fråga om elevens skolgång, och om studierna i ett valfritt språk ska fortsätta eller inte avgörs från fall till fall:

Riippuu oppilaasta. Jos kyseessä on oppilas, jolla on haastetta koulutyössä ja jonka koulun aiheuttama kokonaiskuormitus on suuri, tuen päätöstä täydestä sydämestäni. Muussa tapauksessa yritän ostaa aikaa kielestä innostumiselle ja kannustan jatkamaan vielä jonkin aikaa. Koulussamme ei heppoisin perustein keskeytetä valinnaisia kieliä. (A304)

4.5 Kontinuiteten i språkstudierna

58 procent av de svarande ($n = 935$) uppgav att de hade viss kunskap om kontinuiteten i utbildningsanordnarens språkundervisning från förskolan till högskolorna. Omkring en femtedel (19,3 %) ansåg sig känna till kontinuiteten väl, och omkring en femtedel (22,8 %) inte alls.

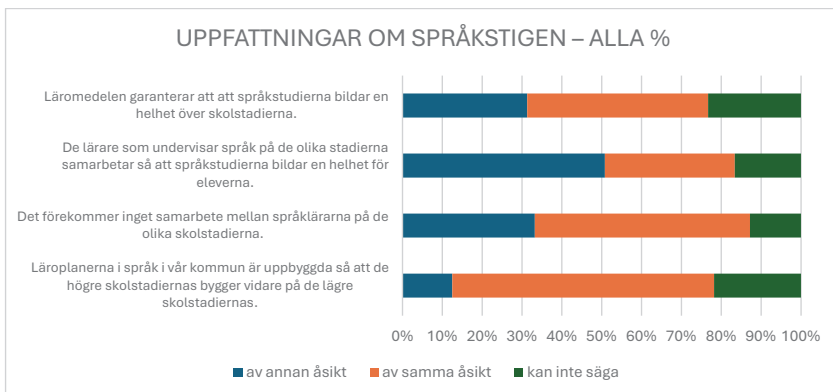
I de finskspråkiga skolorna ($n = 805$) kände 58 procent till kontinuiteten i utbildningsanordnarens språkundervisning i viss mån, 18,6 procent kände till den väl och 23,3 procent inte alls. I de svenskspråkiga skolorna ($n = 102$) kände 57,4 procent till kontinuiteten i språkundervisningen i viss mån, 24,1 procent väl och 18,5 procent inte alls.

Därefter granskade vi de svarandes uppfattningar om hur kontinuiteten i språkundervisningen fungerar i praktiken. De svarande fick olika påståenden, som de fick ta ställning till med hjälp av en likertskala (helt av annan åsikt–helt av samma åsikt). En stor del av de svarande ansåg att läroplanerna för språk i deras kommun har utarbetats så att innehållen på de högre utbildningsstadierna utgör en fortsättning på innehållet på de lägre stadierna. 22 procent kunde inte svara på frågan, och 12 procent höll inte med. Å andra sidan ansåg över hälften (54 %) av de svarande att det inte finns samarbete mellan språklärare på olika utbildningsstadier. Var tredje (33 %) ansåg att det fanns samarbete, och 13 procent kunde inte svara på frågan. Hälften (51 %) av de svarande ansåg att språklärare på olika utbildningsstadier inte samarbetar så att språkstudierna bildar ett meningsfullt kontinuum. Var tredje (33 %) ansåg att det inte finns samarbete, och 17 procent kunde inte svara. Omkring hälften av de svarande (46 %) ansåg att läromedlen säkerställer att språkstudierna fortsätter från ett utbildningsstadium till nästa på ett meningsfullt sätt, medan en tredjedel (31 %) inte höll med om detta och 24 procent inte kunde svara. De exakta frekvenserna för de svarandes uppfattningar anges i figur 18.

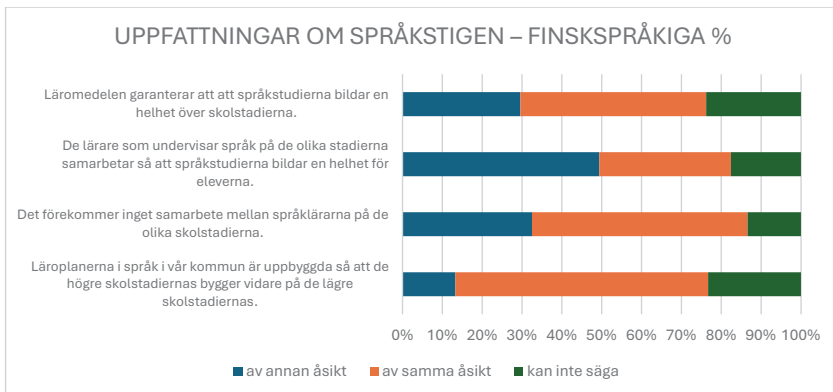
När vi granskade de svensk- och finskspråkiga svaren separat visade det sig att undervisningen i fler svenskspråkiga skolors kommuner hade utarbetats så att innehållen i de lägre och högre utbildningsstadierna bildar ett kontinuum. Läromedel som stöder kontinuiteten uppfattades oftare som viktiga för kontinuiteten i finskspråkiga skolor än i svenskspråkiga skolor.

Figur 18. Uppfattningar om språkstigen: A) alla deltagare ($n = 944$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 833$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 111$).

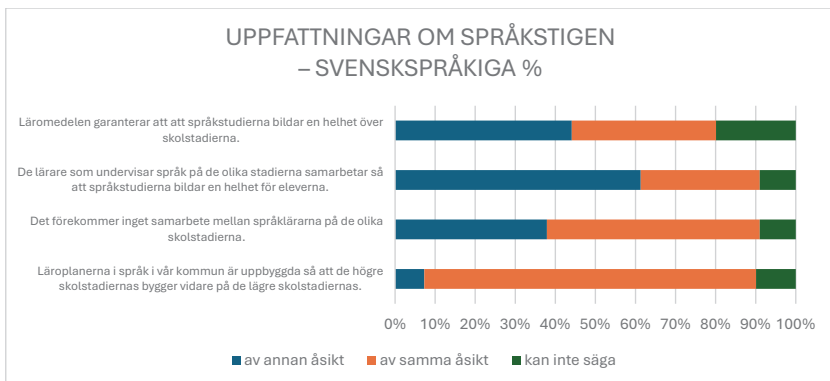
A.



B.



C.



Kontinuiteten i språkstigarna i kommunerna

242 personer besvarade den öppna frågan om vad som fungerar i fråga om kontinuiteten i språkundervisningen i den egna kommunen och vad som ännu kunde utvecklas. I sina kommentarer om läroplanerna för språk uttryckte de svarande att samarbetet mellan olika utbildningsstadier i **läroplansarbetet** är viktigt för att kontinuiteten i språkstudierna ska kunna säkerställas. I en del kommuner har kontinuiteten beaktats i läroplansarbetet, men inte i andra:

Käsitykseni mukaan jatkumoa ei varsinaisesti ole mietitty opetussuunnitelmia laadittaessa. Yhteistyö olisi kyllä tarpeen ja resurssit sille! (A918)

Läroplansarbetet begränsade sig enligt de svarande till granskningar av innehåll och riktlinjer i samband med övergångsskedena inom den grundläggande utbildningen (nybörjarundervisningen – årskurs 3–6 – årskurs 7–9) medan granskningen för andra stadiets del blev ganska tunn.

Opetussuunnitelmatyössä on tehty paljon hyvää yhteistyötä peruskoulussa. Jatkumo toiselle asteelle ei ole yhtä hyvin valmisteltu. (A71)

De svarande lyfte fram **betydelsen av samarbete mellan lärarna** inom olika utbildningsstadier för att möjliggöra kontinuitet i språkstudierna. I synnerhet arbete fysiskt i samma byggnad upplevdes vara till nytta för planeringen och genomförandet av samarbete mellan lärarna.

Yhteistyö kieltenopettajien kesken alakoulusta lukioon on kehittänyt kieltenopetusta ja lisännyt oppilaiden kielivalikoimaa pienellä paikkakunnalla. Tämän yhteistyön jatkuminen on ensiarvoisen tärkeää kieltenopetuksen tason ja valikoiman ylläpitämiseksi. (A244)

En del av de svarande beskrev skolans och kommunens samarbetsformer som smidiga och fungerande, medan många upplevde att det inte finns något samarbete:

Edes koulumme opettajat eivät tee yhteistyötä keskenään. (A334)

I svaren framgick att utmaningarna i språkundervisningen varierar bland annat beroende på var skolan finns: i små städer och kommuner finns inget stort urval av språk, och man kan inte garantera att eleverna kan fortsätta studera eventuella frivilliga språk man läst i grundskolan på andra stadiet.

Yhtenäiskoulussa ala- ja yläkoulun välinen yhteistyö on saumatonta, mutta koska kunnassamme ei ole ammatillista koulutusta tai lukiota, niin silloin yhteistyötä ei oikeastaan ole. (A635)

I små kommuner kunde elever som studerat valfria språk i grundskolan exempelvis söka sig till större orter för gymnasiestudier, vilket ledde till att antalet studerande som var intresserade av de valfria språken i den mindre kommunens gymnasium minskade ytterligare och man inte nödvändigtvis fick ihop undervisningsgrupper.

Tecken på ojämlikhet i fortsättningen på studierna framgick i undervisning i olika språk och på olika utbildningsstadier. Av svaren framgick att utmaningarna i synnerhet är kopplade till resurserna på kommunnivån men också till att kompetent och stadigvarande undervisningspersonal inte nödvändigtvis är tillgänglig.

Opetuksen tasossa ja toteutuksessa on valtavia eroja ja opiskelijat täysin eriarvoisessa asemassa riippuen kielestä ja koulusta. (A484)

Eventuell kontinuitet upplevdes endast gälla övergången från grundskolan till gymnasiet: detaljerna kring ordnandet av språkstudier i andra stadiet yrkesutbildning uppmärksammades inte i svaren. Detta återspeglar dock utredningens utgångspunkter: redan i samband med insamlingen av material lämnades språkundervisning på andra stadiet utanför. Språkundervisningen i yrkesutbildning på andra stadiet skulle dra nytta av en utredning som gäller den, eftersom i synnerhet svaren i enkäten för högskolor lyfte fram att de som fortsatt från yrkesutbildning på andra stadiet till högskolestudier sällan har en tillräcklig grund för språkstudier på högskolenivå.

I de större kommunerna fanns andra typer av utmaningar i fråga om samarbetet mellan lärarna och kontinuiteten i språkstudierna från grundskolan till andra stadiet:

Meille tulee opiskelijoita yli 60 peruskoulusta, jotka ovat yli 20 kunnan alueella, joten yksittäisen opettajan tai koulun mahdollisuus tehdä yhteistyötä kouluasteiden välillä on haastavaa. Joten jatkumon seuraaminen ja mahdollistaminen pitäisi tulla koordinoidusti esim. koulutuksen järjestäjältä ja se pitäisi olla houkuttelevaa ja sillä pitäisi olla selkeä syy. (A92)

Många svarande ansåg att mer omfattande samordning och en mer gedigen strategi på kommunnivån är viktiga för att trygga kontinuiteten i språkstudierna på kommunnivån. Utifrån svaren kan man tolka det så att de kommuner som har

ett mer omfattande A1-språkutbud också grundligt har granskat kontinuiteten och hur den förverkligas. Det finns ändå utrymme för förbättringar, eftersom kontinuiteten från grundskolan till andra stadiet även varierar från språk till språk i kommuner som erbjuder flera A1-språk:

Pitkiä kielten ryhmiä on toistaiseksi ollut vaikea saada muodostettua englantia lukuun ottamatta. Tähän toivoisin muutosta. (A200)

Studiehandledningen har stor betydelse i fråga om de valfria ämnena i synnerhet om det behövs ett stort antal elever för att grunda en grupp i ett valfritt språk:

Vaadittu ryhmäkoko on liian suuri peruskoulussa. Yläkoulun opo ei kannusta valitsemaan kieliä, koska ryhmät eivät kuitenkaan toteudu. (A524)

I skolor där man inte får ihop grupper i valfria språk behöver man inte heller avsätta planeringstid för att upprätthålla kontinuitet i valfria språk. Rekryteringen av lärare i valfria språk är en utmaning:

Meillä tulisi kehittää jatkumoa siten, että oppilaiden mahdollisuus kieliopiintoihin ei perustuisi esim. kunnassa oleviin kielten opettajien virkoihin. (A567)

De svarande lyfte fram spartrycket i kommunerna som en betydande utmaning för tryggheten av kontinuiteten: i det valfria kan man skära ner, till skillnad från i det obligatoriska studieutbudet.

Ylimääräisten kielten arvoa ei ymmärretä lainkaan hallinnossa, ne nähdään vain ylimääräisinä kuluerinä ja ryhmien määrä halutaan pitää mahdollisimman pienenä. (A591)

Kieltenopiskelun arvostus ei ole mainittavan hyvää. Ne voidaan sivuuttaa muiden asioiden edestä. (A224)

Värdet i studier av språk, i synnerhet valfria språk, har enligt de svarande försvagats. Studier i engelska har en tryggad ställning både från utbildningsanordnarnas sida och i fråga om de allmänna attityderna:

Kyllä ongelma on siinä, että huoltajat ja opiskelijat eivät ole innostuneita muista vieraista kielistä kuin englannista. (A257)

I fråga om läromedel lyfte de svarande fram utmaningar som också är knutna till resurserna på kommunnivån:

Oppimateriaalit ovat joissain kouluissa hyvin vanhoja, eivätkä vastaa nykyistä OPSia. Yläasteelle siirryttäessä osalla oppilaista on käytössä budjettisivistä eri oppimateriaalit, joten ryhmien välillä jatkumo ala- ja yläasteen välillä voi olla hyvinkin erilainen. Osalla on ala-asteella yläasteen sarjaan sopiva materiaali käytössä, osalla ei. (A764)

Utöver resurserna på kommunnivå nämndes utmaningar i fråga om varierande kvalitet på läroböckerna, i synnerhet i andra språk än engelska:

”Harvinaisempien” (huom. espanja 450 miljoonaa puhujaa, Saksa 100 milj.) kielten A2-oppimateriaalit eivät aina täytyä nykypäivän standardeja, eivätkä kustantamot ole tarttuneet tähän esim. espanjan nostaessa suosiotaan. (A49)

Som en betydande orsak till att studier i valfria språk har blivit mindre populära nämnde de svarande systemet för poängsättning av studentproven i ansökan till högskolestudier. Även om åtgärder för att ändra poängsystemet har inletts

är skadan redan skedd för kontinuiteten i språkstudierna. Tiden får utvisa om ändringen av poängsättningen av studentproven stöder språkstudiernas ställning i framtiden.

Kontinuiteten i studier i svenska

Enkäten innehöll också en fråga om hur kontinuiteten i studierna i svenska från förskolan via grundskolan till andra stadiet och vidare till högskolan skulle kunna förbättras. 358 personer svarade på denna öppna fråga, och i svaren framfördes mycket kritik bland annat gällande timfördelningen för det andra inhemska språket. En förändring i timfördelningen som ger en veckotimme mer undervisning i B1-språk i årskurs 7 träder i kraft den 1 augusti 2024, men de svarande kände inte till detta när materialet samlades in.

Tämä viimeinen OPS-uudistus heitti seitsemännen luokan tunteja kuudennelle. Se oli typerä veto. Kuutoset eivät ehdi oppia kunnolla mitään eivätkä muista sitäkään vähää seitsemännellä luokalla. Tunnit ehdottomasti takaisin seiskalle. Kunnon pläjäys yläkouluun, kun on kunnolla tunteja. Siinä oppiikin jotakin. (A171)

Ruotsin kieli pois alakoulun 6. luokalta ja lisää tunteja 7. 8. ja 9. luokille! Ruotsin kielen varhentaminen oli virheliike, josta ei hyötynyt kukaan. Kunnat ovat epätasa-arvoisessa asemassa siinä, miten ja kuka ruotsia alkuvaiheessa opettaa. (A447)

Lärarnas utbildningsbakgrund ansågs ha betydelse, och många svarande efterlyste behöriga språklärare även i de lägre årskurserna.

Enemmän aineenopettajakoulutuksen saaneita opettajia tai vähintäänkin ruotsi erikoistumisaineeksi luokanopettajille alakoulun puolella. (A259)

Aineenopettaja opettamaan ruotsia jo alakoulussa. Luokanopettajien oma kielitaito opettaa B-ruotsia usein riittämätön. (A455)

Det fanns en tydlig tudelning i svaren: å ena sidan föreslog de svarande ökad tvåspråkig undervisning (finska–svenska) och att undervisningen i det andra inhemska språket ska stärkas ytterligare:

Tarvitaan monipuolista ohjelmaa: asennekasvatusta, ruotsin kielen tuomista arkeen normaalina viestinnän kielenä, vierailuja, yhteistyötä. Yksi keino voisi olla yhdistää suomen- ja ruotsinkieliset koulut sen sijaan, että ne ovat erillisiä yksiköitä. (A351)

Ruotsin kielen pitäisi näkyä ja kuulua enemmän, vrt englanti joka tuutista. (A591)

Å andra sidan ville man lyfta fram ökad valfrihet som ett alternativ:

Poistaa aineen pakollisuus ja lisätä valinnaisuutta kielten osalta. Tosiasiat on aika tunnustaa (tätä mieltä ovat jopa ruotsia opettavat) ja myönnettävä, ettei ole mitään järkeä opettaa ruotsia kaikille, kun suuri osa osaa lukionkin jälkeen vain suunnilleen sanoa ”jag heter ’oma nimi’” (A308)

En enää kannata pakkoruotsia lainkaan. Suomen yhteiskunta on monikulttuurisempi kuin aiemmin ja kaikkien pakottaminen ruotsin opiskeluun ei ole järkevää. Maahanmuuttotilaisilla on kovasti haasteita muutenkin, myös kielellisiä. (A314)

I svaren nämndes också bland annat brist på inspirerande och motiverande läromedel, behov av attitydföstran från vårdnadshavarnas sida samt **vikten av samarbete mellan lärarna.**

4.6 Två- och flerspråkighet

I det här avsnittet berättar vi om svaren på de öppna frågor som gällde två- och flerspråkighet.

Stöd för tvåspråkighet i skolorna

Trots det statistiska faktum att 43 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna är tvåspråkiga, framgick i stort sett inget stöd för elevernas tvåspråkighet i svaren. Av de 309 svarande konstaterade omkring en tredjedel att tvåspråkighet inte stöds alls (30 % av alla omnämmanden). Dessutom konstaterades i nästan 12 procent av svaren att skolan inte har elever som talar både finska och svenska. De vanligaste metoderna för att stödja tvåspråkighet var vänskolor eller skolbesök och elevutbyten (11 % av omnämmandena), attitydfostran (7 % av omnämmandena), undervisning i modersmålsinriktad svenska eller finska (6 % av omnämmandena), erbjudande av finska eller svenska som A1- eller B-språk (6 % av omnämmandena), fester och temadagar (6 % av omnämmandena), parallellspråksanvändning (6 % av omnämmandena), samt språkbadsundervisning eller tvåspråkig undervisning (5 % av omnämmandena).

On mahdollisuus käyttää ruotsinkielisiä kouluja samassa kaupungissa ystävyyskouluina. (A18)

Tuen henkilökohtaisesti järjestämällä A-ruotsin opetusta. Koulu/kaupunki ei ole siitä kiinnostunut. Se on oma kulttuuritekoni. (A236)

Det sker väldigt naturligt då både finska och svenska hörs dagligen i vår skola. I temaundervisningen drar vi nytta av detta genom att behandla teman på båda språken. (A489)

I några svar nämndes att man stöder tvåspråkighet genom att använda tvåspråkiga elever som hjälplärare eller ge dem i uppgift att studera sitt modersmål på egen hand (4 % av omnämningarna), att det är enskilda lärare som ansvarar för att stödja tvåspråkighet (3 % av omnämningarna) eller att lärarna i största allmänhet fungerar som exempel på tvåspråkighet (3 % av omnämningarna).

A-ruotsin ryhmissä on kaksikielisiä opiskelijoita, he saavat suorittaa alkupään kurssit itsenäisesti. (A241)

Meidän koulussa ruotsi on elävä kieli, jota ruotsinopet keskenään käyttävät ja antavat sen kuulua opiskelijoille. Painotetaan suullista osaamista siinä määrin kuin se ytl:n tavoitteiden saavuttamisen rinnalla onnistuu. (A156)

Stöd för flerspråkighet i skolorna

I enkäten frågades också hur flerspråkighet stöds i de svarandes skolor, med fokus på skolans språk och elevernas egna modersmål. I 18 procent av svaren ($n = 353$) konstaterades att flerspråkighet inte stöds på något sätt, även om bara tre procent av de svarande nämnde att skolan inte har flerspråkiga elever.

Heikosti, kielet eivät ole prioriteetti, liikunta, kotitalous ja matemaattiset aineet ovat. (A137)

Många svar lyfte ändå fram undervisning i eget modersmål som stöd för flerspråkighet (18 % av omnämningarna) samt synliggörande av språk och språkkunskaper i skolorna (17 % av omnämningarna).

Kieleily, monikielisyys, kielitietoisuus, monikielisyys/monikulttuurisuus seinä ja monikielisiä oppilastöitä, tervehdyksiä yms. seinillä ja arjessa tervehtien, kuukauden kieli visuaalisesti näkyvillä ja eri oppiaineissa tehdään monikielisiä töitä (monikielisiä videoita, julisteita, saa kääntää kaverille

ja katsotaan omalla kielellä opiskeltavaan asiaan liittyviä videoita jne. oppimisen tueksi). Yhteistyö oman äidinkielen opettajien kanssa ja monikulttuuristen ohjaajien kanssa (esim. hankalat huoltajatapaamiset jos kulttuurisia ristiriitoja, oppilaiden opiskelun tukeminen yhteistyössä oman äidinkielen opettajan kanssa, samanaikaisopetus). (A36)

Flerspråkighet stöddes också genom fester och temadagar (13 % av omnämningarna), attitydfostran eller positiva attityder (9 % av omnämningarna) samt parallell användning av språk (9 % av omnämningarna). Stöd för inläringen av skolans undervisningsspråk (9 % av omnämningarna), språkligt medveten undervisning (7 % av omnämningarna) samt stödundervisning eller handledning på eget språk (5 % av omnämningarna) nämndes ganska ofta som former av stöd för flerspråkighet. Bland de svarande fanns dock mycket okunskap om huruvida flerspråkighet stöds på något sätt eller hur det ens skulle gå till.

äidinkielet ja eri kulttuurit ovat usein näkyvillä tapahtumissa ja teemoissa. kielitietoiskoukset. (A564)

En tiedä muita keinoja kuin S2-opetuksen. Kotikieliopetus lienee muualla. Näistä ei puhuta opettajille yhteisesti. (A599)

Panostamalla kielitietoiseen opetukseen ja omien äidinkieliarvostukseen. Tämä ei ole ongelmattoma, koska oppilaat haluavat integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan eivätkä halua erottua eri äidinkielellä. (A313)

Några svar lyfte också fram kontrastering av språk (3 % av omnämningarna) samt valfria ämnen, klubbar eller anpassade kurser (3 % av omnämningarna) som stöd för flerspråkighet.

