



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSTYRELSEN

Anna-Kaisa Mustaparta (toim.)

KIELI KOULUN YTIMESSÄ – NÄKÖKULMIA KIELIKASVATUKSEEN

© Opetushallitus ja tekijät

Oppaat ja käsikirjat 2015:15

ISBN 978-952-13-6257-6 (pdf)

ISBN 978-952-13-6211-8 (verkkojulkaisu)

ISSN-L 1798-8950

ISSN 1798-8969 (verkkojulkaisu)

Taitto: Grano Oy

www.oph.fi/julkaisut

SISÄLTÖ

Lukijalle	4
-----------------	---

OSA 1

Kielikasvatus – yhteinen tehtävä	7
Kielikasvatus eurooppalaisena tehtävänä	25
Kielikasvatus digiaikaan	33
Kielitiedon opettamisesta	40
Mediaatio Eurooppalaisen kielten viitekehyksen osana ja sen rikastamisen välineenä	47
Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa	55
Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen	63
Eriyttämällä tehoa kielikasvatukseen – vieraan kielen ja toisen kielen näkökulma	72
Monipuolinen arviointi yhdistää kieliaineita	83
Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö	91
Luokkatandem kieltenopetuksen mallina	101

OSA 2

Suomen kansalliskielet suomi ja ruotsi	110
Muut Suomessa puhutut äidinkielet	115
Saamen kielet ovat Euroopan alkuperäiskieliä	117
Romanikieli ja sen juuret	121
Suomen viittomakieliset uuden uhan edessä	126
Muut Suomessa puhutut vähemmistökielet	131
Julkaisun kirjoittajat	135

Lukijalle

Mitään oppiainetta ei voi opettaa käyttämättä kieltä. Kieltä – ja kieliä – tarvitaan oppiaineiden opetuksen lisäksi kaikessa muussakin koulun toiminnassa. Kieli on inhimillisen olemisen ja kasvun ydintä. Kielen avulla voidaan paitsi välittää tietoa, myös ilmaista tunteita. Kieli on kaikkein tärkein ajattelun väline. Kieltä voidaan käyttää taitavasti tai taitamattomasti, hyvään tai pahaan. Ilman kieltä ja kieliä emme olisi ihmisiä.

Koulussa opetetaan äidinkieltä ja muita kieliä, mutta harvoin ajatellaan sitä, että kieltä tarvitaan kaikessa muussakin oppimisessa. Kielikasvatus pyrkii tunnistamaan ja tekemään näkyväksi toisaalta koulun kaikkia kieliaineita yhdistäviä tehtäviä ja toisaalta kielten roolia koulun opetus- ja kasvatustehtävässä laajemminkin. Tämän julkaisun painopiste on eri kieliaineita yhdistävien tehtävien tunnistamisessa ja näkyväksi tekemisessä. Toivoa sopii, että kielten rooli eri oppiaineissa ja koulun muussa toiminnassa saisi jossakin vaiheessa aivan oman julkaisun opettajien työn tueksi.

Julkaisu jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan kielikasvatuksen keskeisiä käsitteitä ja tehtäviä, niiden kuvaamista opetussuunnitelman perusteissa ja toteutustapoja opetuksessa. Toisessa osassa on suppeat kuvaukset Suomessa puhutuista kielistä. Kuvausten tarkoituksena on antaa kaikille kieliaineiden – ja miksipä ei muidenkin oppiaineiden – opettajille tietoa siitä kielimaisemasta, jossa elämme käytettäväksi omassa opetuksessa.

Julkaisun ensimmäinen artikkeli, Kielikasvatus – yhteinen tehtävä tarkastelee eräitä kielikasvatuksen keskeisiä käsitteitä – monikielisyyttä, autenttisuutta, itseohjautuvuutta sekä tekstien ja kulttuurien moninaisuutta – ja niiden erilaisia painotuksia suomen/ruotsin kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteissa, suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus – opetussuunnitelmien perusteissa sekä toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetussuunnitelmien perusteissa.

Artikkelista Kielikasvatus eurooppalaisena tehtävänä käy ilmi, että kun Suomessa painottuu kielikasvatuksen periaatteiden vieminen opetussuunnitelmaan ja oppiainerajojen ylittäminen, ovat painotukset Euroopan tasolla hiukan toisenlaiset. Euroopan tasolla kielikasvatuksen avulla pyritään ratkaisemaan Euroopan monikielisyyden asettamia haasteita ja tällä hetkellä löytämään ratkaisuja siihen, millaisia kieliin liittyviä kysymyksiä runsas maahanmuutto nostaa esiin ja miten niihin löydetään myönteisiä ratkaisuja.

Digitalisaatio on suorastaan mullistanut tapamme olla yhteydessä toisiin ja käyttää kieltä, ja tämä näkyy myös koulussa monin tavoin. Vuorovaikutus ei rajoitu luokan tai koulun seinien sisälle, vaan tieto- ja viestintätekniikka mahdollistaa koulun liittymisen laajempaan yhteisöön. Anu Halvari, Paula Mattila ja Minna Harmanen käsittelevät artikkelissaan Kielikasvatus digiaikaan tv:n kielikasvatukselle avaamia mahdollisuuksia ja myös kysymyksiä, joihin joudumme ottamaan kantaa.

Kaikkien kieliaineiden opetuksessa joudutaan ratkaisemaan, millä tavoin ja mitä asioita valitaan opetettavaksi kielitiedosta: millaista tietoa oppilaat tarvitsevat kielen rakenteista ja niiden luomista merkityksistä, kielen variaatiosta, käytöstä ja siihen liittyvistä normeista sekä kielen suhteesta kulttuuriin, identiteetteihin ja muihin kieliin. Näitä kysymyksiä käsittelee artikkeli Kielitiedon opettamisesta.

Eurooppalainen yhteistyö ja erityisesti Eurooppalainen kielten viitekehys on vaikuttanut vahvasti suomalaiseen kieltenopetukseen. Viitekehystyö on jo vuosikymmenien mittaista, eikä ole näkyvissä vaihetta, jolloin työ saataisiin valmiiksi – päinvastoin: viitekehys muuttuu ja rikastuu ajan myötä. Artikkelissaan Mediaatio Eurooppalaisen kielten viitekehysten osana ja sen rikastamisen välineenä Sauli Takala tarkastelee viitekehysten tämänhetkistä kehitystyötä. Mediaatio istuu erinomaisesti kielikasvatuksen ajatukseen, sillä siihen liittyvä näkemys kielitaidosta on laaja kattaen tiedollisen kompetenssin ohella kielenkäyttäjän sosiaalisen kompetenssin ja mediaatiossa tarvittavat strategiat. Mediaatio näkee kielenkäyttötilanteet ihmisten välisinä kohtaamisina, joissa tarvitaan monenlaisia tietoja ja taitoja.

Kielitietoisuutta käsitellään kahdessa artikkelissa: Katriina Rapatin artikkelissa Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa sekä Kari Moilasen artikkelissa Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kieltenopetukseen. Rapatti käsittelee tekstissään kielen merkitystä kaikessa opetuksessa, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa, muuttuvaa suhtautumista monikielisyteen, kieliin liittyviä asenteita ja eri tiedonalojen kieliä. Moilasen artikkelissa näkökulma kielitietoisuuteen on aikuisen maahanmuuttajaopiskelijan, joka opiskelee pääasiassa itselleen uudella kielellä ja joka tarvitsee tässä tilanteessa erilaisia strategioita.

Opettajat ovat voineet käytännön työssään havaita, että oppilaiden kielitaidon kehitys eriytyy nykyisin voimakkaasti. Kehityksen eritahtisuutta on tietysti ollut aina, mutta sitä tuntuu vauhdittaneen kansainvälisten kontaktien lisääntyminen, sosiaalinen media ja muu informaali oppiminen. Opetukseen soveltuvia ratkaisuja tähän tilanteeseen pohtivat Marisa Köngäs ja Tuulikki Noras artikkelissaan Eriyttämällä tehoa kielikasvatukseen – vieraan kielen ja toisen kielen näkökulma.

Arvioinnin merkitys nähdään uusissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa hyvin laajasti. Arvioinnin keskeinen tehtävä on oppilaan oppimisen tukeminen. Joanna Ovaska ja Katriina Rapatti tarkastelevat omassa artikkelissaan Monipuolinen arviointi yhdistää kieliaineita sitä, millä tavoin opettaja voisi jo suunnitellessaan oppimistehtäviä eri kieliaineissa varmistaa, että arviointi on monipuolista ja edistää oppilaan oppimista.

Eräs kielikasvatuksen tärkeä tavoite on kieliaineiden keskinäisten rajojen ylitys ja kieliaineiden yhteistyö. Näitä mahdollisuuksia pohtii Annamari Kajasto artikkelissaan Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kielten opetuksen tavoitteeksi asetetaan muun muassa monipuolistuvan kieliympäristön tiedostaminen. Lisäksi oppilailla tulee myös olla mahdollisuuksia opiskella ns. monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joissa voidaan yhdistää eri kieliaineita ja muitakin oppiaineita. Kajasto kuvaa tekstissään erilaisia konkreettisia tapoja toteuttaa yhteistyötä.

Toisenlaista kielirajan ylitystä kuvaavat Michaela Pörn ja Katri Karjalainen omassa artikkelissaan Luokkatandem kieltenopetuksen mallina. Perinteisesti suomenkieliset ja ruotsinkieliset koulut toimivat erillään, mutta Karjalainen ja Pörn kuvaavat opetusjärjestelyä, jossa suomenkieliset ja ruotsinkieliset lukiolaiset oppivat toisiltaan ja opettavat toisilleen toistensa äidinkieltä. Malli sopii erityisen hyvin suomen ja ruotsin kieliin, koska kouluista on mahdollista löytää riittävästi kummankin äidinkielen puhujia. Periaatteessa mallia voisi soveltaa muihinkin kieliin.

Julkaisun toisessa osassa on kuvattu lyhyesti Suomessa pitkään puhuttuja kieliä: kansalliskieliä suomea ja ruotsia ja lisäksi kolmea saamen kieltä, romanikieltä sekä suomen- ja ruotsinkielistä viittomakieltä. Tekstissä tarkastellaan näiden kielten asemaa, puhujamääriä, suhdetta muihin kieliin ja kielikuntiin ja jonkin verran historiaakin. Lisäksi kuvataan lyhyesti, mitä uusia äidinkielenä puhuttuja kieliä Suomeen on rantautunut maahanmuuttajien myötä. Jatkossa näiden kielten määrä todennäköisesti kasvaa.

Tämä julkaisu valmistuu aikana, jolloin kielimaisemamme on muuttumassa. Suomessa asuu nyt moniin muihin Euroopan maihin verrattuna varsin vähän maahanmuuttajataustaista väestöä, mutta tähän on tulossa muutos. Uusi tilanne tulee näkymään eri tavoin eri puolilla maata ja erikokoisissa kunnissa. Se, mikä on jo nyt arkipäivää joissakin isojen kaupunkien kaupunginosissa, voi olla uutta ja aiheuttaa paljon kysymyksiä ja pelkoja esimerkiksi pienessä haja-asutusalueen kunnassa. Muutoksesta ei varmaan selvitä kivuttomasti, mutta tärkeää on tiedostaa, että se avaa paljon myös uusia mahdollisuuksia, joihin kielikasvatus tarjoaa joitakin työkaluja. On hyvä, että joudumme kyseenalaistamaan omia toimintatapojamme ja arvojamme. Koulu ja kieliaineiden opettajat ovat muuttuvassa tilanteessa paljon vartijoina.

Anna-Kaisa Mustaparta

OSA 1

Kielikasvatus – yhteinen tehtävä

Anna-Kaisa Mustaparta, Leena Nissilä ja Minna Harmanen

Artikkelissa tarkastellaan sitä, miten kielikasvatus päätyi Suomessa osaksi opetus-suunnitelmien perusteita. Tekstissä keskitytään erityisesti sellaisiin käsitteisiin, joista ei ole tässä julkaisussa erillistä artikkelia, kuten monikielisyyteen, autenttisuuteen, itseohjautuvuuteen ja monilukutaitoon. Jonkin verran tarkastellaan myös kulttuurista moninaisuutta ja eri kielten taitoa kaiken oppimisen tukena. Kielikasvatuksen käsitteet saavat hiukan erilaisia painotuksia eri kieliaineissa ja niiden eri oppimäärissä. Tekstin näkökulmana ovat suomen (ruotsin) kieli ja kirjallisuus, suomi (ruotsi) toisena kielenä ja kirjallisuus sekä toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet. Painotusten erilaisuutta avataan poimimalla esimerkkejä kyseisten oppiaineiden ja oppimäärien perusteteksteistä.

Kielikasvatus opetussuunnitelman perusteissa

Kieliaineiden opetuksessa on meneillään paradigman muutos. Muutos näkyy eri tavoin: kieliaineet etsivät yhteisiä alueita ja toisinaan ylittävät kielten ja muiden oppiaineiden välisiä raja-aitojakin. Uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sekä Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 esiintyy uusia tai uudelleen määriteltyjä käsitteitä: kielikasvatus, monilukutaito, kielitietoinen koulu ja niin edelleen. Tässä tarkastellaan kielikasvatusta. Tekstissä käytetään luettavuuden takia sanaa oppilas silloinkin, kun tarkoitetaan lukiolaisia.

Kielikasvatuksen käsite löytyy yllättäen jo vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista, missä se on toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetusta koskevana johdantolukuna:

Peruskoulun kielikasvatuksen tavoitteet (1985)

Peruskoulun yleisen kielikasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden halua ja taitoa käyttää kieltä erilaisissa yhteyksissä ja eri tarkoituksiin. Oppilaille opetetaan asiallista ja käsillä oleviin tilanteisiin sopivaa kielenkäyttöä. Edelleen tavoitteena on saada oppilaat arvostamaan kieltä kulttuurin välittäjänä. Vastuu kielikasvatuksesta on äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien lisäksi myös muiden aineiden opettajilla. Kaikki opettajat rikastuttavat oppilaiden käsitteistöä ja täsmentävät heidän yleiskielen hallintaansa.

Äidinkielen opetus antaa oppilaille edellytykset päästä osallisiksi oman kielen rikkaudesta ja sen välittämästä henkisestä pääomasta. Vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on antaa yksilöille tietoa muista kulttuureista ja edellytykset solmia kontakteja muita kieliä puhuviin ihmisiin. Toisaalta tavoitteena on huolehtia siitä, että kansallamme kokonaisuutena on riittävästi kielitaitoa, jotta voimme osallistua kansainväliseen yhteistyöhön sekä saavana että antavana osapuolena.

Tavoitteiden saavuttamiseksi oppilaille tulee antaa tietoja kielen erilaisista tehtävistä sekä merkitys- ja rakennetekijöistä. Oppilaiden on myös saatava tutustua kielen erilaisiin käyttö- ja ilmenemismuotoihin. Toisaalta kieli opitaan parhaiten vuorovaikutuksen kautta. Oppilaille on ennen kaikkea annettava mahdollisuus aktiivisesti harjoittaa omaa ilmaisuaan, jotta heidän kielitaitonsa ja kielenkäytön varmuutensa kehittyisi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 75.)

Tekstiä on mielenkiintoista verrata lähes 30 vuotta myöhemmin valmistuneisiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014, joissa kielikasvatusta koskeva teksti on sekä äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimääriä koskevien että toisen kotimaisen ja vieraiden kielten eri oppimääriä koskevien tekstien johdantolukuna:

Kielikasvatus (2014)

Kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina. Monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Se koostuu äidinkielen ja muiden kielten sekä niiden murteiden eritasoisista taidoista. Koulun kieltenopetuksen lähtökohdaksi on kielen käyttö eri tilanteissa. Se vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaisista käyttöä sekä monilukutaidon kehittymistä. Oppilaat oppivat tekemään havaintoja erikielisiä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnassa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä. Oppilaat käyttävät eri kielten taitoaan kaiken oppimisen tukena eri oppiaineissa. Oppilaita ohjataan lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa eri kielillä.

Oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta. Myös vähemmistökielten ja uhanalaisten kielten merkitys tuodaan esiin opetuksessa. Opetus tukee oppilaiden monikielisyyttä hyödyntämällä kaikkia, myös oppilaiden vapaa-ajalla käyttämiä kieliä. Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoa rohkeasti. Kielikasvatus edellyttää eri oppiaineiden yhteistyötä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, esim. 103.)

Kolmessakymmenessä vuodessa kielikasvatuksen käsite näkyy muuttuneen melkoisesti. Vuoden 1985 tekstissä ei puhuta monikielisestä kompetenssista, ei myöskään eri kielten eritasoisista taidoista, murteista, eri kielten käytöstä kaiken oppimisen tukena tai kielten rinnakkaisesta käytöstä. Oppilaiden oman ja muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuudesta ei myöskään löydy viitteitä, vaan muut kulttuurit nähdään kukin omana erillisenä ilmiönään, josta vieraan kielen opettajan tulee antaa oppilaalle tietoa. Vähemmistökieliä tai uhanalaisia kieliä ei mainita.

On myös samankaltaisuuksia. Vuonna 1985 on selvästi haluttu tuoda esiin se, että kielen oppiminen edellyttää vuorovaikutusta. Erityisen mielenkiintoista on, että jo tuolloin on nähty kielikasvatus kaikkien opettajien tehtävänä, vaikka kielitietoisesta koulusta ei vielä puhuttukaan.

Erojen voi arvella johtuvan ennen kaikkea siitä, että 30 vuodessa maailma on muuttunut. Suomessa puhutaan tällä hetkellä yli 150:tä eri äidinkieltä, ja määrä kasvaa koko ajan. Maamme kouluissa opetetaan yli 50:tä eri äidinkieltä. Maahanmuutto Suomeen alkoi varsinaisesti 1970-luvulla. Perusopetukseen valmistava opetus aloitettiin 1980-luvulla, alussa

sitä kutsuttiin pakolaislasten alkuvaiheen opetukseksi. Opetussuunnitelmallisia kehyksiä maahanmuuttajien suomen kielen opetusta varten laadittiin ensimmäisen kerran vuonna 1987 koskien juuri tuota pakolaislasten alkuvaiheen opetusta ja myöhemmin vuonna 1992 (Opetushallituksen määräys 38/011/2). Suomi toisena kielenä -opetuksen opetussuunnitelman perusteet on määritelty osana peruskoulun valtakunnallisia perusteita varsinaisesti ensimmäisen kerran vuonna 1994, nimikkeellä suomi toisena kielenä maahanmuuttajille (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 53–55).

Oman äidinkielen opetus maahanmuuttajille alkoi myös 1970-luvulla. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulle Chilestä saapuneet pakolaislapset saivat opetusta espanjan kielessä. Opetusministeriön aloite vuonna 1987 käynnisti opetuksen sen nykyisessä laajuudessaan eli toi sen piiriin pakolaisten lisäksi myös muut maahanmuuttajat. Vieraskielisten lasten äidinkielen opetus aloitettiin Suomen peruskouluissa ja lukioissa varsinaisesti vuonna 1988, jolloin oli ensimmäistä kertaa mahdollista saada erillistä valtionavustusta vieraskielisten lasten äidinkielen opetukseen ja ulkomailta muuttavien suomalaislasten ulkomailla hankkiman kielitaidon ylläpitämiseen. Valtionavustuksen myöntämistä koskevassa opetusministeriön päätöksessä mainittiin äidinkielen taidon tärkeys lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta ja kannustettiin Suomeen paluumuuttajina tulevien suomalaislasten vieraiden kielten taidon hyödyntämiseen ja kehittämiseen.

Uusien äidinkielten myötä on kouluihin tullut uusia kulttuurisia ilmiöitä. Samalla on havaittu, että ei ole olemassa yhtenäistä suomalaista kulttuuria, jonka kaikki suomalaiset voisivat sellaisenaan kokea omakseen, vaan kukin rakentaa identiteettiään myös itse omilla valinnoillaan (esim. Dervin & Keihäs 2013, 110–148). Koulun nähdään aiempaa enemmän olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja vain osa oppilaan elämää. Oppilaat oppivat kaikenlaista – vaikkapa kieliä – myös koulupäivän ulkopuolella.

Teksteistä heijastuu myös muutos siinä, miten oppimisen ajatellaan tapahtuvan. Vuonna 1985 oppilasta ei vielä kuvattu aktiivisena toimijana tai oman tietorakenteensa muokkaajana. Oppilasta tai hänen kasvuaan ei ohjattu, vaan häntä opetettiin ja hänelle annettiin tietoja.

Kiinnostavaa on, että vaikka vuoden 1985 perusteissa kielikasvatuksen nähdään kuuluvan sekä äidinkielen että muiden kielten opettajille, ei äidinkielen teksteissä puhuta tuolloin vielä kielikasvatuksesta. Äidinkielen perusteisiin sisältyy silti jo esimerkiksi vuoden 2004 perusteissa kielikasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä, kuten tutustuminen kielen alueelliseen, yksilölliseen ja tilanteiseen vaihteluun sekä Suomen ja maailman kielitilanteeseen, kielidemokratiaan ja äidinkielen merkitykseen. Vuoden 2004 perusteissa vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa kielikasvatuksen näkökulma on mukana mm. maininnassa ”oppilas kasvaa suvaitsevaisesti erilaisia kielenpuhujia kohtaan”. Oppimäärän kuvauksessa korostetaan oppilaiden kielellisten ja kulttuuristen taitojen ja kokemusten merkitystä sekä kielen merkitystä oppilaan identiteetin ja itsetunnon rakentajana. Oppimäärän tehtävänä on ”suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja”. Vuoden 2004 perusteissa kielikasvatuksen ajatus on vahvasti läsnä myös esimerkiksi luvussa 6.4., jossa todetaan, että oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 34).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine kokoaa yhteen koulun opetuskielten ja Suomessa perinteisesti äidinkielenä puhuttavien kielten oppimäärät. Uusissa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa oppiaine sisältää 12 eri oppimäärää, ja se on itsessään

jo monikielinen. Oppimäärät ovat suomen tai ruotsin kieli ja kirjallisuus, suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus, saamen kieli ja kirjallisuus, viittomakieli ja kirjallisuus, romanikieli ja kirjallisuus, suomi tai ruotsi saamenkielisille tai viittomakielisille sekä muu oppilaan äidinkieli.

Kielikasvatuksen määrittelyä ja keskeisiä käsitteitä

Euroopan yhdentymiskehitys ja erityisesti maahanmuuton seurauksena tapahtuva eurooppalaisten yhteiskuntien monikielistyminen ovat viime vuosikymmeninä vieneet tilannetta siihen suuntaan, että on välttämätöntä edistää erikielisten ja erilaisista kulttuuritaustoista tulevien ihmisten yhteisymmärrystä. Vastauksena tähän haasteeseen alkoi jo vuonna 1971 Sveitsin Rüşchlikonissa pidetyssä Euroopan neuvoston koordinoimassa symposiumissa työ, joka johti vuonna 2001 Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen julkaisemiseen. Viitekehyksessä ei käytetä kielikasvatuksen käsitettä, mutta sen yleisiin periaatteisiin sisältyy paljon sellaista, mitä voisi sanoa kielikasvatukseksi.

Viitekehyksen sisältämät ajatukset levisivät vähitellen kaikkialle Eurooppaan ja jopa Euroopan ulkopuolelle. Niinpä viitekehyksen tavoitteita edistämään päätettiin Euroopan neuvoston puitteissa kehittää Eurooppalainen kielisalkku (EKS), joka julkistettiin virallisesti Portugalissa vuonna 2001 ensimmäisessä eurooppalaisessa EKS-seminaarissa. Kielisalkkuja on jo lukuisissa Euroopan maissa. Suomessa kielisalkkuun liittyvää kehittämistyötä tehtiin pitkään, mutta vasta vuonna 2012 julkaistiin Opetushallituksen ja useiden yliopistojen yhteistyönä laadittu Eurooppalaisen kielisalkun suomalainen toteutus kaikkien suomalaisten opettajien käyttöön. Periaatteessa Kielisalkku on ajateltu peruskouluikäisille, mutta opettajilta saatujen tietojen mukaan se soveltuu hyvin käytettäväksi myös toisella asteella. Kielisalkussa on runsaasti aineksia, joita voi kutsua kielikasvatukseksi. Kielisalkun Opettajan opas toteaa (24):

Kielikasvatuksen periaatteita ovat oppilaan monikielisyys, kulttuurien välinen kompetenssi, opiskelun autenttisuus, oppilaan autonomia ja motivoitunut opiskelu, tietoisuus kielenoppimisesta, yhteistyö ja neuvotteleva opiskelu sekä työskentelyn reflektointi.

Kielikasvatuksen käsitteenmäärittely ei ole aivan yksinkertaista. Riippuu määrittelijän orientaatiosta, millaisia piirteitä hän katsoo kielikasvatukseen sisältyvän ja mitä piirteitä hän erityisesti painottaa. Todennäköisesti käsite on otettu ensimmäisenä käyttöön Suomessa (emeritusprofessori Sauli Takalan toteamus sähköpostitse 31.3.2015 ”*Kielikasvatus lienee tiettyyn määrään asti meikäläinen luomus.*”), eikä sille ole helppo löytää esimerkiksi ruotsiksi tai englanniksi käännöstä, joka voitaisiin helposti ymmärtää samoin kuin kielikasvatus¹. Ochia ja Lantolfia ja Thornea mukaillen Salo määrittelee kielikasvatuksen tavoitteeksi kielenoppijan sosiaalistumisen kieliyhteisöön: ”*Yksilö sosiaalistuu elinympäristönsä yhteisöön erityisesti äidinkiellensä kautta. Tässä sosialisatioprosessissa syntyy yksilöllinen minuus – – Myös vieraan kielen oppimisen voi ajatella olevan vastavasti identiteetin rakentamista sosialisatiion avulla. Oppiessaan uuden kielen ihminen tulee osaksi uutta yhteisöä, jolloin hänen kieli-identiteettinsä laajenee – –*” (Salo 2011, 43.) Kohonen määrittelee kielikasvatuksen seuraavasti: ”*Kokonaisvaltainen oppiminen*

1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 ruotsinkielisessä versiossa kielikasvatuksen käänköksenä on ”språkpedagogik och språkutveckling”. Englanninkielisessä tekstissä on käytetty käsitettä ”language education”.

tuo esille näkemyksen oppimisesta inhimillisenä kasvuna tiedollisen (ja taitojen) oppimisen yhteydessä. Kasvatuksellisia ja tiedollisia/taidollisia tavoitteita on mahdollista ja myös tarpeellista pyrkiä tietoisesti yhdistämään toisiinsa opetuksen pedagogisessa suunnittelussa. Kielenopetuksesta on tällöin perusteltua käyttää käsitettä kielikasvatus. Siinä opettaja asettaa opetukselle sekä kasvatuksellisia tavoitteita (esim. yhteistyötaidot, toisten huomioon ottaminen) että oppiaineen sisältötavoitteita (esim. imperfektin opetus).” (Kohonen 2000, 70.)

Kielikasvatus on joka tapauksessa luontevaa tulkita niin, että se sisältää kaikkia kieliaiaineita yhdistäviä näkökulmia ja lisäksi kielten oppiainerajat ylittäviä opetuksen arvopohjaan liittyviä yleisempiä kasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä, kuten taidon asettua toisen asemaan, oman kulttuuri-identiteetin pohdinnan ja rakentamisen, kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamisen, aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden, jotka kaikki löytyvät vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opetuksen arvoperustaa käsittelevästä luvusta (12–14).

Viime vuosina kielikasvatuksesta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Raili Hildén (2011), Riitta Jaatinen (2011), Ritva Kantelinen (2015) ja Olli-Pekka Salo (2009, 2011 ja 2015). Äidinkielen oppimisen tutkijoista kielikasvatuksen käsitettä ovat pohtineet ainakin Minna-Riitta Luukka (2011) ja suomi toisena kielenä tutkijoista Eija Aalto (2007) ja Jyrki Kalliokoski (2011 ja 2014). Kielikasvatukseen liittyviä ajatuksia sisältyy myös monilukutaidon ja ns. genrepedagogiikan perusteisiin (esim. Luukka 2013; Shore & Rapatti 2014). Kielikasvatus on ajatuksellisesti mukana myös Suomen kielen tulevaisuus -kielipoliittisessa toimintaohjelmassa, jossa käsitellään suomen kielen käyttöalojen muutosta ja suomen kielen opetusta eri kouluasteilla. Ohjelma korostaa rinnakkaiskielisyyden ja monipuolisen kielitaidon merkitystä (Hakulinen ym. 2009, 9).

Monikielisyys tavoitteena

Eräs Eurooppalaisen viitekehyksen käsite, joka liittyy tiiviisti kielikasvatukseen, on ajatus yhteisöjen ja yksilöiden monikielisyydestä. Yksilön monikielisellä kompetenssilla viitataan äidinkielen ja muiden kielten sekä murteiden eritasoiseen hallintaan. Ihanteena ei enää pidetä äidinkielen puhujan kaltaista kielitaitoa muissa kielissä, vaan kielirepertuaaria, jossa yksilö hallitsee jollakin tasolla vähintään kahta kieltä äidinkieltensä lisäksi. Nämä repertuaarit voivat elinikäisen oppimisen myötä laajentua.

Suurimpana pulmana lienee kielikasvatuksen ajatuksen vieminen käytännön todellisuudeksi koulussa, jossa tuntijako säättää kunkin kielen ”omaan karsinaansa”. Rajoja on pyritty murtamaan uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eri tavoin. Yksi mahdollisuus ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, joita kuvataan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 luvussa 4 Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri (31–32). Lukiossa oppiaineita yhdistävistä aihekokonaisuuksista Monilukutaito ja mediat sekä kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys tukevat kielikasvatusta (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 luku 5.2).

Toinen mahdollisuus ovat valinnaiset aineet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 95–96). Valinnaisena aineena on mahdollista opettaa esimerkiksi eri kieliä yhdistäviä kokonaisuuksia, vaikka esimerkeissä ei ole mainittu erikseen kielikasvatusta. Kielisuihkukin voisi olla valinnaisaine, samoin kielitieto tai vaikkapa kielirikasteinen opetus. (Kielirikasteisesta opetuksesta on suppea kuvaus luvussa Kaksikielinen opetus, ks.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 92.) Lukiossa kielikasvatuksellisia näkökulmia voi sisällyttää teemaopintokursseihin (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 luku 5.22). Osaaminen arjessa -teemaopintokurssilla voi hyödyntää kielitaitoaan kansanvälisissä tai kotimaisissa projekteissa, esimerkiksi toimimalla vapaaehtoistyössä tai harrastuksen yhteydessä. Koulukohtaiset syventävät ja soveltavat kurssit voivat myös sisältää kielikasvatuksen näkökulmia. Suomen kielen tulevaisuus -raportissa ehdotetaan, että valinnaisena lukiokurssina olisi tarjottava yleisen kielitieteen perustietoutta käsittelevä kurssi, jonka ”kielet ylittävä, laaja-alainen ja kontrastiivinen näkökulma rikastaa kieliopin opetusta — ja tukee myös monikielisten ja maahanmuuttajien kieli-identiteettiä” (Hakulinen ym. 2009, 72).

Kielenopetuksen ihanteena on pitkään ollut mahdollisimman yksikielinen opetus, mikä onkin useimmiten hyvä ja toimiva ratkaisu, koska se jäljittelee luonnollista kielenomaksumistilannetta. Monikielisyystavoite ja eräät muut kielikasvatuksen piirteet, erityisesti yleiset kasvatukselliset näkökohdat ja kielitietoon liittyvät tavoitteet herättävät kysymyksen, onko opetuksen yksikielisyys aina paras periaate tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Jyrki Kalliokoski katsoo, että Eurooppalainen viitekehys pitää monikielisyyttä (tässä tapauksessa viitataan yksilön monikielisyyteen, ei yhteisön) ihanteena periaatteellisella tasolla, mutta ei tarjoa välineitä tämän tavoitteen edistämiseen käytännössä. Kalliokoski nostaa esiin useita kiinnostavia näkökohtia. Lähisukukielet voisivat olla varsin helposti omaksuttavia esimerkiksi rajallisina osakompetensseina muiden kielten yhteydessä, vaikkapa viro suomen kielen yhteydessä tai norja ja tanska ruotsin opetuksen yhteydessä. (Kalliokoski 2011.)

Monikielisyystaitojen tuomista kouluopetukseen on pohtinut myös Sauli Takala. Hän arvioi, että esimerkiksi saksan kielen B1-tasoinen taito avaa mahdollisuuden lukea jokseenkin vaivattomasti hollanninkielistä tekstiä. Helpon lähisukukielet yleensä avautuu kirjoitetussa muodossa. Tällainen pieni tutustuminen opiskeltavan kielen lähisukukieleen tuo opiskeluun ongelmanratkaisun ja löytämisen iloa ja nostaa esiin luetun ymmärtämisen osakompetenssin. (Takala 2009.)

Toinen monikielisyyden hyödyntämisen näkökohta on puhujien yhteisen kielirepertuaarin käyttö kommunikaation sujuvuuden edistämiseksi. Tosielämän esimerkki voisi olla tilanne, jossa suomalainen osaa hiukan saksaa ja kohtuullista englantia, saksalainen puolestaan puhuu saksaa äidinkielenään ja osaa sen lisäksi hiukan englantia. Jotta kommunikaatio etenee, voidaan englantia käyttää eräänlaisena apukielenä. Yleensä tällaista ei vieraiden kielten tunneilla hyväksytä, mutta sitä voisi olla viisasta harjoitella toisinaan. Myös oppilaiden omia äidinkieliä voi sopivissa tilanteissa tuoda näkyviksi. Kielikasvatuksen kasvatuksellinen ulottuvuus edellyttää joskus vaativien, identiteettiä sivuavien kysymysten pohdintaa, joihin kovin vähäinen kielitaito ei riitä. Tällöin voidaan turvautua koulun opetuskielen käyttöön.

Kalliokoski kysyi Kielikasvatusfoorumissa 29.10.2014: ”Kuka uskaltaa ottaa tosissaan sen Eurooppalaisen viitekehysten kohdan, jonka mukaan tositilanteen vuorovaikutuksessa otetaan kaikki resurssit käyttöön?” Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten osuuksissa kyllä mainitaan ja se, että opetettavaa kieltä käytetään aina, kun se on mahdollista, mutta tavoitteissa on myös mainintoja siitä, että opettajan tulee ”*rohkaista oppilasta käyttämään viestinsä perille saamiseksi monenlaisia, myös ei-kielellisiä keinoja* —” (ruotsin B1-oppimäärä, 6. vuosiluokka, 207). Rohkaisu vähäisenkin kielitaidon käyttöön näkyy uusissa opetussuunnitelman perusteissa useissa kohdissa.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa on pieniä avauksia monikielisyyden suuntaan. Jo esiopetuksessa edellytetään, että lapset saavat tutustua kielten maailmaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23–24). Sekä perusopetuksen että lukion eri kielten opetussuunnitelmissa tavoitteena on, että oppilaita rohkaistaan vähäisenkin kielitaidon käyttöön. Erilaisissa kaksikielisen opetuksen toteutustavoissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30–31 sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 89–93) nousevat vahvasti esiin sekä koulun opetuskieli että kohdekieli, mutta kynnys muidenkin kielten rinnakkaiseen käyttöön lienee kaksikielisessä opetuksessa suhteellisen matala. Monikielisyyskasvatuksesta ovat kirjoittaneet muun muassa Karita Mård-Miettinen ja Siv Björklund (2007).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän erityisessä tehtävässä sanotaan, että ”opetus tukee oppilaiden monilukutaidon, kielitietoisuuden ja kielellisen identiteetin rakentumista. Opetuksessa ohjataan oppilaita ymmärtämään suomen kielen, kirjallisuuden ja muun kulttuurin merkitystä ja asemaa monikulttuurisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 105). Monikielisyys näkyy tavoitealueessa *kielen kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen*. Vuosiluokkakokonaisuuden 3–6 tavoitteissa mainitaan oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentaminen, eri kulttuurien ja kielten arvostaminen ja sisällöissä oppilaan omaan ja muihin kulttuureihin ja kieliin tutustuminen sekä suomen kielen vertailu muiden, oppilaalle tuttujen kielten piirteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 163–164). Vuosiluokilla 7–9 tavoitteena (T17) on ”ohjata oppilas tutustumaan Suomen kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen, — ja auttaa oppilasta pohtimaan äidinkielen merkitystä sekä tiedostamaan omasta kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistään. Vuosiluokkien 7–9 sisällöissä ”tutustutaan Suomen kielitilanteeseen — ja vertaillaan suomea oppilaille tuttuihin kieliin”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 291–292.)

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä monikielisyys näkyy vahvimmin viidennen tavoitealueen (kielen käyttö kaiken oppimisen tukena) tavoitteissa ja sisällöissä. Tärkeä muutos aiempaan on se, että uusien perusteiden myötä eri kielten taitoa ja opetusta ei nähdä toisistaan irrallisina. Kun oppilaan monikielisen kompetenssin nähdään kehittyvän koulun lisäksi myös kotona ja vapaa-ajalla, koulussa voidaan tukea kaikkia oppilaan puhumia kieliä huolimatta siitä, opetetaanko niitä koulussa vai ei. Esimerkiksi eri oppiaineiden opiskelussa voidaan hyödyntää oppilaan hallitsemien eri kielten taitoa tiedonhaussa, erilaisissa kotitehtävissä ja projektitöissä. Siten oppilas saa kielikasvatuksen avulla valmiudet hyödyntää koko monikielisyyskapasiteettiaan ja toivottavasti rohkaistuu käyttämään myös niitä kieliä, joita ei osaa vielä kovin hyvin. Koulussa eri kielet eivät siis kilpaile keskenään, vaan kaikkia oppilaan osaamia kieliä arvostetaan samalla tavalla.

Suomi toisena kielenä -alan kehittymisen myötä jo vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä S2-opetukseenkin jalkautui entistä laajemmin viestinnällisyyttä ja kielellä toimimista painottava kielitaitokäsitys. Olennaiseksi nousi se, mitä oppija osaa kielellä tehdä eli millaisista kielenkäyttötilanteista, -tehtävistä ja teksteistä hän taidollaan selviää. Opetussuunnitelman perusteiden liitteenä esiteltiin myös Eurooppalaisen viitekehyksen suomalainen, koulukäyttöön sovellettu 10-portainen taitotasoasteikko samassa muodossa kuin vieraiden kielten ja toisten kotimaisten kieltenkin perusteissa. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) taitotasoasteikko ei ole enää osa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointikriteereitä, vaan opettajien työn tueksi perusteiden tukimateriaaliin on sisällytetty Eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuva,

toisen kielen oppimisen kontekstin huomioiva kuvaus, josta ns. väliportaati (A1.1, A1.2 jne.) on poistettu. Tämä asteikko löytyy perusteiden tukimateriaalista edu.fi-sivustosta. Uudistetun, väljemmän asteikon laadinnassa on hyödynnetty Eurooppalaista viitekehystä ja sen suomalaisia sekä muissa maissa tehtyjä sovelluksia, ja se pyrkii huomioimaan aikaisemman asteikon käytöstä saadut kokemukset sekä tuoreen tutkimustiedon (mm. Cefling- ja Topling-hankkeet²) nuorten oppijoiden *toisen* kielen kehittymisestä eri taitotasolla. Kuvausten avulla on mahdollista saada tietoa oppilaan kielitaidon vahvuuksista ja kehittämiskohteista, jolloin opetuksen suunnittelu ja oppimateriaalien valinta on helpompaa varsinkin silloin, kun oppilaiden kielitaitoprofiilit vaihtelevat. (Vaarala ym. 2015.)