Kieltenopettajana pyydän heitä aina vertaamaan jotakin rakennetta omaan äidinkieleensä. Meneekö sääntö samalla lailla kuin heidän äidinkielessään ja ellei mene, millä lailla se eroaa. (A565)

Kielidiplomeissa on mahdollisuus suorittaa diplomi mistä tahansa kielestä, esim omasta äidinkielestään. Koska pidempiä kieliryhmiä ei ole, on kehitelty lyhytvalinnaiskursseja eri kielistä ja kielidiplomikerho, jotta kieliä voi myös harrastaa. (A243)

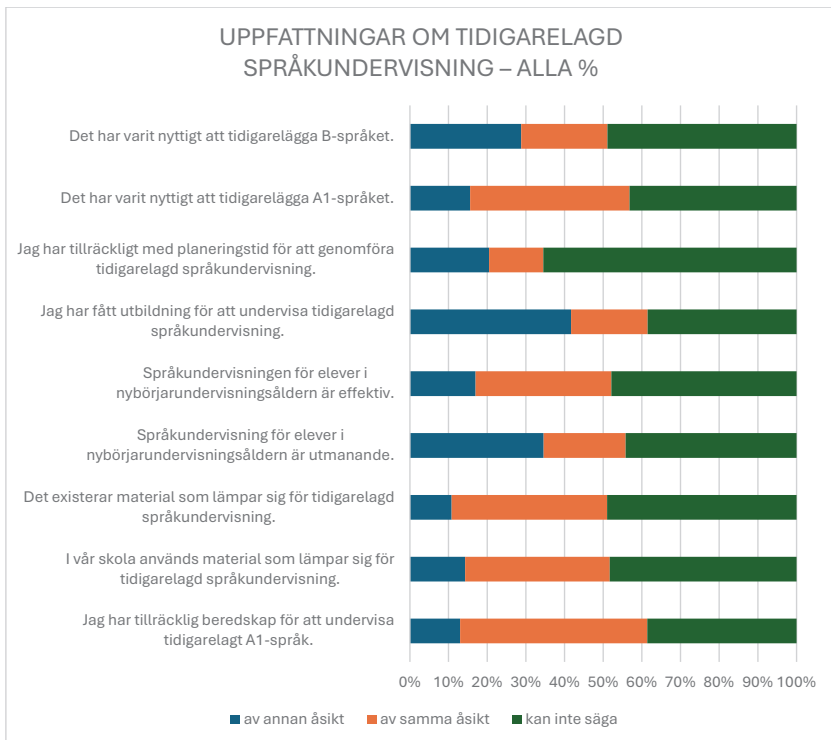
4.7 Tidigarelagd språkundervisning

39–67 procent av de svarande kunde inte svara på påståendena om tidigarelagd språkundervisning. Å andra sidan ansåg hälften av de svarande att de har tillräckliga färdigheter för att undervisa i ett tidigarelagt A1-språk. Omkring 40 procent ansåg att det finns lämpligt material för tidigarelagd språkundervisning och att det används i deras skola, samt att tidigareläggning av ett A1-språk har varit till nytta. Omkring var tredje (36 %) ansåg att barn i åldern för nybörjarundervisning effektivt lär sig språk. Omkring en femtedel uppgav dock att det är utmanande att undervisa barn i nybörjarundervisningen i språk, att de har fått utbildning i tidigarelagd språkundervisning eller att tidigareläggning av ett B-språk har varit till nytta. Endast 14 procent ansåg att de har tillräckligt med tid att planera tidigarelagd språkundervisning. Svarens procentandelar presenteras närmare i figur 19.

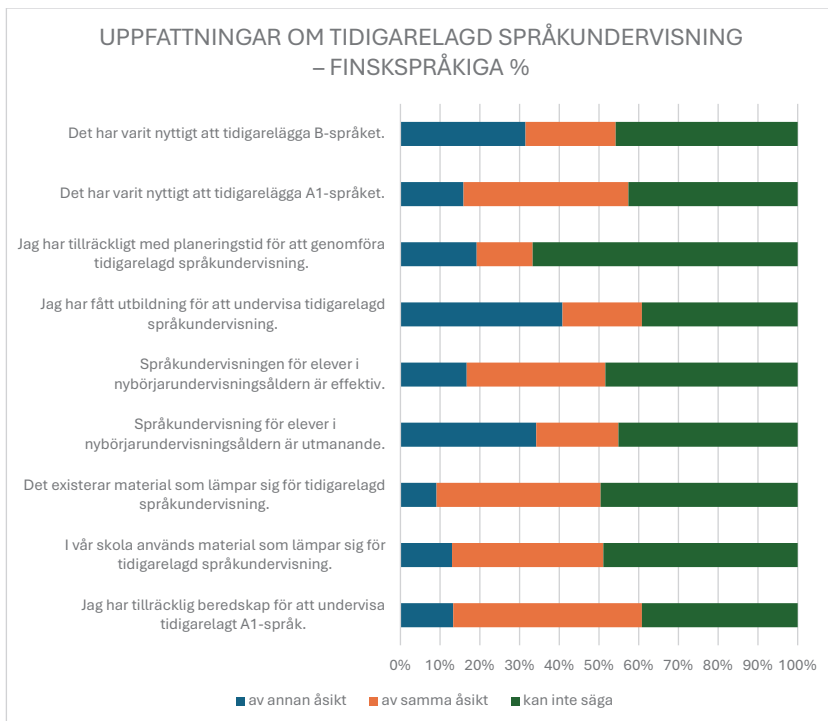
I en jämförelse av språkgrupperna framgick att fler svenskspråkiga än finskspråkiga ansåg sig ha tillräckliga färdigheter för att undervisa i ett tidigarelagt A1-språk, men också att det är utmanande att undervisa barn i nybörjarundervisningen i språk. Fler finskspråkiga än svenskspråkiga uppgav att det finns lämpligt material för tidigarelagd språkundervisning och att deras skola har detta material.

Figur 19. Uppfattningar om tidigarelagd språkundervisning: A) alla deltagare ($n = 937$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 829$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 108$).

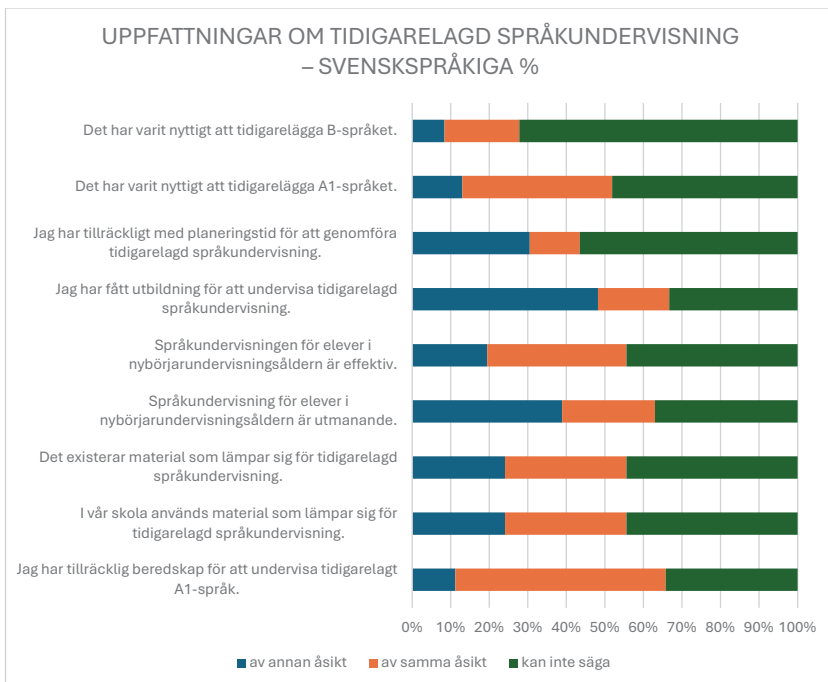
A.



B.



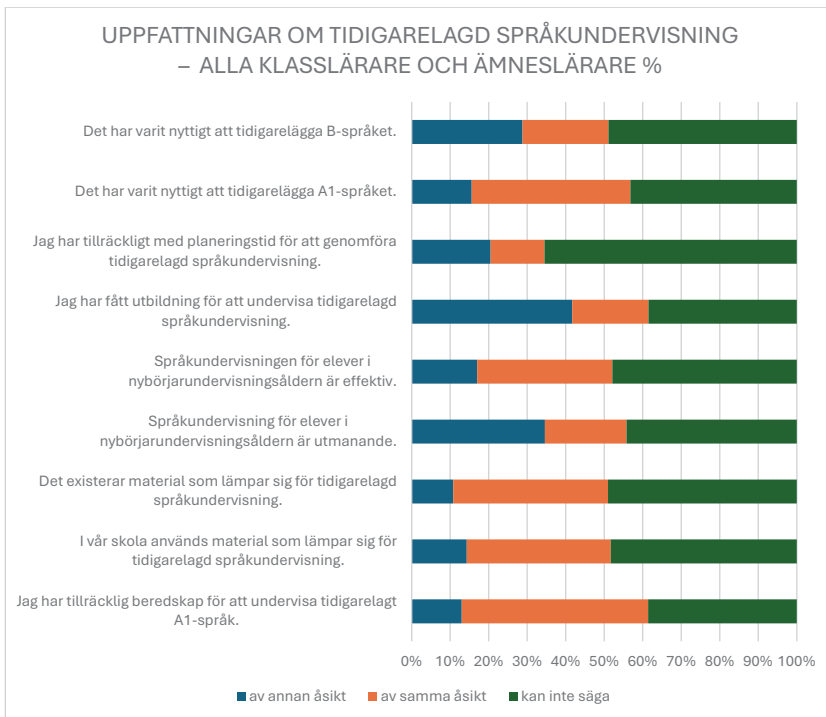
C.



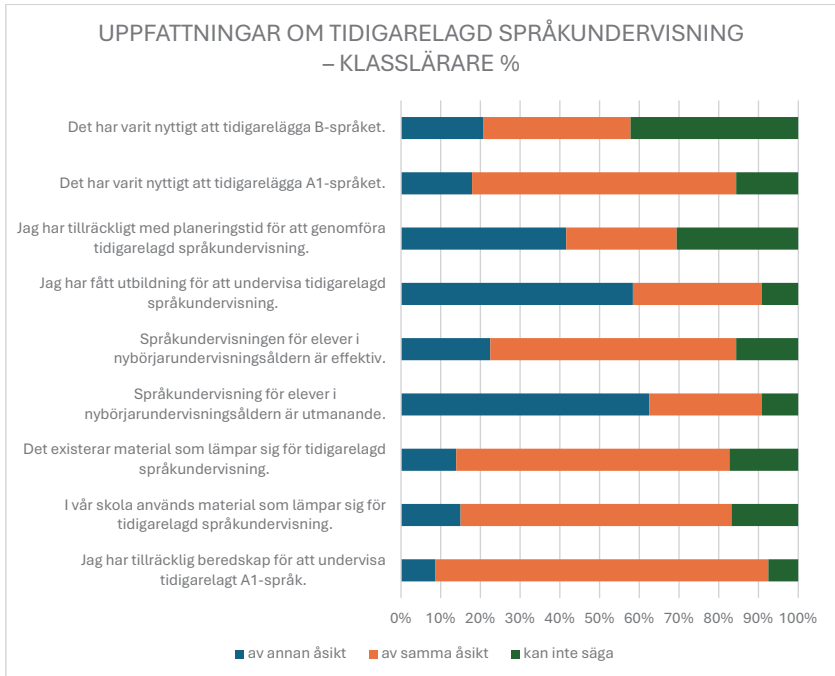
Tidigarelagd språkundervisning: klasslärare vs ämneslärare. Vi granskade också uppfattningarna om tidigarelagd språkundervisning separat i klass- och ämneslärarnas svar (se figur 20), eftersom tidigarelagd språkundervisning huvudsakligen berör klasslärarna. Detta speglas också i resultaten: fler ämneslärare än klasslärare var osäkra på sina svar. Jämfört med klasslärare såg ämneslärare mera sällan fördelar med tidigarelagd språkundervisning och upplevde att de har sämre färdigheter att undervisa i den.

Figur 20. Uppfattningar om tidigarelagd språkundervisning: A) alla deltagare ($n = 702$), B) klasslärare ($n = 173$) och C) ämneslärare ($n = 529$).

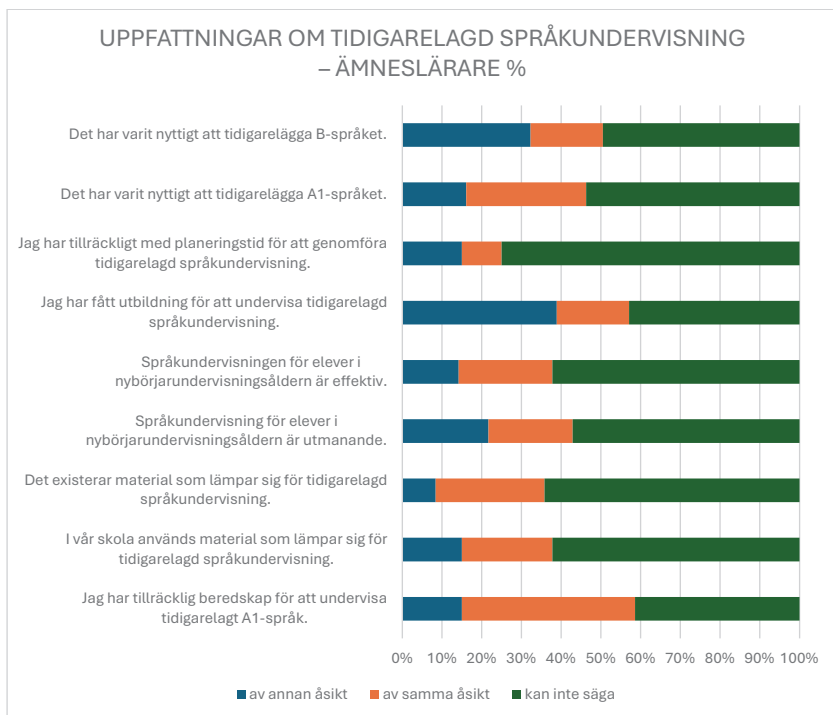
A.



B.



C.



God praxis för tidigarelagd språkundervisning

När de svarande ($n = 327$ svarande, $n = 933$ svar) tillfrågades om god praxis för tidigarelagd språkundervisning nämnde 78,3 procent att motivera eleverna genom en funktionell inriktning, 62 procent samarbete mellan lärare, 43,1 procent ofta återkommande språkanvändningssituationer, 40,4 procent intressant innehåll, 35,5 procent små undervisningsgrupper, 20,2 procent att kombinera konst- och färdighetsämnen med språkundervisning och 6,1 procent annan praxis. Till annan praxis hörde bland annat att kombinera undervisning i språk med andra läroämnen och att ta upp språkfostransinnehåll i samband med all undervisning i stället för vid separata lektioner.

I de finskspråkiga skolorna ($n = 293$) hade följande typer av praxis som nämndes i enkäten identifierats som god praxis för tidigarelagd språkundervisning: att motivera eleverna genom praktisk inriktning (81,2 %), samarbete mellan lärarna (59,4 %), ofta återkommande språkanvändningssituationer (44,4 %), intressant innehåll (42,3 %), små grupper (34,8 %), att kombinera konst- och färdighetsämnen med språkundervisning (19,5 %) och andra faktorer (5,5 %).

I de svenskspråkiga skolorna ($n = 34$) identifierades följande påståenden som nämndes i enkäten som god praxis för tidigarelagd språkundervisning: samarbete mellan lärare (82,4 %), att motivera eleverna genom en funktionell inriktning (52,9 %), små grupper (41,2 %), ofta återkommande språkanvändningssituationer (32,4 %), att kombinera konst- och färdighetsämnen med språkundervisning (26,5 %), intressant innehåll (23,5 %) och andra faktorer (11,8 %).

Utveckling av tidigarelagd språkundervisning

194 svarande svarade på den öppna frågan om utveckling av tidigarelagd språkundervisning. Många svarande lyfte fram att det inte finns fortbildning för lärare i fråga om tidigarelagd språkundervisning. Å ena sidan har klasslärarna, som i och med tidigareläggning av A1- och B1-språk är behöriga att undervisa i dessa lärokurser i årskurserna 1–6, sällan fått någon utbildning i språkundervisning. Å andra sidan har ämneslärarna inte fått utbildning för att undervisa yngre elever (se t.ex. Lahti & Harju-Autti, 2022).

Enligt svaren är det problematiskt att betona engelska som tidigarelagd A1-lärokurs:

Mielestäni olisi tärkeää, että varhennetussa kieltenopetuksessa otettaisiin opetukseen muita kieliä kuin englantia. (A641)

Pitäisi käyttää hyväksi lasten herkkyyksikausi tukemalla nimenomaan muiden vieraiden kielten kuin englannin opiskelua. Taloudelliset resurssit ovat esteenä tälle. (A936)

De svarande såg det inte som ändamålsenligt att ansvaret för tidigarelagd språkundervisning i flera kommuner hade övergått från språklärarna till klasslärarna. Substanskunnande upplevdes som viktigt även i tidigarelagd språkundervisning:

Opettajiksi päteviä halukkaita kieltenopettajia, joita on myös koulutettu alkuopetuksen pedagogiikkaan jaltai niitä luokanopeja ja kaksoispäteviä, jotka kokevat sen mielekkääksi ja hallitsevat myös kielen ja niiden opetuksen pedagogiikan. Alkuvaiheessa kun on tärkeää äänteiden omaksuminen ym. (A49)

De svarande ansåg att undervisningsmaterialet för tidigarelagd språkundervisning behöver utvecklas:

Kustantajat eivät ole satsanneet kovinkaan paljon materiaaleihin. Ennen kaikkea tarvittaisiin paljon lauluja, ja niiden tekeminen on rahaa vievää. Siksi ne on osin karsittu joistakin materiaaleista. (A77)

Svaren lyfte fram att materialet för tidigarelagd språkundervisning måste vara lämpligt för åldersgruppen, inte enbart traditionella läroböcker, och att det ofta blir lärarens ansvar att ta fram fungerande material:

Materiaaleja jokainen kieltenopettaja valmistaa pienten käyttöön valtavat määrät, sillä varhennettuun kieleen ei mielestäni tule mennä kirja edellä, vaan toiminta ja kielenkäyttö edellä. Siksi varhennetun opetusmateriaalin tulisi olla vielä enemmän laulu-, leikki- ja kommunikaatiopainotteista eikä niinkään kirjoittamista ja lukemista painottavaa. (A844)

Tidigarelagd B1-lärokurs kritiserades för att eleverna kommer till årskurs sju och inleder studier och svenska från början, utan tillräckliga bakgrundskunskaper:

Etenkin ruotsin siirtäminen alakoulussa aloitettavaksi on ollut todella turha asia. Oppilaat tulevat yläkouluun epämotivoituneina ja heikoin taidoin, eli aloitamme käytännössä nollasta. Silti tuntimäärää on käytössä vähemmän.
(A762)

Sättet att tidigarelägga B1-svenskan fick också kritik:

B1-ruotsin varhentaminen siirtämällä tunteja, ei lisäämällä niitä, oli virhe, tähän pitäisi saada muutos. (A343)

De svarande hade motstridiga tankar om tidigareläggning. Som negativa faktorer nämndes engelskans dominans och brist på valfrihet, tidigareläggning av en A1-lärokurs till årskurs ett i stället för årskurs två, brist på utbildning för lärare som undervisar i tidigarelagd undervisning samt brist på lämpliga läromedel.

Även om tidigareläggningarna av lärokurserna i A1- och B1- språk är reformer på nationell nivå, är det utbildningsanordnarna som ansvarar för att verkställa dem. I läroplanerna och utbudet av fortbildning vid de universitet som erbjuder lärarutbildningen syns tidigareläggningen av A1- och B1-språk i varierande grad. Av svaren på den här enkäten kan man dra slutsatsen att man utan dröjsmål måste uppmärksamma undervisningsresurserna, lärarutbildningen och läromedlen för att säkerställa att tidigareläggningen blir ändamålsenlig.

4.8 Språkstudiernas realiteter: förflyttningar och möjligheter till distansstudier

34,5 procent av de svarande uppgav att språkstudier i deras kommun kräver förflyttningar mellan skolor. Omkring var tredje svarandes (29,1 %) kommun erbjuder möjlighet till språkstudier på distans. Hälften av de svarande (45,3 %) ansåg att distansstudier i språk kommer att vara möjliga i kommunen i framtiden.

I de finskspråkiga skolorna ($n = 821$) rapporterade 36,8 procent av de svarande att språkstudier kräver förflyttningar mellan skolor. Omkring var tredje (31,3 %) uppgav att det finns möjligheter till språkstudier på distans i deras region och omkring hälften (48 %) uppgav att distansstudier kommer att vara möjliga i framtiden. I de svenskspråkiga skolorna ($n = 114$) rapporterade 17,4 procent av de svarande att språkstudier kräver förflyttningar mellan skolor. Omkring var tionde (12,8 %) uppgav att det finns möjlighet till språkstudier på distans i området och ungefär var fjärde (24,8 %) såg möjligheter till distansundervisning i framtiden.

4.9 Läromedel i språk

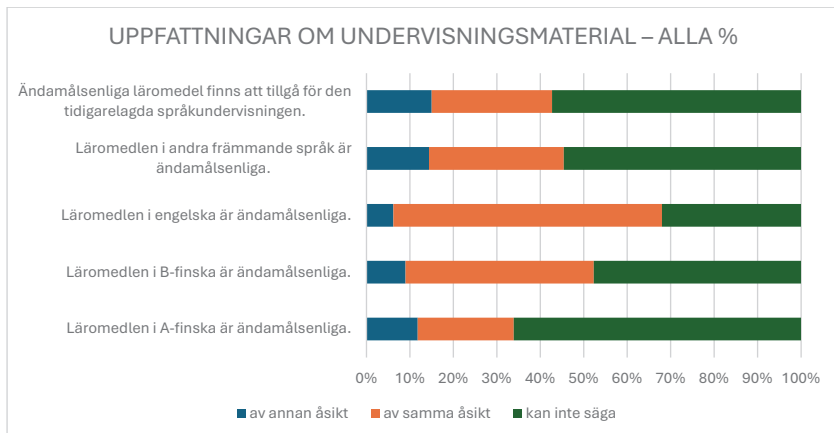
En stor andel av de svarande kunde inte svara på om läromedlen för A-svenskan/finskan (66,1 %) och B-svenskan/finskan (47,7 %) är ändamålsenliga. Endast 22,1 procent ansåg att läromedlen för A-svenska/finska är ändamålsenliga, och 43,3 procent att läromedlen för B-svenska/finska är det. En stor del av de svarande (61,8 %) ansåg att läromedlen för engelska är ändamålsenliga, men var tredje (32 %) kunde inte svara på frågan. Över hälften (54,6 %) kunde inte heller svara på om läromedlen för andra främmande språk är ändamålsenliga, även om var tredje (31 %) ansåg att de är det. Många (57,3 %) kunde inte heller svara på frågan om läromedel för tidigarelagd språkundervisning, men

omkring var tredje (27,7 %) ansåg att de är ändamålsenliga. De svarandes uppfattningar om läromedlen anges i figur 21. I figuren visas svarsfrekvenserna för hela gruppen samt separat för finsk- och svenskspråkiga svarande.

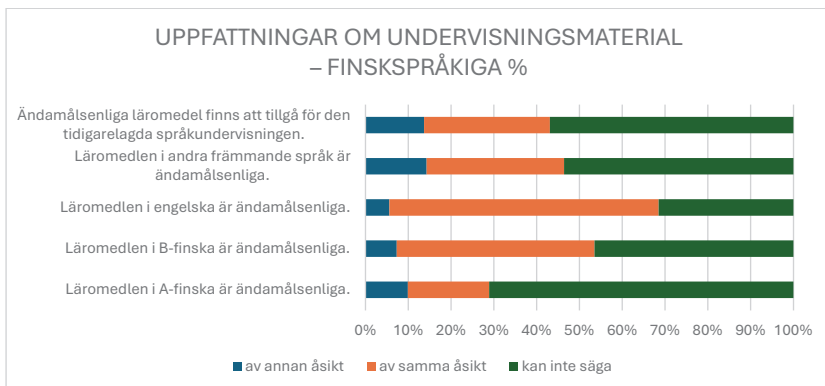
De finskspråkiga var mer osäkra på ändamålsenligheten hos läromedlen för A-svenska än vad svenskspråkiga var gällande läromedlen för A-finska. Finska undervisas som A-språk oftare än svenska, vilket delvis kan förklara detta resultat. 45,1 procent av de svenskspråkiga ansåg ändå att läromedlen för A-finska är ändamålsenliga. De finskspråkiga höll för sin del oftare med om att läromedlen för B-svenska är ändamålsenliga. Bland de svenskspråkiga ansåg omkring en femtedel (20,4 %) att läromedlen för B-finska är ändamålsenliga. Fler finskspråkiga än svenskspråkiga ansåg att läromedlen för engelska (62,9 % vs 52,2 %) och andra språk (32,1 % vs 23 %) är ändamålsenliga. Fler finskspråkiga än svenskspråkiga höll också med om att läromedlen för tidigarelagd språkundervisning är ändamålsenliga (29,4 % vs 14,2 %).

Figur 21. Uppfattningar om undervisningsmaterial: A) alla deltagare ($n = 958$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 845$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 113$).

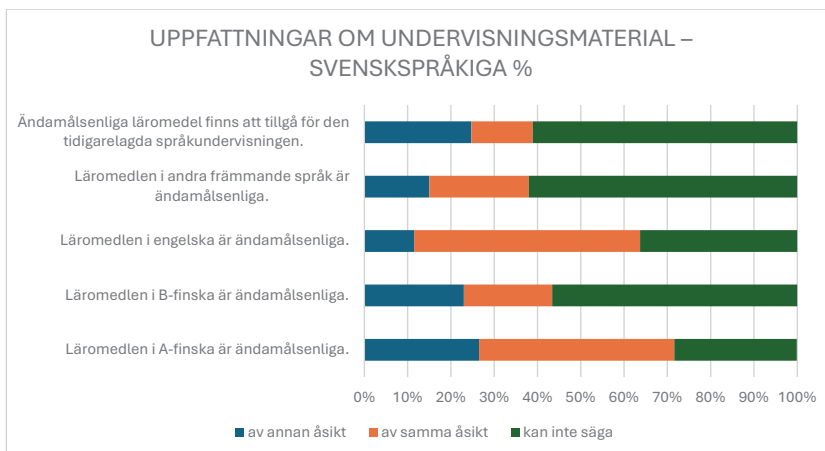
A.



B.



C.



I nästa avsnitt berättar vi om de svarandes uppfattningar om hur finlands-svenskar och svenskan i Finland behandlas i undervisningen och i läromedlen.

4.10 Finlandssvenskar och svenskan i Finland

En av aspekterna för utredningsuppdraget var att ta reda på vilken bild som ges av finlandssvenskarna och svenskan i Finland i läromedlen, varför enkäten också tog fasta på a) vad lärarna i grundläggande utbildning och gymnasiet anser att undervisas om språkgruppen och om det svenska språket i Finland, b) vilka läromedel och andra undervisningsmaterial de anser att innehåller goda exempel, samt c) hur de anser att man bäst främjar positiva attityder till det andra inhemska språket. Frågan begränsade sig inte till läromedel i svenska, men som svaren nedan visar kopplar en stor andel av de svarande frågan till läromedel i svenska språket.

Vad undervisas om finlandssvenskarna och svenska i Finland

Hela 411 öppna svar gavs i grundskola-gymnasieenkäten gällande vad som undervisas om finlandssvenskarna och om svenskan i Finland. Frågan uppfattades som utmanande av en del av de svarande, vilket framgår av svar som angav att frågan var *bred* eller *stor*. Antalet svar kan ändå ses som att frågan engagerat. Trots att frågan explicit tog fasta på innehållsliga dimensioner, d.v.s. *vad* som undervisas, lyfter en hel del svar istället fram att aspekter som omfattning, relevans, domäner, ämnen, samt kunskapskällor och metoder ses som relevanta i sammanhanget. Det är relevanta tilläggsdimensioner, varför de beaktats vid analysen.

Svaren gällande i vilken omfattning undervisningen fokuserar på svenskan i Finland och finlandssvenskarna fördelar sig i två motsatta huvudkategorier, där den ena kategorin framhåller att dessa perspektiv är en självklar del och återkommande aspekt av undervisningen i svenska från årskurs 6, t.ex: *Opetan ruotsia ja siinä suurena osana on suomenruotsalaisuus* (A697). En språkbadslärare lyfter specifikt fram att målsättningen inte är att eleverna ska bli finlandssvenskar, men att de ska se nyttan av mångspråkighet. Den andra huvudkategorin

tar fasta på att dessa teman behandlas *väldigt lite* eller *inte alls*. I den mån temana berörs, avgörs omfattningen av undervisningsmaterialen, lärarnas eget engagemang och kunskap, samt huruvida temana anses aktuella i olika läroämnen, vilket illustreras av citaten nedan:

Riippuu opetusmateriaalista ja opettajan suunnitelmista; joskus on vähemmän aikaa tuntisuunnitteluun ja silloin aihe jää valmiin materiaalin varaan. (A296)

Opetan englantia, joten asia ei tule esille kovinkaan usein. Englannissa aika vähän tulee asia esille, mutta ajoittaiseen pakkoruotsipuheeseen reagoin kertomalla, miten usean kielen opiskelu tukee toisiaan ja kielijärjestelmien ymmärrystä. (A300)

Ohimennen erittäin suppeasti opetuksen ohessa joskus tulee asioita mainittua. (A868)

En av de svarande nämner som explicit orsak att det sverigesvenska intresserar mer, då man befinner sig geografiskt nära och därför sätts mindre tid på svenskan i Finland och finlandssvenskarna.

Flera svarande konstaterar att de inte har målgruppen i sin skola eller att detta inte är relevant i deras skola eller undervisning. Det senare kopplar också till de ämnen den svarande undervisar i, där majoriteten av de svar som faller inom denna kategori konstaterar att de inte kan säga hur dessa perspektiv tas upp, eftersom det inte berör deras ämnen eller explicit för att de inte undervisar i svenska: *En opeta ruotsia, joten en osaa vastata tähän juuri mitään* (A358). Flera svarande konstaterar ändå att man undervisar utgående från det som finns i läroplanens mål och undervisningsmaterial, som i följande citat: *Se mitä oppikirjoista käy ilmi* (A610).

Majoriteten av de svar som tar fasta på domän betonar att fokus på svenskan och finlandssvenskhet är helt naturligt då svenskan är en levande del av regionen, staden, lokalsamhället, eller den egna skollkontexten. Kontakten mellan språkgrupperna är frekvent så väl i skollkontext som på fritiden och ses som naturlig eller till och med självklar. Naturligt nog kopplas svenskan i Finland och finlandssvenskheten av majoriteten av de som svarat i denna kategori tydligt till undervisningen i svenska på olika nivåer och de nämner också svenskt språkbad som ett sätt att stärka dessa perspektiv, eller som en möjlighet att tillgodose denna målgrupps behov.

Andra ämnen där en handfull svarande nämner att perspektiven svenska i Finland och finlandssvenskar noteras är finska och litteratur, omgivningslära, samhällslära, och historia. Förutom dessa ämnen listar någon enstaka av lärarna ämnesövergripande helheter och förberedande undervisning, där två- och flerspråkighet konstateras vara något naturligt: *Koulussamme on hyvin monenkielisiä työntekijöitä, ja kaikille oppilailleni suomi on vähintään toinen kieli, joten kaksikielisyys ei ole mikään ihmeteltävä asia* (A313).

För flera ämnens del nämns också explicit att detta tema inte behandlas inom ramen för det, även om det också för dessa finns lite olika typer av svar, där någon lärare konstaterar att det förekommer mycket sällan och som exempel på mer generella fenomen (som språkliga minoriteter), t.ex. inom engelska och spanska: *Oma oppiaineeni on englanti, joten asiat tulee esille lähinnä kieliprofilia laatiessa* (A351). Övriga ämnen som listas som mindre relevanta i sammanhanget är franska och nybörjarundervisning.

Ett antal olika källor till kunskap om svenskan i Finland och finlandssvenskar nämns också i svaren. Här finns det en tredelning i svaren: olika mänskliga aktörer och samarbetsparter, lärare, samt olika former av media. Flera av svaren handlar om studiebesök och gäster av olika slag, som språkambassadörer, teatersällskap, egna kontakter samt nordiska och internationella nätverk och samarbeten. En

av lärarna berättar att man i deras skola håller musik- och idrottsundervisningen tillsammans på båda inhemska språken. För det andra betonar några av de svarande lärarens roll. De upplever att undervisningen om svenskan i Finland och finlandssvenskarna är avhängig av (ämnes)lärarens eget intresse och engagemang, lärarens egen användning av finlandssvenska, berättande och delande av egna erfarenheter. Den tredje typen av kunskapskälla är en bred uppsättning medialt material. Här listas videomaterial, till exempel från sociala medier, barn- och ungdomsserier, spännande berättelser, samt Hufvudstadsbladet och Mumin.

Endast ett fåtal svar tar fasta på metoder. De lyfter dels ämnesintegrerande initiativ av olika slag, som t.ex. klasstandem, dels reflekterande metoder som diskussion och jämförelser. Sådana perspektiv skymtar också fram i svaren angående innehållet, vilket kort presenteras nedan.

Majoriteten av de innehållsliga temana kan anses falla inom ramen för det övergripande begreppet allmänbildning och omfattar i materialet minoriteter och språkliga rättigheter (87 svar), kultur och traditioner (69), geografi (36) och historia (19). De övriga kategorierna fokuserar på språkvarianter och dialekter (78), undervisningsmaterialen (63), nyttoaspekter och attitydfostran (48), samt kontaktytor (33). Materialet innehåller också en mindre kategori (15) med mycket allmänna svar där många svarande helt enkelt konstaterade att det är fråga om *grundsaker* eller *allt möjligt*, som exemplifieras i citaten nedan:

Puhumme kaikesta maan ja taivaan väliltä kulttuurista tieteseen, hömpään ja urheiluun. (A779)

Suomenruotsalaisuus on aiheena laaja ja mielestäni asiaa ei pysty täysin opettamaan, koska se on kieltä, kulttuuria, ilmiöitä, ihmisiä ja paikkoja eikä varsinaisesti jokin yksi asia, jota oppilaille voisi avata jonkin yläotsikon alla. (A844)

Det mest förekommande svaret gällande de allmänbildande perspektiven är kopplat till finlandssvenskarna som en numerär minoritet och språkliga rättigheter och behov kopplat till detta. En stor del av svaren betonar definitionen av finlandssvenskar som *fnländare som har svenska som modersmål eller hemspråk*. Svaren visar att det tydligen finns behov av att definiera begreppet finlandssvenskar i undervisningen:

Että ne on ihan normaaleja ihmisiä, jotka puhuu ruotsia ja asuu Suomessa.
(A747)

Että he ovat suomalaisia, joiden äidinkielenä on ruotsi ja joista osa puhuu suomea todella hyvin ja osalle suomen opiskelu on kuin meille ruotsin opiskelu. (A 862)

Intressant nog visar några av svaren att det också bland de svarande själva tycks förekomma stereotypa missuppfattningar, som i följande exempel: *Sitä että suomenruotsalaiset ovat niinsanotusta vähemmistöroolista huolimatta kohtuuttomassa enemmistön asemassa yhteiskunnassa, ei tietenkään oppilaille ääneen voi sanoa* (A180). Som en motvikt till detta nämns också strävan att göra det svenskspråkiga synligt på ett neutralt sätt, trots att temat inte alltid känns aktuellt i en region där finska är det dominerande språket:

Ruotsinkielinen Suomi tuntuu tosi kaukaiselta paikkakuntamme nuorille, mutta yritämme mahdollisuuksien mukaan normalisoida kieltä ja ihmisiä.
(A932)

En del svar betonar begreppsdefinitioner i allmänhet, den konstitutionella rätten och verkliga behovet att få använda sitt eget språk, svenskan, som ett exempel på minoritetsspråk och dess status, finlandssvenskarna som en del av Finlands befolkningsammansättning, samt deras antal. Ett svar lyfter explicit

fram att praxis gällande information om svenskan i Finland, dess officiella status och därmed förknippade språkrav tycks variera inom grundläggande utbildning för vuxna invandrare:

Aikuisten perusopetuksessa opetan, että meillä on ruotsinkielistä väestöä. Kerron sen historialliset syyt. Käsitlemme lakia, joka määrää ruotsin kielen pakollisuudesta. Yksityiset kilpailijamme nimittäin vapauttavat maahanmuuttajat automaattisesti ruotsin kielen opiskelusta. (A534)

Inom det allmänbildande perspektivet dominerar kultur och traditioner svaren. Många av svaren identifierar helt enkelt kultur på ett övergripande plan, att det undervisar mångsidigt och att man betonar finlandssvenskarnas kulturella betydelse för Finland. Andra svar nämner traditioner och seder, musik och sånger, samt fester, så som Svenska dagen och Lucia.

Ett annat frekvent förekommande tema inom det är det geografiska, som tar fasta på i vilka delar av Finland finlandssvenskarna bor, resor i finlandssvenska områden samt Åland och dess ställning. Också det rent historiska perspektivet lyfts fram, d.v.s. de historiska rötterna till svenskan i Finland samt Finlands och Sveriges gemensamma historia.

En del av svaren tar fasta på språkliga varianter och dialekter. Svaren i denna kategori fokuserar på skillnader mellan finlandssvenska och rikssvenska, att man aktivt använder svenska i undervisningen, med viss betoning på finlandssvenska, lyssnar på olika varianter av svenskt uttal, jämför finlandssvenska med den svenska som används i Sverige och problematiserar i någon mån vilken variant eller uttalsnorm som ska användas, t.ex. som i citatet nedan:

Että suomenruotsi on Suomen oma variantti, joka on useimmille luonteva ja helppo oppia ja käyttää. (A552)

Det förekommer också svar som visar på ett kontrastivt grepp där man aktivt jämför hur de svenska och finska språken påverkat varandra och gett upphov till finlandismer, olika intonationsmönster, samt lånord. En lärare lyfter i synnerhet upp finska dialekter som en källa till att bredda elevernas ordförråd i svenska, då det förekommer att antal svenska lånord i dialekterna. Inom kategorin ges också ett exempel på ett medvetet flerspråkigt grepp, då en lärare betonar att hen ofta tar upp centrala begrepp i sin undervisning också på svenska och andra språk.

Tilliten till undervisningsmaterialen syns tydligt i svaren och exempel ges på flera tryckta läromedel och videomaterial som de svarande menar att tillgodoser målet att göra eleverna bekanta med svenskan i Finland och finlandssvenskarna. De material som nämns är kopplade till undervisningen i svenska. Det finns också mer kritiska kommentarer till läromedlen, där man menar att innehåll relaterat till svenskan i Finland och finlandssvenskarna förekommer endast sparsamt, i någon enskild kurs, att det är delvis behäftat med stereotyper och att det kan vara otillräckligt i synnerhet i de skolor där svenska undervisas av icke-specialiserade klasslärare. Mer specifik information om de svarandes synpunkter på undervisningsmaterialen ges nedan under den specifika frågan i enkäten.

En del av enkätsvaren visar också på att vissa lärare jobbar medvetet med attitydfostran genom att lyfta fram nyttoaspekter, vardagskunskap och stärka såväl yttre som inre motivation. Det handlar långt om sådant lärarna själva berättar om finlandssvenskhet för sin klass utgående från sin egen kulturella bakgrund som finlandssvensk eller utgående från egna erfarenheter av att ha bott i eller besökt tvåspråkiga områden och/eller Sverige.

Kielikylvyssä opettaja avaa usein omaa kulttuurista maailmaansa oppilaille ja kertoo eroista riikinruotsiin ja tapaan ilmaista asioita (useampi meistä kielikylvyn aineenopettajista on suomenruotsalainen). (A600)

Diskussion utgående från elevernas frågor och möjliga stereotyper betonas och flera kommentarer visar också på möjligheterna för elever att lära sig om varandras vardag, seder och traditioner av varandra.

Otetaan monipuolisesti esille juttuja niin, että mahdolliset virheelliset stereotyyppiset käsitykset poistuvat. (A911)

Ett sätt att konkretisera nyttoaspekterna som nämns i ett svar är att diskutera och rent konkret be eleverna upptäcka var man kan höra svenska i samhället. Några av kommentarerna tar upp attitydaspekten och att man medvetet diskuterar svenskan i Finland och finlandssvenskar i positiva ordalag med eleverna, medvetet visar på likheterna mellan finsk, finlandssvensk och svensk kultur och framhåller dessa kulturella och språkliga aspekter som naturliga. Som en del av attitydfostran lyfts också nyttoaspekten upp, d.v.s. att svenskan är ett språk som finskspråkiga har nytta av att lära sig för fritidssysselsättningar, i vardagen och fortsatta studier och som kontaktspråk i Norden.

Suomenruotsi on selkeää ja sitä ymmärretään pohjoismaissa hyvin. (A468)

Positiiviseen sävyyn. Samoin ruotsalaisista. Kun on asunut Vaasassa parisenkymmentä vuotta ja Tukholmassa kymmenen, niin ymmärtää aika hyvin ruotsalaisia ja suomenruotsalaisia. (A350)

Pyrin tunneilla korostamaan, että Suomen kaksikielisyys on rikkaus. (A841)

En enda kommentar i materialet betonar att innehåll relaterat till svenskan i Finland och finlandssvenskarna är en del av skolans uppdrag inom jämställdhet och likabehandling.

Den sista kategorin – kontaktytor – är nära kopplad till den föregående, men i denna är det själva kontakten eller avsaknaden av den som är i fokus för enkätsvaren. Här tar underkategorierna fasta på var i samhället man kan se och/eller höra svenska, kända representanter för den finlandssvenska minoriteten och tvåspråkiga elever som kunskapskälla om kultur och traditioner.

I en separat analys av de svenska svaren framträder identitetsdimensionen mycket tydligt och svenskan och finlandssvenskheten anges av flera svarande vara något som genomsyrar verksamheten: *Jag jobbar i en finlandssvensk skola så temat finlandssvenskar och svenskan i Finland är alltid aktuellt* (A389). Också litteratur och finlandssvenska författare samt bildkonst och matkultur nämns mer frekvent i de svenska resultaten. Slutligen betonas språklig medvetenhet mer explicit, trots att temat är tydligt i det jämförande språkperspektivet också i de finska resultaten. Naturligt nog nämns finlandssvenska dialekter och svenska som känslospråk endast i de svenska resultaten. Några svenska svarande har också undrat om frågan om finlandssvenskhet och svenskan i Finland är avsedd för enbart finska skolor. Det är också uppenbart att undervisningsmaterialen inte har en lika framträdande roll i de svenska svaren.

Undervisningsmaterial med goda exempel på finlandssvenskar och svenska språket

På frågan “I vilka undervisningsmaterial ges det goda exempel på finlandssvenskar och svenska språket eller vikten av att kunna svenska?” har de en del svarande ($n=340$) valt att antingen ange inom vilket eller vilka ämnen det ges goda exempel på finlandssvenskar och svenska språket eller vikten av att kunna svenska, medan flertalet har valt att lista ett eller flera läromedel eller andra resurser. Ett mindre antal har konstaterat att goda exempel inte finns, eller finns i mycket liten utsträckning och en anmärkningsvärt stor andel av de svarande har också konstaterat att de inte vet eller att detta inte berör dem.

Också gällande denna fråga upprepas mönstret att ansvaret för att behandla finlandssvenskan och det svenska språket huvudsakligen ligger inom ämnet svenska i de finskspråkiga skolorna och de undervisningsmaterial som används inom det ämnet. Det är glädjande att det åtminstone i någon mån listas också andra ämnen som historia, samhällslära, religion, livsåskådning samt modersmålet finska.

I de svenska svaren framträder naturligt nog ett lite annorlunda mönster, där svenska och litteratur har en framträdande roll, men framförallt listas ett bredare ämnesspektrum, såsom *Historia, svenska, samhällskunskap* (A126) och *Svenska och litteratur, omgivningslära, matematik, religion, livsåskådning* (A721).

De svarande anger en bredd undervisningsmaterial för grundläggande utbildning och gymnasium som goda exempel. Här kan i synnerhet nämnas de första böckerna i Trampolin-serien (grundskolan B1-svenska), Megafon-serien (grundskolan B1-svenska) samt Fokus-serien (gymnasiet B1-svenska) och Allihopa-serien (grundskolan A1/2-svenska). Även Hallonbåt (grundskolan B1-svenska), Katapult (grundskolan B1-svenska), Inne (gymnasiet A-svenska), Studeos material (gymnasiet B1-svenska), På gång (grundläggande utbildning B1-svenska) och Gilla (gymnasiet B1-svenska) förekommer flera gånger i materialet. Det måste också konstateras att samtliga exempel är läromedel i svenska. Ett enda exempel på material från andra ämnen finns i de finska svaren, nämligen: *Koulun ympäristötieto ja Luonnontutkija* (A208). I de svenska svaren ges exempel på läromedel i svenska och litteratur, finska, Expedition (omgivningslära åk 1–6), Omvärlden (omgivningslära åk. 3–6) Livets och Världens spegelbild (Livets spegel, livsåskådning åk 3–6) och Hjärtat (religion åk. 1–2 och 3–6).

De följande citaten sammanfattar på sätt och vis lärarnas synpunkter på undervisningsmaterialens möjligheter och begränsningar.

Kaikissa vuosien saatossa käyttämässäni oppikirjasarjoissa asia on otettu hyvin huomioon. Negatiivinen asenne ruotsia kohtaan vain on niin voimakas. Lukiolaiset suurin piirtein naureskelevat virkamiesruotsille - se on kuulemma ihan helppo nakki. (A281)

Yleisesti oppikirjoissa viitataan mielestämme hyvin kielen osaamisen tärkeyteen ja antamiin parantuneisiin tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Tässä mukana tietenkin opettajan antamat omat henkilökohtaiset esimerkit. (A777)

Också andra undervisningsmaterial och resurser nämns i viss utsträckning i enkätsvaren. Här förekommer Svenska nu-resurserna ett flertal gånger och annat webbaserat material. Enstaka lärare nämner t.ex. bilderböcker, YLE5 samt att de gör eget material. Det är intressant att frågan också genererat svar kopplade till läraren själv och omgivningen som resurs:

Puhun itse ruotsia kotona ja tuon asiaa esille opinto-ohjauksessa. Tutustumme lukiolaiset myös ruotsinkielisiin jatkokoulutusvaihtoehtoihin. Materiaaleista minulla ei ole kokemusta. (A509)

Keskitymme enemmän ruotsin kielen taidon merkitykseen rajakunnan asukkaiden kannalta. Esim. Ikea on suuri työnantaja ja puhumme paljon työllistymisestä Ruotsiin ja opiskelusta Ruotsissa. Lisäksi korostamme virkamiesruotsin osaamista valtion ja kunnan viroissa. (A518)

Bland de svar som tar fasta på att det inte finns goda exempel är många kortfattade och konstaterar bara att dessa inte finns, men några är mer detaljerade, vilket kan vara till nytta vid fortsatt utveckling av läromedlen. Kommentarererna är av varierande karaktär, där det bland annat konstateras att temat inte förekommer i undervisningsmaterialen i främmande språk, att de undervisningsmaterial

som tangerar frågorna är dåliga och tråkiga, att det inte finns klara exempel i undervisningsmaterialen för åk. 1–6, samt att det inte finns nämnvärt med information om svenska språkets betydelse.

En tiedä. Ruotsin oppikirjoissa ei useinkaan korosteta suomenruotsalaisuutta. (A916)

En koe, että missään on ollut hyviä esimerkkejä. Osassa ollut ihan ok esimerkkejä ja tarinoita suomenruotsalaisista, mutta nekin on ollut vähän tyhjän kanssa. (A483)

En av kommentarerna nämner explicit att det grepp som används i undervisningsmaterialen har lett till ifrågasättande eller motstånd från de studerande:

Lukion Fokus käsittelee asiaa jonkin verran, mutta sellaisella otteella, että se lähinnä aiheuttaa vastalauseita opiskelijoilta. (A918)

En intressant kommentar tar fasta på att materialen i B-svenska beaktar svenskan i Finland och finlandssvenskarna bättre än materialen i A-svenska. Det är logiskt med tanke på läroplansinnehållet, där målspråskulturen i A-lärokursen i det andra inhemska språket ses som något självskrivet (jfr. Björklund m.fl., 2020). Det kan alltså finnas orsak att granska de kulturella målen och hur de kopplar till läromedlen, i synnerhet i relation till attitydfostran gentemot målspråskulturen och dess företrädare.

Främjande av positiva attityder till lärande av det andra inhemska språket

I enkäten frågades också vilken typ av praxis som skulle kunna utvecklas för att främja elevernas positiva attityder till att lära sig det andra inhemska språket och till företrädare för det andra nationalspråket. Majoriteten av svaren handlar

om svenska, eftersom frågan var formulerad så i den finska enkäten och finska var fokus i den svenska enkäten. 399 personer svarade på denna fråga. Ett citat fångar flera av de teman som framträder i de kvalitativa svaren:

Monipuoliset, toiminnalliset oppitunnit, joiden tavoitteena on edistää kielen osaamisen tunnetta. Vierailijat ovat hyviä kielimotivaattoreita. Myös kielissä tapahtuva (esim. oman kunnan sisällä) ystävyyuskoulutoiminta erilaisten projektien parissa tuo vaihtelua ja käyttöarvoa kielen osaamiselle. Oleellista on myös vuorovaikutteinen keskustelu nuorten kanssa tästäkin asiasta. Mieli-piteille pitää olla tilaa. Hyödyistä on oleellisen tärkeää keskustella. Aina kielenopiskelu ei hyödytä vain kyseisen kielen oppimisen näkökulmasta. Kieli on ajattelun väline, joka tuo mukanaan monia hyötyjä. (A802)

Svaren lyfter i första hand fram olika former av språkkontakt, pedagogiska metoder och samarbetsformer, men också ett flertal organisatoriska eller strukturella aspekter och randvillkor. De mest frekventa kommentarerna lyfter fram flerspråkiga undervisningsmetoder och olika typer av mer kontinuerligt utbyte och rent allmänt samarbete. Också olika typer av besök, möjligheter att träffa medlemmar av den andra språkgruppen och studiebesök nämns av många svarande. En intressant kategori lyfter fram positiva pedagogiska lösningar. Spektrumet är stort och betonar frekvent vikten av funktionella undervisningsmetoder, positiva upplevelser, engagerande metoder, ämnesintegrering och spelifiering.