Myös suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen osallistuu koko ajan enemmän oppilaita, joiden äidinkieli ei ole suomi. Suomen kieli on oikeastaan opetusryhmässä enemmistökieli (majority language) eikä kaikkien äidinkieli tai ensikieli. Oppilaiden monikielisyys on siis yhä tavallisempaa, ja S2-opetusta voidaan osin tai kokonaan toteuttaa suomen kielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tämä vaatii opettajalta erityistä taitoa eri oppimäärien huomioon ottamiseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen on kokonaisuudessaan yhä enemmän otettava huomioon monikielisyys ja tuettava sitä osana opetusta (Aalto & Kauppinen 2011). Monikielisyyden huomioon ottamista ovat tukeneet kansainväliset Marille- ja Maledive-hankkeet, joissa rakennetaan yhteistyötä koulun kieliaineiden välille sekä kehitetään verkkomateriaaleja ja työkaluja monikielisyyttä tukevaan äidinkielenopetukseen. Tavoitteena on tukea oppilasta monikielisenä toimijana ja saada hänet tiedostumaan kielellisistä resursseistaan.

Autenttisuus

Autenttisuus on eräs kielikasvatuksen ulottuvuus. Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetussuunnitelman perusteissa puhutaan autenttisista kieliympäristöistä ja autenttisista tilanteista sekä oppilaille merkityksellisistä teksteistä. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväkuvauksessa todetaan, että

keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaiden kiinnostusta vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin sekä ottamalla huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentamalla niitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, äidinkieli ja kirjallisuus, tehtävän kuvaus, 104.)

Myös äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteissa autenttisuus on mukana, sillä

tavoitteena on kielellisesti virikkeinen ja yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa oppilaiden näkemyksiä arvostetaan ja jossa on mahdollisuus tarkastella ja tuottaa tekstejä yksin ja yhdessä turvallisesti myös viestintäteknologian avulla. Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden itse valitsemia ja heitä kiinnostavia kirjoja ja muita monimuotoisia tekstejä –. Äidinkielen oppimisympäristöön kuuluu myös koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, äidinkieli ja kirjallisuus, vuosiluokat 3–6, 161.)

2 Cefling- ja Topling-hankkeet, ks. <http://www.jyu.fi/cefling> ja <http://www.jyu.fi/topling>.

Nämä kuvaukset koskevat kaikkia äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääriä. Lisäksi esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksessa puhutaan oppilaalle merkityksellisistä ja tarpeellisista tekstilajeista ja teksteistä.

Autenttisuuden käsitettä ovat pohtineet muun muassa Pauli Kaikkonen ja Tarja Nyman. Autenttisuus nähdään laajana kysymyksenä, jonka ydin on siinä, kokeeko oppilas käsiteltävien asioiden, luettavien tekstien ja tehtävien olevan itselleen merkityksellisiä. Myös oppilaiden keskinäinen tai opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus voi olla autenttista, aitoa kohtaamista, tai sitten ei. (Kaikkonen 53–59; Nyman 40–45.)

Autenttisuutta voidaan lähestyä monenlaisesta näkökulmasta. Yksi näkökulmista liittyy vuorovaikutukseen.³ Voisi arvella, että tämä näkökulma on opettajille vaativin ja samalla kenties vähiten tunnettu. Vieraiden kielten opetukseen kohtaamisen autenttisuus on tullut alun perin sen kautta, että puhuessamme olemme usein vuorovaikutuksessa sellaisten henkilöiden kanssa, joiden kulttuuritausta voi olla hyvinkin erilainen kuin omamme. Sittenkin kohtaamisen autenttisuus on alettu nähdä koko oppimistilannetta koskevana kasvun mahdollisuutena, jossa ovat mukana niin oppilaat kuin opettajakin. Olli-Pekka Salo tuo kielikasvatuksen käsitteeseen mukaan dialogisuuden. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista käsitellä dialogisen kielifilosofian käsitettä laajemmin. Mutta jotta voidaan pohtia, mitä dialogisen kielikasvatuskehityksen olettamasta seuraa opetukselle, todettakoon eräitä sen peruslähtökohtia:

Aito dialogin mahdollistama ymmärrys voi — syntyä vain molemminpuolisen moraalisen sitoutumisen kautta. Dialogin onnistuminen edellyttää halua kuunnella toista, halua kohdata toinen kokonaisena –. (Salo 2009, 97.)

Kielisalkun Opettajan oppaan mukaan dialogisessa kohtaamisessa eritaustaiset ihmiset tulevat eräänlaiseen välitilaan, jossa heidän tietonsa, ymmärryksensä ja käsityksensä maailmasta nousevat yhteiseen keskusteluun. Tällöin kohtaajat voivat avautua perspektiivin vaihdon mahdollisuudelle ja tavoittaa näin toisen parempaa ymmärtämistä. (Kielisalkun opettajan opas 2014, 16.)

Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on asetettu tavoitteita ja määritelty keskeisiä sisältöjä, jotka liittyvät kohtaamiseen, esimerkiksi:

Opetuksen tavoitteena on motivoida oppilasta arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuri-taustaansa sekä maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja kohtaamaan ihmisiä ilman arvottavia ennakko-oletuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 3–6, eri kielet, 197–234.)

Myös kielenopiskelutaidoissa on tavoitteita ja sisältöjä, jotka kuvaavat oppilaiden välistä vuorovaikutusta, kuten toiminnan yhteinen suunnittelu, palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä vastuullisuus ja sallivan ilmapiirin luominen yhdessä (vuosiluokat 3–6, eri kielet, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 3–6, 197–234).

3 Vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle kuvataan monin tavoin myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsitystä käsittelevässä luvussa (17).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yhteisissä kuvauksissa korostetaan oppimisen vuorovaikutuksellisuutta, vastuullisuutta, myönteisen ilmapiirin luomista, palautteen merkitystä ja opiskelutaitojen kehittymistä. Vuosiluokkien 3–6 ja 7–9 erityisessä tehtävässä ohjataan itsearviointiin ja palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen:

Oppilaita ohjataan arvioimaan omaa ja muiden työskentelyä, ilmaisua ja tuotoksia. Oppimista tukevan, monipuolisen ja erittelevän arvioinnin ja palautteen avulla oppilaita autetaan tulemaan tietoiseksi omista taidoistaan, tiedoistaan ja työskentelyprosesseistaan ja he saavat välineitä niiden kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 3–6, 161.)

Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa –, että he kehittävät oman viestijäkuvansa ja pystyvät osaltaan vaikuttamaan myönteiseen viestintäilmapiiriin. Opetuksen tehtävänä on rohkaista oppilaita oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä –. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 3–6, 288.)

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä vuorovaikutus on keskeisenä tavoitealueessa Vuorovaikutustilanteissa toimiminen. Tavoitteissa mainitaan esimerkiksi seuraavasti:

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta arvostamaan omaa kieltään ja kulttuuriin sekä kulttuurista moninaisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 1–2, suomen kieli ja kirjallisuus, 107.)

Vastaavanlaisia tavoitteita ja sisältöjä on myös eri äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä, esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä on vuosiluokilla 1–2 seuraava tavoite:

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tunnistamaan ja arvostamaan eri kieliä ja kulttuureita omassa ympäristössään ja eläytymään erilaisten ihmisten asemaan ja elämäntilanteisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 1–2, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, 119.)

Vuosiluokilla 3–6 tavoite tältä osin on seuraavanlainen:

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta havainnoimaan koulun ja muun ympäristön kulttuurista monimuotoisuutta sekä tukea oppilaan monikielistä ja -kulttuurista identiteettiä ja rohkaista hyödyntämään ja kehittämään omaa kielirepertuaaria. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 3–6, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, 187.)

Vastaava tavoite vuosiluokille 7–9 on määritelty seuraavasti:

Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta avartamaan kulttuurinäkemyksiään ja erittelemään koulun ja yhteiskunnan monikielisyyttä ja kulttuurista monimuotoisuutta sekä tunnistamaan kulttuurien samanlaisuuksia ja erilaisten ilmiöiden kulttuurisidonnaisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, vuosiluokat 7–9, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, 315.)

Esimerkiksi vuosiluokkien sisältökokonaisuuksissa on mainittu muun muassa, että havainnoidaan eri kieliä ja puhetapoja koulussa, medioissa ja vapaa-ajan tilanteissa sekä vahvistetaan kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärrystä vertailemalla kulttuurisia kokemuksia eri puolilta maailmaa ja eri aikoina. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.)

Itseohjautuvuus osana kielikasvatusta

Oppijan itseohjautuvuus on keskeinen käsite kaikessa oppimisessa, ei pelkästään kieliaineissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsitystä kuvaavassa luvussa itseohjautuvuuteen katsotaan kuuluvan muun muassa omien tavoitteiden asettaminen sekä oman oppimisen, kokemusten ja tunteiden reflektio (17).

Itseohjautuvuus on kiinnostanut useita tutkijoita. Salo tarkastelee eri tutkijoiden tapaa määritellä itseohjautuvuus (Salo 2015). Tutkijat määrittelevät itseohjautuvuuden ulottuvuuksia hiukan eri tavoin ja käyttäen erilaisia käsitteitä, mutta yhteisiäkin piirteitä löytyy. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kieliaineissa nousevat esiin erityisesti seuraavat itseohjautuvuuden näkökohdat: oppimisstrategiat, vastuullisuus, oman oppimisen arviointi ja itseluottamus.

Opetussuunnitelman perusteissa eri kielissä asetetaan oppilaan kielenopiskelutaidoille vuosiluokilla 3–6 tavoitteeksi muun muassa oman kielitaidon rohkea harjoittelu ja erilaisen kielenoppimistapojen kokeileminen. Harjoittelun sisältöinä mainitaan uusien sanojen ja rakenteiden käyttö omissa ilmaisuissa, erilaiset muistiin painamisen keinot, päättely ja oman kielitaidon arviointi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 197–234.)

Vuosiluokilla 7–9 tavoitteeksi on asetettu lisäksi myönteiseen vuorovaikutukseen pyrkiminen, viestin välittymisen asettaminen etusijalle sekä elinikäisen kielenopiskelun valmiuksien kehittäminen. Yläluokkalaisten kehittyneemmät ajattelun taidot tuovat kuvaan lisäksi kokonaisuuksien hahmottamisen ja tiedon hakemisen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 324–377.)

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yhteisissä osuuksissa itseohjautuvuus näkyy aktiiviseen toimijuuteen, omiin valintoihin, itsearviointiin ja metakognitiivisten (tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen) taitojen kehittämiseen kannustamisessa. Esimerkiksi vuosiluokkien 7–9 kuvauksessa todetaan seuraavasti:

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista auttamalla häntä löytämään ja käyttämään itselleen sopivia opiskelustrategioita sekä tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Oppilaita ohjataan löytämään ja valitsemaan itseään kiinnostavaa ja omalle lukutaidolle ja -tavalle soveltuvia tekstejä monimuotoisten tekstien joukosta ja kannustetaan kirjallisuuden ja muiden tekstien omaehtoiseen lukemiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 288.)

Opetuksen tehtävänä on rohkaista oppilaita oma-aloitteisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, jotka osaavat perustella näkemyksiään ja vaikuttaa omaan elämäänsä ja ympärivään yhteiskuntaan eri viestintävälineitä hyödyntäen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luokat 7–9, 288).

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä itseohjautuvuus on mukana kaikissa oppimäärän tavoitealueissa: vuorovaikutustilanteissa toimimisessa, tekstien tulkitsemisessa, tekstien tuottamisessa sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisessä. Itseohjautuvuutta lisäävät esimerkiksi tavoitteet havainnoida omaa toimintaa ja arvioida omaa oppimista. Esimerkiksi seuraavat vuosiluokkien 7–9 tavoitteet tukevat itseohjautuvuutta:

Opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta syventämään viestijäkuvaansa niin, että hän oppii havainnoimaan omaa viestintäänsä, tunnistamaan vahvuuksiaan sekä kehittämisa alueitaan erilaisissa, myös monimediaisissa viestintäympäristöissä.

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta kehittämään tekstien ymmärtämisessä, tulkinnassa ja analysoimisessa tarvittavia strategioita ja metakognitiivisia taitoja sekä taitoa arvioida oman lukemisensa kehittämistarpeita.

Opetuksen tavoitteena on rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luokat 7–9, 290.)

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä kielenopiskelutaitoihin liittyvät tavoitteet sisältyvät viidenteen tavoitealueeseen (kielen käyttö kaiken oppimisen tukena). Vuosiluokilla 1–2 kielenopiskelutaidoissa painottuvat oman kielenkäytön havainnointi ja oman kielenoppimisen arviointi. Vuosiluokilla 3–6 tavoitteena on erityisesti innostaa oppijaa vahvistamaan myönteistä käsitystä itsestään kielenkäyttäjänä ja kielenoppijana sekä asettamaan oppimistavoitteita. Vuosiluokilla 7–9 tavoitteena on puolestaan vakiinnuttaa myönteistä käsitystä itsestä viestijänä, lukijana, tekstien tuottajana sekä kielenoppijana. Lisäksi oppilaita ohjataan näkemään ja vertaamaan erilaisia oppimistyyliä ja tapoja sekä oppimaan muilta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 119, 187, 315.)

Tekstien ja kulttuurien moninaisuus osana kielikasvatusta

Vuonna 2016 voimaan astuvissa opetussuunnitelman perusteissa on muitakin uusia avauksia, jotka liittyvät kaikkien kieliaineiden – ja joissakin tapauksissa myös muiden oppiaineiden – opetukseen ja jotka tukevat hyvin kielikasvatusta. Tällaisia ovat monilukutaito, kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja eri kielten käyttö kaikessa oppimisessa. Lisäksi nämä kaikki edellyttävät koululta ja sen opetukselta kielitietoisuutta, joka on uusissa opetussuunnitelman perusteissa yksi koko koulun toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, luku 4, 28; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, luku 3.3.) Lukion toimintakulttuurin *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus* on kuvattu seuraavasti:

Lukiossa arvostetaan kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta. Eri kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteisö hyödyntää maan kulttuuriperintöä, kansallis- ja vähemmistökieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista moninaisuutta. Yhteisössä ymmärretään kielten keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on tapansa käyttää kieltä, oma käsitteistönsä ja omat tekstikäytäntönsä, jotka avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Kielitietoisessa lukiossa kehitetään opiske-

lijan monikielistä osaamista, joka koostuu tieteenalojen kielistä, äidinkielen, niiden murteiden ja rekistereiden sekä muiden kielten eritasoisesta hallinnasta. Lukiossa jokainen opettaja on myös oppiaineensa kielen opettaja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, luku 3.3.)

Monilukutaito

Kielitietoista toimintakulttuuria tukee perusopetuksen opetussuunnitelmissa määritelty laaja-alaisen osaamisen alue, monilukutaito, joka lukion perusteissa esitellään aihekokonaisuudessa Monilukutaito ja mediat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, luku 3.3, 22–23; Lukion opetussuunnitelman perusteet, luku 5.2; Luukka 2013). Monilukutaito-käsite laajentaa käsitystä luku- ja kirjoitustaidosta sekä niiden merkityksestä ja moninaisuudesta osana ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kulttuuria. Luku- ja kirjoitustaito on kulttuurinen, yhteisöllinen ja yksilöllinen taitojen ja valmiuksien kokonaisuus, joka tukee yksilön identiteetin ja maailmankuvan muotoutumista sekä opiskelu-, arjenhallinta- ja vuorovaikutustaitoja. Erityisesti monilukutaito tarjoaa taitoja toimia yhä medioituneemmassa yhteiskunnassa, jossa tiedon määrä lisääntyy koko ajan ja tiedon valikoinnin ja arvottamisen taidot korostuvat. Opetus tutustuttaa yhä monimutkaisempiin teksteihin sekä tekstikäytänteisiin ja tukee kriittisen ja kulttuurisen lukutaidon kehittymistä.

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvottamisen taitoja. Sen perustana on laaja tekstikäsitys, jonka mukaan tekstit voivat olla sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä niiden yhdistelmien avulla ilmaista tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22–23.) Yhden joka tilanteeseen sopivan ja ”koulussa opitun” luku- ja kirjoitustaidon sijaan monilukutaito sisältää eri lukutaitoja, kuten kuvanlukutaitoa tai medialukutaitoa, joiden oppiminen on elinikäinen ja yhteisöllinen prosessi (Luukka 2013). Laaja tekstikäsitys on jo pitkään ollut mukana äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien opetuksessa, ja nyt laaja tekstikäsitys on ulotettu koskemaan myös toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetusta – ja kaikkia oppiaineita.

Monilukutaito perustuu ajatukseen siitä, että kulttuurissa luodaan merkityksiä eri tavoin ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Merkitysten antamista varten on kehittynyt erilaisia symbolijärjestelmiä (sanat, kuvat, äänet jne.) ja niiden yhdistelmiä. Eri tilanteissa asioita tai ilmiöitä voidaan lähestyä eri tavoin, ja jotkin esittämistavat vakiintuvat tiettyihin tilanteisiin, ja siten eri tiedonaloilla on käytössä erilaisia tekstejä ja tekstikäytänteitä tai esitystapoja. Monilukutaidon yksi keskeinen ulottuvuus on lisätä tietoisuutta eri tiedon-, taiteen- ja tieteenalojen kielistä ja tehdä ne näkyväksi opetuksessa. Lukio-opetuksen yleisten tavoitteiden kuvauksessa korostuu eri tieteen- ja taiteenalojen teksteihin tutustuminen:

Opetus vahvistaa opiskelijan monilukutaitoa niin, että hän ymmärtää tieteen- ja taiteenaloille ominaista kieltä sekä osaa tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä. Opiskelija tottuu arvioimaan tiedon luotettavuutta. Lukio-opetuksessa arvostetaan ja tuodaan näkyväksi kieliä monipuolisesti. Opiskelija harjaantuu toimimaan sekä molemmilla kotimaisilla kielillä että vierailla kielillä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet, luku Opetuksen yleiset tavoitteet 5.1.)

Monilukutaito suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetus on suurelta osin monilukutaidon opetusta. Oppimäärän erityisen tehtävän mukaan ”opetus tukee oppilaiden monilukutaidon, kielitietoisuuden ja kielellisen identiteetin rakentumista” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 104). Perinteisten kirjoitettujen ja puhuttujen tekstien lisäksi laajan tekstikäsitteilyn myötä tarkastellaan myös monimuotoisia tekstejä, kuten kuvaa, ääntä ja sanoja yhdisteleviä mediatekstejä, elokuvia, tv-sarjoja tai pelejä. Keskeistä on lisätä oppilaiden tekstilajitietoisuutta, toisin sanoen tarkastella tekstien erilaisia tavoitteita, konteksteja, konventioita, ominaispiirteitä ja käyttötilanteita. Opetus toteutetaan oppiaineen eri osa-alueita integroiden ja eheyttäen niin, että esimerkiksi tekstin tuottamisen yhteydessä keskustellaan tai kirjoitetaan yhdessä ja käytetään lähde- tai virikemateriaalia, jota on tulkittava tai arvioitava sen käyttökelpoisuuden perusteella.

Monilukutaitoon liittyviä tavoitteita ovat perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ja lukion tavoitteissa esimerkiksi seuraavat:

Opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, asia- ja mediatekstejä.

Opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä, myös monimedialaisissa ympäristöissä, ja auttaa oppilasta valitsemaan kuhunkin tekstilajiin ja tilanteeseen sopivia ilmaisutapoja.

Opetuksen tehtävänä on harjoituttaa oppilasta vahvistamaan tiedon hallinnan ja käyttämisen taitoja ja monipuolistamaan lähteiden käyttöä ja viittaustapojen hallintaa omassa tekstissä sekä opastaa oppilasta toimimaan eettisesti verkossa yksityisyyttä ja tekijänoikeuksia kunnioittaen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, suomen kieli ja kirjallisuus, 290.)

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija syventää monilukutaitoaan siten, että hän osaa eritellä, tulkita, arvioida, hyödyntää ja tuottaa erilaisia tekstejä ja tekstikokonaisuuksia tietoisena niiden tavoitteista ja konteksteista.

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että opiskelija osaa kriittisesti arvioida erilaisia tietolähteitä, tiedon luotettavuutta, käyttökelpoisuutta ja tarkoitusperiä sekä etsiä ja valikoida tilanteeseen sopivan tietolähteen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, suomen kieli ja kirjallisuus.)

Opetuksen lähtökohtana on oppilaiden oma kieli ja tekstimaailma, jota opetuksessa laajennetaan kohti koulun, eri tiedonalojen ja kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti keskeisten tekstien hallintaa. Formaalin kouluoppimisen rinnalla tapahtuvaa informaalia oppimista hyödynnetään opetuksessa. Käsiteltävän materiaalin tulisi olla oppilaille merkityksellistä ja elämyksellistä, jota tukevat monipuoliset menetelmät – kuten yhdessä kirjoittaminen – ja etenkin perusopetuksessa draaman käyttö.

Keskeinen tekstien ryhmä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ovat kaunokirjalliset tekstit eli sanataide. Kaunokirjallisten tekstien lukeminen, analysoiminen, tulkitseminen ja tuottaminen rikastavat oppilaiden kieltä, ilmaisua ja mielikuvitusta ja tukevat oppilaiden eettistä kasvua. Kirjallisuuden opetuksen tarkoituksena on innostaa lukemaan sekä jakamaan lukuelämyksiä ja syventää käsitystä kirjallisuuden lajeista ja keinoista. Laajojen

tekstikokonaisuuksien ja kokonaisteosten lukeminen tukee kaikenlaisen lukutaidon kehittymistä. Samalla kehittyvät kieli- ja kulttuuritietoisuus.

Monilukutaito S2-opetuksen näkökulmasta

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä monilukutaidon tavoite on vahva, ja se mainitaan jo oppimäärän erityisessä tehtävässä:

Opetuksen avulla pyritään monilukutaitoon, jonka avulla oppilas osaa hakea tietoa sekä ymmärtää, tuottaa, arvioi ja analysoi erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä päivittäisessä vuorovaikutuksessa, koulutyöskentelyssä ja yhteiskunnassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, oppimäärän erityinen tehtävä.)

Monilukutaitoa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän näkökulmasta on kuvattu erityisesti Opetushallituksen julkaisussa *Tilanteesta toiseen – näkökulmia S2-opetukseen* (2015). Monilukutaidon oppiminen yhdistyy vahvasti sekä tekstien tulkitsemiseen että tuottamiseen liittyviin tavoitekokonaisuuksiin. Lisäksi monilukutaitoa opitaan vuorovaikutustilanteissa. S2-oppimäärässä monilukutaito yhdistyy kielitietoisuuden opetuksen kautta myös vahvasti kielen käyttöön kaikkeen oppimisen tukena, mikä edellyttää sekä kielitietoista aineenopetusta että ainetietoista kielenopetusta. Monilukutaito ja tavoitteet kielitietoista koulusta ohjaavat siis opettajia yhteistyöhön. Tätä kieliaineiden ja muiden aineiden yhteistyötä voidaan toteuttaa monin eri tavoin, esimerkiksi samanaikaisopetuksena tai monialaisina oppimiskokonaisuuksina. Oppilaille tulee antaa välineitä ja strategioita ymmärtää kunkin tiedonalan kielenkäyttötapoja. Julkaisun mukaan opettajien tulisi pohtia ainakin seuraavia kysymyksiä monilukutaidon osalta:

- Miten oppilaiden monilukutaidon kehittymistä koulussa ja vapaa-ajalla voidaan parhaiten tukea?
- Millaista tiedonhaku on?
- Millaista tekstejä oppilaiden tulee ymmärtää, tuottaa, arvioida ja analysoida?
- Millaista on oppilaiden päivittäinen vuorovaikutus?

(Vaarala ym. 2015.)

Monilukutaito toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetuksessa

Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksessa monilukutaidon tavoitteet ovat luonnollisesti erilaiset kuin opiskeltaessa kaikkialla ympärillä kuuluvaa ja näkyvää suomea tai ruotsia äidinkielenä tai toisena kielenä. Ensimmäisiä tavoitteita onkin ohjata oppilaat havaitsemaan, mistä kaikkialta kohdekielistä aineistoa voi löytää. Samalla oppilaita tulisi rohkaista tutustumaan varsinkin heitä kiinnostavaan aineistoon. Englanninkieliset sisällöt – tuotteiden ja liikkeiden nimet, uudissanat (*omg, selfie, vlogata*), musiikki, pelit, tv-ohjelmat, elokuvat, erilaiset internet-sivustot, jopa romaanit ja tietokirjat – ovatkin monille oppilaille tuttuja. Kynnys muunkielisen sisällön tunnistamiseen, etsimiseen ja käyttöön on yleensä korkeampi. Opettajan apua voidaan tarvita sellaisen aineiston löytämiseksi, että se on vaikeustasoltaan ja sisällöltään oppilaille sopivaa.

Tulisikin pohtia, onko kielten oppimateriaalien tekstimaailma riittävän monipuolinen ja oppilaille läheinen. Tällaisessa pohdinnassa tarvitaan myös oppilaiden näkemyksiä. Mitä ovat tekstit ja asiayhteydet, jotka herättävät oppilaissa aidon kiinnostuksen saada selvää luetusta, kuullusta tai vaikkapa videon sisällöstä? Miten tarjolla olevien tekstien valikoimaa

voi monipuolistaa ja laajentaa – muistaen, että monilukutaito käsittää kuvat, musiikin ja vaikkapa tanssin! Mikä voi olla oppilaiden osuus näiden tekstien löytämisessä ja hyödyntämisessä? Miten saadaan oppimiskäyttöön nuorten omat tekstimaailmat, kuten tavat viestiä erilaisissa sosiaalisissa medioissa?

Tekstien valinnassa tulisi myös ottaa monipuolisesti huomioon erilaiset tekstilajit: kuvaavat (matkakuvaukset, tuoteseloste, blogi, esitelmä, videoklippi jostain tapahtumasta, elokuvatraileri), ohjaavat (esite, uutinen, ruokaohje, mainos, opaste, koulun tai liikkeen kotisivu), kantaa ottavat (arvostelu, mielipide, chat-keskustelu) tai pohtivat (essee, neuvottelu). Teksti voi olla asiatekstiä tai fiktiivistä tai esimerkiksi nuorten keskistä arkipuhetta. Teksti voi yhdistellä erilaisia tekstilajeja ja -tyylejä.

Oleellista ei ole vain moninaisen tekstimaailman löytäminen vaan myös omien tuotosten monipuolistaminen. Kuten edellä äidinkieltä ja S2-kieltä koskevissa kohdissa todetaan, monilukutaitoa opitaan vuorovaikutustilanteissa, joten teksteihin tutustumisen ja niiden tuottamisen pitäisi olla usein myös yhteisöllistä. Erilaisia vieraan kielen tekstejä opitaan siis tarkastelemaan ja tuottamaan yhdessä sekä esittämään, muokkaamaan ja arvioimaan. Oppilaita rohkaistaan omaan kielen käyttöön jo vähäiselläkin kielitaidolla. Aivan alkajaisiksi voi riittää pari sanaa ja kuva tai aivan lyhyt vuoropuhelu ehkä yhdistettynä johonkin musiikkitaustaan. Voidaan tuottaa vaikkapa chatteja, runoja, räppejä, pieniä sarjakuvia, tarinoita, videoita jne.

Monilukutaidon opetukseen sisältyy vähäiselläkin kielitaidolla toimittaessa se, että opettellaan arvioimaan erilaisten tekstien ja tietolähteiden luotettavuutta, käyttökelpoisuutta ja tuotosten kulttuurista sopivuutta.

Kulttuurinen moninaisuus

Eri kielten opetukseen on aina kuulunut kulttuuri, mutta tulkinta siitä, mitä kulttuurilla tarkoitetaan, on vaihdellut. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kulttuurit nähdään sekä yhteisöjä yhdistävinä ilmiöinä että yksilöllisen identiteetin rakennusaineiksinä, jolloin jokainen tekee myös omia valintojaan. Monikulttuurisuuden käsitteestä on luovuttu, koska se pitää sisällään ajatuksen siitä, että olisi olemassa etnisiä tai kielellisiä ryhmiä, joilla on sama kulttuuri. Käsite näkee myös nämä eri kulttuurit irrallaan toisistaan omina ryhminään. Monikulttuurisuuden sijaan perusteissa käytetään kulttuurisen moninaisuuden käsitettä. Luonteeltaan negatiivisen suvaitsevaisuus-käsitteen tilalla uusissa perusteissa puhutaan erilaisten identiteettien, kielten, uskontojen ja katsomusten rinnakkaiselosta sekä yksiköiden ja ryhmien välisestä ymmärryksestä, kunnioituksesta ja vastuullisesta toiminnasta. (28)

Olennaista kielikasvatuksen näkökulmasta on, että kieliaineiden yhteydessä oppilaat saavat mahdollisuuden pohtia kielten ja kulttuurien suhdetta ja myös omaa identiteettiään kielten ja kulttuurien näkökulmasta. Kieli ja kulttuuri eivät ole sama asia. Englantia puhutaan lukuisissa maissa äidinkielenä ja yhtenä virallisista kielistä, ja siksi on mahdotonta määritellä, millaisiin kulttuuriin piirteisiin se liittyy. Myös muiden kielten opetuksessa on varottava kulttuurisia stereotyyppioita.

Eri kielten taito kaiken oppimisen tukena

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kielikasvatusta koskevassa tekstissä tavoitteeksi asetetaan, että oppilaat käyttäisivät eri kielten taitoaan kaiken oppi-

sen tukena eri oppiaineissa ja että oppilaita ohjattaisiin lukemaan kielitaidolleen sopivia tekstejä ja hankkimaan opiskelussa tarvittavaa tietoa eri kielillä (103). Tämä on uusi ja suorastaan radikaali linjaus. Tästä seuraisi esimerkiksi, että

- oppilas, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi, voisi etsiä sopivaa aineistoa opiskeltavasta asiasta omalla äidinkielellään
- samaa kieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat voisivat käyttää opiskelussa apukieleinä äidinkieltään esimerkiksi ryhmätöissä
- oppilaat voisivat etsiä opiskeltavasta asiasta tietoa englanniksi, ruotsiksi tai muulla osaamallaan kielellä tai saada opettajalta ehdotuksia kiinnostavista teksteistä
- erikielisiä aineistoja voisi käyttää eriyttävänä menetelmänä nopeille tai kielistä kiinnostuneille oppijoille.

Lopuksi

Edellä on tarkasteltu eräitä kielikasvatuksen keskeisiä käsitteitä ja niiden esiintymistä eri kieliaineissa uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Vaikka kielikasvatus käsitteenä tuli mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin jo 30 vuotta sitten, jäi käsitteen syvällisempi tarkastelu kaikkia kieliaineita ja osaksi koko koulua yhdistävänä tehtävänä tuolloin keskeneräiseksi. Myös kieliympäristö, jossa elämme, on noista ajoista muuttunut suuresti ja tulee muuttumaan kiihtyvällä vauhdilla tästä eteenpäin. Tämä johtaa varmasti käsitteiden syvenemiseen ja muuttumiseen edelleen.

Lähteet

Aalto, E. Hyvä oppimateriaali – autenttista toimintaa. PowerPoint-esitys Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen kouluyhteisöissä -tapahtumassa Tampereella 23.11.2007. Haettu 27.10.2015 osoitteesta: http://www.edu.fi/download/121886_maahanmuuttajien_opetus_ja_opetusjarjestelyt_authenttisen_materiaalin_kaytto_aalto.pdf

Aalto, E. & Kauppinen, M. 2011. Tavoitteena monikielisyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 2011. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*. 6–21.

Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia 63. Jyväskylä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2014:94. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere 2015.

Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2011. WSOYproOy. Helsinki.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää, S., Kanner, A., Koskenniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki.

Hildén, R. 2011. Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa Hildén, R. & Salo, O. (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. WSOYpro Oy. Helsinki, 6–18.

Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopistopaino, 49–61.

Kalliokoski, J. 2011. Plurilingual Competence, Styles and Variation. Julkaisussa *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 2011, 2–2, 87–110.

Kalliokoski, J. Koulun kielikasvatus S2-näkökulmasta. PowerPoint-esitys Kielikasvatusfoorumissa 27.10.2014. Haettu 27.10.2015 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/162265_Kalliokoski.pdf

Kantelinen, R. Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. 2015. Julkaisussa Hildén, R. & Härmälä, M. Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6, 8–20. Verkkojulkaisu haettu 27.10.2015 osoitteesta <http://karvi.fi/publication/hyvasta-paremmaksi-kehittamisideoita-kielten-oppimistulosten-arviointien-osoittamiin-haasteisiin/>

Kieli ja sen kieliopit – opetuksen suuntaviivoja 1994. Opetusministeriö. Painatuskeskus. Helsinki 1994.

Kielisalkun opettajan opas. Haettu 27.10.2015 osoitteesta: <http://kielisalkku.edu.fi/opettajille>

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Luonnos 27.10.2015. Opetushallitus: http://oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Luukka, M.-R. Kohti huomispäivän kielikasvatusta. PowerPoint-esitys Kielenoppimisen ja -opetuksen työkaluja -tapahtumassa 10.11.2011. Haettu 27.10.2015 osoitteesta: https://turunkielitivoli.files.wordpress.com/2012/09/kielikasvatus_minna-riitta_luukka_aulanko_10-11-111.pdf

Luukka, M.-R. 2013: Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kieliverkoston verkkolehti, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Haettu 27.10.2015 osoitteesta: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>

Maledive-hanke = Diversity in majority language (language of schooling) learning 2012–2015. Haettu 27.10.2015 osoitteesta: <http://maledive.ecml.at/>

Marille-hanke = Majority language in multilingual settings 2011. Haettu 27.10.2015 osoitteesta: <http://marille.ecml.at/>

Mård-Miettinen, K. & Björklund, S. 2007. Kielikasvatus ja kielikoulutus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa – alku elinikäiselle kielenoppimiselle. Julkaisussa Pöyhönen, S. & Luukka, M. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä, 45–55.

Nyman, T. 2015. Autenttisuuden monet muodot. Julkaisussa Hildén, R. & Härmälä, M. (toim.) Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Kansallinen arviointikeskus ja Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6, 40–60. Verkkojulkaisu haettu 27.10.2015 osoitteesta: <http://karvi.fi/publication/hyvasta-paremmaksi-kehittamisideoita-kielten-oppimistulosten-arviointien-osoittamiin-haasteisiin/>

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki 1990.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Painatuskeskus. Helsinki 1994.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2014:96. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere 2015.

Salo, O. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. Julkaisussa Puhe ja kieli, 29:2. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere, 89–102.

Salo, O. 2011. Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella? Teoksessa Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. WSOYpro Oy. Helsinki, 41–64.

Salo, O. Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Julkaisussa Hildén, R. & Härmälä, M. Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6, 21–39. Verkkojulkaisu haettu 27.10.2015 osoitteesta: <http://karvi.fi/publication/hyvasta-paremmaksi-kehittamisideoita-kielten-oppimistulosten-arviointien-osoittamiin-haasteisiin/>

Shore, S. & Rapatti, K. (toim.) 2014. Tekstilajitaidot – Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki.

Takala, S. 2009. Plurilingualism – (how) can it be realized? Teoksessa Koskensalo, A., Smeds, J. & Cillia, R. de. The Role of Language in Culture and Education – Sprache als Kulturelle Herausforderung. Lit Verlag Dr. W. Hopf Berlin, 173–192.

Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2015. Tilanteesta toiseen – näkökulmia S2-opetukseen. Opetushallitus.

Kielikasvatus eurooppalaisena tehtävänä

Paula Mattila, yhteistyössä lehtorien Eija Aallon ja Suaad Onniselän kanssa

Artikkelissa tarkastellaan kielikasvatuksen eurooppalaisia painotuksia lähinnä osana Euroopan neuvoston kehittämistyötä. Euroopan neuvosto on tehnyt vuosikymmenien ajan pitkäjänteistä kehittämistyötä kielikasvatuksen alueella, vaikka itse kielikasvatuksen käsitettä on alettu käyttää vasta aivan viime vuosina. Keskeisinä kysymyksinä nähdään vähemmistöjen oikeus käyttää ja kehittää omaa kieltään sekä mahdollisuus oppia asuinmaassa käytettävää opetuskieltä sellaisella tasolla, että kukin pystyy pääsemään opinnoissaan omien edellytystensä mukaisiin oppimistuloksiin. Artikkelissa kuvataan myös Euroopan neuvoston tärkeimmät kielikasvatuksen dokumentit, oppaat ja suositukset.

Miten kielikasvatuksesta on tullut yksi opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisen keskeinen työkalu? Selkeä polku johtaa ainakin Euroopan neuvostoon ja sen ydintehtävään, johon kuuluu kansalaisten osallisuuden mahdollistaminen ja vahvistaminen demokraattisen, kulttuurisesti moninaisen yhteiskunnan toiminnassa ja rakentamisessa. Tähän Euroopan neuvosto pyrkii velvoittamalla jäsenmaitaan kehittämään koulutusjärjestelmiä, opetussuunnitelmia ja opetusta palvelemaan jokaisen ihmisen oppimis- ja osaamispotentiaalin täysimääräistä hyödyntämistä. Ajatus on, että kun koulussa saa opiskelusta ikään kuin kaiken irti, mahdollistuu myös täysivaltainen jäsenyys niin kouluyhteisössä kuin työn ja kulttuurin piirissä sekä laajemmin yhteiskunnassa. Viime kädessä on kysymys myös tätä julkaisua kirjoitettaessa niin ajankohtaisesta syrjäytymisen ja jopa radikalisoitumisen ehkäisemisestä koulutuksen keinoin.