Flera av svaren tar fasta på ett breddat perspektiv. Flera av de svarande konstaterar att en ökad synlighet för svenska samt två- och flerspråkighet i samhället, i elevernas vardag, sociala medier och övriga media skulle stärka positiva attityder. Också hemmet anses påverka attityder och inställningen till språkval. I materialet konstateras också att attityden varierar regionalt och enligt ålder. En del svar noterar också på ett allmänt plan behovet av attitydfostran, gärna från

ung ålder och t.ex. genom att lyfta fram ett konsekvent värdesättande av olika språk. En liten grupp svarande hävdar också att tåget redan har gått gällande attitydarbetet i relation till det andra inhemska språket, d.v.s. att det är för sent att göra något åt negativa attityder.

En del svar fokuserar på skolmiljön som helhet och betonar vikten av att hela skolan samverkar för att ge språken synlighet och visa goda exempel gällande andra inhemska språket. I andra svar understryks vikten av att konsekvent lyfta fram nyttan med att lära sig eller kunna använda det andra inhemska språket och citaten nämner t.ex. synliggörande av karriärmöjligheter och i vilka branscher det andra inhemska språket behövs. Den gemensamma historien, lånord och svenska regioner, musik och kultur, skönlitteratur och film nämns som viktiga redskap för att påverka attityder positivt.

De svar som har fokus på strukturella faktorer och randvillkor är mindre frekventa i materialet, men representerar ändå flera olika aspekter som kan vara relevanta för utvecklingen av språkprogrammet i Finland. En av de mest frekventa av dessa menar att frivillighet gällande det andra inhemska språket eller åtminstone en senareläggning skulle bidra till mer positiva attityder. Den här kategorin utgör en kontrast mot några av de andra strukturellt inriktade. En av de tydligaste kategorierna önskar fler timmar i svenskundervisningen eller allmänt i undervisningen i det andra inhemska språket. En del av citaten konstaterar att det behövs två årsveckotimmar på varje årskurs, medan andra betonar vikten av fler timmar på högstadiet. Några svar tar specifikt ställning för svenska som A1 språk och tidigarelagd svenskundervisning. Några svarande problematiserar engelskans roll som A1-språk och lyfter fram att denna roll gör undervisningen i andra språk mer utmanande. Vidare nämner några svarande vikten av kompetenta, kunniga och motiverade lärare samt tillgång till och finansiering för bra undervisningsmaterial och andra resurser för lärande.

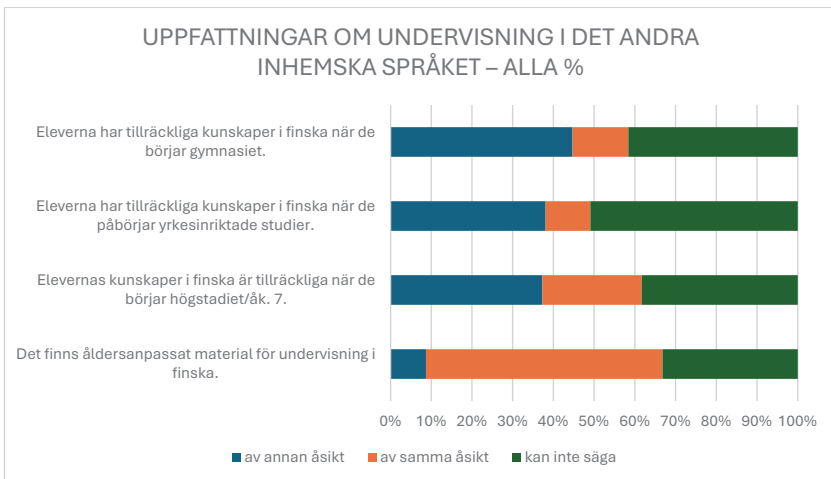
Läromedel för och språkkunskaper i det andra inhemska språket

De svarande tillfrågades också om sina åsikter om läromedlen i det andra inhemska språket (svenska eller finska) och språkkunskaper genom en flervalfråga. En stor del av de svarande kunde inte svara på dessa frågor (33–51 %). Rejält över hälften ansåg ändå att det finns lämpliga material för det andra inhemska språket för olika åldersgrupper. Omkring 40 procent av de svarande ansåg dock att elevernas färdigheter i det andra inhemska språket är otillräckliga när de börjar i årskurs 7, yrkesskolan eller gymnasiet. Svarens procentandelar presenteras närmare i figur 22.

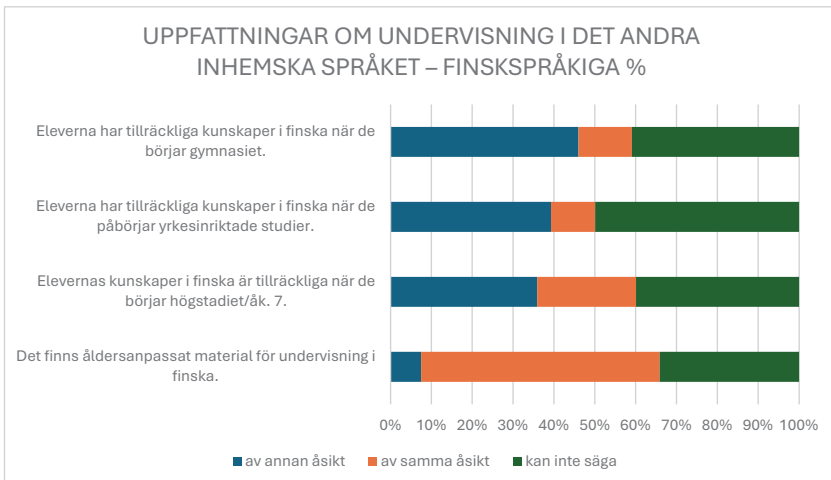
Bland de svenskspråkiga svarande ansåg omkring var femte att det inte finns lämpliga läromedel för studierna i finska. Bland de finskspråkiga ansåg bara 7,5 procent att det saknas lämpliga läromedel för svenska. Bland de svenskspråkiga rapporterade omkring hälften även att elevernas kunskaper i finska är otillräckliga när de börjar i årskurs 7. Omkring 35 procent var oroliga över de finskspråkigas kunskaper i svenska när de börjar i årskurs sju. Omkring 40 procent av de finskspråkiga och 30 procent av de svenskspråkiga var missnöjda med kunskaperna i det andra inhemska språket i början av sina yrkesstudier. Nästan hälften av de finskspråkiga, men bara drygt 35 procent av de svenskspråkiga, var missnöjda med språkkunskaperna i det andra inhemska språket i början av gymnasiet. Dessa resultat visar att de svenskspråkiga förhåller sig mer kritiskt till materialets lämplighet, medan de finskspråkiga är oroliga för att kunskaperna i det andra inhemska språket (alltså svenska) inte räcker till i olika övergångskeden i utbildningen.

Figur 22. Uppfattningar om undervisning i det andra inhemska språket (finska/svenska): A) alla deltagare ($n = 888$), B) finskspråkiga deltagare ($n = 784$) och C) svenskspråkiga deltagare ($n = 104$).

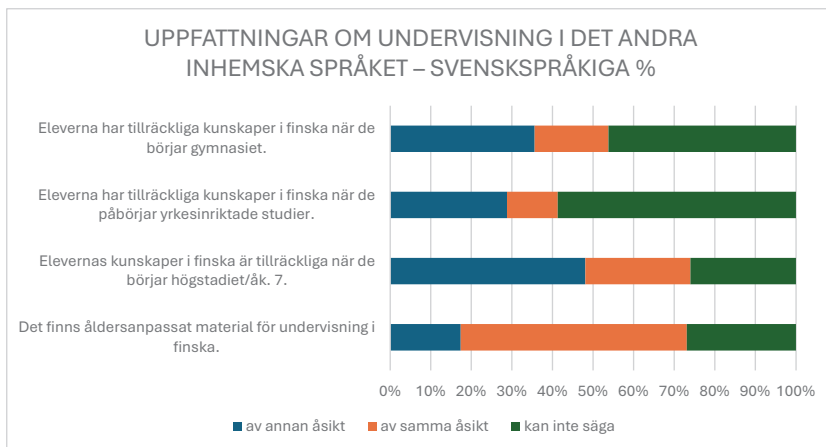
A.



B.



C.



I följande avsnitt berättar vi om de svarandes uppfattningar om idealsituationen för språkundervisningen i Finland.

4.11 Idealsituationen för språkundervisningen i Finland

I slutet av enkäten fick de svarande ($n = 546$) berätta om sin syn på hur idealsituationen för språkundervisning och -studier skulle kunna se ut i Finland. Deltagarna kan ha nämnt flera saker i sina svar, och de angivna procentandelarna har beräknats utifrån det totala antalet omnämmanden. Många svarande önskade mer mångsidighet i språkutbudet (30 % av omnämmandena) eller mer resurser, såsom årsveckotimmar (23 %) eller mindre gruppstorlekar (19 %) för språkstudier.

Kielten tunteja olisi riittävästi joka luokka-asteilla. Kielivalikoimaa olisi riittävästi ja olisi matalammat kieliryhmien osallistujavaatimukset. Jos isoissa kaupungeissa ei saada kieliryhmiä täyteen, miten missään suurien

kaupunkien ulkopuolellakaan kieliryhmät täyttyisivät, kun oppilaita on yhä vähemmän? Jos edes sitä pientä opetukseen halukasta osaa ei kouluteta, mitä toivoo on saada riittävästi kielenosaajia tulevaisuudessaakaan maassamme käyttöön? Etäopetusmahdollisuuksia hyödynnettäisiin opetuksessa paremmin ja materiaalin tuottamista tuettaisiin laajemmin. (A29)

Som idealsituation nämndes å ena sidan mer valfrihet för eleverna i språkstudierna (13 %), å andra sidan även tvång på mångsidigare språkstudier (11 %). I synnerhet nämndes avskaffande av studier i svenska (13 %) och att tvinga eller uppmuntra till att studera något annat språk än engelska som A-språk (6 %) samt att alla skulle förväntas studera ytterligare något språk utöver det andra inhemska språket och engelska (4 %).

Opiskelijalla olisi mahdollisimman laaja valikoima kieliä ja autonomia sen suhteen, mitä hän valitsee. Kieli on aina investointi, johon koulussa saa tukea. Kielitaito kuitenkin pitää hankkia itse eikä siitä voi kukaan muu päättää. (A41)

Jag anser att alla gymnasiestuderande skulle ha 3 obligatoriska studieavsnitt i ett B2/B3 språk. (A246)

ruotsin kielen opiskelu valinnainen, kielen opiskelu voidaan aloittaa pienellä ryhmäkoolla, etäopiskelijoita voi olla mukana ryhmässä, kielitietoisuuden lisääminen koulussa, panostaminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyessä siihen, että oppilaat uskaltavat käyttää kieltä, opettajien tietoisuuden lisääminen kielen taitotasosta kuten siitä, mitä tarkoittaa kehittyvä alkeiskielitaito, tarjolla on valinnaisia kieliä pelkän englannin sijaan, maassamme tulee olemaan maahanmuuttajia ja monikielisyys on osa arkea pysyvästi, kielen opiskelua arvostetaan yhteiskunnas-

samme, esimerkiksi yliopiston todistusvalinnassa/pääsykokeissa myös kielistä saa hyviä pisteitä eikä matematiikka jyrää. (A63)

I svaren nämades också att det skulle vara idealiskt om språken värdesattes mer (12 % av omnämningarna), och om man skulle studera exempelvis *ryska, svenska, kinesiska eller arabiska* (A261), vilket skulle vara till hjälp när man söker arbete. Även i övrigt önskades mer synlighet för nyttan med språkstudier (5 % av omnämningarna). En förändring i poängsättningen av studentproven efterlystes också (12 % av omnämningarna).

Peruskoulussa voisi valita englannin lisäksi muita kieliä kuin ruotsia. Nyt kaikki pakotetaan ruotsin kielen opiskeluun, jota ruotsinkielisten alueiden ulkopuolella oppilaat eivät motivoitu käyttökeltvottoman ruotsin opiskeluun. Muiden kielten opiskeluun olisi kiinnostusta, mutta ei mahdollisuutta. Ruotsinkielisillä alueilla tilanne voisi olla toisenlainen. (A211)

Asenteet kieliä kohtaan olisivat jo lähtökohtaisesti positiivisemmat, mediassa ei viljeltäisi pakko-termistöä kielistä puhuttaessa, esimies tukisi kieltenopiskelua madaltamalla minimiryhmäkokoja ja asettamalla kielten tunteja ”hyvälle” kohtaa lukkaria eli ei aina päivän ekaksi tai vikaksi tunniksi. (A341)

lukiossa olisi pakko opiskella toista vierasta kieltä, jos ei lue pitkää matikkaa. Kielistä saisi enemmän pisteitä haettaessa jatko-opintoihin, myös A2 opiskelusta palkittaisiin; pitäisi olla mahdollista, että kahden pitkän kielen osaajat (joita on TOSI vähän) saisivat aherruksestaan konkreettista hyötyä. (A139)

Studier i flera språk borde också möjliggöras schematekniskt. Att fördela språklektionerna jämnt mellan olika veckodagar och kalendermånader skulle stödja studierna.

Kieliä tarjotaan monipuolisesti. Ei kuitenkaan niin, että valintoja tehdessä samassa korissa on esim. taide- ja taitoaineita ja kieliä. Lukujärjestystekniset ratkaisut tehdään kielten opiskelua kannustaen niin peruskoulussa kuin toisella asteella. Jatko-opintovalinnoissa kielten pisteitä painotetaan. Yrityselämä ja valtionhallinto otetaan mukaan kannustamaan opiskelijoita monipuolisen kielitaidon hankkimiseen. Korkeakoulujen kielten laitosten toiminta taataan riittävällä rahoituksella. (A350)

Många önskade att motivationen för att lära sig språk skulle stärkas antingen i allmänhet eller genom att man uppmuntrar eleverna med exempelvis stipendier, elevutbyten och besökare till skolan (10 % av omnämningarna). I nio procent av omnämningarna nämndes att det skulle vara idealiskt om behöriga och motiverade lärare skulle undervisa i språk i de lägre årskurserna. Bra material som beaktar olika elevers behov och har en rimlig kontinuitet från ett utbildningsstadium till ett annat önskades i sju procent av omnämningarna. Även så tidig språkundervisning som möjligt (4 % av omnämningarna), nivågrupper i språk (4 % av omnämningarna), språkundervisning med fokus på praktisk språkanvändning (4 % av omnämningarna) och ökad distansundervisning (3 % av omnämningarna) sågs som idealiska. Som idealiska betraktades även förnuftigare placering av språken i scheman och perioder (3 % av omnämningarna) samt ökat samarbete mellan utbildningsstadier eller förnuftigare och enhetligare språkstigar (3 % av omnämningarna).

Sopiva tuntimäärä, esim. 3–4 vuosiviikkotuntia niin että opetus jatkuu tasaisena ympäri vuoden. Kieltä opettavat aineenopettajat, joilla on hyvä kielitaito ja erittäin myönteinen asenne. (A266)

Olisi resursseja valita A1-kieleksi muukin kuin englanti, myös pienillä paikkakunnilla. Päteviä opettajia olisi kaikkiiin kieliin, erityisesti ruotsiin, eli ei siihen pakotettuja luokanopettajia. Kielisuihket eskarissa pitäisi aineenope.

Työkirjoihin saisi tehdä merkintöjä, eli niitä ei kierrätettäisi. Ihmisten omien kielten, myös suomen ja ruotsin, osaamista arvostettaisiin. (A342)

Kielipolku ala-asteelta peruskouluun ja lukioon yhtenäinen. Enemmän yhteistyötä eri kouluasteiden välillä. Valitun A2-kielen kielipolun yhtenäisyys ja siirtymiset toiseen kouluun A2-kieltä opiskelemaan niin, että koulujen lukujärjestykset mahdollistavat A2-kielen opiskelun toisessa koulussa. Lukion eri oppiaineiden pisteytykset yliopistoihin haettaessa tasapuolisemmiksi, niin että vieraita kieliäkin kannattaa ja jaksaa opiskella. (A16)

Alle 15 oppilaan taitotasoryhmät olisivat erittäin hyödyllisiä, jotta opetuksesta saataisiin mahdollisimman innostavaa ja oppilaita hyödyttävää. On erittäin vaikeaa opettaa eri tasoilla olevia oppilaita ja mielestäni kaikilla ei voi olla samat vaatimukset tällaisessa opetustilanteessa, jossa ei pysty antamaan eteville oppilaille tarpeeksi innostavaa opetusta ja haasteita eikä myöskään riittävästi tukea oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille. (A240)

Att språkundervisningen i lågstadiet skulle bestå av praktiska lektioner i olika ämnen på olika språk. Till exempel att gymnastiktimmar eller musik eller bildkonst ibland skulle gå på finska. (A284)

Som en enskild god idé föreslogs också att ta fram nationellt material för att uppmuntra och ge information till föräldrar och elever. Även korta språkkurser sågs som idealiska.

Sellainen, että suurin osa aloittaisi ruotsin kielikyllyn ja jatkaisi sitä peruskoulun läpi. Englannin asemaa ei tarvitse enempää vahvistaa - se on jo nuorison suussa. Tällöin energiaa jäisi myös kolmansien kielten valinnalle jo ehkä alakoulun lopulla tai yläkoulun alkaessa. Voitaisiin järjestää myös

lyhytkursseja eurooppalaisista kielistä, kuten ranska, saksa, venäjä, espanja, italia. Oppijoita kiinnostavat usein nämä kielet. (A219)

4.12 Sammanfattning

Enkätresultaten för undervisande personal och rektorer i grundläggande utbildning bekräftar att tre språk ser ut att vara starkt närvarande i vardagen hos anställda inom bildningen, alltså finska, svenska och engelska. Mönstren är ändå olika mellan de två nationalspraksgrupperna. För finskspråkiga är engelska nu klar tvåa och svenska ligger på tredje plats, medan finskan har en stark närvaro bland de svenskspråkiga tätt följd av engelskan.

I relation till språkvalen befäster engelskan sin ställning som A1-språk. Även i de svenskspråkiga skolorna väljs engelska som A1-språk enligt över hälften av de som svarat på enkäten, medan finskan ändå allttjämt har en stark position som A1-språk. I de finskspråkiga skolorna har svenskan en tydlig ställning som B1-språk. Enkätsvaren visar på en medvetenhet om behovet av att bredda språkutbudet och pekar också på ett flertal utmaningar, så som att det är stor variation i hur stora elevgrupper som krävs för att undervisningen ska bli av och varierande effekter av att slå ihop olika lärokurser i samma språk. En förhållandevis stor andel av svaren anger också att studerandes färdigheter i det andra inhemska språket är otillräcklig vid övergången till gymnasiet.

Enligt enkätsvaren informerar majoriteten av alla skolor årligen om utbudet av språkstudier till elever och vårdnadshavare, men inte riktigt lika frekvent i de svenskspråkiga skolorna. Flera konkreta åtgärder som kan motivera till språkstudier anges i enkätsvaren. I resultaten syns tydliga skillnader mellan språkgrupperna. En majoritet av de svarande utgår från att eleverna behöver uppmuntras för att fortsätta med sina språkstudier, att nivågrupper behövs

och att undervisningen måste upplevas som trevlig. Många svar anger att språkstudierna förutsätter flyttningar mellan skolor och närmare hälften ser distansundervisning som en möjlighet i framtiden.

Språkstigarna upplevs fungera innehållsligt att döma av de flesta enkätsvaren, men brister tycks finnas i samarbetet över stadiegränserna. Vissa skillnader i frekvens finns mellan språkgrupperna. Lärarna i de finskspråkiga skolorna litar mer på att undervisningsmaterialen stöder en kontinuerlig språkutveckling.

Flera av enkätsvaren konstaterar att två- och flerspråkighet inte stöds på något särskilt sätt i skolan och in en del av dessa motiveras det med att målgruppen inte är aktuell. I svaren listas ändå också en bred palett olika möjligheter att stöda två- och flerspråkighet. En del av de som svarade ställde sig kritiskt till tidigareläggningen av A-språket. Hälften ansåg att de har den beredskap som behövs för undervisningen, medan endast 40 procent ansåg att det finns ändamålsenligt material för tidigarelagd undervisning i A1-språk. Här finns en språklig skillnad där svenskspråkiga i högre grad anger beredskap för denna undervisning, medan finskspråkiga i högre grad anser att det finns lämpligt undervisningsmaterial. Fler ämneslärare än klasslärare upplever osäkerhet inför tidigarelagd undervisning. Som de viktigaste motiverande faktorerna angavs funktionell undervisning och samarbete mellan lärarna.

En del av de svenskspråkiga anser att undervisningsmaterialen i A-finska och B-finska inte är ändamålsenliga. Gällande undervisning och undervisningsmaterial om finlandssvenskar och svenskan i Finland finns en tydlig tudelning i svaren. Dels anges att det är en naturlig del av undervisningen, dels att dessa teman berörs väldigt lite eller inte alls, beroende undervisningsmaterialens innehåll samt lärarens eget engagemang och egen kompetens. En tämligen bred palett av innehåll anges som helhet i enkätsvaren, från minoriteter och språkliga rättigheter till geografi, språkvarianter och attityder. I huvudsak anges

undervisningsmaterial i ämnet svenska som goda exempel på goda undervisningsmaterial vad dessa teman beträffar, medan de svenskspråkiga svaren är ämnesmässigt bredare.

I svaren om idealsituationen för språkundervisningen i Finland lyfter många fram vikten av en större bredd i språkutbudet, fler undervisningstimmar och möjlighet till mindre grupper. Svaren går isär i fråga om prioritering mellan tvång och valfrihet. Frivillighet för svenska nämns som en möjlighet att bredda språkvalen, samtidigt som även möjligheten att föreskriva att engelska inte skulle vara A1 anges som ett sätt att nå samma mål.

5 ENKÄT FÖR UNDERVISANDE PERSONAL I HÖGRE UTBILDNING

Ienkäten för lärare i språkämnerna vid högskolor ombads deltagarna bland annat att besvara frågor om hurdana språkkunskaper de tror kommer att behövas i framtiden och hur idealsituationen för språkundervisning skulle se ut ur högskoleutbildningens perspektiv. De svarande ombads också beskriva utmaningar gällande kontinuiteten i studierna i det andra inhemska språket.

5.1 Uppfattningar om språkundervisningen i Finland nu och framtiden

Det som den överväldigande majoriteten av de svarande lyfter fram är vikten av mångsidiga språkkunskaper. Många hänvisar dels till vikten av kunskaper i flera olika språk utöver engelska och flera olika språk nämns, i synnerhet större europeiska och globala språk.

De svarande önskade att betydelsen av språkkunskaper skulle identifieras och erkännas så att tillräckliga resurser tilldelas för språkstudier. Man måste arbeta för mångsidiga språkkunskaper och för att stärka den språkliga medvetenheten:

Toivoisin, että kielipolkuun esikoulusta alkaen todellakin panostettaisiin ja se jatkuisi ihan korkea-asteelle saakka. Tässä tarvittaisiin kielitietoisuutta, jotta ensinnäkin olisi ammattilaisia, jotka ylläpitävät kielipolun mahdollisuutta ja välittävät lapsille ja nuorillekin tietoa ja ymmärrystä, miksi monipuolinen kielitaito on tärkeä. (B156)

Swedish should be introduced as early as third grade for most pupils in the whole country unless they are already in a bilingual school. (B168)

I svaren framträder en förståelse för att behoven av kunskaper i olika språk och nivåkraven på språkkunskaperna varierar mellan olika branscher och regioner i Finland. Inom den internationella handeln ansågs det i alla fall finnas ett behov av flerspråkighet, så att man utöver engelska behöver kunna exempelvis tyska, ryska, franska, spanska eller estniska.

De språk som nämns av de svarande är engelska, svenska, finska och ett flertal andra språk, som tyska, franska, spanska, kinesiska, ryska, italienska, japanska, estniska. Då det gäller engelskan betonas att man behöver mångsidiga kunskaper och in några av svaren hävdas att behovet av andra främmande språk minskar med engelska och AI-redskap som grund.

Då det gäller svenska som andra inhemska språk framhålls att man behöver åtminstone receptiva kunskaper och tilltro till sina språkkunskaper. Det andra inhemska språket finska figurerar inte lika frekvent i materialet, men t.ex. följande citat lyfter upp skillnaderna i förväntningarna på den språkliga nivån mellan andra inhemska språket svenska och finska:

Majoritetsspråket finska borde helst vara på CEFR B2 eller C1. Lägre än det räcker inte till, utan studenterna erbjuds inte arbetsplatser som motsvarar deras utbildningar. Finskan är ett måste i Finland. (B163)

En del svar betonar också vikten av muntliga färdigheter, men även mångsidiga skriftliga färdigheter (kopplat t.ex. till fackspråk) och mångsidiga interaktionsfärdigheter på flera olika språk.

Ability to critically analyse texts, increasing needs for deeper understanding of cultural aspects of communication, ability to communicate in clear and explicit ways, continued need and recognition of audience in communication. (B70)

Aasian kielten ja kulttuurien osaajia tarvittaisiin myös. Pitäisi puhua viestintätaidosta kielitaidon sijaan ja myös kertoa nuorille, mitä eroa näillä on. (B146)

Vikten av språklig medvetenhet är ett annat tema där en del svar lyfter fram att social kompetens är viktigare än språkfärdighet per se. Enstaka kommentarer betonar vikten av att kommunicera i rätt stil för respektive uppgift, behärska fackspråk, kunna använda redskap och AI på rätt sätt, kritisk läsförmåga, mod att använda de språkfärdigheter man har, beredskap att lära sig språk i arbetssituationer, samt beredskap för korspråkande och multilitteracitet (fi. monilukutaito).

De som besvarade enkäten på engelska lyfte bland annat fram observationer om att engelskan har en dominerande ställning och att svenskan inte verkar ha en stark ställning i vårt samhälle. Även undervisningen i finska inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen fick kritik.

First challenge: The dominance of English.

Second challenge: Negative attitudes towards Swedish on the part of Finnish-speaking society, particularly here in southeastern Finland. These negative attitudes can be seen throughout Finnish-speaking society from the man or woman in the street to the rectors of Finnish universities to many top politicians.

Third challenge: Teachers being asked to do too much work to be able to make Swedish-language classes fun and effective. Vast sums of money are being poured into computer infrastructure and myriad 'projects,' leaving mere crumbs for the teachers in the classroom. Consequently, the quality of teaching suffers. (B91)

5.2 Idealsituationen för språkundervisningen i Finland

På frågan om idealsituationen för språkundervisningen nämnde många (38 %) av de högskoleanställda möjligheten till mer omfattande språkstudier redan i början av grundskolan eller till och med i småbarnspedagogiken. Var tredje (33 %) önskade mer resurser för att möjliggöra mindre gruppstorlekar och även långvarigare och mer omfattande språkstudier.

Maailmankielten osaaminen turvattaisiin eikä opiskelun aloittamista rajoitettaisi ryhmäkokoön vedoten. Monipuolista kielitaitoa, ekskursioita, yritysvierailuja motivaation ylläpitämiseksi. Aitoja tilanteita. (B8)

Riittävästi aikaa, resursseja ja halua ottaa viestintä, vuorovaikutus ja kielet elintärkeäksi osaksi opetussuunnitelmia ja tutkinto-ohjelmia. Esim. korkea-koulukontekstissa kielten ja viestinnän pitäisi olla tasa-arvoisessa asemassa ns. sisältöasioiden kanssa, ei ylimääräisenä tai ekstrana. Ilman viestintää, joka niin usein eri kielillä realisoituu, eivät tulevaisuuden ammattilaiset pysty työskentelemään, kehittämään uutta tai mitään muutakaan. (B10)

Yhteiskunnan edellytykset, odotukset, jotka liittyvät esimerkiksi valmistumisaikoihin, eivät estäisi monipuolisen kielitaidon hankkimista. (B34)

Var femte (20 %) önskade att språk och språkstudier skulle värdesättas mer i samhället i allmänhet, men i synnerhet inom utbildningssektorn, och de önskade också att detta skulle synas i högskolornas betygsantagning.

Kielet ja viestintä ymmärrettäisiin myös käytännön tasolla ensisijaisena taitona oppimisessa ja työelämässä. (B20)

Tio procent såg praktiskt inriktade språkstudier som ett ideal, och fyra procent ville att språk- och innehållsstudier ska kombineras.

Kielten opiskelulle annettaisiin riittävästi aikaa. Kielten opiskelua nivottaisiin enemmän sisältöjen opetukseen. Esimerkiksi ammattiin opiskellessa voi samalla oppia kieltä ja parhaiten se toteutuisi kielituetussa ammattiopetuksessa. Erillistäkin kieltenopetusta toki tarvitaan edelleen. Ammatti- ja aineenopettajien kielitietoisuus olisi tärkeää ja sitä varten heitä tulee kouluttaa. Kielitietoisuuden pitäisi olla yhtä lailla yhteiskunnassa ja työpaikoilla kaiken läpäisevä periaate kuin esim. kestävän kehityksen. (B43)

De svarande önskade också mer valfrihet i språkstudierna (8 %) samt bättre och smidigare kontinuitet utan långa pauser mellan kurserna (8 %).

Opiskelijoiden tulisi saada valita, mitä kieliä opiskelevat. Ruotsin kielen opiskeluun pakottaminen on resurssien tuhlaamista. Oppijat, jotka eivät halua oppia, eivät opi. (B33)

Joustavat ja JATKUVAT opiskelupolut toisissa ja vieraisa kielissä. (B12)

Ideaalitalanteessa opiskelu perustuu vapaaehtoisuuteen, siitä ei anneta arvosanaa, sitä annetaan pienissä ryhmissä opettajan kanssa kasvatusten, ja se kestää koko opintopolun ajan - ei kurssimuotoisena. Taitotason sertifiointi

tapahtuu yksinomaan kansainvälisillä sertifiikaateilla - TOEFL tai IELTS.
(B44)

Många svar lyfte också fram möjligheten att studera språk i en grupp som motsvarar den egna nivån:

Mahdollisuus omaa tasoa vastaavaan kieltenopiskeluun. Nyt oletus on, että kaikilla on korkeakouluun tullessa tietyt perustaidot opiskeltavissa kielissä, vaikka niin ei sitten olekaan. (B25)

Että opiskelijoilla olisi mahdollisuuksia opiskella monia eri kieliä oman mielenkiintonsa mukaisesti ja että kielten alkeiskursseja järjestettäisiin myös korkeakoulussa. Alkeiskursseja kaivattaisiin myös englantiin ja ruotsiin silloin kun lähtötaso on jostain syystä niin heikko, ettei lukiotasoa lähtötasona edellyttävä ammatillinen kielten kurssi mitenkään onnistu. Kielten kurssien arviointi hyväksyty - hylätty skaalalla voisi olla opiskelijoille hyvinkin rohkaiseva tekijä: he uskaltaisivat heittäytyä kielenkäyttöharjoituksiin ja saisivat rohkeutta kielen käyttöön sen sijaan, että he vain panikoisivat saatavaa numeroa. (B165)

Som idealt för språkundervisningen framfördes i enskilda kommentarer bland annat planering av schemat på ett sätt som gynnar språk, behöriga lärare, uppdatering av språkproven i studentexamen samt tydligare nationell styrning.

Lainsäädäntö kieliosaamisen suhteen olisi täsmällisempi kuin nykyisin. Julkishallinnon tehtävissä edellytettävä kielitaidon taso olisi tarkemmin määritelty ja se, miten se voidaan opintojen yhteydessä osoittaa. Esimerkiksi kypsyysnäyttekäytännöt ovat nykyisin niin kirjavat, ettei lain kirjain toteudu siinä kohtaa, kun kypsyysnäytteen pitäisi osoittaa kielitaidon tasoa. Suomessa opiskelijalla olisi hyvät mahdollisuudet oppia monipuolisesti maailman kieliä kotimaisten kielten ja englannin lisäksi. (B109)

I många svar framfördes en allmän oro över kommunikationsfärdigheterna, den kritiska läskunnigheten, språkkunskaperna bland framtidens arbetstagare samt Finlands ställning i politiken eller handeln när språkkunskaperna blir smalare:

Kieliopintoja on viime vuosina supistettu useassa korkeakoulussa viidestä opintopisteestä kolmeen tai jopa vain yhteen. Tämä on mielestäni väärä kehityssuunta, koska samaan aikaan viestintätaidot (sekä vierailia kielillä että äidinkiellillä) sekä kriittinen lukeminen ja tiedonhaku vaikuttavat heikentyneet. Ideaalitulanteessa pakolliset ammatilliset kieliopinnot olisivat 5 op/kieli ja tarjolla olisi runsaasti valinnaisia kieliopintoja, sekä muiden vieraiden kielten alkeiskursseja että esim. englannin puhekursseja. (B14)

Suomi on rajamaa, ja lähitulevaisuudessa tämä näkökohta on yhä tärkeämmässä asemassa kaikilla elämänalueilla: taloudessa, politiikassa ja kielipolitiikassa. Valitettavasti Suomessa ei ole tällä hetkellä kielipoliittista strategiaa ”pienten” (oppilasmäärältään) vieraiden kielten opetukseen. Englannista on tullut hallitseva kieli, ja se on varsin ymmärrettävää ja luonnollista, mutta kansallisen turvallisuuden ja Suomen rajaseutuluonteon kannalta on välttämätöntä etsiä resursseja, kampanjoida vanhempien, opettajien ja koululaisten keskuudessa ”harvinaisempien” kielten oppimiseksi: venäjä, saksa, ranska, (turkki?, iran?, kiina? korea?). (B135)

Även språkens betydelse i synnerhet för sysselsättning inom olika branscher lyftes fram i svaren.

Språkkunskaper är eftersträvansvärda i nykrekrytering av personal (olika sektorer), och belönas till exempel med lönetillägg. Att betjäna på de olika inhemska språken är naturligt. (B57)

Några svarande såg närundervisning som det enda ändamålsenliga sättet att undervisa i språk, medan en del ansåg att det skulle vara idealiskt att använda distansundervisning i större utsträckning:

Muitakin kieliä kuin ruotsia ja englantia tulisi olla tarjolla kouluissa ja lukioissa paljon laajemmin kuin nykyään. Tämä voidaan nykystekniiikan avulla järjestää internetin kautta. Näin ympäri maata kaikilla olisi mahdollisuus opiskella haluamiaan kieliä. (B151)

Några svar lyfte också fram den större flerspråkigheten i Finland och att man även måste ge invandrare möjlighet att studera de inhemska språken:

Kielivarantoa tulisi ylläpitää ja kasvattaa. Nykyinen korkeakoulujen pääsykoepisteytysjärjestelmä ja lukio-opiskelun kuormitus ovat johtaneet kieliaineiden opiskeluinnon näivettymiseen toisella asteella. Tämä näkyy korkeakoulussakin. Toinen hyvin tärkeä asia olisi edistää kotimaisten kielten käyttöalan ylläpitoa korkeakouluissa kaikilla aloilla. Tällä haavaa väliinpuotoajia ovat esimerkiksi sellaiset opiskelijat, jotka opiskelevat kotimaisilla kielillä kandiohjelmissä, mutta joiden ensikieli ei ole suomi. Heille on tarjolla niukasti tukea, sillä korkeakouluissa on alkeis- ja keskitasotason kielitaito-opetusta vaihto-opiskelijoille ja äidinkielen opetusta, mutta väliin jäävät ne, joiden kielitaito tarvitsisi tukea kotimaisilla kielillä suoritettavissa korkeakouluohjelmissä. Tällä tarkoitan siis CEFR-asteikon ylimmässä päässä olevia kielitaitokursseja niille, joiden on hankala pärjätä äidinkielen opinnoissa, mutta jotka kuitenkin opiskelevat suomen- tai ruotsinkielisissä koulutusohjelmissä. (B106)

5.3 Kontinuiteten i språkstudierna

De svarande ombads också beskriva utmaningar som de ser i språkstigen för det andra inhemska språket från förskolan via grundskolan till andra stadiet och vidare till tredje stadiet. I svaren framgick en oro över försämrade språkkunskaper, men försämringen ansågs ändå vara en naturlig följd av nedskärningarna i språkundervisningen under de senaste åren. Även användningen av artificiell intelligens lyftes fram som ett orosmoment.

Perusopetuksen tuntien väheneminen, taitotason lasku peruskoulussa (vaatimustason laskeminen). Opiskelijoiden taitotaso korkeakoulutasolla on pääosin erittäin huono muutamia yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta. Pakkoruotsin maine vaikuttaa edelleen. Peruskoulun jälkeen ammatillisen koulutuksen käyneet eivät osaa mitään paremmin kuin peruskoulun päättettyään - ammattikoulussa ei käytännössä ilmeisesti vaadita mitään taitoja ruotsin kielessä. Perusasioiden ymmärtäminen laajemminkin on haastavaa; ei ymmärretä edes suomeksi lauseenjäseniä, sanaluokkia, kielen opiskelun monimuotoisuutta jne. Tekoäly yhdistettynä huonoon opiskelumotivaatioon on vähintäänkin haastava kombinaatio jo nyt ja varsinkin tulevaisuudessa.
(B22)

Korkeakouluopiskelijoissa on monia, joilla ruotsin kielen taitotaso ei riitä ammatillisiin kieliopintoihin, joten heidät ohjataan (yleensä parin mutkan kautta) ruotsin peruskurssille. Sekin on monille hyvin haastava, ja osa anookin muutosta vaadittaviin kieliopintoihin. Herää kysymys, miten he ovat päässeet yläkouluun ja lukion/ammattiopiston ruotsin kurssista läpi?
(B15)

Många svarande lyfte fram en oro uttryckligen över kunskaperna bland andra stadiets yrkesstudier när de går vidare till språkstudier vid en högskola:

Opetus on vähentynyt huomattavasti ja sen huomaa korkeakouluasteella, osaaminen on hyvin vähäistä, monella aivan alkeistasolla tai ei sitäkään. Erityisen heikkoa osaaminen on ammatilliselta toiselta asteelta tulevien osaaminen. (B106)

Ammatillisella toisella asteella ei ole juurikaan kielten opetusta ja sitä väylää tulevilla ei korkeakoulussa tarvittavaa kielitaitoa. (B127)

Som vi påpekar i avsnitt 4.5 i den här utredningen skulle språkundervisningen i andra stadiets yrkesutbildning kunna gagnas av en riktad utredning och utvecklingsarbete utifrån den.

5.4 Sammanfattning

På det stora hela följde svaren i enkäten för språklärare vid högskolor samma linje som svaren i enkäten för lärare i grundskolan och gymnasiet: mångsidiga språkkunskaper värdesätts starkt av de svarande, men minskad språkundervisning och minskad uppskattning för språkkunskaper i samhället väcker oro för att de mångsidiga språkkunskaperna ska bli smalare. Språkkunniga yrkespersoner och sakkunniga behövs även i framtiden, vilket innebär att även språkundervisning behövs.

I många svar framgick en oro över de studerandes kommunikativa färdigheter och kritiska läskunnighet, samt språkkunskaperna bland framtidens arbetstagare. Även språkundervisningens olikheter vid högskolorna oroade många. Samtidigt fanns en oro över Finlands ställning internationellt gällande så väl

politik som ekonomi. Språkundervisningen måste alltså, förutom uppskattning, få sådana resurser som kan trygga dess kontinuitet på ett heltäckande sätt.

Undervisningen i det andra inhemska språket för studerande på högskolenivå med olika utbildningsbakgrunder borde uppmärksammas mer än i nuläget, eftersom brister i studierna i det andra inhemska språket under tidigare utbildningsstadier ofta leder till utmaningar i högre utbildning.

6 EXPERTDISKUSSIONER

I det här kapitlet presenterar vi resultaten av diskussionerna med sakkunniga. Materialet presenteras enligt tema: 1) uppfattningar om språkundervisningen i Finland nu och i framtiden; 2) lärarutbildning och språkundervisning; 3) skolornas utbud av språk och faktorer som påverkar det; 4) kontinuiteten i språkstudierna; 5) läromedelsfrågor; 6) de andra inhemska språken och flerspråkighet; 7) idealsituationen för språkundervisningen i Finland. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

6.1 Uppfattningar om språkundervisningen i Finland nu och i framtiden

Deltagarna i sakkunnigdiskussionerna var i allmänhet mycket oroade över språkundervisningens nuläge och framtid i Finland. Forskarpanelen lyfte fram att även om språket är ett verktyg för lärande, är det viktigt att språkämnena har egna lärandemål, innehåll och bedömningskriterier som följs i undervisningen. De lyfte också fram språkets betydelse för utvecklingen av identiteten och den kommunikativa kompetensen. Även om de nationella riktlinjerna i läroplanen möjliggör dessa utgångspunkter verkar det fortfarande vara svårt att både definiera kommunikativ kompetens och bygga en flerspråkig identitet, eftersom man inte alltid vet att betrakta språkfärdighet under utveckling i något språk som värdefull. Dessutom kopplas flerspråkighet ofta till användning av engelska, eftersom många inte vet tillräckligt om flerspråkighetsfostran. I samtalen med sakkunniga inom den offentliga sektorn konstaterades till exempel att när det gäller det andra inhemska språket och kommunernas roll har Kommunförbundet ingen enhetlig linje.

Engelskans dominans i språkutbudet i den grundläggande utbildningen lyftes fram upprepade gånger. Dessutom lyfte exempelvis SUKOLs representanter fram geografiska ojämlikheter i tillgången till språkstudier. Forskarpanelen noterade att minskade valmöjligheter för A2-språk syns som smalare språkkunskaper. Enligt SUKOLs representanter syns de smalare språkkunskaperna även i att studerande kan åka som utbytesstuderande endast till länder som erbjuder engelskspråkiga utbytesprogram. Alla var eniga om att mångsidiga språkkunskaper är nödvändiga och till exempel de intervjuade rektorerna önskade att kunskaper i svenska ska krävas även framöver: man måste kunna svenska om man vill arbeta i myndighetsuppgifter eller på ett sjukhus. De sakkunniga inom den offentliga sektorn lyfte fram att kommunerna måste kunna erbjuda service på de inhemska språken, men att detta inte alltid är enkelt eftersom nivån på kunskaperna i nationalspråken varierar. Myndighetstjänsterna på svenska har successivt blivit sämre, till och med på Åland. Inom vissa servicesektorer har de inhemska språken dessutom börjat ersättas av engelska.

Vid sidan av EU-språken anser rektorerna också att undervisning i exempelvis kinesiska, japanska, ryska, arabiska och somaliska är viktig, eftersom till exempel förmågan att följa nyheter på flera språk sågs som viktig. Att kunna inhämta och förmedla information på olika språk ansågs nödvändigt för såväl den politiska säkerheten som näringslivet. SUKOLs representanter lyfte också fram att språkkunskaper är en del av den kritiska infrastrukturen, och att Finland inte nödvändigtvis har tillräckligt med språkkunnig personal för att infrastrukturen ska fungera. I diskussionerna förundrade sig många över att det länge har talats om behovet av språkkunskaper, men att det i praktiken inte sker några positiva förändringar, vare sig i utbildning eller arbetsliv. Till exempel vid olika kriser är myndigheternas skriftliga information på svenska och yrkespersonernas färdigheter i svenska av avgörande betydelse. Kraven på språkkunskaper kan alltså inte basera sig endast på geografisk plats, utan man måste också ta hänsyn till tjänsteuppgifternas art.

I diskussionerna med sakkunniga lyftes det starkt fram att frågor om språk är värdefrågor. I intervjuerna efterlystes tydligare nationell styrning av och krav på språkundervisningen. Å andra sidan framfördes också kritiska reflektioner om huruvida beslutsfattarna själva har studerat språk utöver det andra inhemska språket och engelska, alltså om de värdesätter flerspråkighet tillräckligt.

Deltagarna var också eniga om att ifall ett mångsidigt utbud av språk inte erbjuds i grundskolan, så kommer eleverna inte heller att studera språk senare. SUKOL lyfte även fram en oro för att omfattningen på de språkstudier som inletts till exempel på universitetet inte nödvändigtvis räcker för att uppnå fördjupade språkfärdigheter. Å andra sidan ska även begynnande språkkunskaper ses som värdefulla. De sakkunniga oroade sig för att utbudet av språk kommer att skäras ner ännu mer i framtiden och möjligheterna att bredda språkutbudet sågs inte som realistisk, eftersom man inte ens i nuläget får ihop undervisningsgrupper i alla språk som erbjuds. Man bör därför kritiskt granska gruppstorlekarna och finansieringen av dem på nationell nivå i stället för att vara beroende av kommunala beslut.

Den största paradoxen mellan den språkundervisning som ordnas i nuläget och de utvecklingsåtgärder för språkundervisningen som föreslagits i tidigare utredningar ansågs vara förslagen om tidigarelagd språkundervisning och sätten att genomföra tidigareläggningen. Syftet med tidigarelagd språkundervisning var uttryckligen att utöka utbudet av språk enligt förslagen i utredningen om Finlands språkreserv så att tidigareläggningen skulle gälla andra språk än engelska och engelska föreslogs erbjudas som A2-språk. I praktiken har tidigareläggningen dock enligt SUKOLs representanter gjort urvalet av språk ensidigare. Dessutom erbjuds ofta endast engelska som A1-språk, fastän målet är ett annat (se Pyykkö, 2017; Vaarala m.fl., 2021). I svenskspråkiga skolor erbjuds visserligen huvudsakligen finska som A1-språk. Forskarpanelen lyfte också fram att man i planeringen och genomförandet av reformen inte beaktat dess möjliga

effekter på utbudet och studierna av A2-språk. Om tidigareläggningen hade genomförts i enlighet med Pyykkös (2017) förslag, så att A1-språket är något annat än engelska, skulle nuläget för språkundervisningen vara annorlunda. Ett förslag som lyftes fram i forskarpanelen var tanken om att svenska skulle kunna erbjudas som A1-språk i den finskspråkiga undervisningen på samma sätt som finska erbjuds som A1-språk på den svenska sidan.

De allt smalare språkstudierna har enligt SUKOLs representanter långtgående följer även för näringslivet och Finlands affärsrelationer, eftersom engelska inte räcker i alla branscher eller länder. Enligt SUKOLs representanter råder det i arbetslivet för närvarande stor brist i synnerhet på personer som kan franska och tyska: behovet av kunskaper i franska gäller särskilt EU-tjänster, medan behovet av tyska gäller handel och företagens behov av språkkunskaper. Forskarpanelen lyfte också fram att det redan år 2017 i utredningen *Flerspråkighet som en resurs* (Pyykkö, 2017) påpekades ett behov av att kartlägga arbetslivets behov av språkkunskaper i samarbete med universiteten. Detta kartläggningsarbete har ännu inte gjorts, även om det skulle vara till stor nytta i utvecklingen av språkutbildningen.

Ett annat ogenomfört utvecklingsförslag som lyfts fram är att göra det andra inhemska språket frivilligt. Trots att tid och sakkunskap satsades på beredningen fanns ingen vilja att verkställa förslaget i kommunerna. Man måste även kritiskt reflektera över det faktum att om förslaget att göra det andra inhemska språket frivilligt i vårt tvåspråkiga land hade genomförts skulle det ha kunnat medföra oanade konsekvenser. Deltagare i forskarpanelen lyfte fram att det är viktigt att se undervisningen i svenska som värdefull i stället för att tänka att svenskan tar utrymme från andra språk.

Både det ovan nämnda minskade utbudet av språk och det faktum att frivillighet i det andra inhemska språket inte förverkligats ger en bild av utmaningarna

i det finländska skolsystemet: enskilda aktörer på olika nivåer i beslutsfattandet påverkar genom sin vilja vilka riktlinjer på nationell nivå som förverkligas. Exempelvis kommunernas beslut om minimistorlek på undervisningsgrupper eller familjernas val av språkstudier för barnen påverkar kommunernas och de enskilda skolornas språkutbud.

SUKOLs representanter lyfte fram en oro över skillnader i språkkunskaperna beroende på föräldrarnas utbildningsbakgrund. Eftersom föräldrarna är centrala aktörer gällande språkvalen, är deras åsikter om nyttan med språkstudier centrala även för barnens språkstudier. Enligt SUKOLs representanter finns en verklig risk för att vissa typer av uppgifter och positioner i samhället på ett allt tydligare sätt kommer att tilldelas personer från en högre socioekonomisk bakgrund. Möjligheter till mångsidigare språkkunskaper skulle därför även främja jämlikheten i samhället och ge unga möjlighet att fördela sig jämnare över olika studievägar och yrken. I diskussionerna nämndes också studiehandledarnas stora betydelse för hur eleverna väljer språk och vad de väljer bort. Precis som alla andra lärare bör de därför få information om betydelsen av språkstudier och nyttan med att kunna språk. Med andra ord borde skolorna få information om språkval och alla lärare bör få fortbildning om språkval och utveckling av språkfostran.