Kielten roolia yhdenvertaisuuden ja osallisuuden toteutumisessa on nostettu Euroopan neuvostossa esiin alusta alkaen ja monin tavoin. Neuvoston jäsenmaiden kansalaisten oikeus tuntea ja harrastaa toistensa kieliä sisältyy kulttuurin yleissopimukseen, jonka Suomi ratifioi 1970 (Euroopan neuvosto 1970). Vaikutusvaltainen on myös alueellisia ja vähemmistökieliä koskeva eurooppalainen peruskirja, jonka Suomi ratifioi vuonna 1998 (Euroopan neuvosto 1998). Peruskirjan määräyksillä pyritään turvaamaan vähemmistökielten asema, opetus ja opiskelu neuvoston jäsenmaissa. Suuri vaikutus on ollut myös neuvoston vuonna 2008 julkaisemalla Valkoisella kirjalla *Living Together As Equals in Dignity*, jonka tehtävänä on ollut edistää kulttuurienvälistä dialogia ja siinä välttämätöntä kulttuurienvälistä kommunikointitaitoa (*intercultural communicative competence*). Koulutus saa Valkoisessa kirjassa luonnollisesti keskeisen roolin siinä, miten kulttuurienvälisen dialogin osaamista määritellään ja välitetään edelleen. Tässä yhteydessä korostetaan, että vaikka vähemmistöillä on epäämätön oikeus vaalia omia kieliään, heidän tulee saada oppia hallitsemaan myös asuinmaansa virallisia kieliä, kuten koulun opetuskieltä. Asiakirjassa todetaan kieltenopiskelun merkitys stereotyyppisen ja toiseuttavan ajattelun estämisessä ja kulttuurisen uteliaisuuden herättämisessä. Asiakirjassa viitataan myös kulttuurienvälisen dia-

login siihen ominaisuuteen, jota voidaan kutsua merkitysten välittämiseksi (*mediation*¹). Merkitysten välittämistä tai taitoa käydä merkitysneuvotteluja tarvitaan, kun toimitaan kielij- ja kulttuurirajojen yli ja haetaan ymmärrystä epäselviin tai vieraalta tuntuviin asioihin. Kun tätä taitoa rakennetaan koulutuksen keinoin, ollaan jo lähellä kielikasvatuksen ydintä (vrt. Sauli Takalan artikkeli tässä julkaisussa).

Euroopan neuvosto on myös antanut suosituksen (Euroopan neuvosto 2012) laadukkaasti koulutuksen turvaamisesta kaikille jäsenmaissa koulutuksen piirissä oleville. Suositus antaa ohjeita opetuskielen osalta todeten, että jos opiskelijoilla on sen hallinnassa ongelmia, julkisen vallan pitää nopeasti tarjota korjaavia toimenpiteitä. Erityistä huolta Euroopan neuvostossa kannetaan opiskelijoista, joilla on jollakin tavalla heikommalla lähtökohdalla oppimiseen, oli syy sitten maahanmuuttajataustan myötä uudelle opetuskielille ja opettamisen tavoille altistumisesta, sosioekonomisen tilanteeseen ja esimerkiksi vammaisuuteen liittyvistä oppimisen esteistä tai vain siitä, että opiskelija kokee vieraaksi koulunsa lukemista ja kirjoittamista painottavan kulttuurin.

Koulutuksen laatua koskenut suositus johti nopeasti seuraavaan suositusasiakirjaan, joka jo nimeltä mainitsee kielikasvatuksen (*language education*). Euroopan neuvoston suositus kielikasvatuksesta (Euroopan neuvosto 2014) koskee kaikkia oppiaineita. Suositus keskittyy tähdentämään opetuskiel(t)en osaamisen² keskeistä roolia yhdenvertaisen ja laadukkaan koulutuksen toteuttamisessa ja koulutuksessa menestymisessä. Huomio kohdistuu tässäkin oppilaiden erilaisiin kielij- ja kulttuuritaustoihin sekä sosioekonomisesta taustasta johtuviin eroavaisuuksiin.

Tässä yhteydessä on syytä todeta, että Euroopan neuvoston suositukset ovat ns. pehmeää sääntelyä (*soft law*), jota jäsenmaiden ei ole pakko noudattaa tai soveltaa. Uusien opetussuunnitelman perusteiden tullessa voimaan 2016 mahdollistuu suosituksen työstö käytännöksi myös Suomen koulutuksen kentällä.

Euroopan neuvostossa [Kielipolitiikan yksikkö](#) (Language Policy Unit) on se taho, joka keskittyy nimensä mukaisesti kehittämään kielipoliittisia aloitteita ja työkaluja. Osasto on [valmistellut kielikasvatuksen agendaa pitkään](#), ja Suomestakin on osallistuttu sen järjestämiin kielikasvatuksen seminaareihin ja pohdintoihin. Osaston tärkein työpari on [Euroopan nykykielten keskus ECML](#), joka Grazista, Itävallasta käsin edistää kielten opetuksen ja oppimisen tuoreimpien ja tutkittujen näköalojen tunnetuksi tekemistä Euroopassa ja laajemminkin. Opetushallitus edustaa Suomea ECML:n [hallintoelimissä](#).

Euroopan neuvoston kieliyksikön ja nykykielten keskuksen iso päämäärä on ollut eurooppalainen monikielisyys eli plurilingvaalisuus³, kielellinen ja kulttuurinen yhdenvertaisuus

-
- 1 Valkoinen kirja määrittelee sanan *mediation* suunnilleen niin, että kulttuurienvälisessä dialogissa sovitelu on taitoa käsitellä kriittisesti ja rakentavasti autenttisia kulttuurisista [ja/tai kielellisistä] eroavaisuuksista nousevia kysymyksiä ja epäselvyyksiä. Myöhemmin tässä artikkelissa käytetään *mediation*-termiä / sen käännöstä ”merkitysneuvottelu” kielikasvatuksen yhteydessä. Artikkelissa esiteltävä Euroopan neuvoston kielikasvatuksen käsikirja määrittelee termin *mediation* seuraavasti: *transposing, verbalising, making it possible to go from one semiotic system to another*.
 - 2 Suositus viittaa osaamiseen monikossa, competences. Kysymys on laaja-alaisesta osaamisesta, ei pelkästään ymmärtämisestä ja tekstin tuottamisesta.
 - 3 Euroopan neuvostossa monikielisyudesta käytetään termiä plurilingvaalisuus, joka viittaa yksilön kaikkien kielitaitoon. Euroopan unionin termi multilingvaalisuus viittaa yhteisön kielikapasiteettiin. Mm. emeritusprofessorit Sauli Takala ja Seppo Tella ovat pyrkineet lanseeraamaan plurilingvaalisuudesta käännöstä ”useakielisyys”, jotta nämä kaksi termiä voitaisiin erottaa suomen kielessä.

ja näistä nouseva sosiaalinen koheesio. Kielipolitiikan yksikön osalta kohderyhmänä ovat olleet ennen kaikkea koulutuspolitiikasta sekä opettajankoulutuksesta vastaavat tahot ja opettajista ennen kaikkea äidinkielen sekä maahanmuuttajien ja erilaisten vähemmistöjen kielienopetuksesta vastaavat. ECML:n agendalla taas on perinteisesti ollut paljon vieraiden kielten opettamisen ja oppimisen asiaa, niin että on tavoiteltu mahdollisimman laajoja kieli- ja kulttuurisen osaamisen repertoaareja, innovatiivista pedagogiikkaa ja taitavaa arviointia. Molempien yksiköiden kehittämisen pontimina ovat olleet mm. edellä kuvaillut suositukset ja työkaluina Euroopan neuvostossa kehitetty kieltenopetuksen eurooppalainen viitekehys EVK sekä EVK:sta johdettu Eurooppalainen kielisalkku. Jos tutkii EVK:ta, siitä löytää paljon kielikasvatuksen asiaa, kuten Anna-Kaisa Mustaparta, Leena Nissilä ja Minna Harmanen osoittavat tämän julkaisun avausartikkelissa. Kielisalkun alkuperäisversio on vielä rakennettu varsin pitkälti vieraiden kielten oppimista palvelemaan, kuten Opetushallituksessa huomasimme sitä päivitettäessä. Kielisalkun opettajanopas on kuitenkin hengeltään kielikasvatusta painottava.

Se paradigman muutos, josta Mustaparta, Nissilä ja Harmanen kirjoittavat em. artikkelissaan, on ollut näkyvissä niin Kielipolitiikan yksikön kuin ECML:n työssä viime vuosina. Monikielisyiden ja kulttuurienvälisen dialogin agenda on muotoutunut vähitellen kielikasvatuksen agendaksi, jolloin keskeistä on näkemys kielistä ja kielikyvykkyyksistä ihmisen ajattelun, oppimisen, yhteenkuuluvuuden tunteen sekä hyvän elämän rakennuspuina. Kielikasvatuksen suuri tavoite onkin yhteiskunnallisen koheesio- ja hyvinvoinnin mahdollistaminen viisaan kielipolitiikan ja -pedagogiikan avulla. ECML:n viimeisimmät ohjelmakaudet viestivät nimissäänkin kielikasvatuksen asiaa: ohjelmien nimet ovat *Learning Through Languages* (2011–2015) ja *Languages at the Heart of Learning* (2016–2019) ja niiden kautta puhutellaan kaikkien oppiaineiden opettajia ja koulutusjärjestelmien eri vastuutahoja.

Euroopan neuvoston kielikasvatustähtämyksestä

Euroopan neuvoston näkemys kielikasvatuksesta korostaa niitä asioita, jotka ovat yhteisiä kaikelle kielenoppimiselle ja kielen roolille kaikessa oppimisessa. Nämä näkökohdat ovat olleet lähtökohtana mm. EVK:ssa sekä kielikasvatuksesta aikaisemmin julkaistuille oppailla. *Guide for the development of language education policies in Europe* (Euroopan neuvosto 2007) on hyvä opas mm. käsitteenmäärittelyjen kannalta. Termi *language education* on oppaassa laajemmassa merkityksessään, ja sen voisi kääntää kielten opetuksen järjestämiseksi. Oppaan täydennysosa, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, tarjoaa nimensä mukaisesti malleja opetussuunnitelmien kehittämiseen monikielisyiden ja kulttuurien välisen osaamisen kannalta (Euroopan neuvosto 2010). Opas määrittelee useita kielikasvatuksen elementtejä, jotka ovat meillä nyt kirjattuina perusopetuksen 2014 opetussuunnitelman perusteisiin. Oppaassa todetaan mm., että kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista ainesta tulee käsitellä kaikessa opetuksessa ja että lähtökohtana voi olla oma luokka. Opas muistuttaa myös, että tavoitteena tulisi olla kasvava synergia eri kieliaineiden ja niiden opettajien kesken. Opetuskielen (*languages of schooling*) näkökulmasta opas tuo esille muutamia tärkeitä ehtoja:

- Opetussuunnitelmaa täytyy käsitellä kokonaisuutena – ei erillisinä oppiaineiden opetussuunnitelmina.
- Opetussuunnitelma on rakennettava niin, että opiskelijoille tarjotaan runsaasti erilaisia oppimistilaisuuksia (*multimodal and multisensorial learning situations*).

Euroopan neuvoston peräämä yleiseurooppalainen oikeus laadukkaaseen koulutukseen toteutuu vain, jos oppija **hallitsee sen kielen ja ne kielelliset pelisäännöt**, joiden mukaan hänen koulussaan toimitaan ja jotka ovat porttina opinnoissa ja yhteiskunnassa etenemiseen. Siksi Euroopan neuvoston kielikasvatussuosituksessa edellytetään, että avaintahot huolehtivat, ettei [opetus]kieli estä heikommissa asemassa oleviakaan oppilaita selviytymästä opinnoissaan ja eteenpäin elämässään. Avaintahoja ovat opetuksen linjauksista ja sisällöistä päättävät tahot, opettajankouluttajat, rehtorit ja opettajat. Heikommissa asemassa olevat ovat usein henkilöitä, joiden äidinkieli ei ole opetuksen kieli tai he voivat olla sosiaalisesti tai muuten haastavassa tilanteessa.

Suositus edellyttää sen varmistamista, että oppijat hallitsevat sekä koululle ominaisen (akateemisen) yleiskielen että ne kielet, joita eri oppiaineissa käytetään. Huomattavaa on, että niin opettajan kuin oppilaankin pitää tietää, että kumpikaan ”kieli” ei ole sama asia kuin arkinen puhekieli. Opettajalla on tässä luonnollisesti kielikasvatukseen liittyvä velvollisuus opastaa oppilaitaan koulun ja oppiaineiden kielen pariin.

Koulun – siis opettajien ja opetuksesta vastaavien – on tiedostettava myös oppijoiden käyttämät kielelliset repertoarit mukaan lukien vähemmistökielet ja erilaiset rekisterit sekä osattava vahvistaa niiden roolia oppilaiden kehityksessä, niin opinnoissa kuin yksilöinä ja aktiivisina kansalaisina.

Koulutuksen kehittämisestä vastaavien tahojen samoin kuin opettajankoulutuksen on huolehdittava, että kaikilla opettajilla on ymmärrys siitä, miten kielitaito kehittyy ja miten tiedonalojen kielen hallintaa kehitetään ja tuetaan. Opetussuunnitelman ja oppimateriaalien tulisi tässä toimia konkreettisena tukena opettajille. Tämä koskee luonnollisesti myös arviointia.

Se, että Euroopan neuvosto ja sen Nykykielten keskus kiinnittävät huomiota opetuskielen hallintaan oppilaan näkökulmasta, kertoo siitä, että yksilön voimaannuttamisen kautta pyritään yhteisöllisyyden vahvistamiseen. Tämä tarve on sitä ilmeisempi, mitä suuremmaksi syrjäytymisen ja jopa radikalisoitumisen vaara kasvaa Euroopassa ja laajemmin. Ollaan Euroopan neuvoston ydintehtävien asialla, edistämässä demokratiaa, ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuusperiaatetta. Näihin periaatteisiin kuuluu oikeus kieleen – myös opetuskielen ja sen hallinnan kautta täysivaltaiseen yhteiskuntien jäsenyyteen.

Euroopan neuvosto julkaisee käsikirjan kielikasvatuksesta

Euroopan neuvoston kielipolitiikan yksikkö on työstänyt käsikirjan *The language dimension in all subjects* vauhdittamaan kielikasvatussuosituksen täytäntöönpanoa (Euroopan neuvosto 2015). Käsikirja on toistaiseksi saatavilla englanniksi ja ranskaksi. Käsikirjaa valmisteltiin yhteistyössä neuvoston jäsenmaiden kanssa niiden antamien kommenttien (joulukuu 2014) ja asiantuntijaseminaarin pohjalta. Suomi osallistui kommentointiin, minkä jälkeen kaksi suomalaista kielikasvatuksen asiantuntijaa kutsuttiin työseminariin toukokuussa 2015. Seminaarissa painottui erityisesti käsikirjan käytettävyyden koulujen arkielämän kannalta. Käsikirja julkistettiin ja sen käyttöönottoa työstettiin hallitustenvälisessä konferenssissa Strasbourgissa lokakuussa 2015. Suomen osalta käyttöönoton toimenpiteet käsittävät ainakin asiakirjasta tiedottamisen opetus- ja kulttuuriministeriön ja Opetushallituksen eri foorumeilla.

Käsikirja kertoo kielten roolia koulussa ja oppimisessa muistuttaen tavoista, joilla kieli, ajattelutaitojen kehittyminen⁴ ja oppimisprosessit kietoutuvat toisiinsa. Kuten edellä on kuvattu, opetuksen ammattilaisten on lähtökohtaisen tärkeää oivaltaa, että koulun opetuksessa ja hallinnossa käytetyt kielet (kielen rekisterit) eroavat muista kielirekistereistä, esimerkiksi oppilaiden keskenään tai kotonaan käyttämästä kielestä. Lisäksi on tiedostettava, että eri oppiaineilla on niille ominaiset tekstilajit eli genret. Keskeistä on ymmärtää, että kaikilla oppilailla on omat yksilölliset kieleen liittyvät repertoaarinsa, kyvykkyytensä ja ongelmansa, jotka vaikuttavat heidän suoriutumiseensa koulun opetuskiel(i)en parissa. On myös tunnistettava erilaisten ratkaisujen vaikutuksia. Kun tavoitellaan kaikkien oppilaiden yhdenvertaisia lähtökohtia koulumaailmassa ja edelleen elämässä menestymiseen, on ilmeistä, että esimerkiksi ns. selkokieliset materiaalit erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille ovat ongelmallisia akateemisen kielitaidon kehittymiselle. Katriina Rapatin artikkelissa taustoitetaan asiakokonaisuutta tarkemmin.

Tavanomainen tilanne monien maiden koulutusjärjestelmissä on, että opetuskieltä opetetaan omana oppiaineenaan (äidinkieli tms.). Oppilaat opiskelevat esimerkiksi kielioppia, oikeinkirjoitusta ja kirjallisuutta, jolloin opiskelun päätarkoitus on syventää tietämystä ao. kielestä systeeminä, ei oppia siihen liittyviä kielenkäyttötaitoja. Äidinkielen tunneilla ei ehkä opeteta lainkaan ymmärtämään ja tuottamaan kieltä opetuskielen ehdoilla esimerkiksi niin, että työstettäisiin eri oppiaineiden opetukselle ominaisia tekstejä. ”Opetuskielen” opetussuunnitelmat ja pedagogiikka ovat tiukasti sidoksissa kunkin maan koulutuksen kulttuuriin ja kasvatuserinteeseen, niin Suomessakin. On mielenkiintoista tutkia ja verrata vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriä vuoden 2014 perusteasiakirjan vastaaviin oppimääriin ja tarkkailla, miten niissä vastataan kielikasvatukseen ja tässä tapauksessa erityisesti opetuskielen hallinnan vaatimuksiin. Yllätyksenä ei voine pitää, että suomi toisena kielenä -oppimäärän laatijat ovat jo vuonna 2004 kantaneet huolta opetuskielen osaamisesta eri oppiaineissa. Sen sijaan suomi äidinkielenä -oppimäärä, vaikkakin kielikasvatuksen hengessä hyvinkin oppilasta voimaannuttava ja multimodaalinen, jättää konkretisoimatta yhteistyön kaikkien oppiaineiden kesken. (Opetushallitus 2004.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muuttavat kuitenkin sitä Suomessakin pitkään vallinnutta tilannetta, jossa äidinkielten ja vieraiden kielten opetuksen perinne ovat kulkeneet eri teitä. Nyt kaikkia kielten oppimääriä ohjaa yhteinen näkemys kielikasvatuksesta, joka on kuvattu kummankin oppimääräkokonaisuuden johdantokappaleeksi, kuten Mustaparran, Nissilän ja Harmasen artikkelissa kuvataan.

Euroopan neuvoston kielikasvatuksen käsikirjassa ehdotetaan, että opetussuunnitelmissa kuvataan kunkin tiedonalan kielellisiä piirteitä ja varmistetaan, että oppilaan kielellisten valmiuksien kehittäminen kytketään oppiaineiden sisältöjen opiskeluun. Tämä voi tietysti vaihdella paljon kunkin maan ja opittavan asian kontekstin mukaan. Näin tarkkoihin kuvauksiin emme Suomessa vielä ehtineet perusopetuksen 2014 perusteita laadittaessa.

Kielikasvatuksen käsikirjan ehdotus oppiainekohtaisista kielenosaamisen kuvaimista voikin tuntua radikaalilta, mutta Euroopan neuvoston nykykielten keskuksessa on jo työstetty ratkaisua matematiikan ja historian opetukseen. Ns. Descriptors-hankkeessa määriteltiin minimitaso eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden opetuskielen taitovaatimuksille kuudella kielellä, ml. suomi. Kuvaimet on laadittu EVK:n pohjalta. Hankkeesta voi lukea

4 Käsikirjan käyttämä termi on 'cognition'.

ECML:n vuosien 2011–2015 ohjelmakauden sivuilta⁵, ja sille on myös luvassa jatkoa ohjelmakaudella 2016–2019.

Käsikirja korostaa, että opetuksessa käytetty suullinen viestintä on keskeisen tärkeää, kun oppilaita tuetaan hyödyntämään aiemmin hankittua tietoa ja ”neuvottelemaan” tai ”sovittelemaan”⁶ uusien käsitteiden merkityksiä. Suullisen viestinnän lisäksi oppilaiden täytyy työstää tietoa myös tekstejä lukemalla ja kirjoittamalla – mikä yleensä on paljon haasteellisempaa kuin puheviestintä. Uuden tiedon työstäminen tapahtuu luokka-asteelta toiselle siirryttäessä enenevästi abstraktissa muodossa ja niin, että toimitaan eri oppiaineiden tekstilajien sääntöjen mukaan. Lisähaastetta tulee siitä tosiasiaa, että oppiaineissa käsiteltävät aihepiirit ja ilmaisun tavat ovat usein etäällä oppilaiden arjen kokemusmaailmasta.

Näiden haasteiden edessä opettajien pitää olla perillä siitä, miten oppimista voi kielen avulla tukea. Käsikirja ottaa esimerkiksi scaffolding-menetelmän eli oppilaan ohjaamisen lähikehityksen vyöhykkeelle: opetuksen tulisi haastaa oppilasta hänen senhetkistä taitotasoaan – sopivasti – korkeamman tason tehtävillä. Jotta haastaminen johtaa oppimiseen, pitää tietää, mihin oppilas jo pystyy. Asiaa käsittelee mm. Kari Moilasen artikkeli tässä julkaisussa.

Käsikirjassa kerrataan, että kielikasvatuksen pitäisi näkyä

- oppimateriaaleissa
- opettajankoulutuksessa
- poliittisissa ja muissa ohjausdokumenteissa – korostaen sitä seikkaa, että kielitietoisuus tekee opettamisesta ja oppimisesta parempaa ja helpompaa
- arvioinnissa – sekä siinä, miten arvioidaan, että miten niin opettajia kuin oppijoitaikin opastetaan suorittamaan arviointia. Oppilaiden osalta kyse on ennen kaikkea itsearviointiin opastamisesta.

Kielikasvatus oppilaan kokemana

Kielikasvatusoppaassa esitetään, että kielenopetuksessa opittua kielitietoa ja opetuskielen edellyttämiä taitoja tulee voida verrata ja hyödyntää. Ennen kaikkea oppilaan omat kielirepertoaarit tulisi tehdä hyväksytyiksi osaamisen tukiaineiksi. Kuten käytännöstä tiedetään, erityisesti maahanmuuttajien kielet ja muut marginaalikieliset jäävät koulujen arjessa useimmiten hyödyntämättä.

Käsikirjasta voi poimia useitakin teesejä kielikasvatuksen kehittämiseen:

- Kouluopetuksen tulee kehittää oppiaineisiin liittyviä kielitaitoja, jotka käsittävät erilaisia diskurssitaitoja ja tekstilajien tuntemusta (*discourse competence and genres*). Opettajien on tärkeää tiedostaa, että oppilaan sujuva puhekielen hallinta ei tuota vielä sujuvuutta kouluaineiden edellyttämässä kielessä taikka akateemisluontoisissa pohdinnoissa.
- Opetuksesta vastaavien on syytä tiedostaa, että koulun ja opetuksen tekstilajit ovat usein vieraita oppilaan todellisuudelle (ja oppilaan tekstilajit voivat toki olla haas-

5 Hanke: *Language descriptors for migrant and minority learners' success in compulsory education* www.ecml.at

6 Katso tämän artikkelin alaviite 1.

teellisiä opettajalle!). Suomen 2014 opetussuunnitelman perusteissa korostetaan monin tavoin oppilaiden omasta kiinnostusmaailmasta lähtevän aineksen tuomista opetukseen.

- Koulun tehtävänä on kielikasvatuksen avulla ohjata ja rohkaista oppilaita käymään merkitysneuvotteluja (mediation) ja mm. ottamaan aktiivisesti selvää opiskeltavista asioista ja kielestä, jolla näitä asioita käsitellään.
- Monilukutaidon käsite sisältää oppiaineiden lukutaidon (*subject literacy*). Tämä lukutaidon alue tulisi tehdä tiettäväksi ja ymmärrettäväksi osana yleissivistystä (*Allgemeinbildung*). Suomen 2014 opetussuunnitelman perusteissa monilukutaito on kuvattu juuri tässä hengessä, mutta koulujen opetuksen suunnittelu ja oppilaiden kokemaa käytäntö vaativat vielä työstämistä⁷.
- Koulun kieliohjelman (*school's language policy*) tulisi käsittää kielikasvatuksen keskeiset näkökohdat. Paikallisia opetussuunnitelmia laadittaessa tulisi koulujen / opetuksen järjestäjien kieliohjelmaan rakentaa kielikasvatuksen elementit alkaen toimintakulttuurista, nostaen esille oppilaiden omat kielirepertuaarit, muistaen kunkin oppiaineen kieleen opettamisen periaatteet ja unohtamatta arviointia.

Lopuksi

Euroopan neuvoston kielikasvatusopas tulee suureen tarpeeseen. Sen ansioita ovat ajan-kohtaisuus, vankka tietopohja ja käsiteltävien teemojen monipuolisuus – oppaan tekijät pyrkivät tarkastelemaan kielikasvatuksen koko kenttää ja erityisesti sitä aluetta, jossa haasteet ovat suurimmat: muut kuin kielten oppiaineet ja oppiaineiden välinen yhteistyö. Täytyykin toivoa, että opas kuluu myös muiden kuin kielten pedagogien käsissä ja että kielten asiantuntijat paneutuvat asiaan myös heille vieraampien oppiaineiden kannalta. Ennen kaikkea on suotavaa, että kielikasvatuksen teemoista käydään koko koulun kanssa keskustelua ja että jotkut opettajista ottavat tehtäväkseen avata kielikasvatuksen käsiteviidakkoa ja kirjata huolehdittavia asioita yhteisen suunnittelun pohjaksi. Euroopan neuvoston kielikasvatusoppaan kaltaisia lähteitä kannattaa silloin hyödyntää, pystymysään ei tarvitse lähteä, jos koulu tai koulutuksen järjestäjä esimerkiksi lähtee laatimaan em. koulun kielikasvatussuunnitelmaa.

Oppaan ongelma on vahva painotus ns. akateemiseen kieleen, jonka hallinnasta kirjoittajat tekevät kielikasvatuksen keskeisen sisällön ja tavoitteen. Kielikasvatuksen tarkoitus ei voi olla vain akateeminen osaaminen ja sen mahdollistamat elämän ja uran vaihtoehdot, vaikka sellaisen vaikutelman kirjoittajat ehkä huomaamattaan luovat. Oppaan tapa käsitellä oppilaiden arkikieltä tai puhekieltä kertoo vierovasta asenteesta, jollaista aito kielikasvattaja varoisi tuomasta esille. Merkitsehän kielikasvatus kaikkien osattujen kielten ja rekisterien arvostamista. Opas kaipaisi rutkasti lisää oppilaslähtöisyyttä: kielikasvatus on oppilaan voimaannuttamista muutenkin kuin akateemiseen kieleen kasvattamalla! Akateemisen kielikompetenssin rinnalla vähälle käsittelylle jää kielikasvatukseen liittyvä tunneosaaminen (niin opettajan kuin oppilaan). Toisaalta oppaassa kuitenkin vedotaan ansiokkaasti opittavan aineksen laadun kehittämisen puolesta niin, että sitä pitäisi tuoda lähemmäksi oppilaiden omia kiinnostuksen kohteita.

7 OPS2014, L4: Oppilaiden monilukutaitoa kehitetään kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa. Osaamisen kehittyminen edellyttää rikasta tekstiympäristöä, sitä hyödyntävää pedagogiikkaa sekä oppiaineiden välistä ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä.

1990-luvulla toisteltiin kyllästymiseen asti, että opettaja on tiedon välittäjä, oppimisen konsultti. Kielikasvatuksen myötä on mahdollista ymmärtää, että opettaja on paitsi oppimisen ja oman oppiaineensa kielen opettaja, samalla myös kulloiseenkin oppimistehtävään liittyvän diskurssin vastuullinen ohjaaja. Opettajan tulisi jokaisen oppilaan kohdalla huolehtia, että tärkeät opittavat asiat viestitään ymmärrettävällä tavalla ja että oppimisen eri vaiheissa jokaista oppilasta kuunnellaan hyödyntäen ja tukien hänen kielellistä osaamisrepertoariaan; siis myös tuota epäakateemista puhekieltä. Opettaja on ikään kuin päävastuullinen merkitysneuvottelija ja viestinviejä opetussuunnitelman polulla edettäessä, mutta myös oppilaalla on oltava oikeus ja mahdollisuus tulla kuulluksi ja tarvittaessa välittää oppimistilanteissa niin kysymyksiä kuin tietoakin, jotta hän voi aidosti sisäistää opittavaa ainesta ja mahdollisesti kehittää sitä edelleen!

Kielikasvatuksen myötä fokus opetuksen ja oppimisen kehittämisessä kohdistuu nyt todella paljon kieleen. Aikamme oppilaat ja opiskelijat saadaan kiinnostumaan hyvän elämän ovia avaavasta puheesta, teksteistä ja vuorovaikutuksesta, kun niitä lähestytään enenevästi heille merkityksellisistä tulokulmista. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa ja kielikasvatuksessa pannaan suurta painoa myös monilukutaitoon nostaen myös oppilaille kiinnostavat ”tekstit” arvoonsa.

Lähteet

- Euroopan neuvosto. 1970. Euroopan neuvoston kulttuuriyleissopimus. Haettu 11.11.2015 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1970/19700006>
- Euroopan neuvosto. 1998. Alueellisia kieliä tai vähemmistökieliä koskeva Eurooppalainen Peruskirja. Haettu 11.11.2015 osoitteesta <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=66823>
- Euroopan neuvosto. 2007. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Haettu 11.11.2015 osoitteesta http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp
- Euroopan neuvosto. 2008. Living Together as Equals in Dignity (Valkoinen kirja kulttuurienvälisestä dialogista). Haettu 11.11.2015 osoitteesta http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Euroopan neuvosto. 2010. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Haettu 11.11.2015 osoitteesta http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_EN.asp
- Euroopan neuvosto. 2012. Recommendation CM/Rec (2012)13 on ensuring quality education. Haettu 11.11.2015 osoitteesta <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2014671&Site=CM>
- Euroopan neuvosto. 2014. Recommendation CM/Rec (2014)5 on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success. Haettu 11.11.2015 osoitteesta <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=2180653&Site=CM>
- Euroopan neuvosto. 2015. The language dimension in all subjects. Haettu 12.11.2015 osoitteesta http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Haettu 11.11.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu 11.11.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Kielikasvatus digiaikaan

Anu Halvari, Paula Mattila ja Minna Harmanen

Digiaika muuttaa ihmisten toimintamahdollisuuksia ja yhteisöjen toimintakulttuureita. Kielet ja niiden käyttötavat ovat keskellä tätä muutosta. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa otetaan huomioon, että kieliaineiden opetus saa tieto- ja viestintäteknologiasta tavoitteita, sisältöjä ja työkaluja esimerkiksi ihmisten kohtaamiseen ja autenttisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Kielikasvatus puolestaan tarjoaa näkökulmia, jotka auttavat niin opettajaa kuin oppijaakin hyödyntämään monipuolisesti ja kestäväällä tavalla digiajan kieltenoppimisen mahdollisuuksia.

Tieto- ja viestintäteknologian (tv) käyttö koulumaailmassa on lisääntynyt viime vuosina huomattavasti. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen vuonna 2016 voimaan tulevaisa opetussuunnitelman perusteissa tieto- ja viestintäteknologia näyttäytyy koulutyöhön oleellisesti liittyvänä pedagogisena menetelmällisenä lähtökohtana ja työvälineenä. Sen käyttöä kuvataan perusopetuksen perusteissa laaja-alaisena osaamisena, kompetenssina, joka muokkaa ja vahvistaa oppilaan ja opiskelijan mahdollisuuksia opiskelussa, työssä sekä erilaisten yhteisöjen ja yhteiskunnan jäsenenä. Ajatuksena on, että tieto- ja viestintäteknologiaa opitaan ja hyödynnetään kouluissa muuhun työhön ja oppimiseen integroituna, niin että sen käyttö on perusteltua ja tuo oppimiseen lisäarvoa.

Tieto- ja viestintäteknologia, kielikasvatus ja opetussuunnitelmien perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan laaja-alaista osaamista perusopetuksen yleisenä tavoitteena. Laaja-alaista osaamista tarvitaan ympäröivän maailman monimuotoisuuden ja muutoksien kohtaamiseen rakentavasti, ikään kuin kansalais-taitoina. Tällainen osaaminen on luonteeltaan oppiaine- ja tiedonalat ylittävää ja myös niitä yhdistävää. Laaja-alaiselle osaamiselle on määritelty seitsemän osaamisaluetta, joissa kaikissa on yhtymäkohtia toisiinsa. Yksi osaamisalue on tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), joka on jaettu neljään tavoitekategoriaan:

1. *Oppilaita ohjataan ymmärtämään tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toiminta-periaatteita ja keskeisiä käsitteitä sekä kehittämään käytännön tv-taitojaan omien tuotosten laadinnassa.*
2. *Oppilaita opastetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa vastuullisesti, turval-lisesti ja ergonomisesti.*
3. *Oppilaita opetetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedonballinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä.*
4. *Oppilaat saavat kokemuksia ja harjoittelevat tv:n käyttämistä vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa.*

Tavoitenäkökulmia on opetussuunnitelman perusteissa täsmennetty kullekin vuosiluokkakokonaisuudelle (1–2, 3–6, 7–9). Lisäksi lähtökohtana on, että jokainen oppiaine antaa oman panoksensa laaja-alaisen osaamisalueiden ja niiden eri osatavoitteiden mukaiseen

oppimiseen – esimerkiksi matematiikan opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy myös ohjelmoinnin opetusta. Oppiaineiden tavoitteet edistävät laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (ks. esim. Halinen & Kauppinen).

Tvt-osaamisen tavoitteet ovat kielikasvatuksen kannalta kiinnostavia, onhan tvt:ssä kysymys kielestä, muulloinkin kuin ohjelmoinnista puhuttaessa. Tvt näyttäytyy opetussuunnitelman perusteissa tiedonhankinnan, tiedonrakentelun, viestinnän ja vuorovaikutuksen työkaluina, työtapoina, sisältöinä sekä käyttö- ja oppimisympäristöinä. Kokonaisuus on moninainen ja kehittyy koulun ulkopuolisessa maailmassa koko ajan haastaen niin opettajan kuin oppilaan. Opetussuunnitelman perusteet edellyttävät, että tvt:n avulla oppiminen viedään omasta luokasta tilanteisiin ja oppimisympäristöihin, jotka tarjoavat mahdollisuuksia kieli- ja kulttuurikohtaamisiin kaiken tasoisille oppijoille:

Harjoitellaan tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä myös kansainvälisessä vuorovaikutuksessa ja opitaan hahmottamaan sen merkitystä, mahdollisuuksia ja riskejä globaalissa maailmassa (OPS 2016, L5, luokka-aste 7–9).

Tvt mahdollistaa monien opetuksessa ja oppimisessa esiin nousevien tärkeiden asioiden tutkimisen, kokeilun ja oppimisen. Erilaisten tekstiainesten, viestintätilanteiden ja diskurssien kohtaaminen luo tilanteita, joissa kielikasvatusta tarvitaan. Tvt avaa nuorille mahdollisuuksia kontaktien solmimiseen yli monenlaisten rajojen. Mitä ovat sävyt ja tyyli, joita tarvitaan erilaisten ihmisten kohtaamisissa? Miksi erilaiset ihmiset viestivät eri tavoin? Minkälaiset viestit ja viestintätyylit kannustavat minua? Minkälaisissa viestintätilanteissa koen pahaa mieltä? Miten yleensä itse viestin eri ihmisten ja erilaisten tahojen kanssa ja miksi? Miten selvitän itselleni outoja ilmauksia tai viestinnän tapoja? Mitä keinoja voin käyttää, että saan omasta viestinnästäni hausken, monipuolisempaa ja mahdolliset nolot virheet korjattua ennen kuin julkaisen tekstini? Entä mitä on kyberturvallisuus? Millainen viestintä vaarantaa tai vahvistaa viestijän tai siihen osallisten turvallisuutta, ja miten tiedonhakua ja -rakentelua voi tehdä yhtä aikaa luovasti ja turvallisesti tvt:n avulla? Monet näistä kysymyksistä kuuluvat myös laaja-alaisen osaamisen toiseen alueeseen, monilukutaitoon.

Lukion opetussuunnitelman perusteet jatkavat siitä, mihin peruskoulussa päästään, jossakaan kielikasvatuksesta tai tvt-taidoista ei ole lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) yhtä tarkkoja kuvauksia kuin peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Samat periaatteet on silti löydettävissä ainakin opetuksen toteuttamisen (luku 3) sekä opetuksen yleisten tavoitteiden (luku 5.1) ja aihekokonaisuuksien (luku 5.2) kuvauksista.

Lukion opetus hahmotetaan usein oppiaineiden tarpeisiin vastaavana kokonaisuutena, jolloin oppiaineiden sisällöt määrittelevät pitkälti lukion pedagogiikkaa ja toimintakulttuuriakin. Sisällöt eivät kuitenkaan elä tyhjässä, vaan ne kontekstualisoidaan aina jollekin vastaanottajajoukolle, joka useimmiten luonnollisesti muodostuu opiskelijasta ja samassa ryhmässä opiskelevista. Koulu on enenevässä määrin aktiivinen osa paikallista yhteisöä ja laajempaa, myös globaalia yhteiskuntaa, jolloin tieto- ja viestintäteknologia mahdollistaa koulukontekstin linkittymisen autenttisiin tilanteisiin ja yleisöihin. Näin sisällöt voidaan kiinnittää ”oikean elämän” toimintaan. Tieto- ja viestintäteknologian avulla kiinnittymisen voi tapahtua helposti ja nopeasti, minkä vuoksi sisältöjen teknologisen välittämisen lisäksi on oleellista kysyä, miten sisällöt pedagogisesti tarjotaan ja kenelle – ketkä kaikki kuuluvat oletettuun kuulijakuntaan tai ovat diskurssin osapuolia. *Mitä*-kysymyksen lisäksi on syytä kysyä *miksi*, *kenelle*, *miten* ja *entä sitten*. Näistä neljä viimeistä kysymystä ovat mitä suurimmassa määrin kielikasvatuksen sarkaa.

Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteena on tulevaisuusorientoitunut nuori, joka pysyy joustavasti ja rakentavasti toimimaan erilaisissa teknologisissa viestintäympäristöissä. Tässä julkaisussa on useasti viitattu termeihin *dialogisuus* ja *mediaatio*, jotka summaavat tarpeen olla herkkänä tilanteelle, kuunnella viestinnän osapuolia ja toimia itse päämäärätietoisesti eri viestijöiden, myös oman itsensä, tarpeiden tulkkina. Tähän tarvitaan kielenämistä ja kielellisiä valintoja sekä monenlaista tietoa, tarkkuutta ja tietoisuutta viestijänä.

Verkkokieli, maailman käytetyin kieli ja verkkotekstien kirjo

Tieto- ja viestintäteknologisissa ympäristöissä käytetty kieli kehittyy koko ajan suuntiin, joille koulumaailmassa ei toistaiseksi ole tarkkoja määrittelyjä, tavoitteita eikä arviointikriteerejä. Kieliaineiden opetuksessa viitataan perinteisesti puhuttuun tai kirjoitettuun kieleen, joista puhuttu kieli sallii tarkkuuden ja kielenkäytön konventioiden suhteen enemmän vapausasteita kuin kirjoitettu kieli. Koulumaailman ja ns. akateemisen kielenkäytön rinnalle on tullut tekstiviestien, chattien, blogien, vlogien ja kuvapalveluiden kautta genrejä, joissa puhutun kielen konventiot, kirjoitetun kielen lyhenteet sekä tv:n mahdollistamat erilaiset kuvakkeet, kuvat, upotukset ja äänet ovat etenkin nuorten informaalin viestinnän käytännön normi. Verkkokieli, kirjoitetun, puhutun ja kuvallisen kielen hybridi, alkaa olla käytetympää kuin perinteinen puhuttu tai kirjoitettu kieli, mutta me emme ehkä vielä osaa käsittää, opettaa tai arvioida verkkokieltä omana rekisterinään. Voidaankin puhua digitaalisesta diskurssista, jolle ominaisia piirteitä ovat vuorovaikutteisuus, teknologisten valintojen vaikutus viestintään ja genrejen sekoittuminen, hybridisoituminen (Helasvuo ym. 2014).

Kielikasvatusta on kuitenkin se, että opettaja ja oppilaat yhdessä käsittelevät verkkokieltä ja verkossa käytettävää kieltä yleisemminkin ja pohtivat, miten kielen käyttö vaihtelee verkossakin tilanteittain. Yhtä tärkeää on pohtia, mitä lisäarvoa verkkokieli ja verkkotekstit tuovat opiskeltaviin kieliin. On myös pohdittava, tarvitaanko verkossa käytettävälle kielelle rajoja. Tavoitteena on kielen rakentava ja turvalliseksi koettu käyttö. Keskeistä on argumentointitaitojen ja vuorovaikutustaitojen opetus- ja (yleis)kielen hallinta tekstilajin mukaan.

Verkko on lisännyt tekstilajien kirjoa ja vaikuttanut käsitykseemme teksteistä ja tekstilajeista, niiden tulkinnasta ja tuottamisesta. Tekstit ovat usein dynaamisia, monen eri kirjoittajan tuotoksia, mikä haastaa pohtimaan, kenen nimiin tuotos menee ja minkälaisella panoksella. Teksti saattaa olla usean kirjoittajan vastuulla, mutta jokaisella yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa tekstin rakentamiseen, anonymisti tai omalla nimellään. Yksilön täytyy tunnistaa ja tiedostaa vastuunsa antaessaan oman äänensä osaksi yhteistä kokonaisuutta. Mahdollisuus kirjoittaa reaaliaikaisesti tekstiä yhdessä on itse asiassa välineen tuottama uusi tapa kirjoittaa (Helasvuo ym. 2014). Voidaan myös pohtia, miten tekstilajit muuttuvat, kun niitä käytetään uudessa kontekstissa (esimerkiksi kirje ja sähköpostiviesti).

Verkkokielen piirteeksi saattaisi taipua sekin, että meillä on jo tällä hetkellä arkikäytössämme useita sovelluksia, jotka perustuvat koneen kykyyn tulkita puhetta. Selkeä puhumisen tapa ja hyvä ääntäminen on viestijälle ja asialle eduksi missä tahansa viestintätilanteessa, mutta ainakin toistaiseksi koneen kyky tulkita puhetta on eri tavalla rajallinen kuin ihmisen. Voimme käyttää eri kielillä älypuhelimien äänikomentoja ja huonokuuloisen kanssa viestimiseen saneluohjelmia jo nyt, ja näiden käyttö tulee varmasti lisääntymään. Ääntämisen opettaminen on uuden, mielenkiintoisen haasteen edessä: sen lisäksi, että

ääntämistä arvioidaan ja siitä annetaan oppilaalle palautetta koulussa osana kieliopin-toja, voi reaaliaikainen antaa ääntämisestä välitöntä palautetta oppijalle, kun asiat eivät sujukaan niin kuin oli tarkoitettu – hissi voi viedä 30. kerrokseen tai navigaattori ohjata väärään osoitteeseen.

Puheentunnistusohjelmia voidaan käyttää myös kirjoittamisen apuna, kun kone pystyy tuottamaan tekstiä puheen perusteella, jolloin tekstin luonnosteluvaiheessa voi käyttää hyväksi mahdollisuutta puhua muistiinpanoja ääneen ja jatkaa tekstin muokkaamista koneella myöhemmin. On kiinnostavaa, mitä mahdollisuuksia tämä voi tuoda niin puhu-misen kuin kirjoittamisen opettamiseen eri kielissä. Voisiko saneluohjelman käyttö lisätä huomion kiinnittämistä ääntämiseen, artikulaatioon ja puhuttuun ilmaisuun myös äidin-kielen ja kirjallisuuden opetuksessa?

Kielitaidon arviointi, tv:n hyödyntäminen ja kielikasvatus

Tieto- ja viestintäteknologiasta voi olla enenevästi apua, kun opetuksen ja oppimisen ta-voitteita ja sisältöjä muutetaan käytännön toiminnaksi. Tähän liittyy oleellisesti osaamisen arviointi ja palautteenanto, missä tv tarjoaa paljon työkaluja ja tekniikoita niin opettajan kuin oppilaan avuksi. Minkälaista teknologiaa käytetään, riippuu siitä, mitä arvioidaan. On poh-dittava arvioinnin kohteita, tarpeita ja hyödyllisyyttä sekä opettajan että oppilaan kannalta.

Teknologian käyttö automatisoi arviointia, mikä on monissa tapauksissa hyvä asia. On kuitenkin pohdittava, antaako automatisoitu palaute oppilaan kannalta mielekästä pa-lautetta. Toisaalta teknologia tekee mahdolliseksi monipuolistaa arviointia ja palautteen antamista: tv mahdollistaa osaamisen dokumentoinnin vaihe vaiheelta, ja samalla voi tal-lentaa arvioita omasta osaamisesta. Tv toimii myös jakelukanavana yhteisölliselle palaut-teen antamiselle opettajalta oppilaalle tai ryhmälle tai oppilaiden keskinäiselle palautteen antamiselle, mitkä kaikki laajentavat arviointikulttuuria. Tv on ylivertainen myös silloin, kun haetaan lisäharjoittelumahdollisuuksia taitojen vahvistamiseksi.

Miten tämä liittyy kielikasvatukseen? Onko kielikasvatuksellisia tavoitteita tai sisältöjä syy-tä arvioida, miten niitä tulee arvioida? Kielikasvatus on kaikkien oppiaineiden yhteinen tehtävä, mutta etenkin kieliaineiden opetuksessa kielitietoisuuden kasvattamista on se, että oppilas saa oivalluksia annetun palautteen perusteella osaamisestaan ja onnistumi-sestaan. Oleellinen kysymys on, tarjoaako arviointiin käytetty teknologia mahdollisuuksia oivalluksille.

Automaatioon perustuvia sovelluksia on helppo löytää testeistä, jotka ilmoittavat, onko oppilaan vastaus oikein vai väärin. Sovellus antaa mahdollisesti myös oikean vastauksen tai vastausvaihtoehtoja. Hankalampaa on löytää sovelluksia, joissa automatiikka analysoisi, miten oppilas päätyi valintaansa.

Oikein-/väärin-pikapalautteille on toki paikkansa, mutta oppimisprosessin jatkuvuuden ja adaptiivisuuden kannalta ne ovat ongelmallisia. Kysymys siis kuuluu, miksi arvioidaan. Jos pääasiallisena tarkoituksena on vain oppilaan (opiskelijan) tason tai sijoittumisen esiin seulominen, kuten perinteisessä ylioppilastutkinnossa, suoraviivainen palaute tai arvio osaamisesta on paikallaan. Jos taas arvioinnin kohteena on esimerkiksi sanaston oppimi-nen, oppilaan oppimista tukeva arviointi voisi sisältää muutakin kuin tiedon siitä, kuinka monta vastausta kymmenestä kysymyksestä osui oikeaan.

Automaation hyödyntäminen osaamisen arvioinnissa edistyy nopeaa vauhtia etenkin suurten kielten kohdalla. Kehitys perustuu muun muassa siihen, että tarjolla on isoja määriä erilaisten tietokantojen kautta kerääntynyttä tietoa, jonka perusteella voidaan päätellä, minkälaisia ovat kielenkäyttäjien standardi-ilmaukset, ja sitten seuloa niistä poikkeavat ilmaukset. Ilmaisut ovat muunnettavissa koodikieliseksi, minkä vuoksi saadaan jatkuvasti kehitettyä sovelluksia, jotka pystyvät analysoimaan sekä kirjoitettua että puhuttua kieltä. Jos vielä toistaiseksi (syksyllä 2015) julkisesti saatavilla olevat sovellukset herättävät usein hilpeyttä, niitä voi hyödyntää opetuksessa – mikäpä sen kielitietoisempaa ja sitä myötä kielikasvatuksellisempaa kuin analysoida käännskoneiden, tarkistusohjelmien, sanelu-sovellusten ja vastaavien palvelujen tuloksia ja toimintalogiikkaa.

Automaattisten korjausohjelmien lisäksi tarvitaan myös henkilökohtaisen palautteenannon välineitä niin kirjallisten kuin suullisten tehtävien yhteyteen. Digitaalisuus mahdollistaa puhetehtävien (tai puheen) tallentamisen ja tulevaisuudessa toivottavasti myös helposti tekstimuotoon saattamisen palautteen antoa ja arviointia tukemaan. Kirjoitettujen tekstien kommentointiin sopivat esimerkiksi erilaiset tekstinkäsittelyohjelmat. On havaittu, että koneella kirjoitettaessa tekstin määrä lisääntyy ja tekstin tuottaminen on nopeaa, mutta tekstin muokkaaminen ja viimeistely vaativat toisenlaista kirjoittamisprosessin hallintaa kuin käsin kirjoitettaessa (Taipale 2014). Kirjoitusprosessi muuttuu, kun mahdollisuudet lukea, kommentoida, jakaa ja muokata kehittyvät. Edut huomataan, mutta tarvitaan uutta pedagogista otetta ohjaamaan tekstien muokkaamista ja palautteen antamista niin kirjallisesti kuin suullisesti esimerkiksi äänitiedoston avulla. On selvä, että se, joka on oppinut kynällä kyntämään, kyntää paremmin kynällä kuin koneella. Kyse on käytäntöön kasvamisesta.

Osataanko vai eikö osata?

Arvioinnin kysymyksiin liittyy läheisesti myös osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Koulutuksen ja osaamisen maailmassa nouseva trendi on pyrkiä hyödyntämään muutoin kuin formaalisti hankittu osaaminen. Osaamisen tunnistamista ja tunnustamista tarvitaan, jotta saavutettu osaamiskapasiteetti saadaan hyödynnettyä ja vältetään päällekkäisiltä opinnoilta. Periaate on sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta arvokas ja kustannustehokas, mitä vielä lisää mahdollisuus hyödyntää monenlaisia tieto- ja viestintäteknologia-välitteisiä oppimisympäristöjä ja oppimispalveluita.

Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu aiempaa selvemmin mahdollisuus yhdistää koulun ulkopuolinen oppiminen koulutyöhön. Jatkossa joudutaan yhä useammin ottamaan kantaa, missä määrin eri tavoin todennetut suoritukset voivat korvata kouluopintoja. Tilanne on erityisen moniulotteinen kieliaineissa, joissa koulun ulkopuolella saavutetun osaamisen kirjo voi helposti ulottua äärilaidasta toiseen. Ajatellaan esimerkiksi oppilasta, joka tulee kouluun 9. luokalle tai aloittaa lukio-opintonsa mukanaan todistus, joka osoittaa hänen suorittaneen internetissä englannin tai ranskan opintoja ja taitotasosuoritus on B2. Koulun ja opettajan on tällöin oltava tietoisia siitä, mitä tarjottu todistus kielitaidosta taitotasolla B2 sisältää. Jos osaaminen on vain sanaston laajuutta ja tarkkuutta, miten suhtaudutaan opetuksen muihin kuin puhtaisiin kielellisiin tavoitteisiin? Sekä perusopetuksessa että lukiossa opetuksen tavoitteet ovat laajemmat ja sisältävät myös yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia sekä oppimaan oppimisen ulottuvuuksia. Miten nämä näkyvät kielen taitotasoarviossa B2, joka voi olla tuloksena esimerkiksi osallistumisesta kansainvälisen toimijan *MOOC (massive open online)* -kurssille? Voi hyvinkin olla, että osallistuminen kertoo paljon osallistujan kielitaidosta, mutta kielitietoisuutta on

se, että pystytään päättämään jotakin MOOCin tarjoamasta opista sekä suhteuttamaan se suomalaisen kieltenopetuksen tehtävään ja tarkastelemaan kielitaitoa osana laajempaa kokonaisuutta.

Kielikasvatusta on se, että pystyy perustellusti selittämään oppilaalle mahdollisen juovan todennetun osaamisen ja kieltenopetuksen tehtävän eli oppilaan laajemman osaamisen välissä.

Lopuksi

Mitä Eurooppa edellä, sitä Suomi perässä. Koulutuspoliittiset linjanvedot yhdentymispyrkimyksissään pyristelevässä Euroopassa heijastuvat myös suomalaiseen koulumaailmaan ja kieliaiaineiden opetukseen. Eurooppalaisen koulutusyhteistyön painopisteet ET2020-strategian mukaan liittyvät taitoihin ja pätevyyskiin, joita voi hyödyntää oppimistuloksissa, työllistymisessä, innovoinnissa ja aktiivisessa kansalaisuudessa.

Käsillä olevan julkaisun muissa artikkeleissa on esitelty sekä Euroopan komission että Euroopan neuvoston hankkeita. Viimeisten vuosien aikana Euroopan tasolla eri työryhmissä on panostettu myös niin sanottujen transversaalien taitojen kehittämiseen, ja tässä yhteydessä transversaaleilla taidoilla tarkoitetaan kielten osaamista, digitalisoitumiseen liittyviä taitoja sekä yrittäjyyttä. On katsottu, että väestön liikkuvuuden ja työllistymisen kannalta nämä ovat tärkeitä kansalaistaitoja, joiden edistäminen on jokaisen koulutusjärjestelmän tehtävä. Mutta koska kyse on kansalaistaidoista, ainakin komission lähtökohdiana on tuntunut olevan tarjota työkaluja, joiden avulla kukin voi koulutustaustastaan tai oppilaitoksista riippumatta kehittää omia taitojaan.

Kehitteillä on lukuisa joukko erilaisia taitojen itsearviointiin perustuvia digitaalisia työkaluja ja palveluita. Mallia on saatu kieltenopettajille tutusta viitekehyksestä, jonka on puutteineenkin todettu olevan hyvä käytännön apu erilaisia taitoja määriteltäessä tai taitojen tasoa mietittäessä. Vuoden 2016 aikana julkistettaneen uusimmat versiot digitaalisia luotaavasta viitekehyksestä *A Common European Digital Competence Framework for Citizens* sekä yrittäjyyden taitoja avaavasta *Entrepreneurship Competence Framework* -viitekehyksestä. Viitekehyksien tueksi ollaan suunnittelemassa erilaisia digitaalisia alustoja, jotka mahdollistavat taitojen itsearvioinnin ja kehittämisen (ks. esim. <http://www.ats2020.eu/>). Komission tahtotila on selvä: digitaalinen aikakausi mahdollistaa opetuksesta tai oppilaitoksista riippumattoman oppimisen, joten esteenä oppimiselle ei voi olla ainakaan tiedon tai tarjolla olevien tilaisuuksien puute.

Suomessa on jo pitkään ollut vastaavanlaisia, kansallisia itsearviointiasteikkoja, yrittäjyyskasvatuksen osalta esimerkiksi [YVI-hankkeen](#) tuottamana ja digitaidoista muun muassa [Opeka-](#) ja [Oppika-hankeiden](#) tuottamina; kieliin on kehitetty portfolioarviointia (esim. kielisalkku.edu.fi) ja esimerkiksi Yleiset kielitutkinnot, joka toki on tutkinto, mutta oikean tason tutkintoon osallistuminen perustuu osallistujan [arvioihin omista taidoistaan](#). Uutta viimeaikaisissa hankkeissa on, että Euroopan laajuiseen ongelmaan pyritään löytämään eurooppalaisesti yhteismitallinen apukeino tai ratkaisu. Kolikolla on myös kääntöpuolensa: on esitetty arvioita, että yleiseurooppalaisella tasolla hyväksytty itsearviointialusta tai -toimintamalli muuttuisi pikku hiljaa taitojen sertifiointipalveluksi, ja tätä kautta alettaisiin tarkemmin määritellä itse taitojen sisältöjä tai osaamisen vaatimustasoja. Tällaista tarvetta tai halua Suomella tai suomalaisilla tuskin on.

Miten edellä mainitut asiat liittyvät kieleen tai kielikasvatukseen? Yhteys on itsestään selvä ja suoraviivainen: mihinkään palveluun, alustaan, oppimistehtävään tai verkko-osoitteeseen ei pääse ilman jonkinasteista kielitaitoa. Palvelut ja osoitteet muuttuvat, ihmiset muuttavat, erilaisia pedagogisia painotuksia löytyy erilaisissa yhteiskunnissa, mutta kieli- ja vuorovaikutustaitojen perustarve on vakio. Konekääntäminen toki lisääntyy, mutta todennäköisimmin ainoastaan niiden kielten välillä, jotka jo muutenkin ovat ajan valta-kieliä. Pienten kielten asema riippuu siitä, minkälainen arvo kielellä on yhteiskunnassa, jossa sitä käytetään. Yksi mittari, jolla arvoa voi määritellä, on se, kuinka paljon erilaisia ohjelmistoja tai sovelluksia on kyseisellä kielellä saatavilla. Digiaika tarjoaa uhkan ja mahdollisuuden pienille kielille: niiden käyttö voi vähentyä ja käyttöalue kutistua ylikansallisten toimintaympäristöjen myötä, mutta toisaalta kielen elinvoimaisuutta voidaan tukea sillä, että palveluja tarjotaan ja halutaan tarjota kyseisellä kielellä.

”Kieliteknologia tarjoaa Euroopan unionille monenlaisia ratkaisuja. Se auttaa meitä vastaamaan Euroopan moninaisiin monikielisyyden haasteisiin – siihen arkipäivään, jossa eri kielet elävät luonnostaan sovussa eurooppalaisessa liike-elämässä, organisaatioissa ja kouluissa. Mutta kansalaisten tulee voida kommunikoida ristiin rastiin Euroopan yhteismarkkina-alueella kielten rajojen yli – ja tätä kieliteknologia voi edesauttaa tarjoamalla ratkaisuja, jotka ovat kaikkien kansalaisten saavutettavissa ja joiden avulla kommunikointi onnistuu kaikilla kielillä. Kieliteknologia voidaan nähdä avustavana teknologiana, kun ratkaistaan kielellisen monimuotoisuuden kysymyksiä ja helpotetaan kieliyhteisöjen välistä viestintää.” (Koskenniemi ym., 2012, 7.)

Kielikasvatuksella kasvatetaan kansalaisia, jotka ovat tietoisia kielten avaimilla aukeavien elämänlaajusten toimintamahdollisuuksien kirjosta.

Lähteet

Halinen, I. & Kauppinen, E. 2015. Laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudistuvat oppiaineet sekä vuosiluokkakohtaisten osuuksien valmistelu paikallisessa opetussuunnitelmassa: <http://www.oph.fi/download/167942 OPS2016 Laaja-alainen osaaminen Kevät 2015.pdf>. Luettu 30.11.2015.

Helasvuo, M.-L., Johansson, M. & Tanskanen, S.-K. (toim.) 2014. Kieli verkossa. Näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: SKS.

Koskenniemi, K., Lindén, K., Carlson, L., Vainio, M., Arppe, A., Lennes, M., Westerlind, H., Hyvärinen, M., Bartis, I., Nuolijärvi, P. & Piehl, A. 2012. *The Finnish Language in the digital age – suomen kieli digitaalisella aikakaudella*. White Paper Series / Valkoiset kirjat. Meta-net-sarja. Springer. <http://docplayer.fi/108693-The-finnish-language-in-the-digital-age-suomen-kieli-digitaalisella-aikakaudella.html>. Luettu 30.11.2015.

Taipale, S (2014). The affordances of Reading/Writing on Paper and Digitally in Finland, *Telematics and Informatics*, 31 (4), 532-543

Kielitiedon opettamisesta

Jyrki Kalliokoski, Johanna Kumenius, Minna-Riitta Luukka, Anna-Kaisa Mustaparta, Leena Nissilä ja Marja Tuomi

Kielioppia pidetään tyypillisesti tärkeänä osana kieliaineiden opiskelua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ja Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 sana kielioppi esiintyy kuitenkin suhteellisen harvoin. Useammin esiintyvät käsitteet kielitieto ja kielitietoisuus. Kielitieto sisältää kyllä tietoa kielen rakenteista, mutta myös esimerkiksi kielen variaatiosta, sosiaalisista normeista ja suhteesta muihin kieliin. Kielitieto kuuluu osaksi sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että muiden kielten opiskelua. Kielitieto on väline, jonka avulla kieliä tutkitaan, verrataan ja jäsennetään.

Mitä kielitieto on?

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa kielitiedolla tarkoitetaan tietoa kielen rakenteista ja niiden luomista merkityksistä, kielen variaatiosta, käytöstä ja siihen liittyvistä normeista sekä kielen suhteesta kulttuuriin, identiteetteihin ja muihin kieliin. Kielitieto on siis laajempi käsite kuin kielioppi, jolla on perinteisesti tarkoitettu vain kielen rakenteen kuvausta.

Kielitiedon opiskelun tärkeimpänä tavoitteena on oppilaiden kielitietoisuuden herääminen ja kielen käyttötaitojen kehittyminen. Kielitietoinen oppilas osaa muun muassa analysoida ja tulkita kielen tehtäviä, merkityksiä ja käyttötapoja ja kuvata havaintojaan tarkoituksenmukaisten käsitteiden avulla. Kielitietoisuuteen liittyy myös taito tarkastella kieltä ja kielenkäyttöä eri näkökulmista ja ymmärrys kielen ja kieleen liittyvien normien sosiaalisesta luonteesta.

Kielitiedon opetuksen kannalta keskeistä on ajatus kielistä vaihtelevana ja tilanteeseen sidoksissa olevana ilmiönä. Meillä ei ole yhtä ainoaa kielimuotoa vaan useita, jotka eroavat toisistaan niin sanastoltaan kuin kieliopillisilta piirteiltäänkin. Nuorten oma arjen kieli, koulun ja oppiaineiden kieli, virkamiesten kieli, runon kieli jne. ovat kaikki saman kielen variantteja, joilla kaikilla on oma arvonsa ja käyttöyhteytensä. Kielelliseen variaatioon havahtumisen tavoitteena on välttää ajatusta yhdestä ”hyvästä”, ”oikeasta” ja ”puhtaasta” kielimuodosta, sillä tärkein kriteeri kielellisiä valintoja arvioitaessa on niiden sopivuus tilanteeseen, käyttäjälle ja tavoitteeseen.

Myös kielenhuollon normit ovat sosiaalisia sopimuksia. Nämä sopimukset vaihtelevat eri kielissä. Ne eivät myöskään ole muuttumattomia eivätkä täysin aukottomia. Tietyistä asioista meillä on selkeät sopimukset, toisista taas vähemmän selkeät. Tärkeämpää kuin oppia kaikki kielenhuollon sopimukset ulkoa on tietää, mistä ja millaisista lähteistä saa apua ongelmatilanteissa. Tärkeää on myös huomata, että eri kielimuodoilla on omat sosiaaliset norminsa. Se, mikä pätee viralliseen asiakirjoittamiseen, ei pädekään puhekieleen. Keskusteluissa oppilaiden kanssa voi nostaa esiin myös sen, millaisia seuraamuksia näiden sosiaalisten normien rikkomuksista on kussakin kielessä ja kussakin tilanteessa ja millaisia merkityksiä ja vaikutelmia normien noudattamiseen tai noudattamatta jättämiseen eri liittyy.

Tekstilähtöisyys

Kielen rakenteita ja ilmaisutapoja opiskellaan tekstilähtöisesti. Kielelliset valinnat ovat yksi tekstilajien tunnuspiirteistä, ja kielen avulla tehdään erilaisia tekoja ja rakennetaan merkityksiä. Tästä syystä kielen rakenteitakin lähestytään tekstien kautta ja tutkitaan yhdessä, millaiset kieliopilliset ja sanastolliset valinnat eri teksteille ovat ominaisia ja millaisia merkityksiä eri valinnat rakentavat. Irrallisten, keksittyjen lauseiden analysointia on hyvä välttää niin pitkälle kuin se on mahdollista. Kielitiedon opiskelu on siis olennainen osa tekstitaitojen opiskelua.

Opettajan tehtävänä on valita käsiteltäviksi sellaisia tekstejä, joiden avulla myös keskeisten kielen ilmiöiden ja kielen rakenteiden opiskelu ja oppiminen onnistuu. Oppilas harjaantuu kielitiedon omaksumiseen ja käyttöön yhdessä tai yksin luettavien ja kuunneltavien sekä itse tai yhdessä kirjoitettavien tai suullisissa esityksissä tuotettavien tekstien avulla.

Kielenopetuksessa tekstien tulee uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan olla tekstilajeiltaan mahdollisimman monipuolisia ja oppilaiden ikäkautta ja kiinnostusta vastaavia. Tekstejä tulkitessa ja niitä tuottaessa tärkeitä kysymyksiä ovat esimerkiksi, mistä teksti kertoo, mihin tarkoitukseen tekstiä käytetään ja missä kunkin tekstin (koulussa, koulun ulkopuolisessa arjessa, mediassa) voisi kohdata. Kieliopillisten ja tekstuaalisten rakenteiden oppimisen kannalta on puolestaan tärkeää tietää, mitä kielellisiä keinoja (rakenteita ja sanastoa) käyttämällä voi laatia tekstin, jolla on toivottu vaikutus.

Lähtökohtana on, että oppilaat ymmärtävät tekstin merkityksen ja tavoitteen. Uusia kielen rakenteita lähestytään yhdessä havainnoimalla ja päättelemällä, yhtäläisyyksiä ja eroja etsimällä. Kun tuntematon muoto tai uusi rakenne on tunnistettu, voi yhdessä miettiä sen olemusta ja esiintymisympäristöä sekä harjoitella sen käyttöä omissa teksteissä ja omassa puheessa. Kun uusi muotokategoria tai uusi rakenne on yhdessä löydetty ja otettu käyttöön, voi opettaja antaa sille nimen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 sitoudutaan laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaisesti tekstit voivat olla multimodaalisia, ts. kielellisiä, kirjoitettuja, puhuttuja, visuaalisia, audiovisuaalisia, lineaarisia tai hypertekstejä. Tästä seuraa se, että kielikäsitteksenkin on oltava perinteistä laajempi. Kieli on siis yksi merkkijärjestelmistä – muita vastaavia systeemejä ovat mm. kuvat, symbolit, värit ja ääni. Ne kaikki rakentavat yhdessä erilaisia merkityksiä teksteissä. Tekstien merkityksiä ja tehtäviä tarkasteltaessa havaintoja tehdään myös muista kuin kielellisistä piirteistä, vaikka muiden muotokielten rakenteiden opiskelu ei olekaan yhtä keskeisessä asemassa kuin kielellisten keinojen opiskelu.

Kielitietoisuuden herättely

Kielitiedon opettamisen pohjana on oppilaan kielitietoisuuden herättäminen. Mitä pienempi oppilas, sitä enemmän tarvitaan ohjausta, jotta oppilas oppii tietoisesti kiinnittämään huomiota kieleen ja sen käyttöön sekä pohtimaan ja ihmettelemään niitä. Helpoimmin lähestyttäviä ovat oppilaille tutut kielenkäyttötilanteet, kuten vuorovaikutustilanteet koulussa ja kotona, kuvat, itse tuotetut tai valmiit monimuotoiset tekstit. Vähitellen oppilasta ohjataan tekemään havaintoja esimerkiksi eri medioissa, lapsille ja nuorille suunnatussa kirjallisuudessa tai eri oppiaineissa käytettävästä kielestä. Koulun arjessa tarjoutuu paljon tilanteita, jotka antavat oivan mahdollisuuden kielenkäytön tarkasteluun, vaikka niitä ei alun perin olisi oppimistilanteiksi ajateltukaan.

Tarpeenmukaisuus – käyttöön kytkeminen

Kielitiedon opiskelu on olennainen osa kaikkien opetuksen osa-alueiden (vuorovaikutuksessa toimiminen, tekstien tulkinta, tekstien tuottaminen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen) opettamista. Opetussuunnitelman perusteissa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien opetuksen tavoitteiden osa-aluejako on sama kaikilla luokka-asteilla, jotta opetuksessa tärkeitä jatkumoitte on aiempaa helpompaa rakentaa. Tietoa kielestä rakennetaan kaikkien osa-alueiden opetuksen yhteydessä pitkäjänteisesti ja järjestelmällisesti oppilaan ajattelun kehittyessä. Kielitietoa opiskellaan yhdistettynä muihin tavoitteisiin ja sisältöihin – esimerkiksi kuvaamiseen, kertomiseen, selostamiseen, kannan ottamiseen, kirjoittamisen harjoitteluun ja erilaisten tekstien lukemiseen.

Kielitiedon opetuksen päämääränä on helpottaa kielenkäyttäjän toimintaa – ei oppia kielioppia sellaisenaan, maailmasta irti olevana kuvausjärjestelmänä. Tästä syystä kielen rakenteidenkin opiskelu kytketään tilanteisiin, joissa tietoa voidaan käyttää tuottamisen, tutkimisen ja tulkinnan opiskelussa. Taustalla on ajatus siitä, että kielitiedon asiat ja käsitteetkin opitaan ja muistetaan paremmin, jos ne opiskellaan aina siinä yhteydessä, jossa niillä on aidosti käyttöä. Oppilaat myös motivoituvat kielitiedon opiskeluun, kun he huomaavat sen merkityksen tekstien tulkinnassa ja tuottamisessa. Näin kielitieto ei jäähmety pelkästään teoreettiseksi kielen tarkasteluksi tai piirteiden nimeämiseksi vaan oikeaksi kielen käyttötiedoksi.

Merkitys ja tehtävä edellä

Kielitiedon opiskelussa lähdetään merkityksistä ja funktioista. Tarkoituksena ei siis ole opiskella kielen rakenteita pelkästään kieliopin kirjoittajan logiikalla vaan kielenkäyttäjän näkökulmasta. Ajatuksena on se, että opiskeltavat kielen ilmiöt kootaan yhteen funktion tai merkityksen perusteella. Näin opiskeltavana voivat olla vaikkapa ajan ilmaiseminen, varmuuden ja epävarmuuden ilmaiseminen, käskemisen, kehottamisen tai pyytämisen ilmaiseminen, saman- ja erimielisyyden ilmaiseminen, tekstin sidoksisuuden rakentaminen riippumatta siitä, minkä kieliopillisten kategorioiden alle keinot kuuluvat. Näin kieliopilliset rakenteet toivottavasti hahmottuvat yhdeksi niistä järjestelmistä, joiden avulla lukija ja kirjoittaja voi tuottaa erilaisia merkityksiä ja tehdä erilaisia tekoja kielen avulla. Taustalla on myös ajatus siitä, että kielen tarkastelu merkitys- ja tekstilähtöisesti on usein oppilaiden kannalta kiinnostavampaa ja motivoivampaa kuin muotolähtöinen opetus, jossa päätavoitteena on oppia tunnistamaan ja nimeämään kielen yksiköitä.

On tärkeää, ettei kieliopin ja sananmuodostuksen tai tekstin rakenteen kategorioita (sana-luokka, lauseenjäsen, sijamuoto tai johdin, persoona- ja aikamuodot, pää- ja sivulause, kappale jne.) esitetä ulkoa opeteltavina listoina vaan että ne tulevat oppilaille ensin tutuiksi käytössä, osana kirjoitettua ja puhuttua kieltä. Tutuille ja yhä uudelleen vastaan tuleville asioille on hyvä antaa nimi, mutta pelkkien nimilappujen avulla tai niistä lähtemällä ei kieltä eikä kielenkäytön monimuotoisuutta saa kiinni. Kieltä ja sen ilmiöitä koskevien havainnointitaitojen oppiminen antaa oppilaalle mahdollisuuden kielen oppimiseen ja tekstien (kriittiseen) lukemiseen myös peruskoulun päätyttyä. Tämän ajatustavan tulee näkyä myös käytettävissä oppikirjoissa ja muussa oppimateriaalissa.

Tutkiva oppiminen

Oppilasta ohjataan tutkimaan kieltä ja sen käyttöä sekä kielentämään havaitsemiaan asioita eli kertomaan suullisesti, kirjallisesti tai kuvitusta käyttäen oman päättelyprosessinsa. Oman päättelyprosessin kielentäminen ja keskustelu kielestä tukee oppilaan omaa ajattelua ja siten kielitietoisuuden kehittymistä. Tällä tavoin havainnot kielestä tulevat näkyviksi paitsi muille oppilaille myös opettajalle. Kielentämiseen harjaantuminen vaatii kuitenkin ohjausta, jossa opettaja apukysymysten tai mallintamisen avulla auttaa oppilasta löytämään puhutun, kirjoitetun, kuvallisen tai kaikkia edellä mainittuja yhdistävän muodon havainnoilleen. Kielentäminen antaa opettajalle mahdollisuuden kuunnella tarkkaan oppilaan ajatuksia ja esitettyjä tulkintoja ja niiden kautta ohjata oppimista. Oppilaan tulkinnat tarkentuvat, kun hän joutuu esimerkiksi pelkän sanaluokan nimeämisen sijasta kielentämään ja perustelemaan vastauksensa. Merkityksellisiksi nousevat perustelut, jotka saattavat olla oikean suuntaisia, vaikka lopullinen tulkinta olisikin väärä.

Tutkivan oppimisen avulla saadaan esiin myös se, että kieliopilliset kategoriat eivät ole yksiselitteisiä eivätkä aukottomia. Keskusteluissa oppilaiden kanssa nousee helposti esiin kieliopillisen kuvauksen ongelmakohtia ja monitulkintaisuuksia, jotka ovat kiinnostavia kielellisen tietoisuuden herättelyn kannalta ja motivoivat aitoihin keskusteluihin kielestä. Kielioppi on ihmisten rakentama kuvausjärjestelmä – ei lopullinen totuus tai puhtaan looginen järjestelmä.

Nimeämisestä ymmärtämiseen

Kielitiedon opiskeluun liittyy paljon käsitteitä ja niiden oppiminen on tärkeää, jotta oppilaalle rakentuu metakieli, jolla kielen ilmiöistä voidaan puhua. Oppilaiden käsitevaranto kasvaa vähitellen ikätason ja kielellisten valmiuksien mukaisesti. Tutkiva oppiminen, jossa oman havainnoinnin ja kielentämisen avulla päädytään käsitteellistämiseen, muodostaa tukevamman pohjan kieleen liittyvien ilmiöiden ja käsitteiden yhdistymiselle kuin pelkän nimeämisen kautta tehty käsitteellistäminen.

Kielitiedon opetuksessa pääasia ei ole se, että oppilas osaa nimetä sanaluokkia, sijamuotoja tai lauseenjäseniä mekaanisesti, vaan se, että hän oivaltaa, mitä tehtävää varten kyseiset kieliopilliset luokat ja käsitteet ovat olemassa – millaisia tehtäviä niillä on tekstissä. Tarkoituksena on auttaa oppilaita tekemään havaintoja kielestä ja herättämään keskustelua siitä, miten ja miksi piirteitä kyseisessä tekstissä käytetään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita kieleen liittyvien käsitteiden opettamisesta luopumista. Kieliopin käsitteet ovat tärkeitä myös yleissivistyksen ja muiden kielten oppimisen kannalta, mutta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineiden kannalta ne ovat tärkeitä erityisesti siksi, että ne tarjoavat metakielen, jonka avulla kielestä ja teksteistä voidaan keskustella.

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa saatetaan mainita tietyt kielen rakenteet (kielioppiasiat) tiettyjen vuosiluokkien kohdalla, ovat nämä ohjeita nimenomaan opettajalle. Tärkeintä on, että oppilaat oppivat perusopetuksen aikana ymmärtämään kielen ilmiöitä ja käyttämään monipuolisesti eri kielten rakenteita; kielellisten kategorioiden nimeämiseen ja tunnistamiseen harjaantuminen on vasta toissijainen opetuksen tavoite. Opettajalla itsellään on oltava selvä ja kokonaisvaltainen käsitys opettamansa kielen rakenteesta ja ominaispiirteistä sekä (deklaratiivista) tietoa kielellisiä ilmiöistä, kielen rakenteista ja kielellisistä kategorioista ja käsitys siitä, mistä näistä asioista löytää lisää tietoa. Tämän

tiedon avulla opettaja voi pitää huolta siitä, että oppilaalle kertyy kielen käyttöä koskevaa (proseduraalista) tietoa ja taitoa.

Käsitteiden opiskelun jatkumo äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä

Kielitiedon käsitteiden opiskelu on perinteisesti ollut spiraalimaista ja toistunut lähes samanlaisena vuosiluokalta toiselle. Uusien perusteiden mukaisesti kielen piirteitä tarkastellaan tekstien tulkinnan ja tuottamisen yhteydessä merkityslähtöisesti. Siten käsitteiden opiskeluun muodostuu jatkumo eri luokka-asteelta toiselle. Nämä jatkumot voivat olla esimerkiksi seuraavat:

Vuosiluokkien 1–2 opetuksen tavoitteet liittyvät kehittyvään kielitietoisuuteen ja edellyttävät kielen peruskäsitteiden oppimista. Vuosiluokilla 3–6 opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan kielitietoisuutta ja innostaa häntä tutkimaan ja tarkkailemaan kieltä ja sen eri variantteja. Tavoitteena on myös harjaantua käyttämään käsitteitä, joiden avulla kielestä ja sen rakenteista puhutaan sekä auttaa ymmärtämään kielellisten valintojen vaikutuksia. Lisäksi opitaan kirjoitetun kielen normeja. Vuosiluokilla 7–9 tavoitteena on syventää oppilaan kielitietoisuutta ja ohjata häntä kiinnostumaan kielen ilmiöistä. Oppilaan tulee tunnistaa kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtää kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia. Aiemmin opittujen käsitteiden lisäksi opitaan asioiden välisten suhteiden osoittaminen kielen keinoilla sekä ajan ja suhtautumisen ilmaisutapoja. Yläluokkien tavoitteisiin kuuluu lisäksi kielelle tyypillisten äänne-, muoto- ja lauserakenteiden piirteiden tunteminen. Oppilaan tulee tuntea kirjoitetun kielen konventiot ja osata soveltaa tietoaan niistä omissa tuotoksissaan.