Studentexamensproven i språk behöver enligt de intervjuade sakkunniga reformeras såväl strukturellt som innehållsmässigt. För närvarande ser man att studerande gör taktiska val i fråga om lärokurserna i språk i studentexamen: de kan skriva provet i den korta lärokursen i hopp om högre vitsord, även om de skulle ha studerat den långa lärokursen. I fråga om detta ansåg rektorerna att proven i både den korta och den långa lärokursen är för utmanande när det gäller språk som studeras mer sällan. Enligt dem känns det även gammalmodigt att de studerande inte får använda hjälpmedel, såsom ordböcker, i studentproven i andra språk än latin. Enligt SUKOL kunde man i Finland ta modell av

Cambridges språkundervisning, där fokus ligger på att lyckas och att förmedla ett budskap. Enligt SUKOLs representanter finns i nuläget en konflikt mellan vad man vill med språkundervisningen och hur resultaten mäts. Fungerande språkfärdigheter i vardagen är ändå ofta ett viktigare mål än grammatiskt felfria språkkunskaper. I samband med detta lyfte de sakkunniga också fram vikten av att ordna en muntlig del i studentproven.

Det saknas en enhetlig språkstig i undervisningen av både finskt och finlandssvenskt teckenspråk. I synnerhet när det gäller det finlandssvenska teckenspråket finns det utmaningar i inledningen av språkstigen, vilket kan leda till problem genom hela språkstigen. Det behövs en mer förpliktande lagstiftning. Döva invandrare är en särskilt sårbar grupp (t.ex. Holmström & Sivunen, 2022). För närvarande kan man svara på deras behov av att lära sig (finskt) teckenspråk endast i Helsingfors.

6.2 Lärarutbildning och språkundervisning

Forskarpanelen lyfte fram en oro över minskat antal studerande i språkämnen vid universiteten. Det minskade antalet som studerar valfria språk i grundskolan och gymnasiet återspeglas naturligtvis också på högskolenivå, och därmed även i antalet som söker sig till språklärostudier. Såväl forskarpanelen som SUKOLs representanter och de rektorer som intervjuades lyfte också fram en oro över språklärarnas utbildningsbakgrund. Det fanns en särskild oro över undervisningen i svenska i grundskolans lägre årskurser och fortbildning för detta (se även Rossi m.fl., 2017). Enligt SUKOLs representanter har många klasslärare ingen utbildning för att undervisa i språk och upplever inte nödvändigtvis heller att de kan eller vill undervisa i språk, vilket leder till utmaningar i fråga om arbetets innehåll och bedömningsuppdrag. Läraren behöver ha ett positivt förhållande till språk för att i sitt arbete kunna inspirera eleverna

till språkstudier. En gemensam tanke i flera sakkunnigdiskussioner var också att om klasslärare förväntas undervisa i språk bör de erbjudas utbildning i språkundervisningens didaktik i lärarutbildningen och ha möjlighet att specialisera sig i språkämnen som valfritt ämne under sina studier vid alla de universitet som erbjuder lärarutbildning. Genom att stärka sakkunskapen i språkdiraktik kan man även stärka intresset för att undervisa i språkämnen. I språkämnen är lärarens kunskap om innehållet mycket viktig, och det är också viktigt att undervisningen definieras av undervisningsmålen för språkämnen. Enligt forskarpanelen borde alla klass- och speciallärarstuderande erbjudas ett studieavsnitt om undervisning i svenska och engelska i tidig ålder. SUKOLs representanter noterade att språklärare även i nuläget skulle kunna ansvara för undervisningen också i de lägre årskurserna.

När allt kommer omkring är utmaningarna i utvecklingen av undervisningen kopplade till att de olika lärarkategorierna har olika utbildningar, undervisningsskyldigheter och lön. I en enkät som gjordes av SUKOL framgick att språkundervisningen i de lägre årskurserna i många fall överförts från språklärare till klasslärare, även om utbildningsanordnaren inom samma område eller enhet kunde ha flera utbildningsstadier, som skulle kunna systerställa en språklärare. Besluten om vem som undervisar i språk fattas ofta utifrån ekonomiska perspektiv snarare än lärarens substanskunskande. De intervjuade rektorerna lyfte fram att man nedvärderar språklärarnas arbete genom att tänka att vem som helst kan utföra arbetet, även om undervisning i synnerhet i andra språk än engelska kräver att man är mycket intresserad, så att man även kan motivera eleverna. Sakkunnig språkundervisning möjliggör mångsidig och metodologiskt aktuell undervisning. Forskarpanelen lyfte fram att uppfattningarna om den rådande kommunikativa språkundervisningen och dess pedagogik varierar mycket i det praktiska undervisningsarbetet. För att uppdatera undervisningsmetoderna behövs mer systematisk interaktion mellan lärare och forskare.

Enligt SUKOLs representanter har praktikmöjligheterna för studerande som ska bli språklärare under den senaste tiden skurits ner så att praktiken på många orter endast kan avläggas inom ett utbildningsstadium. Det skulle ändå vara viktigt att säkerställa praktikmöjligheter på olika utbildningsstadier och med elever och studerande i olika åldrar. I intervjuerna med rektorer framgick också att många språkläroestuderande inte heller har varit på språkpraktik i ett land där språket i fråga talas. SUKOLs representanter uppgav också att de noterat att studerande även börjat studera andra undervisningsämnen, utöver språk, för att lättare hitta arbete. Sådana ämneskombinationer kan ändå vara mycket användbara i tvåspråkig undervisning, det vill säga språkberikad undervisning eller CLIL-undervisning, eftersom det i dessa undervisningsprogram uttryckligen behövs lärare som är specialiserade på språk och något annat ämne.

I intervjuerna framgick också att språkläroestuderande tidigare hade möjlighet till vikariat, där de kunde stärka sin kompetens. Numera försöker man ofta hitta vikarier inom samma läroanstalt, så att lärarna vid sidan av sitt eget arbete sköter vikariat som beror på såväl sjukfrånvaro som fortbildning.

Många av de utmaningar som kommit fram i diskussionerna med sakkunniga lyfts ännu starkare fram i intervjuerna gällande finskt och finlandssvenskt teckenspråk. Det yrkesövergripande samarbetet bör göras ännu mer intensivt, och utbildningen för olika yrkesgrupper måste också beakta teckenspråkens perspektiv och kunskaperna i dem.

6.3 Skolornas utbud av språk och faktorer som påverkar det

Rektorns och kommunens roll i språkundervisningen och dess framtid lyftes fram i expertintervjuerna. Temat för SUKOLs nationella språkkunskapspanel år 2024 är utbildningsanordnarens roll i språkundervisningen. Särskilt i små

kommuner återspeglas kommunens värderingar och visioner om behovet av mer omfattande språkkunskaper i utbudet av språk. Skolornas språkutbud påverkas i synnerhet enligt SUKOLs representanters erfarenheter även av föräldrarnas utbildningsbakgrund, eftersom högutbildade föräldrar värdesätter mångsidigare språkkunskaper, kräver ett större språkutbud eller väljer frivilliga eller valfria språk för sina barn. Enligt rektorerna kan man påverka elevernas uthållighet i studierna i valfria språk exempelvis genom att erbjuda dem stipendier eller möjligheter till språkresor.

SUKOLs representanter lyfte fram att skolornas språkutbud och valen av språk även påverkas av hur lektionerna i språken placeras i schemat, den allmänna språkmedvetenheten i skolan, språkduschar som erbjuds eleverna, hur språken presenteras i forum för valfria ämnen samt till och med utformningen av och ordvalen i blanketterna för val av valfria ämnen. Ordvalen i blanketterna för val av valfria ämnen bör uppmuntra till att välja språk.

Rektorsintervjuerna lyfte fram att rektorn framför allt är en möjliggörare, en sorts promotor, när det gäller skolans språkutbud och valmöjligheter. Rektorn kan till exempel försöka göra allt för att gruppen i det språk som eleven valts fortsätter, så att den unga inte behöver åka någon annanstans för att studera. Som god praxis nämndes att valfria språk i gymnasiet kan börja först under den andra perioden, så att lärarna hinner marknadsföra kurserna för de studerande och motivera dem att välja språk. Å andra sidan kan man också erbjuda språk parvis så att ett språk börjar vartannat år och alla studieavsnitt ordnas efter varandra. På så sätt hinner de studerande studera flera språk. Samma förfarande kan också tillämpas på valet av A1-språk: man kan marknadsföra språket under hösten det första året och välja språk först efter det så att studierna i A1-språket börjar först på våren det första året.

Det är viktigt att erbjuda valfria språk, men det är också nödvändigt att tilldelas tillräckligt med resurser för undervisning i valfria språk. För närvarande möjliggörs språkstudier i vissa gymnasier exempelvis så att en del språkstudier genomförs självständigt: läraren får bara hålla halva kursen som närundervisning och den studerande måste avlägga resten på egen hand. I studentexamen skriver man dock språken på samma sätt oberoende av hur undervisningen har ordnats. Ibland har man inga separata grupper för A- och B-språk i gymnasiet, utan de slås ihop till en grupp. Detta kan minska studiemotivationen.

Språklig medvetenhet och språklig ansvarsfullhet återspeglas i beslutsfattande på olika nivåer (Harju-Autti & Mäkinen, 2022). Att rektorn agerar språkligt ansvarsfullt kan spela en stor roll för skolans språkutbud. Språkligt ansvarsfullt beslutsfattande behövs ändå också på kommunnivån, eftersom besluten om gruppstorlekar i regel fattas i kommunen. I vissa kommuner har man valt att samarbeta mellan flera kommuner för att få tillräckligt stora grupper i språk. Bakgrunden till detta har ofta varit en stark vilja bland föräldrarna att språkundervisning ska ordnas. Man måste dock kritiskt överväga om det är hållbart att aktivt påverkansarbete bland föräldrarna är en förutsättning för att språkundervisning ska ordnas.

De sakkunniga inom den offentliga sektorn uppgav att samarbete mellan kommuner gällande språkundervisning är svårt på grund av schematekniska utmaningar. Det finns ändå goda exempel på samarbete till exempel där två kommuner delat på språklärresorser. Genom samarbete kan man bevara heltidstjänster för språklärare och samordna språkundervisningen. De sakkunniga framförde också önskemål om samarbete över kommungränserna i fråga om undervisning på engelska med hjälp av såväl distansundervisning som flerformsundervisning.

6.4 Kontinuiteten i språkstudierna

Vid sidan av utbudet av språk lyftes kontinuiteten i språkstigarna och planering av dem fram som en central fråga för språkundervisningen. Enligt de sakkunniga borde språkfostran nationellt inledas redan i småbarnspedagogiken eller allra senast i förskolan, så att den stöder valet av A1-språk. Det bör i sin tur finnas verkliga valmöjligheter av A1-språk, i stället för att A1-språket är engelska för alla. Tidig språkfostran skulle då innebära att man i småbarnspedagogiken eller senast i förskolan inspirerar till språkstudier genom olika metoder. Ett praktiskt exempel på sådan tidig språkfostran i småbarnspedagogiken och förskolan är Tammerfors stads modell, där språkduschverksamhet i småbarnspedagogiken och Kikatus-modellen i förskolan lyfter in många språk i den pedagogiska vardagen på ett funktionellt och lekfullt sätt. Under Kikatus-lektionerna bekantar man sig med de A1-språk som erbjuds i den egna skolan i perioder på ungefär åtta veckor. Kikatus-lektionerna är praktiskt inriktade och baserar sig på barnens sätt att lära sig språk. Man måste också se till att språkfostran som inletts i småbarnspedagogiken fortsätter utan avbrott även i grundskolan.

De sakkunniga i teckenspråk lyfte i intervjuerna fram att man kunde förbättra språkstigen för elever som använder teckenspråk genom att erbjuda studier i teckenspråk som valfritt språk eller som A1-språk för de barn som inte har fått lära sig teckenspråk från den tidiga barndomen. Detta skulle ge barn som använder teckenspråk möjlighet att senare ta del av undervisning med hjälp av tolk. Hörande barn skulle få möjlighet att bekanta sig med finskt eller finlandssvenskt teckenspråk, vilket skulle ge dem grundläggande förutsättningar för att senare utbilda sig för arbete på teckenspråk. Detta skulle också öka teckenspråkets synlighet i skolan. Att inkludera stödtecken i småbarnspedagogiken har konstaterats ha positiva effekter på språkutvecklingen för såväl döva barn som barn med invandrarbakgrund, men stödtecken ska inte förväxlas med undervisning i teckenspråk.

I synnerhet i kommuner där det erbjuds andra A1-språk än engelska har språklärarna en roll som marknadsförare av de språk de undervisar i redan från småbarnspedagogiken. Detta tillvägagångssätt baserar sig ganska långt på beslut som fattats i enskilda kommuner samt lärarnas aktivitet och inte på systematisk och nationellt enhetlig praxis. Såvitt vi vet finns ingen aktuell information om hur språklärarnas marknadsföringsarbete beaktas i arbetstiden eller lönerna. Vissa lärare får ett personligt lönetillägg för detta arbete, men många utför marknadsföringsarbetet utan ersättning.

När man övergår till årskurs sju eller från grundskolan till andra stadiet kan språkstigen brytas, om den nya utbildningsenheten inte erbjuder det språk som den studerande tidigare studerat. När man ser på kontinuiteten i språkstigarna måste man också tänka på att det behöver vara möjligt att skaffa sig tillräckligt djupa språkkunskaper i olika språk. Språkkunniga personer behövs i samhället. Tvåspråkig undervisning skulle vara en möjlighet att uppnå fördjupade och mångsidiga språkfärdigheter. Skillnader förekommer ändå mellan grundskolorna i fråga om vilka språk de erbjuder och även i fråga om vilka språk eleverna väljer. Det finns också goda exempel på hur språkutbudet har utvidgats genom samarbete mellan utbildningsenheter och till och med kommuner i fråga om lärarresurser eller distansundervisning.

I forskarpanelen påpekades att kontinuiteten i språkstigarna för gymnasiernas del kunde tryggas strukturellt om den studerande inte skulle behöva välja mellan läroämnen som schemalagts överlappande. Även om en studerande skulle vara intresserad av språk går det inte att delta i ett studieavsnitt om det är schemalagt samtidigt som ett ämne som anses värdefullare i högskolornas poängsättning.

Vid sidan av språkstigarnas kontinuitet är det viktigt att öka uppskattningen för parallellspråkighet och flerspråkighet: Läroplanerna uppmanar till att värdesätta även begynnande språkkunskaper och se alla språk som eleverna kan

som stöd för lärandet. Även i grundskolan är det viktigt att lära sig hur man lär sig språk, samt att stärka elevernas flerspråkiga identiteter. Man borde också notera språkinläring som sker utanför det formella skolsystemet och värdesätta språkkunskaper som förvärvats utanför utbildningen. För att möjliggöra detta krävs attitydfostran, som kunde inledas i småbarnspedagogiken och fortsätta genom grundläggande utbildning samt andra och tredje stadiet. Forskarpanelen lyfte också fram behovet av gemensam språkfostran, som skulle möjliggöra att skolans språkämnar inte skulle ses som konkurrerande, utan alla språk skulle ses som lika värdefulla och viktiga. Utgångspunkterna för språkinläringen bör finnas i fostran till flerspråkighet och att ge eleven en positiv bild av sin förmåga att lära sig språk. Detta skulle kunna fungera med hjälp av olika undervisningshelheter som bygger på flerspråkighetspedagogik. Exempel på sådana finns i andra nordiska länder. Exempelvis i Norge är det möjligt att delta i en gymnasiekurs i flerspråkig språkfostran. På detta sätt kunde man skaffa sig verktyg för språkinläring i allmänhet. Forskarna underströk också att det skulle vara bra att erbjuda korta studiehelheter i språk, som skulle fokusera främst på muntliga färdigheter.

6.5 Läromedelsfrågor

Enligt SUKOLs representanter är läromedelssituationen för engelskans del bra, eftersom läromedlen är mycket aktuella och relevanta. För svenskans del är läromedelssituationen enligt deras åsikt måttligt bra, men för övriga språk är den dålig. Situationen gällande läromedel för teckenspråk är särskilt oroande. Den dåliga kvaliteten på läromedlen syns särskilt i det elektroniska material för gymnasiet som togs i bruk när andra stadiet blev avgiftsfritt. I andra språk lämpar sig läromedlen ibland dåligt för olika utbildningsstadier och är inte heller differentierade enligt behoven hos elever på olika färdighetsnivåer. På grund av detta framställer lärarna mycket material själva. Forskarpanelen lyfte

också fram att det är viktigt att lärarna inte förlitar sig för mycket på befintliga läromedel, utan utvecklar undervisningsmaterial som motsvarar elevernas intressen och behov. Lärarna borde erbjudas handböcker till stöd för planeringen av undervisningsmaterial. Ett exempel på detta är materialet *Kielestä koppi*, som i stället för färdiga uppgiftspaket ger lärarna idéer för hur undervisningen kan planeras och genomföras.

Materialpaket som utarbetats av olika språkföreningar har också upplevts som användbara. De används ofta som tilläggsmaterial vid sidan av läroböcker, eftersom de enligt SUKOLs representanter bäst motsvarar elevernas och lärarnas behov. Dessa materialpaket innehåller till exempel grammatikövningar, muntliga övningar, uppsatstuppgifter och videouppgifter. Tyvärr har lärare i olika språk väldigt olika utgångslägen, eftersom lärare i språk som undervisas mer sällan också har tillgång till mindre material, som dessutom kan vara föråldrat.

6.6 De andra inhemska språken och flerspråkighet

De sakkunniga förväntade sig ingen förändring i det andra inhemska språkets obligatoriska karaktär. De var ändå oroliga över kunskaperna i svenska i Finland. Även om Finlands tvåspråkighet ser bra ut på principnivå, ser det annorlunda ut i praktiken. Tillgången till tjänster förverkligas för närvarande inte inom alla branscher: man har lättat på språkraven vid anställningar för att få behörig personal och alla kan därför inte nödvändigtvis svenska.

Rektorerna förundrade sig över att de finsk- och svenskspråkiga skolorna hålls administrativt och ofta även fysiskt åtskilda, även om samarbete skulle gagna alla. Som ett exempel på en positiv utveckling nämndes Pargas stad, där man har börjat samlokalisera skolor. I Nykarleby har man erbjudit eleverna språkberikad undervisning och skapat tillfällen där verksamhet ordnas på finska. Detta har

gett positiva erfarenheter i fråga om såväl attityder som lärresultat. Liknande verksamhet skulle kunna ordnas i flera kommuner.

Forskarpanelen lyfte fram att undervisningen och studierna i svenska för närvarande kräver mycket resurser, men att lärresultaten ändå är svaga. Färdighetsnivån ger för närvarande inte tillräcklig beredskap för fortsatta studier efter grundskolan (Härmälä & Marjanen, 2023) och därför inte heller för språkexamen för statsförvaltningen eller för kundbetjäning. Vid högskolorna kräver undervisning i svenska för språkexamen för statsförvaltningen mycket resurser, i synnerhet om de studerandes utgångsnivå är svag. Å andra sidan kom ett förslag från rektorerna om att en god eller utmärkt prestation i B-svenska i gymnasiet åtminstone delvis skulle kunna ersätta språkprovet för statsförvaltningen, vilket skulle stärka sambandet mellan språkstudierna i gymnasiet och i högre utbildning. Enligt forskarpanelen handlar den obligatoriska svenskan ändå om jämlikhet i utbildningen ur ett bredare perspektiv. Regionala lösningar är inte hållbara, eftersom även kraven på språkkunskap kan förändras när en person flyttar från ett område till ett annat. Man måste också kritiskt granska vilka följderna blir om den obligatoriska svenskan avskaffas. Ska man då eventuellt även avstå från den obligatoriska undervisningen i finska vid svenskspråkiga utbildningsenheter?

Forskarpanelen ansåg att undervisningen i det andra inhemska språket bör inledas så tidigt som möjligt, till exempel redan i småbarnspedagogiken. För närvarande nämns det andra inhemska språket inte ens i småbarnspedagogikens läroplan. Om undervisningen i det andra inhemska språket börjar tidigt måste man säkerställa kontinuiteten i språkstudierna under hela den grundläggande utbildningen. I den svenskspråkiga utbildningen inleds studier i finska som A1-språk. Samma praxis skulle kunna fungera även i den finskspråkiga utbildningen. Forskarna föreslog också att det i det andra inhemska språket kunde finnas en lärokurs som motsvarar kunskaper på modersmålsnivå, vilket den modersmålsinriktade finskan inte gör för närvarande.

En betydande fråga inom språkundervisningen gäller elever med invandrarbakgrund och studier i det andra inhemska språket. I svenskspråkiga skolor erbjuds till exempel ofta bara A1-finska, och den kan inte inledas senare. Även på den finskspråkiga sidan befrias elever från studier i svenska eftersom de anses för svåra för eleverna. I stället för att automatiskt befria elever med invandrarbakgrund från studier i det andra inhemska språket borde man skapa praxis som möjliggör studier i Finlands båda nationalspråk. När man skapar sådan praxis bör man betona att det ska vara möjligt att delta i studierna oavsett när eleven har kommit till Finland. Detta förutsätter också att man ger lärarna tillräckliga färdigheter genom såväl examensutbildningen som fortbildning. Sakkunniga inom den offentliga sektorn lyfter fram näringslivets behov av språkkunniga personer. I och med reformen av arbets- och näringsstjänsterna har behovet av ett tydligare samarbete mellan arbetslivet och yrkesutbildningen på andra stadiet ökat: man måste stödja utvecklingen av funktionella yrkesinriktade språkkunskaper och därigenom tillgången till personal inom exempelvis vården och småbarnspedagogiken. Man bör också granska möjligheterna att erbjuda utbildningsplatser på svenska för studerande med invandrarbakgrund. Detta kan underlätta tillgången till svenskspråkig personal i framtiden.

I diskussionerna med sakkunniga efterlystes också mer språklig medvetenhet vid utbildningsenheterna och synlig uppskattning för elevernas egna modersmål. Exempelvis SUKOLs representanter konstaterade att språklig mångfald kräver språklig sensitivitet av lärarna och att de positionerar sig som förmedlare av språk. Språklig medvetenhet skulle också göra teckenspråken mer synliga som fullvärdiga språk i skolan och samhället. I intervjuerna om teckenspråken påpekades att det är viktigt att se till att information om teckenspråken är tillgänglig och sprids till berörda familjer. För småbarnspedagogiken finns redan en bra broschyr på finska (Finlands Dövas förbund, 2024), och en svenskspråkig version torde bli klar våren 2024.

6.7 Idealsituationen för språkundervisningen i Finland

De som intervjuades var eniga om att samhällets uppskattning för språkstudier och språkkunskaper borde vara större. De sakkunniga inom den offentliga sektorn såg kommunens roll och ansvar för språkundervisning och språkreserven som viktig, men samtidigt konstaterades det att man inte nödvändigtvis diskuterar detta särskilt medvetet i kommunerna. Kommunerna har inte nödvändigtvis språkstrategier och även de som har uppdaterar dem inte konsekvent. Behovet av en nationell språkstrategi och styrning lyftes fram även i dessa diskussioner, även om kommunernas autonomi i fråga om språkundervisning också sågs som viktig. I diskussionerna framfördes önskemål om och behov av språklig hållbarhet, som skulle beakta alla språk som används i Finland.

Forskarpanelen lyfte fram att utöver stärkta samarbetsmöjligheter mellan forskare och lärare borde aktörer från alla instanser som är delaktiga i språkundervisning och forskning om den delta i att utveckla språklig ansvarsfullhet. Det är viktigt att nå en samsyn om vad vi vill uppnå med språkundervisningen.

Ojämlighet mellan kommunerna i fråga om språkstudier är en utmaning som kanske kan lösas genom striktare nationell styrning och reglering. I idealfallet skulle alla förstå språkkunskapernas värde som kapital för såväl individen som samhället. Enligt de sakkunniga som intervjuades behövs karismatiska personer oavsett kön och ålder överallt i Finland som kan berätta om vilken nytta och glädje man kan ha av språkkunskaper samt hur språkkunskaper stöder kommunikationen mellan människor och möjligheterna att lära känna olika människor och kulturer. Enligt rektorerna skulle det vara bra att informera vårdnadshavarna om nyttan med språkstudier och till exempel arbetsplatser där det behövs kunskaper i olika språk, för att barnens språkstudier ska ses som viktiga. De sakkunniga i forskarpanelen var också eniga om att det inte finns särskilt många arbeten där språkkunskaper inte är till nytta, även om det

behövs mer forskning om nyttan av språkkunskaper i arbetslivet. Eftersom behovet av en språkkunnig befolkning är kontinuerligt och obestridligt är det mycket viktigt att skapa en nationell språkstrategi för att trygga en långsiktig utveckling av språkundervisningen och som man skulle förbinda sig till över flera regeringsperioder.