Kielitieto osana toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetusta

Edellä on kuvattu kielitiedon opetusta ja oppimista osana äidinkielen ja toisen kielen opetusta ja oppimista. Kielitietoa opitaan myös opiskeltaessa toista kotimaista tai vieraita kieliä. Yksinkertaisuuden vuoksi tässä kappaleessa käytetään jatkossa enimmäkseen käsitettä vieras kieli, koska sekä toisen kotimaisen kielen että vieraiden kielten opetukselle on joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta luonteenomaista, että opetus alkaa koulussa alkeista eikä kieltä käytetä muiden aineiden opetuksessa tai kuule ympäristössä säännöllisesti. Kielitiedon oppimisen painotukset vieraan kielen oppimisessa eivät voi olla samanlaisia kuin sellaisessa tilanteessa, jossa oppilas puhuu kyseistä kieltä äidinkielenään tai opiskelee sitä toisena kielenään, jota hän kuulee ja näkee myös kaikkialla ympäristössä ja muiden oppiaineiden tunneilla. Lähimpänä äidinkielen ja toisen kielen opetuksen piirteitä on kohdekielen opetus (useimmiten englanti tai ruotsi) laajamittaisessa kaksikielisessä opetuksessa ja äidinkielenomaisen ruotsin tai suomen kielen opetuksessa. Toisaalta alkava suomen tai ruotsin opetus toisena kielenä lähestyy vieraiden kielten opetusta.

Johdannossa kielitieto määriteltiin tiedoksi kielen rakenteista ja niiden luomista merkityksistä, kielen variaatiosta, käytöstä ja siihen liittyvistä normeista sekä kielen suhteesta kulttuuriin, identiteetteihin ja muihin kieliin. Vieraiden kielten opetuksessa kielitietoon sisältyvät aivan samat osa-alueet kuin äidinkielen tai toisen kielen opetuksessa. Painotuksissa on kuitenkin eroa. Uuden kielen oppimisessa sanavaraston tehokas kartuttaminen ja viestin perille menon varmistaminen on tärkeää. Kun kielitaidon alkeet ovat vasta rakentumassa, ymmärtämistä vaikeuttaa todennäköisemmin tuntematon sana tai sanonta

kuin tuntematon rakenne. Uusia rakenteita harjaannutetaan ja omaksutaan vähitellen, kun sanavarasto laajenee ja vuorovaikutustaidot erilaisissa tilanteissa kehittyvät. Rakenteita opetellaan sitä mukaa kuin niitä tarvitaan, eikä rakenteiden opiskelujärjestystä ole listattu opetussuunnitelman perusteisiin missään kielessä. Rakenteiden opiskelu on tärkeää, se kehittää tietysti kyseisen kielen taitoa, mutta edistää samalla metakielen rakentumista ja oppilaiden kielellisen ajattelun taitoja yleisemminkin. Oppilaat oppivat kielensisäistä päättelyä, esimerkiksi sanavartalon tunnistamista substantiivista, adjektiivista ja verbistä. He oppivat päättämään, miten esimerkiksi aikaa ilmaistaan eri kielissä ja samalla havaitsemaan, että samoja kielen funktioita ilmaistaan eri kielissä eri tavoin. Koska suomi kuuluu eri kielikuntaan kuin useimmat koulussa opetetut kielet, joudutaan helposti tekemisiin oppilaille ennestään tuntemattomien kielellisten kategorioiden kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi germaanisten kielten artikkelit, venäjän aspektit tai vaikkapa kiinan kielen tonaalisuus. Kategoriat, joita ei ole oppilaiden äidinkielessä, voivat vaatia pitkälistä altistusta ja harjoittelua, jotta oppilaalle alkaa kehittyä niissä kielitajua. Eri kielikuntiin kuuluvien kielten opiskelu tarjoaa myös hyvän lähtökohdan kielten vertailuun. Toisaalta suomalaisten koulujen oppilaat pystyvät vertaamaan keskenään joitakin indoeurooppalaisia kieliä ja tekemään näin johtopäätöksiä siitä, miten kielisukulaisuus ilmenee. Myös sanojen lainautumisen huomaaminen kuuluu osaksi vieraiden kielten opetusta.

Vieraiden kielten opiskelussa on hyötyä yleisimpien kielen kategorioita kuvaavien käsitteiden tuntemisesta. On hyvä tietää, mitä tarkoitetaan substantiivilla, verbillä tai adjektiivilla. Mutta miten tärkeää on tunnistaa lauseenjäsenet, sanaluokat tai verbien konjugaatiot? Vieraiden kielten opettajilla on usein varastossaan erilaisia keinoja tehdä lingvistisistä käsitteistä helpommin ymmärrettäviä, helpommin muistettavia ja konkreettisempia. Näiden keinojen avulla voidaan selvittää johonkin asti. Kaikki venäjän opettajat tietävät esimerkiksi, mitä tarkoitetaan ketjut-verbeillä ja vitjat-verbeillä. Ketjut ja vitjat toimivat hyvänä muistisääntönä kahden venäjän kielen yleisimmän konjugaation persoonapäätteiden muistamisessa. Mutta miten pitäisi opettaa sijamuodot? Eräs venäjän sijamuodoista on datiivi, jonka avulla vastataan muun muassa kysymykseen ”kenelle?”. Mutta kun datiivia tarvitaan myös iän ilmaisemiseen, monien aivan tavallisten verbien rektion muodostamiseen ja eräiden prepositioiden yhteydessä, ei ”kenelle”-kysymys olekaan enää relevantti. Opettaja joutuu pohtimaan, missä vaiheessa yksinkertaistaminen rajoittaa oppilaan kielitiedon kehittymistä. Riippuu myös oppilaiden iästä, miten abstraktille tasolle on mielekästä mennä.

Toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetus on ollut jo pitkään tekstilähtöistä. Vuoden 2014 perusteissa uutta on se, että myös niissä on siirrytty äidinkielen tapaan laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen, kun aiemmin eroteltiin neljä kielitaidon osa-aluetta: puhuminen, kirjoittaminen sekä kuullun ja luetun ymmärtäminen. Lisäksi uusien perusteiden avulla on pyritty tuomaan vieraiden kielten tekstimaailma lähemmäksi tekstimaailmaa, jonka oppilas kohtaa oppituntien ulkopuolella. Perusteissa edellytetään, että tekstien aihepiiri laajenee nykyisestään ja sisältää myös oppilaiden valintoja, että mukana on erilaisia tekstilajeja ja kielenkäyttötarkoituksia. Erityisesti erilaiset tekstilajit ovat osa oppilaan kielitietoa, kun hän havaitsee, että esimerkiksi uutistekstien traditio eri maissa voi olla hyvin erilainen kuin Suomessa.

Kielen vaihteluun kiinnitetään vieraan kielen opetuksen alusta lähtien huomiota viestinnän kulttuurisen sopivuuden näkökulmasta, josta puhuttiin edellä äidinkielen yhteydessä kielen sosiaalisuutta käsittelevässä kappaleessa. Myönteisessä hengessä tapahtuva vuorovaikutus edellyttää, että keskustelukumppania osataan puhutella oikein silloinkin, kun kielitaitoa on vasta vähän. Kielen tilanteista vaihtelua – esimerkiksi puhutun ja kirjoitetun

kielimuodon välisiä eroja – opitaan vähitellen, kun opetuksessa käytettyjen tekstilajien valikoima laajenee. Kielen alueelliseen vaihteluun tutustuminen taas on joissakin kielissä varsin keskeistä. Selvimmin se tulee esiin englannin opetuksessa ja koskee eniten puhuttua kielimuotoa. Englantia puhutaan maailmassa hyvin monin eri tavoin, eikä kouluopetuksessa pitäisi asettaa englannin variaatioita arvojärjestykseen. Oppilaiden on tärkeää totutella kuulemaan muuallakin kuin Brittein saarilla tai Pohjois-Amerikassa puhuttua englantia, koska he voivat elämänsä aikana tarvita taitoa ymmärtää esimerkiksi Intiassa puhuttua englantia tai muiden kuin englantia äidinkielenään puhuvien puhujien englantia. Alueellinen variaatio saksan, ranskan ja espanjan puhutussa kielimuodossa on myös suurta. Ja tietenkin Suomessa ja Ruotsissa puhuttu ruotsin kieli eroavat toisistaan.

Uusi avaus kielitiedon opetuksessa vieraissa kielissä ja toisessa kotimaisessa on myös opiskeltavan kielen asema maailmassa. Oppilaiden on tärkeä saada tietää, mitä ovat kielelliset oikeudet tai millainen on ruotsin kielen ja saamen kielten asema Suomessa. Yhtä lailla oppilaat tarvitsevat tietoa siitä, miten englannista on tullut maailmankieli ja miksi ranskaa puhutaan monissa Afrikan maissa tai espanjaa Etelä-Amerikassa.

Vieraiden kielten opetus tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden oppilaan oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin myönteiselle kehitykselle, erilaisten ihmisten sekä kielten ja kulttuurien arvostamiselle sekä kielitietoisuuden heräämiselle. Eri kielten välisten tarpeetomien raja-aitojen poistaminen luo uusia mahdollisuuksia opettaa kielitietoa. Koulun kaikkien kieliaineiden opettajien yhteinen pohdinta siitä, miten kukin heistä opettaa kielitietoa omassa oppiaineessaan toisi varmasti uusia näkökulmia opetukseen.

Kirjallisuutta

Alho, I. & Korhonen, R. 2014. Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti. Toukokuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta/>

Alho, I. & Kauppinen, A. 2015. Käyttökielioppi. SKS:n toimituksia 1154.

Kulju, P. 2014. Oman ajattelun ilmaisua kielitiedon opetukseen. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti. Toukokuu 2014. <http://www.kieliverkosto.fi/article/oman-ajattelun-ilmaisua-kielitiedon-opetukseen/>

Iso suomen kielioppi verkossa. 2005. Suomalaisen kirjallisuuden seura. <http://www.sprakinstitutet.fi/files/1085/VISK.pdf>

Mediaatio Eurooppalaisen kielten viitekehyksen osana ja sen rikastamisen välineenä

Sauli Takala

Eurooppalaisessa yhteisössä on viime vuosina korostunut eurooppalaisten perusarvojen pohdinta, ja Euroopan neuvostossa on pohdittu myös kielen merkitystä keskeisten perusarvojen kannalta. Kieli on tärkeä tekijä perusarvojen, esimerkiksi yhdenvertaisuuden, ihmisoikeuksien ja demokraattisen kansalaisuuden, toteutumisessa. Alkuperäisessä eurooppalaisessa kielten viitekehyksessä mediaation (merkityksen välittämisen) tulkinta on suppea, ja siinä korostuu kielellinen puoli. Artikkelissa tarkastellaan sitä, miten mediaation kuvausta voitaisiin edelleen laajentaa ja kehittää eurooppalaisessa kielten viitekehyksessä niin, että sillä tarkoitettaisiin yleisemmin toimenpiteitä, joiden avulla pyritään lyhentämään etäisyyttä kahden toiseuden osapuolen välillä. Koululla on tärkeä rooli mediaatiossa, koska se välittää arvoja ja valmentaa oppijoita elämään harmonisesti ja toteuttamaan aktiivista demokraattista kansalaisuutta.

Johdanto

Pyrin tässä esityksessä antamaan yleiskuvan Eurooppalaisen kielten viitekehyksen (EVK) tämänhetkisestä kehittämistyöstä. Eurooppalaista kielten viitekehystä kehiteltiin koko 1990-luvun, ja osallistuin tähän työhön kommentointiryhmän jäsenenä. Ensimmäiset luonnokset ilmestyivät vuosikymmenen puolivälissä ja englannin- ja ranskankieliset viralliset versiot julkaistiin erittäin laajan konsultointikierroksen jälkeen vuonna 2001. Tämän jälkeen on ilmestynyt lukuisia käännöksiä, suomalainen ensimmäisten joukossa vuonna 2003. EVK on historiallinen ja kulttuurinen tuotos ja kuvaa sitä, miten kieltä ja kielenkäyttöä hahmotettiin ja millaiseksi eurooppalaiset yhteiskunnalliset ja kielelliset olosuhteet ja tarpeet miellettiin. Välittömästi viitekehyksen ilmestymisen jälkeen esitettiin toivomus, että Euroopan neuvosto opastaisi tutkintojen linkittämistä viitekehyksen taitotasoin. Osallistuin aktiivisesti myös tähän kehittämistyöhön.

Kahdenkymmenen vuoden aikana on tapahtunut monenlaisia muutoksia. Niiden erittely on johtanut pohdintaan, miten hyvin EVK vastaa nykyisiin haasteisiin. Vaikka viitekehystä on selvästi syytä rikastaa, se ilmeisesti aikaansa edellä olevana työkaluna sisältää nykymuodossaan laaja-alaista pohdiskelua, jota voidaan syventää ja laajentaa ilman, että sen toimivuus jatkossakaan saatettaisiin kyseenalaiseksi. Pyrin seuraavassa valaisemaan tätä ja osoittamaan, miten mediaation jatkokehittely liittyy EVK:n käsitteellisen perustan rikastuttamiseen. Olen yhden asiaa selvittävän työryhmän jäsen. Työ on keskeneräisyydestään huolimatta varsin pitkällä, mutta valmistunee vasta noin vuoden kuluttua. Mediaatiokäsitettä ja sen kehitymisestä selvitetään tarkemmin tuonnempana.

Viitekehyksen käsitteellinen rikastaminen on vaativa hanke, jota on huomattavan vaikea kuvata yleensäkin, koska esityksen tulisi olla suppea ja mahdollisimman helppolukuinen. Toivon, että asiasta saa yleiskuvan ja että se rohkaisee perehtymään aiheeseen perusteellisemmin.

Eurooppalainen kielten viitekehys: toiminnallinen lähestymistapa

Koska viitekehysten rikastamistyössä ei ole kyse teknisistä tarkistuksista vaan käsitteellisen pohjan vankentamisesta, on paikallaan esittää EVK:n toiminnallisen lähestymistavan (action-orientation) määritelmä, jota ei ole asetettu eikä edelleenkään aseteta kyseenalaiseksi:

Jotta kielen oppimisen, opetuksen ja arvioinnin viitekehys olisi kattava, läpinäkyvä ja johdonmukainen, sen tulee edustaa hyvin laaja-alaista näkemystä kielen käytöstä ja oppimisesta. Tässä valittu lähestymistapa on toiminnallinen siinä mielessä, että kielen käyttäjät ja opiskelijat nähdään ensi sijassa sosiaalisina toimijoina. Toisin sanoen yhteiskunnan jäsenenä heillä katsotaan olevan määrätyissä olosuhteissa, tietyssä ympäristössä ja tietyllä toimialalla suoritettavia tehtäviä, jotka eivät ole pelkästään kielellisiä. Esimerkiksi yksittäiset puheenvuorot ovat osa kielellistä toimintaa, mutta tämä toiminta saa täyden merkityksensä vasta siitä laajemmasta sosiaalisesta kontekstista, johon se kuuluu. Pubumme tehtävistä, joita suorittaessaan yksilöt käyttävät taitojaan tarkoituksenmukaisesti saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita. Toiminnallinen lähestymistapa ottaa huomioon myös ihmisen kognitiiviset, emotionaaliset ja tahottomuuteen kuuluvat voimavarat sekä koko sen erityiskykyjen kirjon, jota yksilö sosiaalisena toimijana soveltaa.

Mikä tahansa kielenkäytön ja kielen oppimisen muoto voidaan kuvata seuraavasti:

Kielen käyttö, mukaan lukien kielen oppiminen, on yksi ihmisen toiminnan muoto. Ihmiset kehittävät yksilöinä ja erilaisten ryhmien jäsenenä koko joukon erilaisia kompetensseja. Näihin kompetensseihin kuuluu sekä kaiken kielenkäytön taustalla olevia yleisiä valmiuksia että erityisesti kielellisiä viestintätaitoja. Ihmiset käyttävät näitä kompetenssejaan, silloin kun he erilaisissa konteksteissa, erilaisten olosuhteiden ja rajoitusten alaisina osallistuvat kielellisiin toimintoihin erilaisten kielellisten prosessien välityksellä. Näiden toimintojen avulla he vastaanottavat ja/tai tuottavat tekstejä, jotka liittyvät eri elämänaalueille kuuluviin aihepiireihin ja teemoihin. Tällöin he ottavat käyttöön niitä strategioita, jotka suoritettavien tehtävien kannalta tuntuvat tarkoituksenmukaisimmilta. Näiden toimintojen tietoinen tarkkailu (monitorointi) vahvistaa tai kehittää kielenkäyttäjien kykyjä ja taitoja. (EVK s. 28)

Mediaation aseman korostuminen

Mediaatio on EVK:hon sisältyvä kielellisen toiminnan muoto (communicative language activity), joita sen lisäksi ovat kielen tuottaminen, kielen vastaanottaminen (ymmärtäminen), kielellinen vuorovaikutus ja non-verbaalinen (ei-sanallinen) viestintä. Mediaatiota, jota viitekehysten suomenkielisessä versiossa (2003) kutsutaan viestin merkityksen välittämiseksi, käsitellään EVK:ssa varsin suppeasti (s. 33, 91, 126–128, 143–145), eikä siihen liity taitotasoskaaloja ja -kuvaimia. Viitekehyksessä mediaatiota kuvataan seuraavasti (s. 35):

Sekä reseptiivisessä että produktiivisessa kielenkäytössä kirjallinen ja/tai suullinen viestin merkityksen välittäminen tai tulkinta tekee mahdolliseksi viestinnän sellaisten henkilöiden välillä, jotka eivät syystä tai toisesta pysty kommunikoimaan suoraan keskenään. Kääntäminen tai tulkkaus, asian selittäminen toisin sanoin, tiivistelmä tai selostus antaa kolmannelle osapuolelle ymmärrettävän (uuden) version alkuperäistekstistä, joka ei ilman välittäjää olisi hänen ulottuvillaan. Välittävillä kielellisillä toiminnoilla, siis jo olemassa olevan tekstin uudelleen muotoilulla, on nyky-yhteiskunnan toimivuuden kannalta tärkeä tehtävä. (EVK, s. 35.)

Useimmiten kielenkäyttäjät tuottavat puhujina tai kirjoittajina omia tekstejään ilmaistakseen omia merkityksiään. Toisinaan he taas toimivat viestintäkanavina – usein, vaikkakaan ei välttämättä, eri kielillä – kahden tai useamman henkilön välillä, jotka syystä tai toisesta eivät pysty kommunikoimaan suoraan keskenään. Tämä viestien välittäminen voi myös olla joko vuorovaikutteista tai ei. (EVK, s. 91.)

Viimeaikaiset muutokset ovat korostaneet sekä yleisten valmiuksien että mediaation merkitystä viitekehyksen rikastamisessa. Tämä on merkinnyt muun muassa mediaatio-käsitteen rikastamista. Euroopan neuvoston toiminnassa on viime vuosina erilaisten suurten muutosten myötä pohdittu aikaisempaa laajemmin kielen merkitystä sen omien perusarvojen kannalta, joita ovat muun muassa demokraattinen kansalaisuus, ihmisoikeudet, tasa-arvoisuus ja syrjäytymisen estäminen. Yksi muutos koskee oppilaiden kulttuurisia ja kielellisiä taustoja. Ne ovat nykyään hyvin vaihtelevia, mikä aiheuttaa suuria haasteita sille, miten koulutuksen kieli/kielet (opetuskieli/opetuskielet, language(s) of schooling) olisi syytä järjestää. Kielellä katsotaan olevan erittäin tärkeä merkitys oppimismahdollisuuksien tasa-arvon, sosiaalisen integraation ja syrjäytymisen estämisen kannalta. Tämän kansallisen/alueellisen/paikallisen diversiteetin tai superdiversiteetin vastapainona on voimakkaasti vahvistunut globalisaatio, joka puolestaan tuottaa yhdenmukaisuutta (globalisation vs. globalisation).

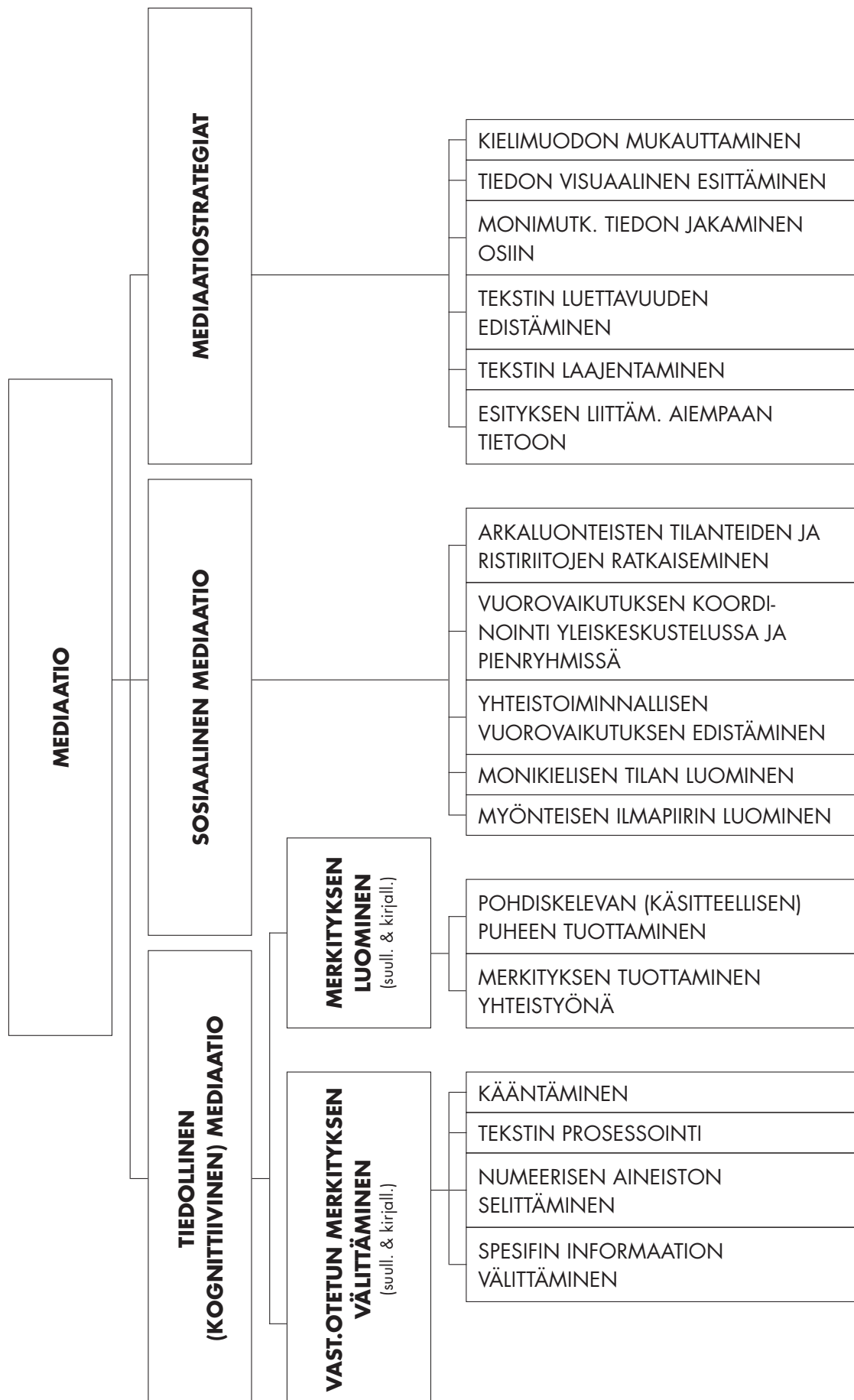
EVK:n käsitteellisessä rikastamisessa korostuvat toiminnallisen lähestymistavan kuvaamisessa esitetyt kaksi näkökohtaa (EVK, s. 28):

- Toiminnallinen lähestymistapa ottaa huomioon myös ihmisen *kognitiiviset, emotionaaliset ja tahtotoimintaan kuuluvat voimavarat sekä koko sen erityiskykyjen kirjjon*, jota yksilö sosiaalisena toimijana soveltaa.
- Ihmiset kehittävät yksilöinä ja erilaisten ryhmien jäseninä koko joukon erilaisia kompetensseja. Näihin kompetensseihin kuuluu sekä kaiken kielenkäytön taustalla olevia *yleisiä valmiuksia* että erityisesti kielellisiä viestintätaitoja.

Näihin on kohdistunut vähemmän huomiota kuin varsinaisiin kielellisiin viestintätaitoihin. Olen laatinut kaksi kuviota, joista laajemmassa havainnollistetaan viitekehyksen kokonaisuutta, ja tarkoitukseni on erityisesti osoittaa yleisten valmiuksien merkitys ja niiden selvä yhteys nykyhetken kehittämishankkeisiin. Olen sisällyttänyt tähän kuvioon myös mediaatiota koskevan alustavan hahmotuksen (lopullinen esitys voi siis vielä muuttua ainakin jossakin määrin). Suppeammassa kuviossa esitän mediaatiokäsitteen tämän hetkisen kehittämistyön vaiheen.

Vaikka EVK:n kokonaisnäkemys korostaa selvästi yhteisössä tapahtuvaa toimintaa ja siihen liittyvää kielenkäyttöä, käytännössä kielen opettamisessa ja oppimisessa, sen käyttämisessä ja kielitaidon arvioinnissa päähuomio on kohdistunut edelleenkin yksilöihin. Myös oppimispsykologiassa on korostunut viitekehyksen tapaan sosiokulttuurinen näkemys (mm. merkityksen luominen yhteistyössä). EVK:n alkuperäistä tulkintaa on viime aikoina pyritty rikastamaan tuomalla esille muutamia keskeisiä käsitteitä: liikkuvuus (mobility), toiseus (alterité, otherness), verkostot (networks), yhteisö (community) ja mediaatio. Tosin viitekehyyksessä jo alun perin viitattiin kykyyn ”havaita toiseutta, olipa kyseessä sitten toinen kieli, toinen kulttuuri, toiset ihmiset tai uudet tiedon alueet” (s. 32). Toiseudella ei liene ainakaan toistaiseksi yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Euroopan neuvoston toiminnassa toiseuden havaitsemisen katsotaan kattavan uuden kokemuksen, joka voi liittyä muun muassa a) uusiin paikkoihin (konteksteihin) ja niissä vallitseviin odotuksiin ja normeihin, b) henkilöiden väliin uusiin suhteisiin ja c) kohdattavaan uuteen tietoon ja uuteen kielenkäyttöön.

Liikkuvuus tarkoittaa sekä voimakkaasti lisääntyntä konkreettista fyysistä ja tilaan liittyvää liikkuvuutta että monipuolistuvaa liikkuvuutta erilaisissa yhteisöissä (ryhmissä) ja erilaisiin yhteisöihin. Tämä merkitsee, että kohdataan jatkuvasti uutta ja erilaista, toiseutta. Kohtaamisissa on erilaisilla mediaation muodoilla tärkeä asema. Kuten kuviosta käy ilmi, mediaatiossa erotetaan tässä vaiheessa kaksi päämuotoa: tiedollinen (kognitiivinen) ja sosiaalinen (relational). Lisäksi kuvataan käytettäviä mediaatiostrategioita.



Mitä EVK:n rikastuttaminen merkitsee kouluille ja opetukselle?

Viitekehityksen alkuperäisessä mediaationäkemyksessä korostuu kielellisten merkitysten (viestien) välittäminen. Tätä näkökantaa ei ole tarkoitus asettaa kyseenalaiseksi, vaan täydentää sitä luomalla aikaisempaa rikkaampi käsitteellinen viitekehys ja ottaa huomioon viimeisimmän 20 vuoden aikana tapahtunut yhteiskunnallinen muutos ja sen vaikutukset erityisesti opiskeluun, oppimiseen ja koulutukseen. Nykyisen näkemyksen mukaan mediaatio voitaisiin määritellä toimenpiteiksi, joiden tarkoituksena on pienentää kahden toiseuden osapuolen välistä etäisyyttä. Mediaatiolla on siis monenlaisia kohteita ja muotoja.

Tämä laajentunut Euroopan neuvoston tulkinta näkee koulutusjärjestelmät instituutioina, joiden tarkoitus on rohkaista ja tukea yksilöitä autonomisina, vastuullisina ja kriittisinä kansalaisina. Yksilötasolla mediaatiossa opettajalla on keskeinen asema sekä tiedollisessa (kognitiivisessa) että sosiaalisessa mediaatiossa. Yhteisötasolla (institutional mediation) koko koululla on instituutiona taas oma vastuunsa toiseuden, liikkuvuuden ja yhteisöllisyyden huomioon ottamisessa.

Koulu on institutionaalisen mediaation väline, jolla on vastuu käynnistää ja helpottaa liikkuvuutta. Tarkoituksena on

- rakentaa tietoa ja kehittää kompetensseja erilaisissa aineissa (sisältöalueilla)
- avata oppijoille pääsy niihin ”käytänneyhteisöihin” (communities of practice), joihin koulun eri oppiaineet perustuvat
- luoda pohjaa työelämään pääsemiseen sekä antaa ammatillista ohjausta ja mahdollisuuksia henkilökohtaisille valinnoille.

Koululla on myös toinen tärkeä mediaatorooli: a) välittää arvoja, joiden varmistajana se on, ja b) valmentaa oppijoita elämään harmonisesti ja toteuttamaan aktiivista demokraattista kansalaisuutta.

Koska edellä kuvatut liikkuvuuden lajit ja mediaatiomuodot edellyttävät aina tilanteen mukaan eritasoisia kielellisiä resursseja, niiden kehittämiseen on syytä kiinnittää enemmän huomiota verrattuna nykytilanteeseen.

Laajentuvan mediaatiokäsitteen konkretisoiminen

Seuraavassa keskitytään liikkuvuuteen, joka suuntautuu muihin yhteisöihin (kohti muita yhteisöjä) ja merkitsee erilaisen toiseuden ilmenemismuotojen kohtaamista ja avoimuutta uuden oppimiselle. Oppijat nähdään yksilöinä ja sosiaalisina toimijoina, jotka ovat osallisina kompleksisessa, erilaista liikkuvuutta sisältävässä kehityksessä. Onnistuakseen tässä heidän tulee omaksua ja osata käyttää monenlaisia kompetensseja, erityisesti kielellisiä.

Käynnissä olevaa mediaatioskaalojen ja -kuvainten kehittämistyötä havainnollistaa seuraava taulukko. Se osoittaa, että sosiaalisessa mediaatiossa tarvitaan tietoa, tietotaitoa ja luonnollisesti tilanteisiin liittyviä ja sopivia kielellisiä resursseja. Tällaisia valmiuksia voidaan opettaa ja harjoitella. Niiden arviointiin sopinee kokemukseen perustuva itsearviointi (Osaan...) ja toveriarviointi. Valmiuksien formaalinen arviointi on eittämättä huomattavan vaativaa ja vaatii laajaa ja monitahoista tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Validi formaalinen arviointi edellyttäneen autenttisen tilanteen luomista ja observointia. Tarvitaan kriteerien määrittelyä, jossa kulttuurien välisten normien/odotusten erilaisuus on otettava

huomioon. Alkuvaiheessa tällaisten alla kuvattujen skaalojen luontevimpia käyttötapoja kielenopetuksessa lieenee tietoisuuden edistäminen toiseuden ja siihen liittyvän mediaation merkityksestä.

Sosiaalinen mediaatio: myönteisen ilmapiirin luominen

(alustava, epävirallinen skaala)

C2	Osaa käyttää tilanteeseen sopivaa huumoria jään murtamiseksi tai huomion uudelleen suuntaamiseen.
C1	Osaa luoda kannustavan ympäristön ajatusten ja käytäntöjen jakamiseen antamalla selkeitä selityksiä ja rohkaistamalla ihmisiä kertomaan kokemuksistaan ja keskustelemaan niistä. Osaa puuttua keskusteluun diplomaattisesti ja suuntaamaan keskustelun uudelleen, estämään jotakuta dominoimasta keskustelua tai reagoimaan häiritsevään käyttäytymiseen.
B2+	Osaa luoda myönteisen ilmapiirin ja motivoida ihmisiä tutkailemaan kohtaamaansa ongelmaa, keskustelemaan siitä ja suhteuttamaan sen omiin kokemuksiinsa.
B2	Osaa luoda myönteisen ilmapiirin ja rohkaista osallistumista antamalla sekä käytännöllistä että henkistä tukea.
B1	Osaa luoda myönteistä ilmapiiriä tavalla, jolla hän on vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa.
A2	Osaa tukea myönteistä ilmapiiriä käyttämällä rajallisia kielellisiä resurssejaan yrittäessään olla vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa.
A1	Osaa ilmaista myönteistä suhtautumistaan kasvonilmeillä, kehon kielellä ja käyttämällä suppeaa kielen hallintaansa.

Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa

Katriina Rapatti

Koulun kielitietoisuuteen sisältyy useita näkökulmia. Kieltä tarvitaan kaikkien oppiaineiden opetuksessa ja opiskelussa. On tavallista, että oppimista tarkastellaan psykologian kannalta eikä havaita kielen keskeistä roolia oppimisessa. Kuitenkin kielen rooli merkitysten luomisessa on aivan keskeinen, sillä tietoa maailmasta jäsennetään kielen ja kielten avulla. Jokainen oppilas on myös monikielinen, ja monikielisyyttä arvostavassa koulussa eri kieliä tuodaan luontevasti mukaan opetukseen. Kieliin liittyy usein voimakkaita asenteita, ja koulun tehtävä on ohjata oppilaita arvostamaan kaikkia kieliä. Vielä yksi näkökulma ovat ne erilaiset tekstilajit ja tiedonalojen kielet, joiden kanssa oppilas joutuu koulussa tekemisiin.

Uudet opetussuunnitelman perusteet haastavat myös kaikki kieliaineiden opettajat – niin äidinkielten ja toisen kotimaisen kielen kuin vieraiden kielten opettajat – pohtimaan kielen roolia koulun toimintakulttuurissa ja opetuksessa. Sen enempää äidinkielen kuin toisen kotimaisen tai vieraiden kielten opetus tuskin voi olla olematta kielitietoista, mutta *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* (POPS 2014) linjaukset voivat laajentaa käsityksiämme siitä. POPS 2014:ssä kielitietoisuus on – yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa – yksi koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavista periaatteista. Opetussuunnitelman perusteissa kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta pidetään koulun voimavarana. Kulttuurista monimuotoisuutta arvostavassa koulussa oppilaita kasvatetaan keskustelemaan rakentavasti erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista ja luomaan uudenlaisia tapoja toimia yhdessä. Kulttuurista monimuotoisuutta voidaan tukea myös kotikansainvälisyyden¹ avulla.

Kielitietoiseen toimintakulttuuriin kuuluu opetussuunnitelman linjauksissa seuraavia asioita:

- kieli kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä
- kielen merkitys yksilön ja yhteisön kannalta
- suhtautuminen monikielisyyteen
- kieliasenteet
- eri tiedonalojen kielet.

Käsittelen kutakin kohtaa erikseen erityisesti kieliaineiden opetuksen näkökulmasta.²

Kieli kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä

Kielitietoisuuden opetuksen ytimen voi tiivistää *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* napakkaan teesiin: ”Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen

1 Kotikansainvälisyys tarkoittaa kotimaassa tapahtuvaa kansainvälistymistä, kuten syventymistä oman koulun ja seudun kielelliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen tai koulun osallistumista kansainvälisyshankkeisiin.

2 Kiitos artikkelin kommentoinnista Ilona Kuukalle, jonka suusta termi *kielitietoisuus* opetussuunnitelman tarkoittamassa merkityksessä taidettiin ensimmäisen kerran kuulla.

malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.” Toteamus on yksinkertaisuudestaan huolimatta mullistava.³ Oppiaineiden opetusta ei ole totuttu ajattelemaan kielen näkökulmasta. Kieli on pikemmin ymmärretty läpinäkyväksi välineeksi, jonka avulla ympäröivän tai sisäisen todellisuuden asioita pystytään välittämään sellaisenaan. Kieli on kuitenkin oma merkitysjärjestelmänsä, joka jäsentää todellisuutta ja havaintojamme omien kategorioidensa mukaan. Kieli ei siis koskaan puhtaasti välitä asioita, se luo niille omat merkitykset. Ja juuri merkityksistä ja merkitysmaailman laajentamisesta oppimisessa on kyse.

Hallidayn (2004, 29–31) mukaan kielellä luodaan kolmenlaisia merkityksiä. Sillä luodaan 1) sisällöllinen merkitys eli tieto maailmasta, 2) vuorovaikutuksellinen merkitys eli puhujan ja kuulijan tai kirjoittajan ja lukijan roolit sekä 3) tekstuaalinen merkitys eli kielelliset valinnat, joilla saadaan syntymään yhtenäinen teksti. Kolmiulotteinen kuvaus kielen merkityksistä tuo esiin kielen dynaamisena, jatkuvasti muuttuvana merkitysvarantona, jolla ihmiset luovat sosiaalista ja yksilöllistä todellisuuttaan. Se on keskeinen merkitysjärjestelmä niin oppiaineiden sisältöjen kuin koulun kaikkien vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa.

Kielen merkitys yksilön ja yhteisön kannalta

Kielitietoisessa koulussa ”ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” (POPS 2014, 26). Käsittelen tässä aluvuossa kielen merkitystä oppimisessa, sillä se on koulun toiminnassa ensisijainen muihin nähden ja se kattaa kaikki esitellyt asiat: oppiminen syntyy vuorovaikutuksessa, se edellyttää yhteistyötä, sen ytimessä on oppilaan identiteetti ja oppiminen on koulun keino saada oppilaat sosiaalistumaan yhteiskuntaan myönteisellä tavalla.

Erityisesti kieliaineiden opetuksessa on tärkeää tiedostaa kielen rooli oppimisessa. POPS 2014:ssä se on tehty näkyväksi useissa kieliaineissa: vieraissa kielissä on kaksi tähän liittyvää tavoitekokonaisuutta (*Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen sekä Kielenopiskelutaidot*), saamen kielessä ja kirjallisuudessa, viittomakielessä ja kirjallisuudessa sekä suomi toisena kielenä oppimäärässä on oma erillinen tavoitekokonaisuutensa *Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena*. Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärän tavoitekokonaisuudessa *Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen* – ruotsin kielessä ja kirjallisuudessa puolestaan *Att förstå språk, litteratur och kultur* – kielitietoisuus tuodaan esiin, mutta kielitietoisuutta ei laajenneta kattamaan kaikkea oppimista.

Kieli ei ole vain tärkeä oppimisessa, se on oppimisen mahdollistaja. Oppimista tarkastellaan usein psykologian kannalta: oppilaasta puhutaan kognitiivisin termein oppijana, oppimista määriteltäessä kuvataan oppijan psyykkistä tilaa ja kognitiivista toimintaa (oppija on aktiivinen, oppija liittyy tiedon aiempaan tietoon). Kieli ei usein tällaisessa oppimisen kuvauksessa esiinny lainkaan, tai se on marginaalisessa asemassa. Käsitys oppimisesta muuttuu, kun tarkastellaan kielen roolia kognition muodostumisessa.

Halliday (1975) esittää vaihtoehtoisen lähestymistavan oppimiseen: oppiminen on prosessi, jolla luodaan merkityksiä. Oppiminen on siis ensi sijassa semioottinen prosessi. Materiaalista maailmaa opitaan tuntemaan ja ymmärtämään erilaisten merkityssysteemien välittämänä. Tärkein merkityssysteemi oppimisessa on kieli. Kieli ei ole ainoa merkitys-

3 Teesissä ”kaikista opettajista kielen opettajina” on kaikkia myös kielitietoisuus-termin englanninkielisestä vastineesta *literacy across the curriculum*, jolla tarkoitetaan sitä, että tekstitaitojen opetus on osa kaikkien aineiden opetusta.

systeemi, mutta kouluoppimisen kaltaisessa tiedollisessa oppimisessa se on keskeisin. Kuvaus lapsen kielen kehityksestä toimii analogiana myös oppimiselle koulussa. Samalla tavoin kuin lapsi laajentaa ja syventää ymmärrystään maailmasta sekä kehittää ajatteluaan kielen avulla, samalla tavoin koulussa kieli on oppimisen moottori. Uudenlaiset tavat toimia kielellä mahdollistavat uudenlaiset tavat ajatella ja oppia.

Lapsi oppii kieltä tai kieliä syntymästään lähtien vuorovaikutuksessa hänelle läheisten ihmisten kanssa. Lapsen ensimmäinen symbolinen systeemi, jota Halliday nimittää protokieleksi, kehittyy maailmasta oppimisen ja toisten ihmisten kanssa toimimisen välineeksi. Lapsi kehittää symbolit esimerkiksi merkityksille ”anna minulle tuo”, ”tee uudestaan” ja ”katso tätä minun kanssani”. Protokieli mahdollistaa kuitenkin vain rajallisen, tilanteeseen sidotun merkityksen muodostamisen. Sen avulla ei esimerkiksi pystytä luokittelemaan ilmiöitä. Lapsi hylkää protokielen sen rajallisuuden vuoksi ja omaksuu uuden symbolijärjestelmän, äidinkielen.

Hallidayn semioottisen käsityksen mukaan oppimisessa on kyse merkitysten muodostamisesta, jolla lapsi tyydyttää kognitiivisia tarpeitaan. Tieto maailmasta konstruoidaan kielen avulla. Oppiminen on lisäksi ensisijaisesti sosiaalinen prosessi, koska kielen merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, yksilö ei voi niitä individualistisesti itse päättää.

Myös oppimisen strategiat ovat perustaltaan kielellisiä. Luokittelut, vertailut, yleistämiset, syy-seuraus-ketjujen luominen, hypoteesien luominen ja päättelyminen syntyvät tekstien rakentamisessa eli siinä, miten kielelliset resurssit otetaan teksteissä käyttöön. Hallidayn mukaan ne eivät ole ensisijaisesti ei-kielellisiä, ei-havaittavissa olevia mentaalisia prosesseja. Kielen opetuksessa ja oppimisessa on kolme toisiinsa nivoutuvaa ulottuvuutta: kielen oppiminen (*learning language*), kielellä oppiminen (*learning through language*) ja kielestä oppiminen (*learning about language*) (Halliday 2004b, 308–326). Lapsen kielen kehityksessä kielen oppiminen ja kielellä oppiminen ovat symbioottisessa suhteessa: kielen oppiminen alkaa jo ennen syntymää ja jatkuu syntymän jälkeen vuorovaikutuksessa läheisten ihmisten kanssa. Mutta samalla lapsi luo kielen avulla käsitystään todellisuudesta.

Kielten opetuksessa helposti ajatellaan, että kyse on kielen oppimisesta ja kielestä oppimisesta. Toisin sanoen opittavana ovat opiskeltavan kielen sanasto ja erilaiset ilmaisukeinot, kieliopin välittämä tieto kielestä sekä taidot vastaanottaa ja tuottaa kieltä. Mutta myös opiskeltavien kielten tulisi kieliaineesta riippumatta laajentaa ja syventää oppilaan tietoa maailmasta. Kaikkien kielten tulisi olla oppilaalle myös maailmasta oppimisen ja kanssakäymisen välineitä.

Sama koskee kieliopin – tai kielitiedon – opetusta: sen tulisi tarjota oppilaille uudenlaisia tapoja käyttää kieltä maailmasta oppimiseen ja tiedon rakentamiseen. Kielitiedon opetuksessa oppilaalle tulisi muodostua metakieltä, jonka avulla hän pystyy ymmärtämään, miksi eri alojen (koulu, vapaa-aika, yhteiskunta) jotkin tekstit ovat merkityksellisempiä kuin toiset, millaisia sosiaalisia merkityksiä niillä luodaan ja millaisilla kieliopillisilla ja sanastollisilla valinnoilla näitä sosiaalisia merkityksiä on luotu. Kyse on siis jostain muusta kuin kielestä sääntöjen kokoelmana tai kieliopin opetuksesta kieliopillisten tai kieliasun virheiden korjaajana tai edes kielioppikategorioiden opiskeluna. Työ tässä suhteessa on vasta alussa: suomen kielestä ei ole olemassa funktionaalista (pedagogista) kielioppia. Systeemis-funktionaalista kieliteoriaa hyödyntäviä kielen kuvauksia sen sijaan on (mm. Shore 1992 ja Lauranto 2014). Kielitietoisuus kielten opetuksessa rohkaisee kuitenkin opettajaa pohtimaan kriittisesti opetuksen ja oppimateriaalien taustalla vaikuttavia käsi-

tyksiä kielestä sekä muuttamaan opetuksen käytäntöjä. Tähän ohjaa myös uudet opetus-suunnitelmat perusteet, joiden mukaan kielitietoa opetetaan osana tekstien tulkintaa ja tuottamista eikä erillisenä kielitiedon opetuksena.

Suhtautuminen monikielisyyteen

Opetussuunnitelman perusteiden linjaukset pohjautuvat laajaan monikielisyyden määritelmään, jonka mukaan jokainen yhteisö ja yksilö ovat monikielisiä. Tämän määritelmän mukaan esimerkiksi kaikki, jotka ovat opiskelleet koulussa vieraita kieliä, ovat monikielisiä. Oppilaan opiskelemat ja osaamat kielet ovat kaikki osa hänen kielellisiä resurssejaan.

Opetussuunnitelmassa monikielisyyteen suhtaudutaan yhteisön ja yksilön elämää rikastavana voimavarana. Siinä kannustetaan kaikkien kouluyhteisön – ja sen jäsenten – kielten arvostamiseen sekä eri kielten käyttöön rinnakkain koulun arjessa. Tällainen myönteinen suhtautuminen monikielisyyteen ei ole Suomenkaan kontekstissa historiallisesti kovin pitkäikäinen. Kuten Dufva ja Pietikäinen (2009, 1–2) toteavat, yhteisön monikielisyys on voitu nähdä uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle ja monikielisistä lapsista on pelätty kasvavan ”puolikielisiä”. Vaikka eurooppalainen kielipolitiikka korostaa määrätietoisesti monikielisyyttä voimavarana, eivät uhkia esiin nostavat puheenvuorot ole vieraita nykyisessä julkisessa keskustelussa.

Termit *puolikielinen* ja *ummikko* voivat aika ajoin pulpahtella esiin myös pedagogisessa kielenkäytössä. Termien avulla halutaan kuvata oppilaan suomen kielen taitoa, mutta pedagogisina termeinä ne ovat turhan yksisilmäisiä ja vääristäviä. Kyseinen ”puolikielinen” tai ”ummikko” saattaa osata äidinkielenään inguusia, opiskelukielenään kiinaa ja jonkin verran englantia. Kielten opettajat koulun kielen ammattilaisina voivat kärjistäen valistaa, että opetusryhmässä ei ole sen enempää puolikielisiä kuin ummikkojakaan. Opetusryhmässä voi olla eri tavoin suomea osaavia, mutta suomen osaamattomuus ei tee kenestäkään ummikkoa. Huomio kannattaa sen sijaan suunnata todelliseen haasteeseen: miten tunnistaa oppilaan kielirepertuaari ja saada kaikki koulun ja opetusryhmän kielet – opetussuunnitelman perusteiden viitoittamalla tavalla – elämään koulussa rinnakkain kaikkien kielten ja muiden aineiden opetuksen iloksi ja hyödyksi.

Monikielisyyttä arvostavassa koulussa kielet tuodaan luontevaksi osaksi kaikkea opetusta.⁴ Myös eri kielten oppitunnit voivat olla aidosti monikielisiä, kun oppilaiden osaamat kielet otetaan osaksi kielten opetusta. Ne tarjoavat loputtomasti materiaalia esimerkiksi kielten rakenteiden, merkitysten ja sanaston vertailuun. Se varmasti tukee myös opiskeltavan kielen oppimista. Jos oppilaan äidinkieli on muu kuin suomi, se sopii luontevasti esimerkiksi sanastojen kertaamiseen ja tiedonhankintaan. Se on oivallinen myös kriittisessä medialukutaidon kehittämisessä, koska oppilas voi vertailla kriittisesti saman aiheen suomenkielistä ja muunkielistä uutisointia. Oppitunneilla voidaan myös järjestää oppilaiden osaamien kielten esittelyjä, tietokilpailuja, otetaan luettavaksi pieniä tekstikatkelmia eri kielillä ja tehdään vertailuja eri kielten ilmaisutavoista, laaditaan tietyn aihepiirin sanastoja, joissa on mukana kaikki oppilaiden osaamat kielet, haastatellaan oppilaita heidän kielitaidoistaan, kirjoitetaan henkilöjuttuja monikielisistä oppilaista tai laaditaan jokaisen oppilaan kieliprofileja. Kielten tutkimiseen voidaan luontevasti liittää myös maantieteen ja kulttuurin tutkimista.

4 Korostaessaan monikielisyyden arvoa kielitietoisuus rinnastuu myös englanninkielisen termiin *languages across the curriculum*, jossa oppilailla on mahdollisuus käyttää osaamiaan kieliä tai opiskella vieraita kieliä myös kielen oppituntien ulkopuolella.

Monikielisyys voidaan laajentaa myös kattamaan kaikenlainen kielellinen variaatio – myös äidinkielen eri kielimuodot, rekisterit ja murteet. Tällöin oppilas voi kuvata, miten eri asuinpaikkojen tai eri yhteisöjen (perhe, päiväkot, koulu) kieli on vaikuttanut hänen kieleensä. Tätä voi soveltaa myös vieraiden kielten opetukseen: Missä tilanteissa oppilas on kuullut kieltä puhuttavan? Mitä sanoja tai ilmaisuja hän osaa kyseisellä kielellä? Vieraiden kielten opetuksessa kysymyksen voi kääntää myös toisin päin: missä tilanteissa kyseisen kielen osaamisesta on hyötyä? Samalla oppilas voi kertoa suullisesti tai kirjallisesti, mitä hän haluaa oppia sanomaan tai kirjoittamaan kyseisellä kielellä. Jos asia opetetaan oppilaan toiveesta, päästään kielen opetuksessa kiinni oppilaalle merkityksellisiin tilanteisiin ja viestintätarpeisiin. Oppilaan monikielisen kompetenssin kehittymistä voidaan koulussa tukea eri oppiaineiden tunneilla myös siten, että tiedonhakua ja kotitehtäviä voi tehdä kaikilla hallitsemillaan kielillä huolimatta siitä, opetetaanko niitä koulussa vai ei.

Kieliasenteet

Koulussa joudutaan kohtaamaan monenlaisia asenteita sekä koulussa opiskeltavia kieliä että oppilaiden osaamia kieliä kohtaan. Aika ajoin käydään kiihkeää keskustelua toisen kotimaisen kielen opiskelun pakollisuudesta tai vapaaehtoisuudesta. Toisaalta englanti populaarikulttuurin kielenä on vetovoimainen ja nuorille tuttu myös vapaa-ajan kielenä. Kieliasenteisiin törmätään usein myös äidinkielten opiskelussa. Äidinkielen opiskelua kohtaan voi olla yllättävän negatiivisia asenteita äidinkielestä riippumatta. Nuorelle äidinkieli on niin itsestään selvältä tuntuva asia, ettei hän välttämättä ole lainkaan ymmärtänyt sen merkitystä. Kaikkien kielten tunneilla voidaan käydä keskustelua siitä, mitä hyötyä kielten opiskelusta on. Keskusteleminen kieliasenteista ja niihin vaikuttavista tekijöistä auttaa itse kutakin kouluyhteisön jäsentä tunnistamaan omia asenteitaan eri kieliä kohtaan.

On tärkeää, että koulussa reagoidaan julkisuudessa esitettyihin väitteisiin. Kaikkien kielten opetuksessa on tärkeää ohjata oppilaita objektiiviseen näkökantojen erittelyyn ja monimuotoisuuden ymmärtämiseen. Esimerkiksi reaktiona pakkoruotsi-keskusteluun muiden kielten opettajat voivat tarjota solidaarisen toiminnan mallin, jolloin ruotsin kieltä ja sen opiskelun etuja tuodaan esille myönteisellä tavalla erilaisin interventioin, kuten pitämällä ruotsi-päiviä tai puhumalla eri yhteyksissä ruotsia. Se, mikä julkisuudessa on saatu näytettämään ikävältä pakolta, voikin olla hauskaa ja mukavaa, kun onnistutaan osoittamaan, että se on yhteisölle ja sen jäsenille tärkeää.

Koulussa voidaan vaikuttaa kieliasenteisiin ja siihen, että kaikkien kielten merkitys tunnustetaan. Myönteistä ilmapiiriä luodaan pienillä teoilla: koulun opasteet voivat olla eri kielillä, koulun nettisivujen ja lukuvuositedotteiden keskeiset asiat voivat olla eri kielillä. Oppilaiden osaamat kielet voivat näkyä infotelevisiossa esimerkiksi oppilaiden tekeminä päivityksinä ja kuulua keskusradiossa myös koulun aikuisten puheessa esimerkiksi mukavina lainauksina.

Eri tiedonalojen kielet

Kieli ja sisältö on perinteisesti erotettu toisistaan kouluopetuksessa. Yhtäältä ovat niin sanotut sisältöaineet eli lukuaineet, jotka rakentuvat oman alansa hierarkkiseen tietojärjestelmään, ja toisaalta ovat kieliaineet, joissa opitaan kieltä ja kielen järjestelmää. Tämä jaottelu on kuitenkin keinotekoinen: todellisuudessa kieli ja sisältö kuuluvat yhteen. Sisällöt luodaan kielellä. Ja päinvastoin: kielen opiskelu ilman mielekästä sisältöä irrallaan kontekstista, jossa kieltä käytetään, tuntuu hyödyttömältä.

Kieliaineissa voidaan monella tavalla hyödyntää tietoa tiedonalojen kielen rakentumisesta. Tiedonalan kielen rakentuminen auttaa oppilaita näkemään, millä tavalla kieli ja ajattelu linkittyvät toisiinsa. Se toimii oppilaille myös hyvänä osviittana siitä, millä tavalla he voivat kielen avulla kehittää ajatteluaan.

Tiedonalojen kielen kehittymistä voi kuvata seuraavanlaisella, hieman yksinkertaistavalla mallilla. Lähtökohtana on aistihavainto, esimerkiksi havainto kuovista luontoretkeillä tai videolla. Kun aistihavaintoa kuvataan toisille, se muutetaan merkityksiksi. Visuaalisessa merkitysjärjestelmässä voidaan piirtää kuva, jonka sommittelulla, muodoilla, varjoilla ja väreillä voidaan välittää esimerkiksi emotionaalisia (millaisen tunteen herättää), assosiaatiivisia (mihin yhdistyy), symbolisia (mitä edustaa) tai metaforisia (mihin samaistettavissa) merkityksiä. Kielen merkitysjärjestelmässä kieli puolestaan jäsentää havainnon omien kategorioidensa mukaan. Kielellisessä merkityksenmuodostamisessa keskeisenä on usein jokin prosessi (Halliday 2004). Prosessit voivat olla esimerkiksi materiaalisia (*Kuovi nokkii maasta syötävää.*), mentaalisia (*Kuovi pelästyy outoja ääniä.*), verbaalisia (*Kuovi huutaa baikeasti valittaen: kuui-kuui-kuui.*) tai relationaalisia (*Kuovi on kahlaajalintu.*).

Kielten opetuksessa prosessien kuvaaminen antaa oppilaalle merkityksellisempää tietoa kielestä kuin pelkkä sanojen luokittelu verbeiksi. Se auttaa jäsentämään paitsi ulkopuolista maailmaa myös ymmärtämään, millaisia merkityksiä verbeillä luodaan. Tekstistä voidaan tutkia, millaisia prosesseja tekstissä kuvataan ja millaisia verbejä kuvaamiseen käytetään. Oppilaat voivat myös itse keksiä tiettyyn tilanteeseen esimerkiksi mahdollisimman monta materiaalista verbiä.

Kieli konkretisoituu teksteinä, ja tekstien muodostumista puolestaan ohjaa tekstilaji. Genre voidaan ymmärtää erilaisiksi vakiintuneiksi tavoiksi käyttää kieltä ja muita kommunikaation muotoja kulttuurisesti määräytyneissä tilanteissa. Bahtin piti genreä ”kaiken kommunikaation ehtona, joka tekee tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen ylipäättään mahdolliseksi”⁵.

Opettajan tietoisuus genreistä auttaa ymmärtämään tiedon rakentumista oman oppiaineen teksteissä, koska genre strukturoi tiedon. Tekstin genrepiirteiden analysoinnin avulla päästään seuraamaan, miten merkitykset tekstissä syntyvät. Genrepiirteet ovat metatietoa, jonka avulla lukija tai kuulija pystyy jäsentämään lukemansa tai kuulemansa kokonaisuudeksi. Tällöin tekstin ymmärtäminen ei rajoitu vain sisällölliseen ymmärtämiseen kuten usein nykyisissä tekstin ymmärtämisen tehtävissä. Lukemisesta tulee tapahtuma, jossa luettu tai kuultu teksti yhdistyy tekstilajin ja kontekstiin, joiden konkretisaatiota teksti on.

Tekstilajipohjaista opetusta eli genrepedagogiikkaa on kehitetty Australiassa Sydneyn koulukunnan piirissä. Genrepedagogiikan uusi sovellus tunnetaan nimellä *Reading to Learn*, jolla korostetaan lukemisen merkitystä oppimisessa mutta myös kirjoittamisen ennakkoehdona. Kielitietoisella opetuksella on paljon ammennettavaa sekä *Reading to Learn* menetelmään sisältyvistä opetusstrategioista että muista genrepedagogiikan sovelluksista, mutta niiden tarkempi käsittely jää tämän artikkelin ulkopuolelle. (Ks. tarkemmin Shore & Rapatti 2014; Rose & Martin 2012.)

Tiedonalan kielen kehittymistä ja sen yhteyttä tekstilajeihin havainnollistan seuraavien biologian alaan kuuluvien esimerkkien avulla:

5 Bahtin 1986 [1953] Heikkisen ja Voutilaisen (2012, 21) mukaan teoksessa *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Gaudeamus.

Teksti	Kielenkäyttötilanne	Kommunikatiivinen päämäärä	Tekstilaji
1. Kato mikä nokka!	luontoretki, jolla oppilaat näkevät kuovin /oppilaat tutkivat luokassa pienryhmissä videota tai kuvaa kuovista	jakaa näköhavainto luokkatovereiden kanssa	kuvaus (suullinen)
2. Me nähtiin kuovi. Sillä oli pitkä nokka.	oppilaat kertovat havainnoistaan luokkatovereilleen	kuvata luontoretken havaintoja	selostus (suullinen)
3. Kuovin tunnistaa pitkästä nokasta.	oppilaan kirjallinen raportti	kuvata ja tehdä yhteenvetoa luontoretken havainnoista	selostus (kirjallinen)
4. Kuovin tuntomerkkeihin kuuluu pitkä, viikatemaisesti kaareva nokka.	biologian oppikirja	kuvata kuovia lintulajina	luonnontieteellinen kuvaus

Eri kielenkäyttötilanteissa on erilaiset kommunikatiiviset päämäärät, minkä vuoksi oppilas kommunikoi eri tekstilajeissa. Taulukon esimerkit osoittavat, että tekstilajit muodostavat jatkumon. Kirjallisen raportin kirjoittamista edeltää omakohtainen kokemus: luontoretki havaintoineen ja havaintojen suullinen kuvaaminen luokassa. Gibbons (2002) kuvaa havainnollisesti, miten opettaja voi vuorovaikutuksellisen ohjauksen (*scaffolding*) avulla tukea oppilaan suullisen kuvauksen rakentumista myös silloin, kun oppilas osaa kieltä vasta vähän.

Taulukon esimerkeistä näkyy, miten eri tavoin eri tekstilajeissa hyödynnetään kielen resursseja. Teksti 1 lausutaan tässä ja nyt -tilanteessa, jolloin asian välittämiseen ei tarvita kovin kompleksista kieltä tai vaativaa erityissanastoa. Tekstissä 2 tarvitaan tarkempaa sanastoa ja vaativampia kieliopillisia rakenteita: täytyy osata nimetä lintu, josta puhutaan, ja käyttää aikamuotona imperfektiä. Tekstissä 3 on siirrytty uuteen tekstilajiin, kirjoitettuun selostukseen ja siten kirjoitettuun kielimuotoon, mikä asettaa kielenkäytölle aivan uudenlaisen haasteen. Kirjoitettu kielimuoto ei ole kirjoitukseksi muutettua puhetta vaan oma kielimuotonsa, joka noudattaa erilaisia konventioita kuin puhuttu kieli. Esimerkiksi tekstissä 3 asian esittämistä on tiivistetty valitsemalla verbiksi *tunnistaa*, mikä mahdollistaa tiiviimmän transitiivilauseen käytön esimerkin 2 omistusrakenteen sijaan. Objektiivisuuden vaikutelmaa luodaan yksikön 3. persoonalla, mikä tekee lauseesta geneerisen.

Varsinainen harppaus tiedonalan kieleen on esimerkissä 4. Esimerkki havainnollistaa nominaalistusta, joka on keskeinen abstraktistamisen keino eri tiedonalojen ja eri tieteiden kielissä. Nominaalistuksessa prosessi tai monista prosesseista koostuva ilmiö otetaan tutkimuksen kohteeksi, minkä vuoksi sille annetaan nimi ja sitä kuvataan nominin avulla. Nominaalistuksessa kieli ei ole yhdenmukainen, koska kieliopillinen luokka (nominin) ei ole yhteneväinen kuvatus asian (prosessi) kanssa. Yhdenmukaisessa kielenkäytössä prosessia vastaisi kieliopin luokka verbit.

Tieto tekstilajeista auttaa oppilasta tekemään mielekkäitä kielellisiä valintoja kielenkäyttötilanteen ja kommunikatiivisen päämäärän mukaan. Tätä tietoa voidaan hyödyntää kaikkien kielten opetuksessa. Ne auttavat jäsentämään kielenkäyttöä, ja niistä oppilaille syntyy metakieltä, jonka avulla pystytään puhumaan teksteistä ja kielestä. Tällaisessa kielitietoisessa opetuksessa oppilaalle tulisi rakentua metakieltä paitsi kieliaineiden myös

kaikkien muiden oppiaineiden opetuksessa. Metakielen avulla pitäisi pystyä vastaamaan esimerkiksi seuraavanlaisiin eri tiedonalojen kielissä keskeisiin kysymyksiin: Millä tavalla abstraktit ilmaisut syntyvät? Miten luodaan objektiivisuuden vaikutelma? Miten syy- ja seuraussuhteet luodaan? Millä nimityksillä ja luonnehdinnoilla eri toimijoita nimetään?

Lähteet:

- Dufva, H. & Pietikänen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29:1.
- Halliday, M. 1975. *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Second Edition. Heinemann.
- Halliday, M. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, 93–116.
- Halliday, M.A.K. 2004. Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. Teoksessa J. J. Webster (toim.) *The Language of Early Childhood*: Continuum.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. M. I. M. 2004. *An introduction to functional grammar*. Third edition. Hodder Education, an Hachette UK Company.
- Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.). 2009. *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.
- Lauranto, Y. 2015. *Direktiivisyyden rajoja – Suomen kielen vaihtokauppasyntaksia*. Helsingin yliopisto, suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Painter, C. 1996. The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning. Teoksessa Hasan & Williams (toim.) *Literacy in Society*. Longman.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Rose, D. & Martin, J. R. 2012. *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in Sydney school*. Equinox.
- Shore, S. 1992. *Aspects of a systemic-functional grammar of Finnish*. School of English and Linguistics. Macquarie University. Sydney.
- Shore, S. & Rapatti, K. 2014. *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen koulussa. Äidinkielen opettajain liitto*.
- Kotikansainvälisyys: kansainvälisyystaitoja kaikille. Informaatioaineistot 2013:8. Opetushallitus.
- http://www.oph.fi/download/152457_kotikansainvalisyys_kansainvalisyystaitoja_kaikille.pdf

Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen

Kari Moilanen

Oman kielen hyvä hallinta on tärkeä lähtökohta kaikkien kielten opiskelussa, ja siksi sen käyttöön tiedon prosessoinnissa on syytä rohkaista. Aikuisten maahanmuuttajien (vieraiden) kielten opetuksessa on otettava huomioon, että moni opiskelija ei ole kovin tottunut vieraiden kielten järjestelmälliseen opiskeluun eikä runsaaseen kirjoitetun kielen käyttöön opetuksessa. Siksi on syytä harjoitella erilaisia opiskelutekniikoita ja käyttää vaihtelevia harjoittelutapoja.

Oma kieli esille

Maahanmuuttajataustaiset aikuisopiskelijat joutuvat omaksumaan uutta tietoa itselle vieraalla kielellä, suomeksi. Joskus opiskelijat ajattelevat, että suomi on nyt tiedon kieli eikä omaa kieltä kannatakaan ottaa mukaan opiskeltavien asioiden käsittelyyn. Kuitenkin käsittelemme ja muistamme tietoa äidinkielellä paremmin kuin vieraalla kielellä. Opiskelijoita on rohkaistava käyttämään äidinkieltään aina, kun se on mahdollista (esim. muistiinpanot ja tukisanat tehtävien yhteydessä, älypuhelimien sanakirjan käyttäminen).

Vahva äidinkielen hallinta on aina kytköksissä vieraan kielen oppimiseen. Myös tästä näkökulmasta opiskelijoita on hyvä motivoida lukemaan, kuuntelemaan ja käyttämään äidinkieltään.

Vieraaseen kulttuuriin muuttaneelle ihmiselle kieli-identiteetin vahvistaminen on tärkeää. Omaa kieltä voi esitellä esimerkiksi opettamalla muutama perusfraasi muulle ryhmälle (*Minun nimeni on..., hauska tutustua, minä rakastan sinua* jne.). Kieliä voi vertailla keskenään vertaamalla tervehdyksiä, lukusanoja 1–10, aikamuotojen käyttöä yms. Tämä vahvistaa ryhmähenkeä ja on mukava poikkeus arkirutiineista. Opiskelija voi myös esitellä kielensä levinneisyyttä, asemaa, puhujien määrää sekä lähtömaansa kielitilannetta.

Erityisesti ylemmillä peruskoulukursseilla sekä lukiossa voidaan käsitellä vaativampia, mutta opiskelijoita kiinnostavia teemoja, kuten kieli ja vaikuttaminen, uhanalaiset kielet, globaali englantia, kielen vaihtelu ja rekisterit, miesten ja naisten puhe, muille kielille kääntymättömät sanat. Opettaja saa halutessaan sisällytettyä hyödyllistä sanastoa sekä kielioppia tällaisten teemojen käsittelyyn.

Yleistä kielenopiskelusta

Vieraalla kielellä opiskelu kuormittaa muistia paljon enemmän kuin äidinkielellä tapahtuva tiedon prosessointi. Ennen muuta kuormittavat työmuisti ja tietoinen eli valikoiva tarkkaavaisuus (se mihin huomio kulloinkin kohdistuu). Erityisen suuri kuormitus muistiin kohdistuu silloin, kun kielitaito on vasta alkutekijöissään. Monilla opiskelijoilla on lisäksi heikko valmius analysoida omaakaan äidinkieltään kielen rakenteiden näkökulmasta.

Niinpä tehtävänantojen, kielioppiesitysten ja harjoitusten tulee olla kieliassultaan hyvin selkeitä. Monista yleisesti käytössä olevista termeistä pitää luopua.

Kielikylpytyyppinen opetus soveltuu maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden työskenteelyyn. Opiskelija ei joudu jatkuvasti käyttämään kahta vierasta kieltä yhtä aikaa (yleisemmin suomea ja englantia).

Ns. flipped classroom -opetuksen (käänteinen luokkahuone) periaatteita kannattaa soveltaa. Perinteisesti kotiläksyksi ajateltuja sanasto- ja kielioppiharjoituksia kannattaa tehdä tunnilla ohjatusti niin, että opiskelijat ymmärtävät, mikä on tehtävien tarkoitus, ja saavat koko ajan opettajalta tukea. Monille arjen pyörittäminen uudessa maassa, suomen kielen opiskelu ja eri aineiden opiskelu vieraalla kielellä on niin raskasta, että kotiläksyt jäävät tekemättä ajanpuutteen tai väsymyksen takia. Lisäksi tehtävätyypit tai ajattelumallit voivat olla vieraaita, jolloin harjoitusten tekemiseen ei saa otetta. Osa opiskelijoista ei ole koskaan opiskellut kieltä. Kotona keskitytään esimerkiksi sanaston selvittämiseen sanakirjan avulla sekä ekstensiiviseen lukemiseen ja kuuntelemiseen.

Runsas kielelle altistuminen on erittäin tärkeää. Esimerkiksi englantia vasta aikuisiällä opiskelevat maahanmuuttajat eivät ole altistuneet kielelle samalla tavalla kuin suomalaisen peruskoulun kasvatit, joille englannin alituinen läsnäolo on itsestäänselvyys. Niinpä opiskelumateriaalissa tulee olla runsaasti eritasoisia luku- ja kuuntelutehtäviä, joiden tarkoitus on totuttaa opiskelija kieleen. Sama periaate pätee myös kuullunymmärtämistehtäviin.

Kielikorvan kehittyminen vaatii paitsi runsasta altistumista puhutulle ja kirjoitetulle kielelle, myös omaa kielen tuottamista, ennen muuta suullisesti. Siksi kaikinpuolinen suullistaminen on olennaista (sisältökysymykset tekstistä, parikeskustelut, reagointaharjoitukset, sanaselitykset, tarinan kertominen, *small talk* -jutustelu ym.). Suullisten harjoitusten on oltava riittävän helppoja, jotta kaikki opiskelijat saadaan mukaan ja toisaalta aivot pystyvät paremmin rekisteröimään kieltä. On siis tärkeä ymmärtää puheharjoittelun merkitys myös kielenoppimisen kannalta: suullinen prosessointi rakentaa malleja ja muotteja siitä, miten lauserakenne toimii, mitkä ilmaisut kuuluvat yhteen jne. Opiskelijoita kannattaa kehottaa puhumaan, ”höpöttämään”, kieltä ääneen myös kotona sitä mukaa, kun ilmaisuväara karkuu – riippumatta siitä, onko puhe kovin järkevää tai jäsentynyttä ja osaako ääntää sanat oikein. Lisäksi on huomattava, että jotkut opiskelijat alisuoriutuvat kirjallisissa koeteissa mutta pärjäävät vastaavissa tehtävissä suullisesti. Pelkkä kirjallinen kielenhallinta ei vielä anna koko kuvaa kielitaidosta.

Tapa opiskella kieltä voi meillä poiketa kovasti opiskelijan lähtömaan oloista. On olennaista opettaa sietämään epävarmuutta. Osa opiskelijoista tulee koulukulttuureista, joissa epävarmuus on negatiivinen asia, joten asiasta on hyvä keskustella. Esimerkiksi tekstejä luetaan ja kuunnellaan, vaikka osa sanoista on uusia. Tehtävänä voi olla kertoa tarina omin sanoin tai vastata vain itse valitsemiinsa kysymyksiin. Kaikkea ei siis tarvitse osata. Yhtä tärkeää on virheiden sietokyky. Suomessahan ajattelemme niin, että virheet harjoitteluvaiheessa ovat luonteva osa kielitaitoa ja niistä oppii.

Lukemisen strategiat

Hyödyllisiä lukustrategioita ovat epävarmuuden sietokyvyn kehittäminen, vieraiden sanojen päättely, silmäilyluku kokonaisuuden tai yksityiskohtien selvittämiseksi, kerroksel-

linen lukutapa sekä ääneen lukeminen. Lisäksi on huomioitava tekstien ekstensiivinen lukeminen kieliainekselle altistumisen näkökulmasta sekä ortografinen lukutapa (luku-sujuvuuteen olennaisesti vaikuttava sanojen nopea tunnistaminen kuvina). Usein myös tekstirakenteen avaaminen on tärkeää. Erikseen mainittakoon kriittinen lukutaito, josta on viime aikoina tullut entistä olennaisempi taito. Tarkastellaan strategioita seuraavaksi hieman tarkemmin.

Epävarmuuden sietokyky on kielenopiskelun avaintaito. Kaikkea ei voi eikä tarvitse osata ja ymmärtää. Jotkut opiskelijat jumiutuvat uusien sanojen kohdalle ja alkavat pohtia sanan merkitystä, koska he ajattelevat, että jokainen sana voi olla tärkeä. On hyvä tarkastella yhdessä, onko sana ymmärtämisen kannalta välttämätön, sekä puhua siitä, että sana tulee kyllä myöhemmin uudestaan vastaan, mikäli se on käyttöfrekvenssiltään yleinen ja siksi hyvä opetella.

Epävarmuuden sietokyvyn kehittämiseksi opiskelijoilla tulee luetuttaa paljon olennaisilta osin selkeitä ja helppoja tekstejä, joissa on kuitenkin mukana vieraita ilmaisuja tai vaikeita virkkeitä. Mikäli teksti on kauttaaltaan haasteellista, opiskelijan tarkkaavaisuus ylikuormittuu eikä harjoitus toimi. Lisäksi tekstien on oltava ensin riittävän lyhyitä, jotta lukemaan tottumattomat opiskelijat saavat niistä otteen. Lukemista ohjataan sopivilla oikein/väärin-väittämällä tai sisältökysymyksillä, joihin opiskelija pystyy oman kielitaitonsa pohjalta vastaamaan, vaikka ymmärtämisessä olisikin aukkoja. Tekstin voi myös jakaa osiin numeroimalla kappaleet marginaaliin. Opettaja lukee kuhunkin kappaleeseen liittyvän kysymyksen ja antaa hetken lukuaikaa. Tahdin ollessa sopivan rivakka opiskelijalle ei jää aikaa pysähtyä miettimään vaikeita kohtia, vaan hän keskittyy hakemaan vastausta annettuun kysymykseen. Sopivia tehtäviä ovat myös sekoitettujen kappaleiden järjestäminen loogiseen järjestykseen sekä otsikon valinta kullekin kappaleelle opettajan antamista vaihtoehtoista.

Myös vastaustekniikkaa tulee harjoitella. Jotkut opiskelijat kopioivat yksinkertaista vastausta vaatimaan kysymykseen kokonaisen tekstikappaleen. Heille ei ole selvää, mitä vastauksessa vaaditaan, eivätkä läheskään kaikki ole tottuneet omaehtoiseen soveltamiseen vastattaessa. On opittava vastaamaan omin sanoin ja riittävän lyhyesti. Hyviä aloitustehtäviä ovat kysymykset, joihin voi vastata vain kyllä tai ei, sekä oikein/väärin-väittämät. Sen sijaan monivalintatehtävät eivät sovellu alkuvaiheeseen.

Epävarmuuden sietokykyyn liittyy myös taito päätellä vieraiden sanojen merkitys lauseyhteyden ja yleistietojen perusteella. Tätä voi harjoitella alleviivaamalla tekstistä sopivia ilmaisuja, joiden merkitystä yritetään yhdessä päätellä: Onko sana positiivinen vai negatiivinen? Tarkoittaako se ihmistä, paikkaa, esinettä? Opettaja voi antaa valmiiksi vaihtoehtoja, joista on valittava oikea: *Employers are worried because American students are lagging behind foreign students.* = *American students are doing better than foreign students.* / *They are doing worse than foreign students.* / *They are on the same level with foreign students.* Lisäksi on hyvä pohtia, tarvitseeko sanaa ylipääntänsä päätellä, ts. onko se olennainen lauseen ymmärtämisen vuoksi vai ei. Sanapäättelyä tulee tehdä aina, kun teksti tarjoaa siihen mahdollisuuden. Silmäilyluku tarkoittaa, että teksti luetaan kursorisesti kokonaiskuvan kannalta (Valitse tekstille sopiva otsikko. Kumpi annetuista teksteistä kertoo aiheesta X? Kumpi annetuista teksteistä on kiinnostavampi?) tai yksityiskohtien keräämiseksi (Miten tekstiin liittyvät luvut *123 kertaa, vuonna 1946, 40 000 henkilöä*? Mitkä ongelmat tekstissä tuodaan esille? Antaako teksti kaikkiin ongelmiin myös ratkaisut?).

Kerroksellinen lukeminen etenee siten, että tekstistä luetaan ensin mahdolliset alaotsikot sekä kunkin kappaleen alkuvirke (tai tarvittaessa kaksi ensimmäistä). Sen jälkeen kappaleita silmäillään sen suhteen, miten alkuvirkkeiden aiheita täsmennetään. Lopuksi teksti luetaan kokonaan. Kuhunkin vaiheeseen voi antaa tehtäviä, kuten sisältökysymyksiä tai otsikoiden valintaa, jolloin opiskelijat näkevät, kuinka jokaisella kierroksella tekstistä selviää uusia kerroksia.

Tekstin, tehtävän tai oman tuotoksen lukeminen ääneen auttaa ymmärtämään sisältöä sekä palauttamaan mieleen sanoja ja rakenteita. Kaikki opiskelijat kannattaa tehdä tietoisiksi siitä, kuinka tällainen kontaktin saaminen aivojen puhutun kielen ”puoleen” hyödyttää monessa tilanteessa. Jos ääneen ei voi lukea, voi turvautua ns. huuliolukuun, jossa ääntöelimet tapailevat puhetta, mutta ääntä ei päästetä ulos.

On olennaista, että opiskelijat saavat runsaasti mielekästä, sanastoltaan helpohkoa ja rakenteeltaan selkeää tekstimateriaalia, jota luetaan stressittömästi nimenomaan altistumisen näkökulmasta. Näin rakennetaan kuvaa kielen lauserakenteesta. Oppikirjojen ja oman luokkatason tekstit ovat tähän tarkoitukseen liian vaikeita. Niissä huomio kiinnittyy tekstin yksityiskohtiin, kuten uusiin sanoihin, jolloin kokonaisvaltainen (ortografinen) lukutapa ei saa harjoitusta. On hyvä huomata, että ilmaisuvarastoltaan pidemmälle ehtineet opiskelijatkin tarvitsevat altistumista helpommalle kieliainekselle, jotta lukusujuvuus kehittyisi. Opiskelijoilla voi lisäksi luetuttaa valmiita dialogeja, joissa parilla A on vuorosanat suomeksi ja parilla B vastaavat kohdat vieraalla kielellä. Dialogia ei kuitenkaan tarvitse tehdä käännöstehtävänä, vaan se voi olla puhtaasti ääneenlukuharjoitus. Tällaisia tehtäviä löytyy eri oppikirjoista. Myös kuunteluharjoitusten tekstit sopivat tähän (ks. esim. www.esl-lab.com).