De flesta av de sakkunniga var eniga om att det skulle vara idealiskt att på strukturnivå bygga in en skyldighet att studera andra språk än engelska som A1-språk och att engelska börjar studeras senare, till exempel först i årskurs fyra eller fem. På så sätt skulle eleverna först ha tid att i lugn och ro studera ett annat språk. I detta fall borde man säkerställa att det går att studera engelska som kort språk ännu i gymnasiet, vilket i nuläget inte är möjligt. Som ett annat alternativ lade forskarpanelen fram en modell där engelska är A1-språk för alla och det skulle vara obligatoriskt att välja ett annat språk som A2-språk, som man senare skulle kunna avbryta studierna i av befogade skäl. Tidpunkter för ett eventuellt avbrytande skulle erbjudas under fastställda årskurser. På så sätt skulle man kunna undvika att studierna avbryts vid slumpmässiga tidpunkter. En sådan verksamhetsmodell skulle förutsätta en strukturell skyldighet för kommunerna.

Enligt de sakkunniga som intervjuades skulle det vara bra att ta modell av flerspråkighetsprogrammet vid institutionen för språk vid Helsingfors universitet såväl vid andra högskolor som på lägre utbildningsstadier. Vid Helsingfors universitet kan man för närvarande studera exempelvis arabiska och somaliska, och man kan också välja om man vill studera språket från grunden och om man vill fortsätta längre i studierna. De rektorer som intervjuades lyfte fram att det skulle vara bra om man även i gymnasiet kunde läsa några kurser i exempelvis asiatiska eller afrikanska språk, och om det även kunde finnas en kurs om flerspråkighet i anslutning till dessa studier. En medlem i forskarpanelen lyfte fram att flerspråkigheten borde synas redan i småbarnspedagogiken och

grundskolan till exempel som innehåll i språkfostran, som utbildade lärare i språkfostran skulle undervisa. Innehållet i språkfostran skulle inkludera olika språk och sambandet mellan språk och identitet, samt skapa motivation för att lära sig och använda språk.

Samhället borde i större utsträckning identifiera och erkänna flerspråkighet och dess betydelse redan i småbarnspedagogiken. Detta anknyter också till ett behov av att utveckla den officiella språkstatistiken, så att den kan ange fler än ett modersmål (se även Pyykkö, 2017; Vaarala m.fl., 2021). När det gäller utbildningssystemet borde värdesättandet av flerspråkighet synas i synnerhet i undervisningen i elevens eget modersmål: de första stegen på denna väg är att göra läroämnet till ett ämne som bedöms enligt läroplansgrunderna samt att genom lagstiftning och utbildningsutbud göra det möjligt för lärare i eget modersmål att utbilda sig och bli behöriga. Genom att stärka undervisningen i elevens eget modersmål kan man erbjuda studier i dessa språk som valfria språk även för andra elever.

Forskarpanelen nämnde distansundervisning som ett betydande utvecklingsområde. Genom distansundervisning skulle man kunna erbjuda jämlikare studiemöjligheter och mångsidigare språkval på nationell nivå (se även Vaarala m.fl., 2021). I synnerhet i grundskolan och gymnasiet är det enligt SUKOLs representanter viktigt att utveckla den regionala samordningen kring språkundervisningen så att språklärare kan undervisa även utanför sin egen skola eller det egna elevupptagningsområdet. Ett exempel som lyftes fram var samordningen av språkundervisningen i Tammerforsregionen, där koordinatoren har en helhetsbild av språkundervisningen, samarbetet mellan skolorna, marknadsföringen av språkundervisningen och distansundervisningen. En liknande modell skulle kunna användas även i andra kommuner.

I diskussionerna med de sakkunniga nämndes också att det skulle vara viktigt att granska vilka språk man för närvarande kan skriva i studentexamen och

om urvalet av språk skulle kunna uppdateras. Det skulle även vara bra att få en muntlig del i studentproven i språk så fort som möjligt. Många av de sakkunniga ansåg att det skulle vara på sin plats med en kritisk granskning av studentproven i språk, eftersom proven i nuläget till vissa delar känns föråldrade och inte nödvändigtvis ger upplevelser av framgång eftersom deras nivå är ganska utmanande.

Utbildningen för språklärare bör också uppmärksammas. ”Det spelar ingen roll hur fint system vi har byggt upp om det inte finns lärare som undervisar”, noterade en deltagare i forskarpanelen. Värdesättandet av språkundervisning borde också synas som ändamålsenliga resurser för forskning och undervisning i den språkdiraktiska utbildningen. Ett viktigt utvecklingsförslag för lärarutbildningen som lyftes fram var ett starkare samarbete mellan de finsk- och svenskspråkiga enheterna för lärarutbildning.

I forskarpanelen diskuterades behov av såväl introduktion för nya lärare som mer systematisk fortbildning för lärare som redan arbetar. Exempelvis i Estland finns en fungerande modell för introduktion, som åtminstone till viss del skulle kunna tillämpas i Finland. När det gäller fortbildning borde man utveckla ett system som förpliktar varje lärare att uppdatera sitt kunnande. Å ena sidan konstaterades att det finns en efterfrågan på webbaserat lättförståeligt men forskningsbaserat utbildningsmaterial, som förstås också behöver vara lättillgängligt. Å andra sidan finns också ett stort behov av långvarigare fortbildning, men alla lärare borde ha jämlika möjligheter att delta i sådan. Alla lärare bör också ha jämlika möjligheter att delta i avgiftsfri fortbildning så att även rese- och vikariekostnader ersätts och vikariearrangemangen inte belastar kolleger. Ett hinder för långsiktighet som lyftes fram är att fortbildning oftast ordnas med hjälp av projektfinansiering, och att den praxis som utvecklas inom projektet inte blir till permanent verksamhet när finansieringen tar slut eller inte sprids utanför projektet.

6.8 Sammanfattning

Språkstudier och -kunskaper borde värdesättas mer i samhället. Dessutom behövs en nationell språkstrategi och starkare nationell styrning för att göra språkundervisningen långsiktigare, mer jämlik och mångsidig nationellt sett. Det är viktigt att säkerställa språkundervisningens kvalitet, trygga kontinuiteten och främja jämlikheten. De allt smalare språkkunskaperna och de minskade valmöjligheterna för A2-språk samt kunskapsnivån i svenska oroar. Även det finska och det finlandssvenska teckenspråkets ställning borde stärkas. Mångsidiga språkkunskaper anses nödvändiga, och det är nödvändigt att undervisa i andra än EU-språk, eftersom språkkunskaper ses som en viktig del av samhällets infrastruktur, det politiska samspelet och ekonomin.

Språkfostran bör börja i småbarnspedagogiken och stödja A1-språkval, som i sin tur bör vara verkliga valmöjligheter i stället för engelska för alla. Engelska skulle kunna vara A2-språk för alla. Ett alternativ är att börja studera det andra inhemska språket redan i småbarnspedagogiken. Man bör säkerställa att språkstigarna inte avbryts vid övergången till årskurs sju eller till andra stadiet. Språken i studentexamen behöver också uppdateras till vissa delar. Framför allt behöver ett muntligt prov läggas till som en del av studentexamensprovet.

Utvecklingen mot att språklärare inte har huvudansvaret för undervisningen i språkämnena väcker diskussion. Exempelvis klasslärare har inte nödvändigtvis utbildning för att undervisa i språk och därför behövs både examensutbildning och fortbildning i synnerhet i att undervisa i svenska i grundskolans lägre årskurser men även i språkdidaktik i allmänhet.

Man har inte klarat av att förutse följderna av de reformer av språkundervisningen som gjorts hittills ur ett helhetsperspektiv, och därför behövs en strukturell förnyelse vars åtgärder och följder bedöms ur alla utbildningsstadiers perspektiv.

Ett viktigt mål är att alla som undervisar i språk ska ha lämplig utbildning för uppgiften och att det ska finnas tillräckligt med behöriga lärare.

Framför allt i nuläget, där beslut om språkundervisning fattas på kommunnivå och i skolorna, framhävs rektorernas, de kommunala beslutsfattarnas och den regionala samordningens roll i såväl resurstilldelningen som mångsidigheten i språkutbudet. Tidpunkterna när olika lärokurser i språk börjar och informationen om det tillgängliga språkutbudet påverkar elevernas intresse för språkval. Det är också viktigt att reservera tillräckligt med resurser för valfria språk och att studierna inte delvis består av självstudier. Distansundervisning och samarbete mellan olika kommuner kan övervägas som en del av språkundervisningen, framför allt för att möjliggöra ett mångsidigare språkutbud.

Det är viktigt att stärka värdesättandet av parallellspråkighet och flerspråkighet. Språkstudierna bör ha som sin ledstjärna att stärka flerspråkighet och elevernas positiva bild av sin förmåga att lära sig språk. På läroplansnivå ses språklig mångfald som värdefull. Man borde också kunna värdesätta språkkunskaper som förvärvats utanför utbildningen. Utbildningsenheterna bör vara språkligt ansvarsfulla och språkmedvetna och på ett synligt sätt värdesätta elevernas modersmål och flerspråkighet.

Läromedlen för engelska är tidsenliga och relevanta, och för svenskans del är läromedelssituationen ganska bra, men i andra språk, i synnerhet sådana som undervisas mer sällan, finns inte så många tillgängliga läromedel, och de har inte uppdaterats på länge. Det finns också ett behov av att utveckla läromedel för undervisning i teckenspråk.

7 UTVECKLINGSFÖRSLAG

Det här kapitlet presenterar vi utvecklingsförslag för språkprogrammet i Finland. Våra förslag baserar sig på de data som samlats in under utredningen, på de utvecklingsförslag som presenterats i tidigare utredningar men som inte genomförts ännu, samt på utredningsarbetsgruppens egna synpunkter. Analysen av de data som samlades in under utredningen visar att de svarande har olika, till och med sinsemellan motsägelsefulla tankar, särskilt om studier i det andra inhemska språket. Här har vi fokuserat på att föreslå utvecklingsåtgärder som är förenliga med grundlagen och som samtidigt stärker språkreserven och dess mångfald. Vi anser att språkundervisningen även i framtiden bör syfta till funktionell språkinläring (se t.ex. Aalto, Mustonen & Tukia, 2012) och språk som en del av identiteten (se t.ex. Norton & McInney, 2010). De utvecklingsförslag som presenteras här bygger på mångskiftande och delvis överlappande mål (se Forsman, Björklund & Sjöholm, 2011/17): Målet är både att utbilda personer med språkkunskaper som tryggar Finlands säkerhet och tillgodoser näringslivets behov, samtidigt som vi också menar att språkkunskaper har ett egenvärde: Språkkunskaper är ett viktigt kulturellt kapital för individen och ger möjlighet att utveckla sig själv och sin identitet.

Utredningsarbetet har förtydligat vår uppfattning om att det finns behov att skapa en så enhetlig språkstig som möjligt från småbarnspedagogik till högskoleutbildning. De åtgärder som föreslås i den här utredningen har varierande omfattning. För varje åtgärd måste man framför allt beakta hur den påverkar utbildningssystemet som helhet. I reformer måste man även granska kommunernas beredskap att genomföra dem när det gäller såväl resurser som tillgång till utbildade lärare. Många av de åtgärder vi föreslår kräver ett omfattande och kontinuerligt samarbete mellan forskare, lärarutbildare, utbildningsanordnare och lärare, läromedelsförlag, näringslivets representanter samt de politiska

beslutsfattarna. Utan en målinriktad dialog mellan ovan nämnda aktörer är det osannolikt att förändringarna kan genomföras.

7.1 En positiv syn på flerspråkighet

Att trygga en heltäckande språkreserv är en del av vårt samhällsansvar: förmågan att kommunicera och få tillgång till information på olika språk är avgörande för såväl näringslivet som annan internationell verksamhet. En mångsidig språkreserv är också en central del av riskhanteringen och försvarssamarbetet samt tryggheten av samhällets funktioner och säkerhet. Flerspråkighetens värde måste synliggöras inom alla områden i samhället och utbildningen, från småbarnspedagogik till högre utbildning och från yrkesinriktad fortbildning till fritt bildningsarbete. För att stärka en flerspråkighetsideologi måste framförallt den alltför starka betoningen av engelskan i Finland kritiskt granskas inom alla samhällsområden. **Det är också viktigt att göra en kartläggning av vilka språk som behövs inom olika områden av arbetslivet nu och framöver**, så att samhället kan svara på arbetslivets behov med ändamålsenlig språkutbildning. Språkutbildningen måste planeras utgående från ett långsiktigt framtidsperspektiv och med hänsyn till behoven inom olika samhällssektorer.

Språkfostran bör inledas redan i småbarnspedagogiken. Småbarnspedagogikens pedagogiska innehåll bör kompletteras med språkfostran: Den tidiga språkfostran bör innefatta inspiration för språk genom olika metoder (se även Sopanen m.fl., 2024). Med hjälp av principerna för språkdusch kan språk göras till en funktionell och lekfull del av vardagliga aktiviteter inom småbarnspedagogiken. Dessutom bör man under förskolan få bekanta sig med inte bara kommunens olika A1-språk utan också ett brett utbud av andra språk i omgivningen på ett inspirerande sätt som stärker barnens språkmedvetenhet. **För att språkfostran ska kunna förverkligas redan i småbarnspedagogiken**

behövs betydligt mer språkpedagogiskt innehåll som behandlar språk och språklig medvetenhet i utbildningen för lärare i småbarnspedagogik. Det skulle också vara bra att granska möjligheterna att systematiskt och enhetligt betala ett personligt lönetillägg till undervisande personal som använder det andra inhemska språket i synnerhet, men även andra språk, aktivt i sitt arbete.

Till exempel i läroplanen för den grundläggande utbildningen ses språkfostran som en central del av lärandet (OPH, 2014). Det finns många inhemska och internationella exempel på hur flerspråkighet och språkmedvetenhet kan integreras i olika läroämnen (Günther-van der Meij & Duarte, 2022; Kirwan, 2020; Zanasi, Mård-Miettinen & Platzgummer, 2023). **Ett sätt att genomföra språkfostran är att skapa ett separat läroämne, vars mål, innehåll och bedömningskriterier definieras i läroplanen för den grundläggande utbildningen och andra stadiet.** I vårt allt mer flerspråkiga samhälle ser vi ett behov av språkfostran som ett självständigt läroämne. Man kan ta modell av Danmark, där det har föreslagits att ett liknande läroämne med särskilt fokus på flerspråkighet skulle införas från första årskursen i grundskolan (Folkeskolen, 2023). Vid inrättandet av ett sådant ämne måste man också fastställa vilken lärarbehörighet det förutsätter och bygga upp ett utbildningsprogram för lärare i språkfostran som erbjuder specialisering i flerspråkighet och språkfostran. Läroämnet språkfostran skulle dock inte ersätta undervisningen i separata språkämnen (det andra inhemska språket, främmande språk, modersmål), utan skulle löpa parallellt med dem.

Grunderna för gymnasiets läroplan från 2019 förpliktar varje studerande att utarbeta en personlig språkprofil som en del av gymnasiestudierna i främmande språk och det andra inhemska språket. Språkprofilen har två huvudsyften: För det första ska den studerande lära sig att identifiera och synliggöra sina färdigheter i olika språk. För det andra ska den ge de studerande möjlighet

att ta större ansvar för att utveckla sina språkkunskaper både under och efter gymnasiestudierna (OPH, 2024a). Målen i den europeiska språkportföljen för förskolan och den grundläggande utbildningen motsvarar målen för språkprofilen (OPH, 2024b), men språkportföljen har inte en etablerad ställning i de dokument som styr förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Språkportföljen skulle gärna kunna tas i bruk i större utsträckning i den nuvarande språkundervisningen redan från början av grundskolan, men i synnerhet skulle den lämpa sig som en del av det ovan beskrivna läroämnet språkfostran. Både gymnasiets språkprofil och språkportföljen bygger på den gemensamma europeiska referensramen för språk GERS; CEFR, se OPH, 2024c). **Användning av språkportföljen skulle underlätta kontinuiteten vid övergången mellan utbildningsstadier och byte av skola samt stödja identifiering och erkännande av språkkunskaper som förvärvats i informella sammanhang. Man kunde gärna granska möjligheterna att utvidga användningen av språkportföljen och språkprofilen till att inkludera inlärares alla språk.**

Att införa ett muntligt prov i språkproven i studentexamen borde verkställas i rask takt. Det nuvarande provet, som endast är skriftligt, styr starkt gymnasieundervisningen mot skriftliga kunskaper, vilket inte motsvarar den nuvarande uppfattningen om språkfärdigheter eller de studerandes kommunikativa behov.

I den förnyade betygsantagningen till högskolestudier beaktas också andra än långa språk. I utvecklingen av betygsantagningen kunde man granska möjligheterna att se engelskan endast som ett basämne som inte ger särskilda poäng vid antagningen till fortsatta studier, så att man skulle få poäng endast för andra avlagda språk. På så sätt skulle den arbetsinsats som läggs på språkstudier erkännas som en värdefull del av den studerandes framtida yrkeskunskap och sakkunskap. **Språkutbildningen inom den högre utbildningen**

borde utvecklas med hänsyn till de studerandes olika utgångsnivåer. Studier i det andra inhemska språket och engelska i gymnasiet och ett bra resultat i språken i studentexamen bör till exempel ge tydliga fördelar i högskolestudierna: vissa vitsord kunde ge möjlighet att tillgodoräkna språkstudier på högskolenivå och ge möjlighet att fokusera på att stärka sin flerspråkiga expertis inom den egna branschen. På så sätt kunde de studerande i högre grad än för närvarande fokusera på att stärka de språkkunskaper som de behöver inom sina respektive branscher.

7.2 En breddad och jämlik flerspråkighet

Den nuvarande lagstiftningen möjliggör ett mångsidigt utbud av språk. De beslut som fattas på kommunnivån stöder dock inte ett mångsidigt urval av språk i alla kommuner, eftersom det i ett flertal kommuner knappt ges några möjligheter alls att välja olika språk. **Eftersom behovet av en språkkunnig befolkning är kontinuerligt och obestridligt är det av kritisk betydelse att skapa en nationell språkstrategi för att säkerställa en långsiktig utveckling av språkprogrammet och som man förbinder sig till över flera regeringsperioder.** Detta skulle stärka långsiktig planering och styrning på nationell nivå och ålägga kommunerna att bygga upp och avsätta resurser för hållbara och mångsidiga språkstigar. Gemensamma riktlinjer skulle säkerställa att varje elev får möjlighet att uppnå sådana språkkunskaper som gagnar såväl individen som samhället. **Riktlinjerna bör baseras på principerna för funktionell språkfärdighet:** målet med språkundervisningen bör inte vara att uppnå färdigheter på modersmålsnivå, utan språkkunskaper som gör det möjligt att göra sig förstörd och som så långt som möjligt motsvarar individens och samhällets behov.

Något annat språk än engelska bör undervisas som A1-språk. Detta föreslogs redan i Pyykkös (2017) utredning, men har ännu inte genomförts även om det

skulle vara det mest ändamålsenliga sättet att bredda språkutbudet och stödja en mångsidig språkreserv. **Engelska skulle då kunna vara A2-språk för alla.** För att detta ska förverkligas krävs riktlinjer på nationell nivå. **Det är också nödvändigt att utveckla möjligheter att studera flera språk genom kortare kurser eller inom ramen för språkfostran, i synnerhet på andra stadiet och högskolenivå. En del av dessa kunde med fördel inriktas särskilt på muntliga språkfärdigheter.** Detta skulle ge möjlighet att lära sig grunderna i flera språk och på så sätt stödja genuin flerspråkighet. **I organiseringen av språkundervisningen bör man också granska möjligheterna att undervisa språk i nivågrupper på alla utbildningsnivåer,** eftersom alltför heterogena undervisningsgrupper har visat sig bromsa optimal språkinlärningstakt (jfr Özerk & Williams, 2023). Undervisningsgrupperna är i nuläget mycket heterogena i fråga om språkfärdighetsnivåer, vilket medför utmaningar för både undervisning och lärande. **Det skulle också vara på sin plats att undersöka hur de nuvarande årsvekotimmarna kan fördelas på ett meningsfullt och inlärningsvänligt sätt.** Språkinlärningen kunde förbättras till exempel om en timme per vecka kunde delas upp i några kortare undervisningspass.

De senaste reformerna, såsom poängsystemet för högskoleantagningen och tidigareläggningen av A1- och B1-språk, har visat sig vara problematiska för språkvalen och organiseringen av språkundervisningen. Problemet med dessa reformer är att de har verkställts utan att man i tillräcklig utsträckning beaktat helhetsbilden och de potentiella konsekvenserna av reformerna. Poängsystemet i betygsantagningen kommer visserligen att förändras, men kommer det att förändra situationen för språkval på det sätt man hoppas? När det gäller tidigarelagd A1-undervisning borde man utan dröjsmål åtgärda både urvalet av A1-språk och utbildningen av de lärare som undervisar i A1-språk.

För att möjliggöra målinriktade och meningsfulla språkstudier måste man säkerställa kontinuerliga språkstigar genom de olika utbildningsstadier-

na. Samarbete mellan olika utbildningsstadier i utarbetandet av läroplaner är nyckeln till en sådan kontinuitet. Delade lärarresurser och samordning av språkundervisningen exempelvis med den fria bildningen kan också bidra till en smidig utbyggnad av språkutbudet. Det behövs också samarbete mellan lärare, såväl mellan lärare i språk som mellan språklärare och andra lärare. För att trygga kontinuiteten i språkstigarna krävs tillräckliga resurser på kommunal nivå och dessa måste tillhandahållas av staten. Genom att förnya lärarutbildningen kan tillgången till kompetent undervisningspersonal säkerställas. Vid behov bör man också utreda möjligheterna att i större utsträckning använda distansundervisning. **På kommunal nivå behövs en robust plan för språkundervisning och mer omfattande samordning av språkundervisning och språkmedveten pedagogisk planering utgående från planen.** Utbildningsenheterna borde betona vikten av elevhandledning, särskilt för att garantera kontinuitet i språkstudierna i studieövergångarna. I gymnasiet kan kontinuerliga språkstigar faciliteras genom att läroämnena schemaläggs så att studieavsnitt i språk inte utesluter de studerandes möjligheter att välja sådana studieavsnitt som de kan behöva för att få så höga poäng som möjligt i högskolornas betygsantagning.

Vid sidan av kontinuiteten i språkstudierna bör man granska möjligheterna att erbjuda **kortare studiehelheter i språk, där man särskilt kunde fokusera på att öva muntliga färdigheter. Det skulle också vara bra att se över de nuvarande årsveckotimmarna kan fördelas på ett meningsfullt sätt som stöder lärandet.** Det skulle stödja lärandet om en årsveckotimme skulle kunna delas upp exempelvis i några kortare undervisningstillfällen.

Även om denna rapport inte fokuserar på de nationella minoritetsspråken ser vi det som viktigt att även samiska, romani, finskt och finlandssvenskt teckenspråk samt karelska får en stärkt ställning i språkundervisningen. **I synnerhet bör ursprungsbefolkningen ha rätt att delta i undervisning i sitt eget språk i hela Finland.** Distansundervisning i samiska språk har gett goda resultat

(Helander m.fl., 2023). Dessa resultat är ett uppmuntrande exempel på hur högklassig språkundervisning kan erbjudas även på distans. **På nationell nivå måste man utveckla handlingsmodeller för exempelvis distansundervisning för att trygga undervisningen i minoritetsspråk i hela landet.**

De språk som undervisas som eget modersmål bör få en starkare ställning genom att de inkluderas som läroämnen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Eleverna bör få högklassig undervisning i sitt eget modersmål inom ramen för utbildningssystemet med lektioner som är schemalagda på ett sätt som motiverar dem. **Samtidigt måste man reglera behörighetskraven för lärare i eget modersmål och skapa behörighetsgivande utbildningsmöjligheter genom utbildningsutbudet.** I detta sammanhang skulle det vara befogat att granska möjligheten att utvidga utbudet av valfria språk även till språk som för närvarande huvudsakligen undervisas som eget modersmål.