Sanasto ja oppikirjatekstit

Monille maahanmuuttajaopiskelijoille tekstilähtöinen kielenopiskelu on vierasta. Sen sijaan että poimimme ilmaisuja tekstistä, kaikille opiskelijoille parempi vaihtoehto on käsitellä sanasto ennen tekstiin menoa. Sanoja voi lukea ääneen, ryhmitellä eri kriteerein (mm. sanaluokka; tarkoite: ihminen, esine, paikka, ilmiö; arvolataus: positiivinen/negatiivinen) ja käyttää omissa tilanteissa. Yhtä hyvin oppimateriaalin sanastotehtäviä voi teettää etukäteen. Kun sanasto aktivoidaan ennen tekstin lukemista, tekstin rönksyilevä kieliaines ei syö huomiota sanoilta. Ne jäävät mieleen helpommin ja piirtyvät muistiin kokonaishahmoina.

Muita sanaston oppimiskeinoja ovat muun muassa sana-assosiaatiot, sanojen liittäminen kuvaan, muistipeli sanalapuilla, omien lauseiden ja kertomusten tuottaminen. Opiskelijoille voi antaa kuvasarjan, jonka tapahtumista on viestittävä opiskeltavaa sanastoa käyttäen. Sanojen ei aina tarvitse edes suoraan liittyä kuviin, vaan opiskelijat joutuvat itse keksimään hullunkurisiakin mielleyhtymiä, joilla sanat saadaan sidottua kuvien tilanteisiin. Näin syntynyttä kertomusta voi ”kierrättää”, kertoa uudestaan samojen kuvien avulla siten, että jo tuttuun kertomukseen otetaan mukaan taas uudet sanat.

Muistitekniikoita kannattaa harjoitella osana normaalia työskentelyä, eli ne ovat sanastoharjoituksia siinä missä oppimateriaalin valmiit tehtävätkin. Näin niitä ei koeta ulkokohmaisina, opiskelusta irrallisina. On hyvä pohtia, vievätkö esimerkiksi aukkotehtävät sanoja aidosti kestonmuistiin. Parhaiten toimivat harjoitukset, jotka saavat opiskelijan prosessoimaan kieliaimesta itse. Vähemmän pohdintaa vaativat tehtävät voi säästää kertaustehtäviksi ennen koetta.

Jotkut opiskelijat eivät ymmärrä sanaston kartuttamisen tarvettaan. Kielitaidoltaan arkielämässä jollain tavalla selviävän opiskelijan voi olla vaikea nähdä, miksi sanastoa pitäisi opetella lisää. Erityisesti englannissa – ja etenkin lukiossa – on tärkeä tuoda esiin sanaston kerrostuneisuus (vrt. arkiset, ”lyhyet” sanat ja asiatyylin ranskasta ja latinasta lainatut ”pidemmät” sanat). On hyvä puhua siitä, mikä on koulun kielenopetuksen tehtävä ja demonstroida vaatimustason nousua tarkastelemalla eritasoisia tekstejä ja kokeita. Esimerkiksi peruskoulun lopussa tai lukion alussa voidaan tutkia lukion 1. kurssin koetta ja ylioppilaskirjoituskoetta tai vertailla ENA1-kurssin ja ENA4-kurssin tekstejä. Myös työelämän kielitaitovaatimuksia kannattaa tuoda esiin. Lisäksi oppimateriaalin kieliaines tulee olla jäsennetty niin, että se kartuttaa kielitaitoa selkeästi ja systemaattisesti.

Kaikki eivät hahmota oppimateriaalien sanastotehtäviä, esimerkiksi perinteisiä aukkotehtäviä tai sanaristikoida. Myös soveltava harjoittelu, kuten omien lauseiden tuottaminen, voi olla monille ulkolukua painottavista koulukulttuureista tuleville vierasta. Onkin tärkeää harjoitella erilaisia tehtävätyyppejä kaikessa rauhassa ja ottaa niistä käyttöön toimivimmat. Myös eriyttäviä tehtäviä tarvitaan paljon. Opiskelija voi kerätä vihkoon teemasanastoja, joita täydennetään aina, kun teema tulee seuraavan kerran esille. Näin sanat eivät jää unohduksiin tekstin syövereihin ja niitä on helpompi lähteä käyttämään uusissa tilanteissa. Oma äidinkieli kannattaa ehdottomasti kytkeä mukaan niin pitkälle kuin mahdollista. Äidinkielliset käännökset ja selitykset herättävät sanaston aidosti eloon.

Koska tunneilla ei aina ole yhteistä kieltä, sanojen ja käsitteiden selittämiseen kuluu runsaasti aikaa. Sanakirjat – niin painetut kirjat kuin älypuhelinsovellukset – on otettava systemaattisesti käyttöön ja opetettava niiden käyttöä. Esimerkiksi Googlen sanakirja (Google Translate) on ilmaiseksi ladattavissa puhelimeen ja helppo käyttää. Wikipediasta on mahdollista hakea tietoa useilla eri kielillä, jolloin tunnilla käsiteltävää teemaa voi ennakoita tai syventää.

Monille opiskelijoille oikeinkirjoitus sekä puhutun ja kirjoitetun kieliasun sovittaminen yhteen tuottavat vaikeuksia. Sanelu- ja ääneenlukutehtävät ovat hyödyllisiä. Muun muassa Google Translate ohjelmalla on mahdollista kuunnella muun muassa englannin sanojen ääntämistä. Opiskelijat voivat hakea sanoja ja harjoitella ääntämistä omaan tahtiin, mikä mahdollistaa eriyttämisen. Jos oikeinkirjoitus vie liikaa huomiota sanan kokonaishahmotamiselta, kannattaa kokeilla sanojen ryhmittelyä valmiita sanalappuja järjestämällä.

Sanastoharjoittelun yhteydessä vahvistetaan myös lauserakennetaitoja. Muodostetaan sanoista lauseita valmiin mallin mukaan: piirretään erilliset palstat lauseenjäsenille ja lauseet sijoitetaan palstamalliin allekkain niin, että kukin lauseenjäsen on omalla tontillaan. Kootaan lauseita sanalapuista. Yhdistetään sanoja kollokaatioiksi, kiinteiksi sanapareiksi, joilla kuvataan esimerkiksi arkirutiineja: *have a shower, get dressed, go to work, have lunch, finish work, cook dinner*. Tällaisen lauseen ytimen ympärille rakennetaan lauseita täydentävin ilmaisin lauseen pituutta vähä vähältä kasvattaen: *I have a shower in the morning. I go to work by bus. I cook dinner with my wife in the evening.*

Oppikirjateksteistä voi olla vaikea löytää olennaista. Opiskelijoille pitää spesifioida, mikä on kulloinkin käsillä olevan tekstin lukemisen tarkoitus. Joskus teksti luetaan kielelle altistumisen näkökulmasta; se voi olla kiinnostava tietosisältönsä puolesta tai viihdyttävä tarina. Tällöin sanastoon ei välttämättä kiinnitetä huomiota muuten kuin joissakin vaikeissa kohdissa. Välillä taas tekstistä haravoidaan rakenteita ja sanastoa. On erittäin tärkeää, että opiskelijaa ohjataan tarkkaavaisuuden kohdistamisessa: Pitääkö ymmärtää kokonaisuus? Tarkastellaanko yksityiskohtia? Poimitaanko johonkin aihepiiriin liittyvää sanastoa?

Tekstin lukemista eri näkökulmista pitää harjoitella ohjatusti. Tekstissä etenemistä tuetaan ennakoimalla sisältöä ja tekstirakennetta sekä jäsentämällä tekstiä kysymyksillä, tukisanoilla ja juonirungoilla. Apuna voi käyttää ”mallivastauksia”, joiden toimivuuteen opiskelijat ottavat kantaa: esimerkiksi tehtävänä on referoida tekstin keskeinen sisältö omin sanoin parilla lauseella, mutta opettajan vastauksessa on kopioitu sanatarkasti tekstin kolme ensimmäistä virkettä. Jos tekstiä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta, tehtäviä kannattaa vaihteistaa: Lue teksti ensin siitä näkökulmasta, mitä päähenkilön elämässä tapahtui. Lue teksti uudestaan: Mitä kerrotaan henkilöstä ympäröivästä yhteiskunnasta? Hae seuraavaksi tekstistä henkilökohtaiseen elämään liittyvät ilmaisut (*mennä naimisiin, syntyi poika, päätti aloittaa opinnot*). Haravoi sitten tekstistä yhteiskuntasanastoa (*väestö kasvoi, alkoi sota, olot olivat vaikeat*). Alleviivaa lopuksi tekstistä kaikki imperfektimuodot.

Kielioppi

Läheskään kaikki opiskelijat eivät ole tottuneet analysoivaan ja formaaliin kieliopin opetukseen. Paras lähtökohta on niin sanotun funktionaalisen kieliopin lähestymistapa, eli opiskelijaa ohjataan heti käyttämään kielioppi-rakennetta käytännön viestintätilanteissa.

Kielioppikäsitteitä ja abstrakteja sääntöjä pitää karsia runsaalla kädellä. Tilalle tarvitaan selkokielisiä nimityksiä (imperfekti on mennyt aika tai eilen-muoto) tai vaikkapa viittomia (aikamuodot viitotaan kädellä: osoitetaan lattiaan = tässä ja nyt eli preesens, osoitetaan taaksepäin = imperfekti jne.). Kielioppia voi selittää myös pienten tarinoiden muodossa. Esimerkiksi englannissa olla-verbi selviytyy kieltojen ja kysymyksien muodostamisesta helposti *not*-sanavaruuden avulla, mutta muut verbit kutsuvat apuun *Mr DO*-nimisen supersankarin, joka hyppää laskuvarjolla helikopterista hoitamaan tilanteen. Myöhemmin DO rakastuu verbin yksikön 3. persoonan *S*-päätteeseen ja pariskunnalle syntyy lapsi nimeltä *E*. Näin syntyy muoto *does*. Tarinan tueksi piirretään tietysti kuva.

Toimivia ovat hyvin pelkistetyt visuaaliset esitykset, joihin kirjoitetaan selityksiä mukaan tukisanoina, mieluusti äidinkielellä. (Ensin voi toki kirjoittaa opettajan käyttämällä selityskielellä, mutta myöhemmin koontisivusta on hyvä laatia äidinkielen versio.) Ajatuksena on, että kuva on helpompi hahmottaa nopeasti harjoituksia tehtäessä eikä opiskelija joudu joka kerta tulkitsemaan sanallista sääntöä. Mikäli sääntö on kirjattu opiskelijalle vieraalla kielellä, työmuisti kuormittuu normaalia enemmän. Visualisoitu sääntökuvaus on myös helpompi palauttaa mieleen kokeessa. Myös erikoiset mallilauseet ovat hyviä, tosin niidenkin soveltamista on erikseen harjoiteltava. Englannin sanajärjestyksen muistaa tästä: *Tiikeri usein antoi hoitajalleen lihapalan salaa häkistä keskiyöllä*.

Säännöt kannattaa koota omiksi sivuikseen vihkoon, jolloin ne löytyvät kätevästi. Kokeessa voi olla valmiina joitakin kuvapohjia tai mallilauseen runkoja, jotka täyttämällä opiskelija saa purettua säännön mielestään tehtävän ”lunttilapuksi”.

Kielioppia ei voi maahanmuuttajaryhmissä opettaa suomen kieleen vertaamalla (olkoonkin, että pidemmälle ehtineet opiskelijat toisaalta hyötyvät kielten vertailusta). Esimerkiksi aikamuodot ovat eri kielissä hyvinkin erilaisia: menneen ajan muotoja on vain yksi, imperfekti korvataan preesensillä, aikasuhteita osoitetaan partikkelilla jne. Opiskelija tarvitsee tukisanoja, joiden avulla hän näkee lauseesta oikean aikamuodon (*yesterday* vaatii imperfektiä, *yet* ja *since 2010* puolestaan perfektiä). Lisäksi aikasuhteet on osoitettava konk-

reettisesti käytännön tilanteita esittämällä: perfekti vaikuttaa nykyhetkeen (*I have lost my keys. Where are my keys now?*); pluskvamperfekti viittaa aiemmin tapahtuneeseen (*When we had looked at the menu, we ordered a pizza*. Kumpi tapahtui ensin? Kirjoita numerot 1. ja 2. lauseisiin sen mukaan.). Usein opettaja joutuu laatimaan sopivat harjoitukset itse.

Kielioppiharjoitukset – aivan kuten sanastotehtävätkin – voivat olla vaikeita hahmottaa. Harjoitusten oudot sanat tai sanojen oikeinkirjoitukseen keskittyminen vievät huomion itse asialta. Ilmaisujen yhdistäminen tai poimiminen ”laatikosta” oikeaan kohtaan eivät olekaan itsestään selviä toimintoja. Muodon tuottamiseksi on huomioitava monta asiaa samanaikaisesti (vrt. englannin passiivi eri aikamuodoissa tai 3. konditionaali). Harjoitusten on oltava selkeitä ja perustuttava tuttuun sanastoon. Niiden on myös autettava opiskelija näkemään kielioppirakenteen aito käyttötilanne. Suulliset harjoitukset toimivat usein kirjallisia harjoituksia paremmin. Jos tehtävien tekeminen kotona osoittautuu ongelmalliseksi, tehdään kielioppitehtäviä ohjatusti tunnilla.

Kielioppitehtäviin on hyvä antaa jäsennys- ja vaiheistusapua ohjaamaan työmuistin ja tarkkaavaisuuden toimintaa. Aikamuototehtävissä opiskelija voi ensin alleviivata lauseista ne sanat, jotka paljastavat aikamuodon (*last week* = imperfekti). Samalla aikamuodot merkitään koodilla kuhunkin kohtaan (opiskelijan äidinkielen tukisana tai vaikkapa *i* = imperfekti). Tarvittaessa palautetaan vielä erikseen mieleen se, miten aikamuoto rakennetaan (*-ed, have + -ed*). Vasta tämän jälkeen täytetään puuttuvat muodot, kukin aikamuoto omalla kierroksellaan (siis imperfektit erikseen, perfektit sitten jne.). Jos taas tehtävässä pitää kirjoittaa verbi preesensin tai konditionaaliin sen mukaan, kerrotaanko siinä henkilön todellisuudesta vai haaveista, kohdat voidaan koodata symbolein R (*reality*) ja D (*dreams*). Sitten R-kohdat täytetään ensin, konditionaalimuodot vasta sen jälkeen. Englannin passiivin muodostamista voi vaihteistaa seuraavasti: 1) Hae objekti. Kirjoita se lauseen alkuun. 2) Määritä aikamuoto. Lisää *be*-verbi vastaavasti. 3) Kirjoita toiminta 3. muotoon. Etenkin suomen kielen opiskeluun sopii lauseiden kirjoittaminen tietokoneella: kun opiskelija saa lauseeseensa opettajalta uuden verbin, hän huomaa, millaisia muutoksia lauseessa on tehtävä (vrt. Hän **pitää** kauniista vaatteista. Hän **rakastaa** kauniita vaatteita.). Erilaisilla älypuhelinsovelluksilla tällaisia lauseita voi kerätä myös yhdessä omalle ”seinälleen” (ks. esim. www.padlet.com).

Jäsennystekniikoita ovat myös alleviivaukset, muotojen kirjoittaminen omalla äidinkielellä, ”laatikossa” olevien sanojen yliviivaaminen sitä mukaa, kun ne on sijoitettu omille kohdilleen tehtävässä, värien käyttö eri sanaluokkien tai poikkeuksien merkitsemiseksi. Lisäksi tehtävän ja eri vastausversioiden lukeminen ja ”maiskutteleminen” ääneen tukevat hahmottamista selvästi.

On myös hyvä miettiä, mikä kieliopissa – ja kielitaidossa ylipäätensä – on olennaista. Englanti ja suomi ovat kieliopillisia muotoja pullollaan, ja opiskelijasta tuntuu joskus, että kaikki kaatuu päälle. Peruskoulutasolla kaikkein tärkeintä on keskittyä seuraaviin: lauserakenteen hahmottaminen niin, että opiskelija pystyy tuottamaan ainakin yksinkertaisia pää- ja sivulauseita; keskeinen aktiivinen ja passiivinen sanavarasto niin, että opiskelija pärjää kielellä yleisimmissä viestintätilanteissa; toimivat tekstinlukutaidot ja valmiudet opiskella sanastoa itsenäisesti; puheen sujuvuus ja reagoititaidot; ymmärrettävä ääntäminen; kyky ymmärtää selkeää puhuttua kieltä. Näitä on painotettava sillakin uhalla, että kieliopin kaikkia kohtia ei ehditä harjoitella eikä opiskelijoiden oikeinkirjoitukseen ole vielä täydellistä. Kun perustaidot ovat kunnossa, kielitaitoa hiotaan lisää.

Kirjoittaminen

Monet maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tarvitsevat paljon tukea kirjoittamiseen. Usein suullisen ja kirjallisen osaamisen välillä on suuri ero. Liikkeelle lähdetään peruslauseista, lauseen ytimen hahmottamisesta (tekijä ja tekeminen) sekä pienistä yksinkertaisista viesteistä. Lauserakennetta kasvatetaan vähitellen lisäämällä lauseenjäseniä. Tähän annetaan tukea esimerkiksi lausekartan muodossa: piirretään keskelle subjekti ja predikaatti; niiden ympärille ryhmitellään vähitellen lauseen osia sen mukaan, kuuluvatko ne subjektin (mm. adjektiivi- ja genetiivimääritteet) tai predikaatin puolelle (esim. tapa, paikka, aika) (ks. myös sanaston yhteydessä mainittu kollokaatioharjoittelu).

Usein oppikirjojen tekstiaines on liian rönsyilevää heti perustasolla: virkkeet ovat pitkiä, määritteet ovat liian raskaita tai niissä on turhia sanoja (vrt. *She is a teacher in a school.*), mukana on lauseadverbiaaleja (*unfortunately, of course*) ym. Näin opiskelija ei pysty keskittymään aivan peruslauseen muotoon, esimerkiksi että jokaisessa lauseessa on verbi ja sille tekijä. Jos lauserakenne on opiskelijalle sekava, kirjoitustaidot eivät kehity.

Kun lauserakenne on kunnossa, harjoitellaan vastaamalla kysymyksiin kokonaisiin lausein: Missä olet syntynyt? Milloin muutit Suomeen? Mitä teet vapaa-aikanasi? Millainen on perheesi? jne. Opettaja voi myös itse vastata samoihin kysymyksiin ja koota vastauksiinsa opiskelijoiden tekemät tyypilliset virheet. Kohdat pohjustetaan lyhyesti ja annetaan opiskelijoille tehtäväksi korjata virheet. Näin tärkeimmät asiat saavat huomiota.

On muutenkin hyvä miettiä, hyödyttääkö opiskelijoita aidosti, jos korjaamme kaikki virheet jokaisesta tuotoksesta. Jokaisella meistä valikoiva tarkkaavaisuus on kovin rajallinen. Onkin parempi keskittyä kullakin korjauskerralla vain yhteen tai kahteen asiaan, esimerkiksi viestinnällisyyteen, lauserakenteen toimivuuteen, kappalejakoon, oikeinkirjoitukseen, keskeiseen kielioppiin (siitä näkökulmasta, pitäisikö opiskelijan jo osata asia vai onko se vieras). Näitä tarkkailun kohteita vaihdellaan paitsi eri kerroilla, myös tason ja opiskelijan mukaan. Opiskelijaa hyödyttää, että hän korjaa itse omat virheensä niin pitkälle kuin mahdollista. Opettaja voi käyttää systemaattisesti yksinkertaisia symboleita korjausmerkintöinä niin, että ne jäävät nopeasti opiskelijoiden mieleen (sana puuttuu, väärä muoto, sanajärjestys, oikeinkirjoitus jne.) Opiskelijat voivat myös opetella luokittelemaan omia virheitään.

Kun opiskelijoiden kanssa lähdetään kirjoittamaan kokonaista tekstiä, annetaan apukysymyksiä tai tukisanoja, joiden avulla tekstiä voi jäsentää loogisesti. Esimerkiksi asia-aineen voi rakentaa näin: ilmiön esittely – sen aiheuttamat ongelmat – seuraukset – ratkaisut – tilanne tulevaisuudessa. Juonellisen kertomuksen pohjalla voi olla kuvasarja tapahtumista tai juonenkäänteet tukisanoina. Omasta elämästä kerrottaessa voidaan ensin lukea tai kuunnella, kuinka muut henkilöt kertovat itsestään. Sitten opiskelija viestii itsestään apukysymysten pohjalta samalla tavalla.

Yhtenä kirjoittamisen osataitona on muistiinpanojen tekeminen (esim. opettajan puheesta tai kuunneltavan tekstin pohjalta). Monille opiskelijoille tämä ei ole itsestään selvä taito.

Kokeet

Kokeita kannattaa etenkin peruskoulutasolla pilkkoa pienempiin osiin, sanakokeiksi ja välikokeiksi niin, että kaikkea ei tarvitse hallita kerralla. Lisäksi on hyvä pohtia mahdollisuutta pitää suullisia kokeita, tai ainakin antaa mahdollisuus kokeen suulliseen täydentämiseen. Pohdinnan arvoista on myös jatkuvan näytön huomioiminen. Kenties kotona ja tunneilla työstetyt tehtävät riittävät arviointiperusteeksi niin, että koe on tarpeeton tai pelkästään muuta osaamista täydentävä.

Kokeen tehtävätyyppien tulee olla opiskelijalle tuttuja ja mahdollisimman yksiselitteisiä. On hyvä tehdä yhdessä vähintään yksi mallikoe etukäteen. Tällöin käydään läpi tehtävänannot sekä se, mitä opettaja tehtävillä tarkoittaa, harjoitellaan tehtävien tekemistä, palautetaan mieleen sääntöjä ja huomioidaan ajankäyttöä. Tässä yhteydessä kannattaa mainostaa huulioluvun käyttöä.

Kokeen on oltava aidosti myös oppimistilanne. Opiskelijoita voi auttaa soveltamaan tietoa antamalla heidän edes välillä tuoda mukanaan teemasanastoja, kielioppikaavoja tai epä-säännöllisten verbien luettelon. Kokeeseen voi sisällyttää opiskelutekniikoita, esimerkiksi sanapäättelyä, sanojen ryhmittelyä sekä lukutehtäviä, jotka perustuvat tekstin ymmärtämiseen pääpiirteissään tai jonkin yksittäisen tiedon hakemiseen (Yhdistä tekstit sopiviin otsikoihin / tekstien tiivistelmiin. Yhdistä irralliset kappaleet oikeisiin teksteihin. Järjestä kappaleet oikeaan järjestykseen. Mikä teksteistä antaa aiheesta kattavimman kuvan ja millä perusteella? Hae tekstistä, mitä seurauksia maanjäristyksellä olisi.).

Kirjoitustehtävissä huomioidaan kieliasun lisäksi johdonmukaisuus, itsenäisyys, monipuolisuus ja asianmukainen tyyli. Nämä kriteerit voivat täyttyä myös sellaisessa tekstissä, jossa on kielioppi- ja oikeinkirjoitusvirheitä. Näin päästään aidosti kohti työelämässä tarvittavia taitoja, mikä lisää motivaatiota.

Eriyttämällä tehoa kielikasvatukseen – vieraan kielen ja toisen kielen näkökulma

Marisa Köngäs ja Tuulikki Noras

Tarve opetuksen eriyttämiseen on kasvanut monesta syystä: oppimisympäristö vaihtelee oppilaasta toiseen, ja samoin vaihtelevat kansainväliset kontaktit sekä oppilaan omat affektiiviset ja kognitiiviset piirteet, oppimisstrategiat, kehitysvaihe ja koko eletty elämä. Opetuksen eriyttämiseen päästään parhaiten vähentämällä opetusjohdoisuutta ja lisäämällä oppilaiden itseohjautuvuutta. Tästä seuraa, että opiskelutaitoja on tarpeen opettaa kielenopetuksen rinnalla.

Oppimiskäsitys kielenopetuksessa

Kielten opetuksella tavoitellaan lingvististä kompetenssia riippumatta oppimäärän laajuudesta ja opiskelijan aiemmasta osaamistasosta. Koulussa kielen opiskelua määrittävät ja rytmittävät eri luokka-asteilla alkavien vieraiden kielten sekä äidinkielen ja toisen kielen (suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus) oppimäärät. Opiskelijoiden tosiasialliset kielitaitoprofililit ja oppimisstrategiat eivät kuitenkaan noudata yhtä karkeaa jakoa. Opetusryhmien sisällä on siksi mielekästä tavoitella kunkin osaamis- ja oppimispotentiaalia hyödyntäviä yksilöllisiä pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja. Vaatimus yksilöllisen etene-
misen mahdollisuudesta vieraissa kielissä on kirjattu sekä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (2014) että *Lukion opetussuunnitelman perusteiden luonnokseen* (2015) samansisältöisesti:

Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Oppilaille annetaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiselleen. Opetus järjestetään niin, että myös muita nopeammin etenevät tai kieltä entuudestaan osaavat voivat edistyä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Opetuksessa otetaan huomioon se, että opiskelijoiden eteneminen taitotasolla tapahtuu eri tahdissa, mikä edellyttää tehtävien eriyttämistä tai muuta tukemista. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, luonnos 22.9.2015.)

Tarve yksilöllisille kielen oppimispoluille on nykyisessä kieli- ja kulttuuriympäristössä ehkä suurempi kuin koskaan. Opiskelijoiden kulttuurisia ja kielellisiä valmiuksia muovaavat maahanmuuton lisäksi myös perheiden työ- ja vapaa-ajan kontaktit eri kielialueille sekä median ja viihteen tarjoamat kielelliset virikkeet. Kansainvälistyvän opiskelu-ympäristön ohella kielen oppimiseen vaikuttavat luonnollisesti myös opiskelijan affektiiviset ja kognitiiviset piirteet, oppimisstrategiat, kehitysvaihe ja koko eletty elämä yleensäkin (Juurakko & Airola 2002, Kaikkonen 1994). Yksilötason muuttujia on paljon, ja siksi opetuksen eriyttämisestä saadaan tehoa ja mielekkyyttä kaikkeen kielenopetukseen.

Kielikasvatuksen päämääränä on tuottaa oppijalle itselleen merkityksellistä kulttuurista, sosiaalista ja henkilökohtaista kielitietoa ja -taitoa – ideaalitulanteessa sosiaalista hänet osaksi kieliyhteisöä. Koska merkityksellisyyden kokemus sijoittuu enemmän tunne-elämysten ja vuorovaikutuksen alueelle kuin oikeakielisyyden alueelle, oppimistilanteessa pitäisi olla kohtaamisia, sanomisen tarvetta ja kulttuurisia tarttumapintoja. (Kaikkonen 1994.) Kielenoppimiselle ominainen henkilökohtainen ja sosiaalinen ulottuvuus saavutetaan todennäköisimmin tilanteissa, joissa viestintä ei tapahdu vain opettajan kautta eikä harjoittelu kanavoidu yksistään oppikirjan tehtäviin. Opetuksen eriyttäminen on parhaimmillaan sekä laadullista että määrällistä.

Eriyttäminen opetustyössä

Kieltenopettajat tietävät, että opetusryhmän yksittäisten opiskelijoiden väliset tasoerot saattavat olla isommat kuin oppimäärien laajuuksien väliset erot. Millainen opetus ottaa tämän huomioon ja edistää sekä heikoimpien että osaavimpien edistymistä? Opettajajohdosta opetusta on vaikea eriyttää riittävästi; kaikille samalla mitalla annettu opetus palvelee ehkä kapeaa keskiverto-opiskelijoiden joukkoa, mutta ääripäät ja eri tavalla oppivat eivät ole optimaalisella oppimisvyöhykkeellään. Heikot ajautuvat ”paniikkivyöhykkeelle” ja lannistuvat, kuten Richard Lee Colvin (2008) kuvaa vaatimuksien ja valmiuksien epäsuhtaa. Osaavimmat saavat pysytellä mukavuusvyöhykkeellään eivätkä kehity (Colvin 2008). Eriyttämisen tarve on ilmeinen, mutta ratkaisut tuntuvat käytännön opetustyössä usein ylivoimaisilta. Tarvitaan sekä yhtenäistävää eriyttämistä että erilaistavaa eriyttämistä, jotta kaikki voivat saavuttaa opetussuunnitelman mukaisen perustason, mutta nopeimmat voivat myös syventää osaamistaan.

”Taitavat opettajat ovat aina eriyttäneet opetustaan niin, että he ovat pystyneet ottamaan huomioon mahdollisimman paljon kaikkien lasten tarpeet. Aina ei silti ole helppoa kuvailla, miten opettajat näissä tapauksissa ovat toimineet”, kirjoittaa Timo Saloviita (2013) kirjassaan *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Koko opetusryhmän eriyttämiseen tarvitaan opettajalta rohkeaa asennoitumista ja valmiutta menetelmiensä arvioimiseen. Sekalaista eriyttävää materiaalia on tarjolla, mutta eheitä oppimateriaalikonaisuuksia ei juurikaan ole. Eriyttämisen tavoista vallitsee kuitenkin suoranainen runsaudenpula. Eriyttää voi muun muassa opetukseen ja oppimiseen käytettävää aikaa, oppiaineen syvyyttä tai laajuutta, oppimiseen käytettäviä menetelmiä, työtapoja tai materiaaleja. Tämä tapahtuu esimerkiksi sisältöjen valinnalla ja opetusjärjestelyiden avulla. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa* (2014) eriyttämisen käsite avataan seuraavasti

Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaan-tuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohhta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämisellä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.)

Saloviita (2013) luettelee esimerkkeinä koko luokan eriyttämisen mahdollistavista rakenteista mm. tavoiteoppimisen, tilapäiset tasoryhmät, rinnakkaisryhmät, työskentelypisteet ja vertaistuen. Eriyttävän opettajan pitää siis luoda oma opetusjärjestelmänsä kohdatakseen ryhmiensä tarpeet. Opettajan lisäksi myös opiskelijoiden pitää oppia uudenlaisia työskentelytapoja ja tiedostua oppimisestaan. Vaikeinta oppilaille lienee kuitenkin irtautuminen turvallisesta vastaanottajan, opetettavan roolista (Juurakko & Airola 2002).

Opetusryhmässä eriyttäminen tarkoittaa väistämättä opiskelijoiden autonomisuuden lisääntymistä. Autonomisuus sopii hyvin kielenopetukseen ja kielikasvatukseen tavoitteisiin, sillä omakohtaisuutta ja itseohjautuvuutta tukevat menetelmät pitävät yllä opiskelijan motivaatiota ja uteliaisuutta. Ne mahdollistavat merkityksellisyyden kokemukset useammille kuin samantahtinen ja -sisältöinen opetus. Toisaalta opettaja ei voi olettaa, että kaikkien opiskelijoiden opiskelutaidot ja -motivaatio olisivat valmiiksi riittävät itseohjautuvuutta vaativiin oppimistapoihin. Siksi opiskelutaitoja on tarpeen opettaa kielenopetuksen rinnalla. Siirtyminen eriyttävään kielenopetukseen on kuitenkin monessa suhteessa kannattava menetelmällinen valinta:

- Opetus sopeutuu opiskelijan oppimistyyliin, asenteeseen ja motivaatioon eikä toisin päin.
- Kielenopiskelun mielekkyys ja merkityksellisyys tulevat esille, kun opiskelijakin tekee aktiivisesti oppimistaan koskevia valintoja ja sitoutuu oppimiseen taitojaan ja osaamistaan kulloinkin vastaavalla tasolla.
- Innostusta ja sitoutumista kannattelevia elementtejä on runsaasti, koska opiskelija saa tasaisesti myönteistä palautetta oppimisestaan ja edistyminen konkretisoidaan.
- Sen, minkä opettaja menettää eriyttäviä materiaaleja kootessaan, hän saa takaisin omatoimimisemmissa opiskelijoissa. Opettaja vapautuu entistä useammin oppimisen ohjaamiseen.
- Opiskelija saa korvaamattomia oppimaan oppimisen kokemuksia ja valmiuksia jatko-opintoihin, kun hänestä on tullut oman oppimisprosessinsa omistaja. Itsearviointitaidot kohenevat.

Yksilöllisen oppimisen mallista eriyttäviin oppikokonaisuuksiin

Tämän artikkelin kirjoittajat opettavat toisella asteella, ja esimerkit ovat tästä syystä lukiosta. Tässä kuvattuja eriyttämisen toteutustapoja voidaan kuitenkin soveltaa myös perusopetukseen.

Kun luokassa on monta oppijaa ja jokaisella on mukana hyvin erilainen kieliosaamisen matkalaukku, ei kielentunnilla selviä ilman eriyttämistä. Ensimmäisiä askelia kohti eriyttämistä on otettu ”takataskutehtävillä” eli nopeille tarkoitetuilla perinteisillä lisätehtävillä. Vaikka lisätehtävistä tehtiin mahdollisimman hauskoja, nopeat kokivat ne usein rangaistuksena. Lisätehtävät eivät motivoineet nopeita ja hitaammat ihmettelivät, miksi he joutuivat tekemään vain tylsiä (mekaanisia) tehtäviä. Eli hitaammille jäi tunne, että heitä rangaistaan osaamattomuudesta ja nopeat kokivat saavansa rangaistuksen nopeudestaan (Colvin 2008). Omaa opetusta kehittäessämme tämä on johtanut pohdintaan, miten perusasioiden harjoittelu, joka oppikirjoissa on usein toteutettu vain mekaanisilla aukko- ja käännöstehtävillä, voisi tuntua hauskalta ja miten niistä voisi helposti vaihtaa soveltaviin tehtäviin, kun omat taidot siihen riittävät. Nykyään tietotekniikka tarjoaa joustavat välineet eriyttämiseen, ja eriyttämisen perusajatus on mahdollista toteuttaa oppitunneilla.

Yksilöllisen oppimisen mallin perusajatus pohjautuu Bloomin jo 1968 esittämään mastery learning teoriaan. Se on Suomessa erityisesti matematiikan opetuksessa käytetty metodi, jossa opiskelijoille annetaan kurssin alussa tehtävälista ja opiskelijat saavat laskea tehtävät omassa tahdissaan. (Peura 2014.) Uuden asian oppimiseen opiskelijalle on tarjolla erilaisia lähteitä, kuten videoita, verkkoluentoja, oppikirja ja muita vastaavia. Malliin sisältyy myös yhteisöllisen oppimisen ajatus, sillä tavoite on, että opiskelijat myös auttavat ja opettavat toisiaan. Opiskelijat etenevät kurssin aikana omassa tahdissaan, ja opettajan rooli on tukea opiskelijoita oppimisessa. Konkreettisesti oppitunnilla opettaja käy neuvomassa opiskelijoita heidän tarpeensa mukaan. Näin jokainen opiskelija saa opettajalta itselleen sopivaa ohjausta ja opetusta.

Kieli on oppiaineena hieman erilainen kuin matematiikka, mutta mallin perusajatus tukee vahvasti eriyttämistä ja erilaisten oppimisstrategioiden harjoittelua. Kieli on kommunikaation väline, ja jotta kielenkäyttötilanteista tulisi joustavia, uusien asioiden täytyy automatisoitua. Automatisoitumiseen menevä aika on myös yksilöllinen, joten samat oppimistehtävät, jotka tarjoavat osalle liian vähän harjoitusta tai ovat liian vaikeita, voivat olla toisille liian helppoja ja haasteettomia. Vieraiden kielten oppiminen on usein haastavaa, jos opiskelijalla on oppimisvaikeus, ja tarvitaan keinoja, joilla tukea tarvitsevien opiskelijoiden yksilölliset tarpeet voidaan huomioida tunnilla.

Kielenopetuksessamme eriyttäminen on kehittynyt oppikokonaisuuksiksi. Oppikokonaisuudet ovat kurssin aikana eripituisia teemoja, joiden aikana on määrä oppia tietty sanasto ja kielioppi sekä niiden käyttötilanteet. Oppikokonaisuuden sisällä oppija etenee omassa tahdissaan, ja hän voi itse määrittää tavoitteet jokaiselle kokonaisuudelle oman osaamisensa ja resurssiensa mukaisesti. Tavoitteet ovat joustavia, ja niitä voi vielä muuttaa opiskelun aikana, jos oppiminen sujuu ennakoitua paremmin tai huonommin.

Oppikokonaisuuksien vaihdot mahdollistavat myös yhteiset tunnit kurssin aikana. Yhteiset tunnit tarjoavat tilaa ryhmäytymiselle, johon on syytä kiinnittää huomiota koko opintojen ajan. Sosiaalisten oppimisstrategioiden harjoittelu on oppijoille helpompaa, kun opiskelijat ovat hyvin ryhmäytyneet keskenään. Tällaisessa ryhmässä on usein myös positiivinen ilmapiiri, jolloin oppimisympäristö tuntuu oppijoista miellyttävältä. Yhteisillä tunneilla saa opintojaksoon mukaan myös erilaisia teema- ja simulaatiotunteja, jolloin opittua voidaan vielä harjoitella isommassa porukassa ja saada lisää toiminnallisuutta oppimiseen. Yhteiset tunnit mahdollistavat myös kielen ulkoisten taitojen, kuten koekysymystyyppien, harjoittelun, mikä korostuu erityisesti ylioppilaskokeisiin valmistauduttaessa.

Ydintaidot – hyvät taidot – soveltavat taidot

Yksilöllisen oppimisen malli oppikokonaisuuksineen vaatii opettajalta suunnittelua ennen kurssin alkua. Oppimateriaalista on tunnistettava ydinaines eli se sanasto- ja kielioppiaines, jonka osaamattomuus haittaa oppijan etenemistä. Tähän kuuluvat myös osion harjoittamat metalingvistiset taidot. Jos opiskelija ei ole oppinut tunnistamaan esimerkiksi vieraan kielen sanaluokkia, hänen on myöhemmin hankala oppia päättelämään sanan merkityksiä tekstistä. Tästä seuraa vaikeuksia luetunymmärtämisessä ja sanaston laajentamisessa. Sanaluokkien tunnistaminen on siis alkavan kielenopetuksen yksi ydintaito. Sama ajatus pätee sekä sanastoon että kielioppiin. On asioita, joita ilman osaamiseen jää aukkoja, jotka myöhemmin asettavat esteitä oppimiselle. Oppikokonaisuuden ensimmäi-

nen tavoite on, että jokainen opiskelija oppii kokonaisuuden ydintaidot eli ydintaidot sanastosta, kieliopista, kielenkäyttötilanteista ja kielen analyysitaidoista.