På nationell nivå är det också viktigt att utveckla strategierna för marknadsföring av språk för att höja språkens status. Det är också nödvändigt att erbjuda skolorna tillräckligt med information om språkval och språkundervisning. Särskild uppmärksamhet bör ägnas åt att språkstudier inte i onödan ska stämplas som omöjliga eller för svåra. Samtidigt måste man ändå förstå att språkstudier kräver långsiktighet och engagemang, vilket därför även bör synas i det värde som tillmätts språkstudier, exempelvis i högskolornas betygsantagning. Dessutom är det viktigt att popularisera forskning om språkinlärning, så att de senaste forskningsrönen om språkinlärning sprids.

7.3 En stärkt kompetens i de andra inhemska språken

Det är viktigt att stärka kunskaperna i de inhemska språken, oberoende av talarnas förstaspråk eller bakgrund. Det är av central betydelse att stödja lärandet av nationalspråken helhetsmässigt såväl inom utbildningen som i arbetslivet och på fritiden. Också Juurakko-Paavola (2024) efterlyser en helhetssyn på utvecklingen av de inhemska språken samt en samordning och uppföljning av åtgärder. Även om utbildningsprogram på engelska behövs, är det avgörande att utbildningen och forskningen på nationalspråken förblir stark (se även Saarikivi & Koskinen, 2023).

Man bör också avskaffa den nuvarande konkurrensutsatta integrationsutbildningen till förmån för en långsiktig och högklassig utbildning och fortsatt utveckling av den. För att nya talare av nationalspråken ska kunna utveckla sina färdigheter i dessa språk på ett optimalt sätt bör talare av nationalspråken också uppmuntras att använda dessa språk med nya talare i stället för engelska (Kim m.fl., 2022). Arbetsgivarna bör stödja sina anställda att utveckla sina färdigheter i nationalspråken vid sidan av arbetet (se t.ex. projektet Språkboost).

Det behövs satsningar på undervisningen i de andra inhemska språken. **Insatser måste göras för att tillhandahålla utbildningsstigar i nationalspråken ända från småbarnspedagogiken till högre utbildning. Även tvåspråkig undervisning i de inhemska språken bör stärkas, till exempel genom korta dagliga undervisningspass, men även genom fler utbildningsstigar som bygger på CLIL-inspirerade arbetssätt eller språkbad.** Tandemundervisning mellan klasser har gett goda resultat i synnerhet i högre årskurser (t.ex. Löf m.fl., 2016), och enskilda tandempar kan stärka lärandet i det andra inhemska språket även på andra stadiet och vid övergången till tredje stadiet.

Elevernas två- och flerspråkighet bör få ett starkare stöd i utbildningen. I stället för att bara lyfta fram två- och flerspråkighet under fest- och temadagar bör man visa uppskattning för den på ett kontinuerligt och synligt sätt. Man bör kunna använda flera språk parallellt för lärande och interaktion, samt stödja inläringen av dem. I synnerhet bör undervisningen i modersmålsinriktad finska (i svenskspråkiga skolor) och modersmålsinriktad svenska (i finskspråkiga skolor) vidareutvecklas, till exempel genom användning av korspråkande (Paulsrud, Rosén, Strazer & Wedin, 2017), så att undervisningen fyller såväl elevernas behov som läroplanens mål. **Den modersmålsinriktade lärokursen i det andra inhemska språket (A-språk: modersmålsinriktad finska, äidinkielenomainen ruotsi) ska ge en motsvarande behörighet vid ansökan till högskolestudier som för en person som studerar finska (eller svenska) som modersmål eller andraspråk.** För närvarande anses till exempel modersmålsinriktade studier i det andra inhemska språket (finska eller svenska) inte automatiskt göra den studerande behörig att söka till högskoleutbildning på det språket. Finsk- och svenskspråkiga skolors möjligheter till samarbete bör granskas, till exempel genom att överväga sam användning av språkundervisningsresurser. Det är också nödvändigt att utreda hur förhållandet mellan den tid som ägnas åt studier i det andra inhemska språket och de resultat som nås kan göras så fungerande som möjligt samt hurdana mål som kan ge de mest ändamålsenliga lärresultaten i det andra inhemska språket. Till exempel skulle tandemundervisning mellan svensk- och finskspråkiga skolor, klasser eller enskilda elever kunna stödja lärandet i det andra inhemska språket. Mer forskning om detta behövs. De inhemska språkens profil måste höjas i medierna, skolorna och samhället utan att skapa onödiga motsatsförhållanden.

Färdigheterna i det andra inhemska språket väcker oro i synnerhet inom högre utbildning (se Juurakko-Paavola, 2024). De studerandes varierande språkkunskaper gör det svårt för dem att uppnå nödvändiga skriftliga och muntliga språkkunskaper under sina högskolestudier. Därför bör språkundervisningen

i både gymnasiet och andra stadiets yrkesutbildning utvecklas så att de studerande får tillräckliga färdigheter för högskolestudier. I yrkesutbildningen bör man särskilt fokusera på studier i yrkesspråket. Studierna i det andra inhemska språket bör inriktas på övning och användning av praktiska språkfärdigheter på alla utbildningsstadier. Språkprofil, språkportfölj och språkfostran kan användas för att stödja språkstudierna (se avsnitt 7.1 och 7.2). Även i undervisningsmaterialen för språkundervisningen borde man uppmärksamma praktisk tillämpning och utveckling av yrkesspråket. Vid högskolorna bör man använda en flexibel nivågruppsindelning och erbjuda de studerande möjlighet att utveckla sina språkkunskaper utgående från sin egen nivå. Tandemstudier och flexibla flerspråkiga metoder, såsom korspråkande, kan också användas på högskolenivån.

7.4 Utveckling av lärarutbildningen

Lärarutbildningen bör utvecklas i en betydligt mer språkligt ansvarsfull riktning. De blivande lärarnas språkliga kompetens bör stärkas under hela studietiden. I nuläget ger det innehåll som berör språkfostran i utbildningarna för klasslärare och lärare inom småbarnspedagogik inte alltid tillräckliga färdigheter för att undervisa i språk, ens i skolans undervisningsspråk i flerspråkiga lärmiljöer (se Alisaari m.fl., 2022). För att ge eleverna möjlighet att lära sig språk och även annat ämnesinnehåll på olika språk måste läraren behärska skolans undervisningsspråk och hur det används i undervisningens i olika ämnen. En språkligt ansvarsfull och språkmedveten lärare förstår inte bara språkens roll som meningsförmedlare och verktyg för identitetsskapande och interaktion, utan ska också ha kunskap om skolans undervisningsspråks ordförråd, struktur och språkliga praxis samt intresse för andra språk i omgivningen (se Alisaari & Heikkola, 2020; OPH, 2014).

Reformer på nationell nivå har förändrat lärarnas arbetsbild i en riktning som de inte nödvändigtvis har tillräcklig utbildning för (Lahti & Harju-Autti, 2022). All lärarutbildning måste därför fästa uppmärksamhet på språkundervisningsperspektivet och universiteten måste garanteras ändamålsenliga forsknings- och undervisningsresurser för såväl språkundervisning som utbildning för blivande språklärare. **Utbildning i språkdidaktik bör i lärarutbildningen erbjudas alla som utexamineras för uppgifter inom undervisning och fostran oberoende av examensprogram, samt som fortbildning för de som redan arbetar inom branschen.** Med språkdidaktik avser vi de undervisningsfärdigheter och den innehållshandling som behövs för språkundervisning. Lärarstudier måste erbjudas studier i språkfostran och flerspråkighetspedagogik, där språkundervisning ses som fostran till flerspråkighet och alla språkfärdigheter som värdefulla resurser (se t.ex. Björklund & Björklund, 2021). På så sätt stärker man så väl lärarnas, lärarutbildarnas som elevernas positiva uppfattning om sin egen förmåga att lära sig språk.

Finansieringsmodellerna och metoderna för att genomföra fortbildning borde utvecklas betydligt. **Finansieringen av fortbildningen bör ordnas så att utbildningen i stället för genom enskilda projekt kan organiseras långsiktigt som en del av basfinansieringen för lärarutbildning.** Fortbildningen ska gärna genomföras så att lärarna får fortbildning och mentorstöd i sina egna arbetsgemenskaper i stället för att bara enstaka lärare som redan är intresserade deltar i fortbildning utanför sin arbetsplats och arbetstid. Här skulle man kunna uppnå goda resultat exempelvis genom samarbete mellan forskare och lärare (Bendtsen m.fl., 2022). Vid sidan av enstaka kortvariga utbildningstillfällen bör man satsa på längre utbildningsperioder. Som komplement skulle det också vara bra att ta fram forskningsbaserat utbildningsmaterial som är lätt att ta till sig och som är tillgängligt via nätet. **Man bör också utveckla ett system som förpliktar varje lärare att regelbundet uppdatera sin kompetens inom ramen för arbetstiden.** Även i rektorsutbildningen bör det ingå tillräckligt

omfattande studier om vikten av språkundervisning och språkligt ansvarsfull ledning av skolgemenskapen.

Alla språklärare bör ha gedigna kunskaper i de språk de undervisar, men också kulturell kompetens i relation till dem (se t.ex. Huynh m.fl., 2022). I synnerhet klasslärare som undervisar i språk borde ha kunskaper och färdigheter i flerspråkighet och språkfostran. Behoven av att utveckla språkkunskaperna bland studerande inom undervisning och fostran har förändrats betydligt under det senaste decenniet. För det första kommer de studerande inom området från alltmer varierande språkliga bakgrunder och kommer efter examen att arbeta i flerspråkiga miljöer. För det andra har sätten att ordna språkundervisningen förändrats, bland annat i och med att språkundervisningen har tidigare lagts. **Klasslärare kommer sannolikt även framöver att undervisa i språk i årskurs 1–6 i grundskolan, och därför måste man se till att de får tillräcklig beredskap för att undervisa i de inhemska språken och, som ett minimum, även engelska. I synnerhet färdigheterna att undervisa i de inhemska språken måste stärkas** (se även Juurakko-Paavola, 2024). **Lärarna måste också erbjudas utbildning och få beredskap för att arbeta som lärare i tvåspråkig undervisning, såsom språkberikad undervisning eller CLIL.** Samarbetet mellan de finsk- och svenskspråkiga enheterna för lärarutbildning kunde gärna stärkas i fråga om detta. Ett konkret förslag för att stärka autenticiteten i undervisningen i det andra inhemska språket skulle kunna vara att inrätta ett språkmentorprogram mellan lärare i de finsk- och svenskspråkiga skolsystemen, vilket skulle kräva nationell eller privat finansiering åtminstone i inledningsskedet.

7.5 Läromedel

En betydande utmaning för möjligheten att på nationell nivå utveckla jämlikhet i språkundervisningen är kopplad till läromedel. Budgeten för dem varierar från kommun till kommun. Läromedelsförlagen satsar rejält på undervisningsmaterial för de språk som undervisas mest, men för språk som undervisas mer sällan är materialen ofta begränsade eller föråldrade. **På nationell nivå skulle det därför vara nödvändigt att utveckla lösningar för att säkerställa att läromedel i alla språk som undervisas i Finland håller hög kvalitet samt är aktuella och tillgängliga.** I synnerhet när det gäller finska och svenska som andra inhemska språk råder det brist på läromedel som stöder kontinuiteten och autenticiteten i språkutvecklingen (Henricsson m.fl., 2023; Juurakko-Paavola, 2024; Pörn m.fl., 2021).

För språkundervisning i allmänhet och språkberikad undervisning i synnerhet bör man utveckla material, såsom handböcker, till stöd för lärarnas egen planering av undervisningsmaterial. I stället för färdiga uppgiftspaket är det bra att erbjuda lärarna idéer för hur de kan planera och genomföra undervisningen.

Det är nödvändigt att undervisningsmaterialen synliggör den flerspråkighet som finns representerad i Finland också utöver språkämnen. Inom yrkesutbildningen bör läromedlen dessutom utvecklas så att de samtidigt stöder lärandet av både innehållet och de språk som behövs i yrket. Två- och flerspråkighet bör också synas mer i barn- och ungdomslitteratur samt i populärkulturen i allmänhet. Detta skulle underlätta språkfostran på olika utbildningsstadier och även stärka den språkliga medvetenheten i samhället.

8 AVSLUTNINGSVIS

Ett fungerande flerspråkigt samhälle behöver konsekvent utveckling av språkundervisningen på alla utbildningsstadier samt stärkande av positiva attityder till olika språk generellt inom alla delområden i samhället. Detta kräver samarbete mellan forskare, beslutsfattare och utbildningsanordnare. Olika språk ska inte ses som konkurrenter till varandra. I stället bör man värdesätta breda språkkunskaper mer än i nuläget: flerspråkighet är möjlig på både individ- och samhällsnivå, och Europeiska kommissionens (2017) mål är att varje EU-medborgare ska kunna minst två språk utöver sitt modersmål.

Det material som använts i den här utredningen har huvudsakligen samlats in från personer som talar finska eller svenska som förstaspråk. I dessa svar framfördes många olika synpunkter på Finlands officiella tvåspråkighet. Därför är det intressant att fler av dem som besvarade högskoleenkäten på engelska lyfte fram Finlands tvåspråkighet som en outnyttjad resurs. Som en av de internationella språklärare som besvarade högskoleenkäten sammanfattar är den officiella tvåspråkigheten en möjlighet för Finland, som man i framtiden borde arbeta medvetet för att dra nytta av:

Swedish needs to be seen and heard throughout the country as an equal language. Finland should be a truly bilingual country and follow what Canada is doing to make sure that the French language never dies out. Finland could learn from Canada and adopt their practices. (B42).

Framför allt är det viktigt att språkutbildningen utvecklas långsiktigt och helhetsmässigt. I stället för att göra utredning efter utredning borde man fokusera på att verkställa de utvecklingsidéer som föreslagits i utredningarna. För

utvecklingen av språkundervisningen behövs såväl stöd som resurser anvisade på regeringsprogramsnivå. Alla språk är värdefulla ur både individens och samhällets perspektiv.

KÄLLOR

Aronin, L. (2021). Dominant Language Constellations in Education: Patterns and Visualisations. I L. Aronin & E. Vetter (Red.). *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition* (s. 19-41). Springer.

Alisaari, J., Heikkola, L. M., & Harju-Autti, R. (2022). "Tää pitäisi piirtää. Tämä tehtävä on kielellisesti vaikea kaikille.": Luokanopettajaopiskelijoiden kieliopin hallinta ja käsityksiä kielellisestä tuesta. *Ainedidaktikka*, 6(1), 47–69. <https://doi.org/10.23988/ad.109885>

Bendtsen, M., Bäck, S. & Forsman, L. (2023) Enkätundersökning inom projektet KalejdoSPRÅK HT2022. Sammanställning av enkätsvar. Åbo Akademi i Vasa. Kalejdosprak_Rapport-over-enkatundersokning-2023.pdf (abo.fi)

Bendtsen, M., Forsman, L. & Björklund, M. (2022). Exploring empowering practices for teachers' sustainable continuing professional development, *Educational Research*, 64(1), 60-76.

Björklund, M. (2008). *Conditions for EFL Learning and Professional Development. Finland-Swedish Learner and Teacher Perspectives*. Åbo Akademi University Press.

Björklund, M. & Björklund, S. (2021). *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition*. I Aronin, L. & Vetter, E. (Red.). *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisitions* (s. flippat131-150). Springer.

Björklund, M. & Björklund, L. (under utgivning). Students' perceptions of language use and learning opportunities in a multilingual rural municipality in Finland. A longitudinal perspective on establishing multilingualism in school. I M.A. Christison & A. Krulatz (Red.), *Promoting Multilingual Practices for Linguistically Diverse Learners in Global Contexts*. Routledge.

Björklund, S., Björklund, M. & Sjöholm, K. (2020). Societal versus individual patterns of DLCs in a Finnish educational context- Present state and challenges for the future. I Lo Bianco, J. & Aronin, L. (Red.). *Dominant Language Constellations: A New Perspective on Multilingualism* (s. 97-115). Springer.

Chan, K. L. (2016). *Power Language Index. Which are the world's most influential languages?* World Economic Forum, WEF. http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.

CERF. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr

Ett starkt och engagerat Finland. Regeringsprogrammet för statsminister Petteri Orpos regering. (2023). Statsrådets publikationer 59:2023. urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-795-9

Euroopan komissio (2017). *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN>

Folkeskolen. (2023). *Forskere foreslår helt nyt sprogfag fra 1. klasse*. https://www.folkeskolen.dk/dsa-engelsk-fransk/forskere-foreslar-helt-nyt-sprogfag-fra-1-klasse/4739769?mtm_campaign=-DSA+i+dag+-+Hver+fredag+f%C3%A5r+eleverne+en+hemmelig+samtalelektie+med+hjem+i+en+lukket+konvolut&SNSubscribed=true&tm_source=folkeskolen-nyhedsbrev

Forsman, L., Björklund, M. & Sjöholm, K. (2011/2017). Språkdidaktik för ett föränderligt samhälle. I S. Hansén & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. Studentlitteratur.

Günther-van der Meij, M. & Duarte, J. (2022). 'There Are Many Ways to Integrate Multilingualism': All-inclusive Foreign Language Education in the Netherlands. I A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Red.) *Theoretical and applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings* (s. 82-100). Multilingual Matters.

Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. (2022). Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17. Ahead-of-print. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>

Helander, H., Keskitalo, P. & Turunen, T. (2023). Saami Language Online Education Outside the Saami Homeland—New Pathways to Social Justice. I M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen: *Finland's Famous Education System* (s. 303–318). Springer.

Henricson, S., Björklund, S., Heittola, S., Hilden, R. & Lehti-Eklund, H. (2023). Äidinkielenomainen ruotsi suomenkielisessä perusopetuksessa: Hyödyntämätön mahdollisuus edistää kaksikielisyyttä / Modersmålsinriktad svenska i den finskspråkiga grundläggande utbildningen: En outnyttjad möjlighet att främja tvåspråkighet. Rapportit ja selvitykset 2023:8; vol. 8. Utbildningsstyrelsen.

Hilden, R., Lintuvuori, M., Hahl, K., Ketonen, R., Samulin, T., Lindgren, E. & Hotulainen, R. (2019.) *Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa*. Helsingin yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Huynh, N. T., Thomas, A. & To, V. (2022). Enhancing Foreign Language Teachers' Use of Multicultural Literature with an Analytical Framework for Interpreting Picturebooks about East Asian Cultures. I A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Red.) *Theoretical and applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings* (s. 47-64). Multilingual Matters.

Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023). *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Julkaisut 10:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Ibrahim, N. (2022). Mainstreaming Multilingualism in Education: An Eight Ds Framework. I A. Krulatz, G. Neokleous & A. Dahl (Red.) *Theoretical and applied Perspectives on Teaching Foreign Languages in Multilingual Settings*. Multilingual Matters.

Juurakko-Paavola, T. (2024). *Selvitys toisen kotimaisen kielen ylioppilastutkinnon pakollisuuden poistamisen vaikutuksista Suomen kielitaidon kannalta. Utredning om vilka konsekvenser sloandet av det andra inhemska språket som obligatoriskt ämne i studentexamen har för språkkunskaperna i Finland*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kangasvieri, T., Mäntylä, K. & Veivo, O. (2023). Kehitetään kieltenopetusta yhdessä! *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2023-1/kehitetaan-kieltenopetusta-yhdessa>

Kim, J., Toivola, M., Heikkola, L. M. & Saloranta, A. (2022). Saisinko puhua suomea? *Kielikello* 3/22. <https://kielikello.fi/saisinko-puhua-suomea/>

Kirwan, D. (2020). Utilising pupils plurilingual skills: a whole-school approach to language learning in a linguistically diverse Irish primary school. *CEFR Journal - Research and Practice*, 3, 98-103. b4703c3342d2edf1e448f14cfe5572e189cf.pdf (semanticscholar.org)

Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Sage Publications.

Kuurojen liitto. (2024). *Lapsiperheille*. <https://kuurojenliitto.fi/lapsiperheille/>

Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. (2019). *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Kielikoulutuspoliittinen kuntatutkimus II 2023-2024. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/kielikoulutuspoliittinen-kuntatutkimus-ii-202320132024/kielikoulutuspoliittinen-kuntatutkimus-ii-202320132024>

Lahti, L., & Harju-Autti, R. (2022). A1-kielen varhentaminen ja opettajien ammatillisen kehittymisen tarpeet. I S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (Red.), *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat* (s. 224–244). Ainedidaktisia tutkimuksia. <http://hdl.handle.net/10138/353562>

Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. (2020). Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>

Laitinen, M., Leppänen, S., Rautionaho, P. & Backman, S. (2023). *Englanti Suomen kansalliskielten rinnalla: Kohti joustavaa monikielisyyttä*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:59. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165230>

Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – En resa över språkgränsen. Luokkatandem – matka yli kielirajan*. Åbo Akademi, Pedagogik och välfärdsstudier.

Mäkinen, P. (2020). Ekaluokkalaisilla alkoi saksa. *Tempus*, 55(3), 12–13.

Nationalspråksstrategins styrgrupp och styrgruppens sekretariat (2021). *Nationalspråksstrategi Statsrådets principbeslut. Kansalliskielistrategia Valtioneuvoston periaatepäätös*. Statsrådet Helsingfors.

Norton, B. & McInney, C. (2010). An identity approach to second language acquisition. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, 73-94.

Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020). ”*Det är bra att börja i tid*” – undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. Rapporter och utredningar 2020: 5. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf

Oker-Blom, G. (2021). *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder*. Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:9. Undervisnings- och kulturministeriet. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162926/OKM_2021_9.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (21.2.2024). *Ruotsin kielen osaaminen heikentynyt, kun pakollisuus poistui ylioppilastutkinnosta*. Tiedote.

OPH. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmanperusteet> (1.2.2024)

OPH. (2024a). *Kieliprofiili*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieliprofiili>

OPH. (2024b). *Eurooppalainen kielisalkku*. <https://www.oph.fi/fi/eurooppalainen-kielisalkku>

OPH. (2024c). *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>

Owal Group. (2022). *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. <https://okm.fi/-/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytila-ja-kehittamistarpeet-selvitettiin>

Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Multilingual Matters.

Peltoniemi, S. & Hansell, K. (2021). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1-2. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*.

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylän yliopisto

Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å.-J., Maunu, N. & Östman, T. (2021). *Mofi-stigen: En handbok för mofi-lärare i 1-9*. Vasa: Åbo Akademi University.

Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <http://hdl.handle.net/10138/215208>

Saarikivi, J. & Koskinen, J. (2023). *Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja?: Selvitys yliopistojen kielivalinnoista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165060>

Saukko-Rauta, L. (2023). Valinnaisten kielten opiskelu ja varhennettu kieltenopetus huoltajan näkökulmasta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2023/valinnaisten-kielten-opiskelu-ja-varhennettu-kieltenopetus-huoltajan-nakokulmasta>

Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kieltenopetusta kaikille. Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Sopanen, P., Belfrage, F., Bergroth, M., Rehn, C., Hansell, K., Mård-Miettinen, K., Costiander, K. & Nummela, Y. (2024). *Det andra inhemska språket i småbarnspedagogiken. Personalens och ledarnas synpunkter*. Utbildningsstyrelsen rapporter och utredningar 2024: 1b. Det andra inhemska språket i småbarnspedagogiken (oph.fi)

Svenska Yle (3.3.2024). Språkambassadör: ”Många har stor ångest över sin dåliga finska, men det går faktiskt att lära sig”.

Tainio, L. & Kallioniemi, A. (Red.). (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöidinkielen ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilta*. Valtioneuvosto. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161302>

Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi-selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>

Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia - Valmistavan opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/julkaisut/kielellisia-taitoja-ja-koulunkayntivalmiuksia-0>

Vieltojärvi, M. (2023). Yritykset tarvitsevat kielitaitoisia työntekijöitä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2023/yritykset-tarvitsevat-kielitaitoisia-tyontekijoita>

Zanasi, L., Mård-Miettinen, K. & Platzgummer, V. (2023). Researching Adolescents' Linguistic Repertoires in Multilingual Areas: Case Studies from South Tyrol and Finland. I S. Björklund, & M. Björklund (Red.), *Policy and Practice for Multilingual Educational Settings* (s. 173-197). Multilingual Matters. <https://www.jstor.org/stable/jj.1231861.11>

Özerk, K. & Williams, C. H. (2023). National Curriculum Reforms and Their Impact on Indigenous and Minority Languages: The Sami in Norway and Welsh in Wales in Comparative Perspective. I S. Björklund, & M. Björklund (Red.), *Policy and Practice for Multilingual Educational Settings* (s. 39-67). Multilingual Matters. <https://www.jstor.org/stable/jj.1231861.11>

magma