Opetussuunnitelman perusteet ja kehittyvän kielitaidon asteikko tukevat opettajaa opiskelijan taitojen tunnistamisessa. Hyviin taitoihin sisältyvät ydintaidot, ja hyvät taidot ovat perustaitoja laajemmat. Hyvät taidot hallitseva opiskelija osaa soveltaa tietojaan ja taitojaan tutuissa tilanteissa ja kykenee tekemään omia johtopäätöksiään kieliopista. Hän selviytyy taidoillaan niistä arkipäivän tilanteista, joita oppikokonaisuudessa on tarkoitus oppia. Hyvät taidot omaksuneen oppijan sanastoon sisältyy perussanaston lisäksi oppijalle itselleen merkityksellistä sanastoa. Opiskelija harjoittelee myös erilaisia oppimisstrategioita ja pystyy arvioimaan omaa osaamistaan sekä suunnittelemaan omaa oppimistaan.

Soveltavat taidot hallitseva opiskelija on kouluarvosanoilla kiitettävä opiskelija. Soveltavia taitoja opiskellessaan oppija harjoittelee kielen soveltamista erilaisissa tilanteissa. Hän laajentaa sanastoaan yli aiheen esimerkiksi laajoilla teemasanastoilla. Hän kykenee itse tuottamaan kieltä aiheeseen viittaavissa tilanteissa ja kurssin tavoitteiden mukaisesti, niin suullisesti kuin kirjallisestikin. Hän pystyy myös analysoimaan ja arvioimaan oppimaansa ja esimerkiksi opettamaan sen kaverilleen. Soveltavia taitoja opettavassa materiaalissa voi käyttää runsaasti autenttista materiaalia, vaikka se sisältäisi vaativaakin sanastoa tai tuntemattomia rakenteita, sillä soveltavat taidot hallitseva opiskelija osaa poimia tutun aineiston vieraastakin ympäristöstä.

Jokaiselle tasolle opettajalla on materiaalia niin paljon, että oppijalla on todella mahdollisuus käyttää itse tarvitsemansa aika ja harjoitusten määrä asian oppimiseen. Nopeammalle riittää, kun hän käy ydintaitojen asiat läpi ja harjoittelee ne muutamalla tehtävällä, hitaampi voi tarvita paljon ydintaitoja harjaannuttavia tehtäviä ja koko oppikokonaisuuteen varatun ajan omaksuakseen ne. Jos tehtävät olisivat kaikille samat, hitaampi oppija ei saisi riittävästi strukturoituja harjoituksia, joiden avulla hän voi keskittyä uuden asian ymmärtämiseen ja mieleen painamiseen. Jos ydintaitoja harjaannuttavia tehtäviä olisi paljon kaikille, nopeampi turhautuisi helposti, sillä strukturoidut tehtävät eivät tarjoa hänelle oppimiskokemuksia, jolloin myös opiskelumotivaatio laskee. Tiedetään, että heikoimmat oppijat hyötyvät strukturoiduista tehtävistä ja apukysymyksistä hyviä opiskelijoita enemmän. Yksilöllinen eteneminen ja erilaiset oppimistehtävät takaavat myös hyvälle opiskelijaille mahdollisuuden kehittää osaamistaan omien resurssiensa mukaan. Oppikokonaisuuden ydinajatus onkin tarjota jokaiselle sopivaa opetusta ilman, että opettaja joutuu tekemään kolmekymmentä erilaista oppituntia. (Callender & Mcdaniel 2007.)

Myös enemmän tukea tarvitsevat opiskelijat on helppo ottaa huomioon yksilöllisen oppimisen mallissa. Opettajalla on mahdollisuus huomioida tukea tarvitsevat opiskelijat henkilökohtaisesti jokaisella oppitunnilla, ja oppikokonaisuuksiin voidaan suunnitella heidän oppimistaan mahdollistavaa materiaalia. Hitaimmat opiskelijat tarvitsevat enemmän aikaa ja harjoittelumahdollisuuksia vahvistaakseen oppimistaan. Ydintaitoja harjaannuttavat tehtävät tukevat myös hitaampien tarpeita. Yksilöllisen oppimisen mallissa myös ryhmän muilla opiskelijoilla on tilaa auttaa niitä, jotka tarvitsevat enemmän apua, jolloin jokainen opiskelija on aidosti osa ryhmää. Koska yksilöllisessä mallissa jokainen opiskelija asettaa omat oppimistavoitteensa, myös hitaampi opiskelija voi asettaa ja saavuttaa itselleen soveltuvat tavoitteet, jolloin tavoitteiden saavuttaminen ylläpitää motivaatiota kielenoppimiseen.

Kaikki opiskelijat eivät tee oppikokonaisuuden sisällä kaikkia tehtäviä eivätkä edes samoja tehtäviä. Myös läksyt jokainen opiskelija määrittää itse itselleen. Tarkoitus on valtauttaa

oppija oman oppimisensa omistajaksi, jolloin oppija itse voi määrittää, minkä verran ja mistä aiheesta hän tarvitsee harjoitusta. Itseanalyysin tukena on taidontarkistustehtäviä, joiden läpäisy avaa oppijalle mahdollisuuden siirtyä seuraaviin tehtäviin. Jos taidontarkistustehtävät osoittautuvat liian vaikeiksi, ohjataan oppija tekemään lisää kyseisiä taitoja harjaannuttavia tehtäviä. Opettajan rooli oppimaan ohjaajana korostuu.

Oppija voi itse vaikuttaa omaan etenemiseensä esimerkiksi harjoittelemalla enemmän oppituntien ulkopuolella. Oppija voi myös asettaa omat tavoitteensa hieman alemmaksi, jos esimerkiksi elämäntilanne vaatii joustoa opintoihin. Seuraavassa oppikokonaisuudessa oppijan tilanne voi olla jo toinen, ja hän voi panostaa opiskeluun silloin enemmän. Vaikka tämä malli voi teoriassa muistuttaa tasoryhmissä opiskelua, se ei ole sitä, sillä kurssin tavoitteet ovat kaikille samat opetussuunnitelmassa määritetyt. Opiskelijoita ei jaeta tasoryhmiin, vaan jokainen voi opintojakson aikana edetä jokaisessa oppikokonaisuudessa omassa tahdissaan ja omalle tasolleen. Oppija, joka ei jostakin syystä onnistu ensimmäisessä oppikokonaisuudessa selviämään ydintaitoja pidemmälle, voi seuraavassa kokonaisuudessa saavuttaa soveltavat taidot. Oppijan on mahdollisuus vaikuttaa omilla valinnoillaan ja tavoitteiden asettelullaan saavutettaviin taitoihin, eikä hänen tarvitse käyttää aikaansa sellaisiin asioihin, jotka hän jo osaa. Oppiminen kiteytyy siihen, mitä ei vielä osata, ja opettajan roolina on ohjata oppijaa niin, että hän tekee tietoisia valintoja oppimisestaan.

Oppikokonaisuuden toteuttaminen vieraassa kielessä

Kun opettajan valitsema oppimateriaali on suunniteltu tukemaan eri taitojen harjoittamista, on syytä varmistaa, että jokaiselle on riittävästi oppimista edistäviä tehtäviä. Induktiiviset tehtävät soveltuvat hyvin itsenäiseen opiskeluun, sillä niiden avulla oppijan on mahdollista rakentaa omat sääntönsä opittavasta asiasta ja oppia se käyttämällä hyväksi erilaisia oppimisstrategioita. Oppijan päättelyprosessia voidaan myös helpottaa ohjaavilla kysymyksillä. Oppijoilla on käytössään oppimisen tukemiseksi sekä perinteisiä että sähköisiä apuvälineitä, kuten opetusdioja, animaatioita, sähköisiä harjoituksia, pelejä, äänitteitä, oppikirjan materiaalia, opettajan tekemiä harjoituksia, opettajan videoita opetustuokioita tai internetistä löytyviä kielen opetusvideoita.

Opettajan rooli luokassa on edelleen merkittävä, vaikka opetus ei ole enää perinteistä luokkaopetusta, jossa koko ryhmä kuuntelee opetustuokion ja tekee sitten aiheeseen liittyvät tehtävät samassa tahdissaan. Oppijat tarvitsevat opetusta eli apua asioiden ymmärtämiseen, niiden linkittämiseen keskenään ja oppimisstrategioiden harjoittamiseen. Opettaja on oppituntien aikana opiskelijoiden käytettävissä ja käy opettamassa ja neuvomassa oppijoita tarpeen mukaan. Opettajan rooliin kuuluu edelleen oppimisen seuraaminen ja oppimaan ohjaaminen. Yleensä kontrollin tarve on suuri, jos oppijat eivät ole itseohjautuvia. Kokemuksesta me kirjoittajat olemme havainneet, että nuoret ja yksilölliseen metodiin tottumattomat opiskelijat tarvitsevat enemmän tukea oman työskentelynsä säätelyyn kuin aikuiset ja metodin jo hallitsevat. Sitä mukaa, kun oppijat oppivat itsenäisiä oppimisstrategioita, kontrollin tarve pienenee. Malli sopii myös pelkästään verkko-opetuksena toteutettuihin kursseihin, mutta silloin opiskelijoiden on jo oltava hyvin itseohjautuvia.

Kaikki ryhmän opiskelijat aloittavat samoista tehtävistä, joissa opitaan oppikokonaisuuden ydintaidot. Opiskelijat saavat opiskella itsenäisesti, ryhmässä tai parin kanssa. Aluksi opiskelijat tapaavat valita ystävänsä parikseen tai ryhmäkseen. Tarkoitus kuitenkin on,

että opiskelijat ryhmittyvät luokassa toisten samaa tahtia opiskelevien kanssa, ja ainakin aluksi opettaja joutuu ohjaamaan opiskelijaa vaihtamaan ryhmää tai paria, jos opiskelijan eteneminen poikkeaa toisten tahdistista. Työssämme olemme huomanneet, ettei tunneilla ole kiinteitä ryhmiä, vaan opiskelijat oppivat vaihtamaan työparia hyvin sujuvasti oman etenemisensä mukaan. Opiskelijoilta kerätyn palautteen mukaan opiskelijat ovat mielestään oppineet tuntemaan ryhmän muut opiskelijat hyvin ja ryhmähenki on pääsääntöisesti hyvä. Toisaalta olemme huomanneet, että oppikokonaisuuden sisällä muodostuvat ryhmät kestävät lähes muuttumattomina koko oppikokonaisuuden. Opettajalle opiskelijoiden eteneminen näyttäytyy samantahtisena, mutta olemme pohtineet, johtuuko ryhmien pysyvyys todella opiskelijoiden etenemisen samantahtisuudesta vai onko opiskelijoista vain helpompaa jäädä muodostuneeseen ryhmään ja mukauttaa oppimistahtinsa ryhmän muiden jäsenten tahtiin. Opintojakson sisällä olevat oppikokonaisuuksien vaihdot tuovat mahdollisuuden myös oppimisryhmän vaihtoon, joten vaikka ryhmän pysyvyys olisi tuosta helposta valinnasta, antaa oppikokonaisuuden vaihto mahdollisuuden muuttaa sitä.

Nopeimmat oppijat tai ne, joilla on jo muualla hankittua osaamista aiheesta, selviävät yleensä nopeasti ydintaitoja harjaannuttavista tehtävistä. Opetuksessamme käytämme taidontarkistustehtäviä, joiden avulla oppija osoittaa osion hallinnan. Jos oppijalla on muualla hankittua osaamista aiheesta, hän voi testata omaa osaamistaan suoraan taidontarkistustehtävällä. Jos oppija selviytyy tehtävästä, hän pääsee tekemään seuraavan tason tehtäviä. Jos taas taidontarkistustehtävä ei mene läpi eli osion ydinainesta ei vielä hallita, oppija saa lisää näitä taitoja harjaannuttavia tehtäviä.

Ydintaitoja harjoittavat tehtävät voivat olla hyvinkin vaihtelevia. Esimerkiksi kieliopin ja sanaston harjoitteluun käytämme paperisten tehtävien lisäksi paljon sähköisiä harjoituksia. Sähköiseen materiaaliin on helppo lisätä myös ääni ja kuva, jotka tukevat oppijan oppimista ja sähköisistä tehtävistä oppija saa myös palautteen osaamisestaan nopeasti. Vaikka sähköistä materiaalia on meillä käytössä paljon, ei tuntia tarvitse pitää atk-luokassa. Kun materiaali valitaan niin, että se on yhteensopivaa mahdollisimman monelle laitteelle, voi opiskelija tehdä tehtävät omalla tietokoneellaan, tabletillaan tai puhelimellaan. Kaikkien opiskelijoiden ei myöskään tarvitse tuoda joka tunnille omaa laitetta, sillä yksi laite oppimisryhmää kohden riittää.

Perinteisten tehtävien lisäksi käytämme paljon erilaisia pelejä mekaanisina harjoituksina. Pelillisuus tuo oppimiseen myös vaihtelua, ja opiskelijat ovat kokeneet mekaanisen harjoittelun niiden avulla mielekkääksi. Esimerkiksi Quizlet-, Kahoot- ja Socrative-sovellukset ovat helppokäyttöisiä, ja niillä oppija tai opettaja voi luoda nopeastikin sana- tai fraasitason harjoituksia ja pelejä. Sovellukset sopivat myös kuullun- ja luetunymmärtämisen harjoitteluun. Näillä sovelluksilla oppija voi myös osoittaa osaamistaan, sillä tuotetut tehtävät ja harjoittelun tulokset ovat helposti jaettavissa opettajalle.

Kuullunymmärtämisharjoitukset on mahdollista tehdä omassa tahdissa, kun kuuntelutehtävät ovat oppijan saatavilla. Hän voi myös kuunnella tehtävän useammin, mikä ei ole mahdollista, jos tehtävä tehtäisiin yhdessä koko luokan kanssa. Kuullunymmärtämisharjoituksen voi myös tehdä useammalla eri tavalla, jolloin oppija voi harjoitella erilaisia kuullunymmärtämisen strategioita. Suulliset harjoitukset tehdään muiden samaa tasoa opiskelevien kanssa. Keskustelupareja tulee opintojakson aikana useampi, kun eri oppijat ovat eri aikaan tekemässä harjoituksia. Suulliset harjoitukset ohjaavat myös oppimisryhmien muodostumista; ne ovat helppo tapa aloittaa työskentely uuden parin kanssa.

Soveltavia tehtäviä joutuu etsimään kustantajien oppimateriaalin ulkopuolelta selvästi eniten. Internet mahdollistaa autenttisen materiaalin käytön tehtävissä, joilla harjoitetaan soveltavia taitoja, siksi suurin osa käyttämistämme soveltavista tehtävistä on sähköisiä. Eniten valmista oppimateriaalia löytyy hyvien taitojen harjoittamiseen, sillä oppikirjat on usein tehty tukemaan hyvän taidon saavuttamista. Kaikilla tasoilla yritämme huolehtia vaihtelevien tehtävien tarjoamisesta. Erilaiset tehtävät vahvistavat oppimisstrategioiden hallintaa, ja siksi oppijan on hyvä harjoitella myös sellaisia tehtävätyyppejä, jotka ovat hänelle hieman hankalampia eivätkä siksi niin mieluisia.

Osaamisen osoittaminen ja arviointi vieraassa kielessä

Yksilöllisen oppimisen malli ja oppikokonaisuuksissa opiskelu mahdollistavat paljon erilaisia tapoja osaamisen osoittamiseen. Opintojakson alussa käydään opiskelijoiden kanssa aina läpi opintojakson sisällöt ja opiskelijat tekevät itsearvioinnin osaamisestaan. Tämän jälkeen opiskelijat asettavat itselleen tavoitteet opintojakson ajaksi, ja sovimme yhdessä ryhmässä, millaisilla tavoilla osaamisen voi osoittaa. Oppija määrittää osaamistavoitteen lisäksi myös omat kielen opiskelun ajankäyttötavoitteet. Tämän keskustelun tarkoituksena on auttaa opiskelijaa luomaan realistinen kuva tavoitteiden saavutettavuudesta.

Osaamisen osoittamiseksi opiskelijat valitsevat perinteisen kokeen todella harvoin. Koe halutaan tehdä sähköisenä joko kotona tai koulussa. Kotikoetta halutaan eniten aloittavissa ryhmissä ja uskon, että opiskelijat olettavat kokeen olevan helpompi, jos käytettävissä on paljon apuvälineitä, erityisesti erilaisia sähköisiä käännös- ja sanakirjasovelluksia. Jo kurssin aikana tehdään harjoituksia, joissa opitaan käyttämään näitä ohjelmia oppimisen apuna. Tällaisia harjoituksia ovat esimerkiksi luetunymmärtämisen tehtävät, joihin vastausvaihtoehdoiksi asetetaan esimerkiksi eri käännösohjelmien antamia vääriä vastauksia oikean vastuksen lisäksi. Apuvälineiden käyttö on sallittua, kunhan niitä osataan käyttää oikein. Kotikokeen laatiminen vaatii opettajalta enemmän vaivaa, kun tehtävätyypeillä on tarkoitus saada selville aito osaaminen, ei vain apuvälineiden hallinta, mutta samalla kotikokeessa on mahdollista huomioida opiskelijoiden yksilölliset tarpeet koejärjestelyissä. Kotikokeessa opettajan on myös luotettava siihen, että opiskelija tekee itse kokeensa.

Yksilöllisen oppimisen mallissa opettaja ehtii opintojakson aikana seurata opiskelijoiden etenemistä, joten koe ei sinänsä ole opettajalle merkityksellisin osaamisen osoittamistapa. Meillä on käytössä sähköinen oppimisympäristö, johon opiskelijat tekevät tehtävänsä. Oppimisalusta toimii myös opiskelijoiden vihkona, ja jos opiskelija haluaa käyttää paperista vihkoa, hän voi kuvata kirjoittamansa muistiinpanot ja tallentaa kuvat oppimisalustalle. Näin opettaja pystyy seuraamaan opiskelijoiden etenemistä. Kokemuksemme mukaan huijaaminen kotikokeessa on suhteellisen harvinaista. Vaikka opettajalle kokeen tulos ei tulekaan yllätyksenä, koe on opiskelijoille perinteinen ja tuttu tapa osoittaa osaamisensa, ja siksi sitä toivotaan edelleen.

Portfoliota toivovat yleensä ryhmät, jotka ovat jo harjaantuneet yksilölliseen oppimiseen. He kokevat portfolion olevan helpoin, kun jo opintojakson aikana voi valita tehtäviä, joilla oma osaaminen voidaan osoittaa. Suullisen kielitaidon opiskelijat osoittavat lähes poikkeuksetta tekemillään videoilla, vaikka erilaiset äänitteet ja keskustelu opettajan kanssa ovat myös mahdollisia. Luetun ja kuullun ymmärtäminen osoitetaan oppijan tason mukaan kirjan kappaleilla ja tehtävillä tai lukemalla ja kuuntelemalla autenttisia tekstejä esimerkiksi verkkolehdistä, uutisista tai mainoksista ja tekemällä niistä miellekarttoja, tee-

masanastoja tai tiivistelmiä. Portfolioon opiskelija voi lisätä myös erilaisilla sovelluksilla tai nettisivustoilla tekemiään harjoituksia tai vaikka kohdekielen kielitaitokokeita. Kielen opimisen ohessa opetamme opiskelijoille myös tiedonhakua, sillä vaikka netissä on tietoa ja harjoituksia runsaasti, opiskelijat eivät aina osaa käyttää tietoa hyväkseen opiskelussa. Portfolio voi hyvin olla myös blogi, oppimispäiväkirja tai videoblogi opiskelijan omilla opetustuokioilla tai vaikkapa opiskelijoiden kuvaama elokuva. Portfolio jättää paljon tilaa opiskelijoiden yksilöllisen etenemisen ja omien tavoitteiden saavuttamisen osoittamiseen, koska sen toteutustavat ovat hyvinkin joustavia.

Jokainen kurssi päättyy aina itsearviointiin ja palautekeskusteluun. Itsearvioinnissa opiskelijat arvioivat omien tavoitteidensa toteutumista sekä sisällön että ajankäytön suhteen. Lisäksi itsearvioinnissa arvioidaan omaa toimintaa oppitunneilla ja oppimisstrategioiden hallintaa. Itsearviointi opintojakson alussa ja lopussa osoittaa opiskelijalle etenemisen opintojakson aikana. Pelkillä kurssiarvioineilla yksilöllistä etenemistä on vaikea osoittaa. Jos opiskelijalla on muualla hankittua osaamista, hän voi olla useammankin kurssin lähes opiskelematta ja saada silti kiitettävän arvosanan osaamisestaan. Heikompikin opiskelija etenee, vaikka arvosana ei nousisi tyydyttävästä ylöspäin. Olemme havainneet, että opiskelumotivaatio pysyy yllä paremmin, kun opiskelijalle voi konkreettisesti osoittaa taitojen karttuvan jokaisen kurssin aikana. Omien tavoitteiden, ajankäytön ja opiskelustrategioiden arvioimisella tarjoamme opiskelijalle konkreettisia välineitä oppia elinikäisen oppimisen taitoja. Ennen kurssin arvosanan antamista pidetään opiskelijan kanssa palautekeskustelu, jossa käydään läpi itsearviointi ja kurssisuoritukset. Palautekeskusteluihin on aikaa, kun perinteisistä koetta ei pidetä. Palautekeskustelussa opiskelijan kanssa käydään läpi hänen arvioitavat suorituksensa ja hänen itsearviointinsa, vertaamme niitä opintojakson tavoitteisiin ja vastaaviin arvosanoihin. Arvosanan lisäksi palautekeskustelussa opiskelija saa suullista palautetta omasta edistymisestään jakson aikana, minkä opiskelijamme ovat kokeneet erittäin tärkeäksi.

Eriyttävät oppikokonaisuudet lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa

Vieraan kielen opiskelussa toimivaksi havaittu oppijan osaamista ja kehittymistä mukaleva opetus soveltuu hyvin myös toisen kielen opiskeluun. Lukion suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoitteena on tuottaa jatko-opintoihin ja työelämään riittävää kielitaitoa. Oppimäärässä painottuvat metalingvistinen tietoisuus, kulttuuri-identiteettien tunnistaminen ja tukeminen, multimodaaliset tekstitaidot ja vuorovaikutustaidot. Suomenkielinen oppimisympäristö on tietysti aina läsnä ja tarjolla, mikä antaa rajattomat mahdollisuudet autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin. Vaikka opiskelijat elävät suomenkielisessä kieliyhteisössä ja kielellinen kompetenssi kasvaa väistämättä, S2-opiskelijan kielitaidon on kehitettävä kohti työelämän ja jatko-opintojen vaatimuksia. Tämä edellyttää arkikielen ylittävää osaamista. Ylöspäin eriyttäminen onnistuu viime kädessä siirrolla äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän mukaiseen opetukseen tai vastaavien tehtävien tekemisellä, jos kielitaito saavuttaa kaikilla osa-alueilla äidinkielen kielenkäyttäjän taidot.

Suomi toisena kielenä -ryhmissä käytännössä jokaisella opiskelijalla on erilainen tausta kielenkäyttäjänä ja -oppijana. Diversiteettiä on runsaasti, eikä pienäkään opetusryhmää voi yleensä opettaa ongelmitta samantahtisesti ja -sisältöisesti. Usein ryhmässä on opiskelijoita, jotka tarvitsevat esimerkiksi erilaisia kielioppiharjoituksia automatisoidakseen rakenteita, mutta jollekulle vaikeinta onkin oppia tunnistamaan puhekielisyysdet kirjalli-

sessä ilmaisussaan ja parantaa kielen rekistereiden hallintaa. Toisaalta ryhmässä voi olla opiskelija, joka hallitsee kielen pintapuolisen sujuvasti ja lähes äidinkielen tasoisesti, mutta jonka kulttuurinen lukutaito on heikko. On myös opiskelijoita, joiden tarpeet liittyvät erityisesti niukkaankin sanavarastoon, usein sekä äidinkielessään että suomen kielessä. Joskus myös puutteelliset opiskelutaidot ja vähäinen motivaatio saattavat vaikuttaa oppimiseen. Eriyttämiselle on siis tilausta.

Olemme rakentaneet oppikokonaisuudet siten, että useimmissa kokonaisuuksissa on niin kielitietoa kuin erilaisia teksti- ja vuorovaikutustaitojakin. Yksittäisen oppikokonaisuuden tehtävät sitoutuvat laajempaan kurssisisältöön, ja samaa aineistoa voidaan ihannetapauksessa työstää liukuvasti eri tasojen läpi, jolloin ymmärrys syvenee ja analyttisyys korostuu. Kaikille opiskelijoille on tarjolla samat ydin- ja hyvien taitojen tehtävät, mutta ryhmän eriyttäminen alkaa heti oppimiskokonaisuuden alussa. Näin nopeasti etenevä opiskelija pääsee tekemään vaativampia tehtäviä, kun hitaammat vielä harjoittelevat ydintaitoja. Käytetyn ajan lisäksi myös tuen ja lisäharjoitusten tarve aiheuttaa isojakin eroja siinä, kuinka pitkälle yksittäinen opiskelija oppikokonaisuuden aikana etenee. Opiskelijoilla on käytössään kokonaisen oppikokonaisuuden kattava tehtävälista, josta näkee, milloin siirtymä vaativampiin harjoituksiin on mahdollinen.

Eri tasojen vaativuuseroa kannattaa tuoda esille tehtävien ryhmittelyssä ja arviointikriteereissä. Opiskelijoille tasolta toiselle siirtyminen tuottaa pienen pelillisen kokemuksen, ja välitavoite auttaa rytmittämään työtä, jolloin urakkaoppimisen tuntu vähenee. Siirtymät tasojen välillä eivät ole olleet suomen toisena kielenä -tunneilla täydellisen organisoituja tai aukottomia, koska opiskelijoiden kielitaito on niin monimuotoista. Erityisesti ydintaitojen osaamisen tunnistaminen ja osoittaminen vaativat opettajalta suunnitelmallisuutta, koska opiskelijoilla on usein kiire päästä etenemään. Ydintaitoja harjoittavien tehtävien tekemiseen voi kannustaa esimerkiksi pitämällä testin, jonka saa tehdä useamman kerran, laittamalla opiskelijat kuulustelemaan toisiaan tai asettamalla sopivan läpäisyrajan riittävän vaativaan harjoitukseen. Ajan mittaan opiskelijat myös harjaantuvat arvioimaan omaa osaamistaan, vaikka opettajankin antamaa vahvistusta edelleen pyydetään.

Kielioppi, opiskeltavaan aiheeseen liittyvä käsitteistö ja tekstin ymmärtäminen sekä referoiminen muodostavat tyypillisen ydintaitoja harjoittavan oppimiskokonaisuuden. Tehtävät ovat mieluiten helposti konkretisoituvia niin tavoitteiltaan kuin suoritustavoiltaan. Omaan elämään ja omiin kokemuksiin liittyvät tehtävät houkuttavat myös suulliseen ilmaisuun. Ydintaitojen tasolla kaikki tekevät vähintään yhden mekaanisen kielioppiharjoituksen, jotta opiskeltava ilmiö havainnollistuu niillekin, jotka siirtyvät nopeasti vaativampiin tehtäviin. Oppikirjassa on paljon hyödyllistä ydintaitoja harjoittavaa aineistoa: opetustekstejä, sanastoja ja luetunymmärtämistehtäviä sekä mekaanisia kielioppiharjoituksia. Kieliopin liittäminen kielenkäyttötilanteisiin vaatii kuitenkin opettajalta vaivannäköä. Sanaleikit ja osuvat laulunsanat, mainokset ynnä muut tuntuvat motivoivan opiskelijoita. Kun opiskelija on saanut ennalta ilmoitetut ydintaitojen tehtävät tehtyä tai hänellä ilmeisesti on jo riittävät tiedot ja taidot, hän voi jatkaa hyvien taitojen tasoihin tehtäviin.

Hyvien taitojen tasolla oppija työstää autenttisia, vaativiakin tekstejä. Hän esimerkiksi harjoittelee tulkitsemista, kirjoittaa kommentteja ja havainnoi tai harjoittelee kielioppia luonnollisessa ympäristössään. Kielitieto voidaan myös nostaa tarkastelun kohteeksi vaikkapa rakenteiden matkimisen tai ”tekstilajipastissien” avulla, jolloin luetun tekstin pohjalta kirjoitetaan oma teksti säilyttäen olennaiset tekstin tai kielen rakenteet. Hyvien taitojen taso vastaa kurssikokeen vaativuustasoa, ja se on myös jokaisen oppijan tavoitetaso, jotta

kommunikatiiviset ja akateemiset taidot pääsevät kehittymään. Yksilölliset tavat osoittaa osaamistaan mahdollistavat eriyttämisen, vaikka tavoite olisi kaikilla sama. Opettaja voi esimerkiksi pyytää esittelemään novellin kertojan, mutta oppijan tehtäväksi jää miettiä, miten hän haluaa tehdä sen: kirjallisena analyysitekstinä, kuvakollaasina vai suullisesti – yksin, parin kanssa vai ryhmässä. Tehtävään voidaan liittää vaatimuksia kielen havainnoinnista, kulttuuri-identiteetin pohtimisesta tai muusta oppimiskokonaisuuteen luontevasti integroituvasta sisällöstä. Tekemisen laatua olemme tarkkailleet ja ohjanneet tavanomaisen kiertelyn lomassa. Pienet palautekeskustelut ja vaikkapa toisen parin työstä inspiroituminen saattelevat parempiin tuloksiin.

Soveltavia taitoja vaativiin harjoituksiin opiskelija pääsee, kun hän on osoittanut hallitsevansa hyvien taitojen tason. Soveltaviin tehtäviin ”joutumisen” voi tietysti välttää, jos käyttää edellisten tehtävien tekemiseen tuhlailevasti aikaa, mutta tavoitteellisille ja kehittyneemmille opiskelijoille soveltavat tehtävät tarjoavat irtautumista luokkahuoneesta, itsenäistä tutkimista ja mahdollisuuden parhaisiin arvosanoihin. Tehtävissä vaaditaan abstraktia ajattelua, vertailua, arvioimista, ongelmanratkaisua ja muita korkeamman tason ajattelun taitoja. Soveltavan tehtävän voi räätälöidä tarvittaessa jokaiselle erikseen, tai se voi olla yhteinen. Esimerkiksi oppikokonaisuuden sisällöistä voi koostaa eheän portfolion, tehdä vertailun johonkin muuhun kulttuuriin tai mallintaa ilmiötä infografiikalla. Ryhmähenkeä voi vahvistaa haastattelutehtävillä, tai opiskelija voi antautua apuopettajaksi, jos se sopii ryhmän dynamiikkaan. Tehtävässä pitää olla imua ja mahdollisuuksia osaamisen täysimittaiseen hyödyntämiseen. Isossakin opetusryhmässä soveltava harjoitus tuo oppimistilanteeseen ainutkertaisuutta ja aitoutta. Vaikka yksittäinen opiskelija ei yleensä etene kaikissa oppikokonaisuuksissa soveltavalle tasolle, muutamakin soveltava työ kurssin aikana syventää oppimista.

Lähteet

- Bloom, B. 1968. Learning for mastery. Instruction and curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>. Luettu 17.5.2015.
- Callender, A. & Mcdaniel, M. 2007. The benefits of embedded question adjuncts for low and high structure builders. Journal of Educational Psychology, Vol. 99, No. 2. <http://psych.wustl.edu/learning/documents/callender.mcdaniel.pdf>. Luettu 17.5.2015.
- Colvin, R. L. 2008. Solving problems and building communities. Year Book of National Society for the Study of Education, 289–293. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-7984.2008.00223.x/pdf>. Luettu 17.5.2015.
- Juurakko, T. & Airola, A. 2002. Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Kauppila, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti, psyykinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, luonnos 22.9.2015. Opetushallitus, http://www.oph.fi/download/171262_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_luonnos_22092015.pdf. Luettu 30.9.2015.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 Opetushallitus, http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 1.5.2015.
- Peura, P. 2014. Yksilöllisen oppimisen opetusmalli, <http://maot.fi/oppimisymparisto/yksilollisen-oppimisen-opetusmalli/>. Luettu 15.9.2015.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Monipuolinen arviointi yhdistää kieliaineita

Joanna Ovaska ja Katriina Rapatti:

Arviointi on osa oppimisprosessia, ja sen tulee kattaa oppimisen tavoitteet monipuolisesti. On tärkeää suunnitella arviointi niin, että se edistää oppilaan taitoa arvioida omaa oppimistaan. Arviointi on keskeinen osa myös oppimistehtävien suunnittelua. Arvioinnissa otetaan huomioon kaikki tilanteet, joissa oppilas antaa näytön osaamisestaan, ja oppilaan pitää olla selvillä siitä, millaisin kriteerein hänen osaamistaan arvioidaan.

Arvioinnin peruslinjat on määritelty Perusopetuslaissa (§ 22). Sen mukaan ”oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.” Tämän linjauksen mukaista arviointikulttuuria tarkennetaan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* (POPS 2014). Tässä artikkelissa esittelemme konkreettisia tapoja monipuolistaa kielten arviointia opetussuunnitelman perusteiden linjausten pohjalta, mutta korostamme, että opettajien on syytä perehtyä linjauksiin ja hyödyntää niitä rohkeasti oman arviointinsa kehittämisessä. Tuntiessaan suuret linjat opettaja voi kehittää arviointia kokonaisvaltaisemmin, jotta arvioinnista tulee entistä läpinäkyvämpää, ymmärrettävämpää ja perustellumpaa. Tämän artikkelin antia voi käyttää oman ideoinnin lähtökohtana, mutta se ei voi tarjota valmista työkalupakkia, joka takaisi arvioinnin onnistumisen. Siihen tarvitaan opettajan omaa sitoutumista yhteisiin linjauksiin ja mielekkäiden arviointikäytäntöjen luomista sen pohjalta.

Oppimistehtävät arvioinnin runkona

Arvioinnin tehtävä on tukea ja edistää oppimista. Arviointi ei ole pelkästään lopputuloksen arviointia, vaan se niveltyy osaksi koko oppimisprosessia.

Kielten arvioinnin tulee myös kattaa kaikki oppiaineen osa-alueet. Tämän vuoksi kieliaineiden arvioinnin on mielekästä perustua oppimistehtäviin, joilla oppilaat voivat oppia ja osoittaa oppimistaan monin eri tavoin. Samalla oppilaalle tulisi muodostua myös syvempi ymmärrys omasta oppimisestaan ja sen kehittämisestä.

Tarpeen tullen kielen osaamista voidaan osoittaa myös loppukokeella, mutta se ei voi yksin olla arvosanan antamisen peruste. On hyvä muistaa, että esimerkiksi oppituntien näytöt osoittavat osaamista siinä missä kokeen näytöt tai arvioitavat tehtävät. Tärkeää on se, että osaamisesta on näyttöä, ei se, missä tai millä tavalla se on osoitettu. Tällaiseen ajatteluun ohjaa arvioinnin monipuolisuuden vaatimus: arvosana ei niinkään muodostu eri suoritusten arvosanojen keskiarvosta vaan siitä, millä tavoin oppilas osoittaa tavoitteiden mukaista osaamista. Oppilas ei välttämättä kokeessa siihen pysty, mutta oppimistehtävien avulla pystyy.

Arvioinnin kokonaisuus selvitetään jo opiskelukokonaisuuden alussa. On hyvä, jos oppilaat voivat myös itse vaikuttaa arvioinnin toteutukseen ja oppimistehtäviin. Opettaja pohjustaa yhteistä suunnittelua esittelemällä opiskelujakson kokonaisuutta ja sen arviointia. Opettajan pohjustus sisältää ainakin seuraavat asiat:

- Mihin tavoitteisiin pyritään, eli mitä on tarkoitus oppia?
- Miten tavoitteet yritetään saavuttaa eli miten toteutetaan (tekstilajit, sisällöt, tehtävät)?
- Millä perusteella arvosana muodostuu, ja miten eri tehtävät arvioidaan (opettajan palautteet ja numeroarviointi, itsearviointi, vertaisarviointi, yhdessä tehtyjen tehtävien arviointi, osallistumisen tai tehtävien laiminlyönnin seuraamus)?

Arvioinnin ennakkosuunnittelu on tarpeen myös oppiainerajat ylittävässä opetuksessa, kuten jonkin teeman tai ilmiön pohjalle rakentuvassa opetuksessa tai perusopetuksen monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Tällöin on hyvä sopia, kuka opettajista arvioi mitään. Teemapohjaiseen työskentelyyn voi osallistua, vaikka oppilaiden kielitaito olisi suppeampikin. Oppimistehtävänä voi olla esimerkiksi kuvallinen käsitekartta, johon liitetään aihepiirin sanastoa.

Oppilaan tulisi oppia arvioimaan omaa edistymistään. Sen vuoksi on hyvä harjoitella itsearviointia ja vertaisarviointia sekä palautteen vastaanottamista ja hyödyntämistä omassa oppimisessa. Tämä on hyvä muistaa erityisesti silloin, kun oppimistehtävät ja arviointimenetelmät ovat uudenlaisia – ja monipuolisia.

Oppimistehtävien arvioinnin läpinäkyvyys

Oppimistehtävien, kuten puhe-esitysten, keskustelujen, kirjoitustehtävien tai projektitöiden, arviointia tehdään läpinäkyväksi selvittämällä seikat, joihin oppimistehtävän arviointi perustuu. Parhaimmillaan tällainen opintojen aikainen arviointi on motivoivaa, ja se tarjoaa mahdollisimman konkreettista tietoa onnistuneista ja kehittämistä vaativista valinnoista. Esimerkiksi oppilaiden tuottamien suullisten tai kirjallisten tekstien arvioinnissa konkreettisuus toteutuu erittelemällä tekstin eri ulottuvuuksia: tekstin kokonaisuutta (tekstilajin valintaa ja onnistuneisuutta sekä tekstin kokonaisjäsentelyä), sisällöllisiä merkityksiä, kirjoittajan ja lukijan (tai puhujan ja kuulijan) välisen vuorovaikutuksen rakentamista tekstissä, tekstuaalisia valintoja (esimerkiksi puhe- tai kirjakielisyyttä, tekstin koossapysyvyyttä, lause- ja lausekerakenteiden vaihtelua ja viittaussuhteita) sekä tekstin muodollisia piirteitä (kieliopillisia rakenteita, oikeinkirjoitusta ja välimerkkejä).¹

Kriittisyyttä tarvitaan erityisesti sen suhteen, tukevatko arvioinnin periaatteet oppimista vai toteuttavatko ne vanhaa arvostelukulttuuria, ”jyvien erottelua akanoista”. Kielen opetuksessa on vallalla usein paradoksi: opetuksessa korostetaan kommunikatiivisuutta ja virheiden tekemisen luonnollisuutta, mutta arvioinnissa pääpaino voi olla kirjallisissa tehtävissä ja kieliopillisesti oikeiden muotojen muodostamisessa, jossa virheet ovat pahasta. Kielen opetuksen tulisi kuitenkin rohkaista kielen monipuoliseen käyttämiseen ja myös riskinottoon. Oppilaiden tulisi rohkaistua ilmaisemaan itseään puutteellisellakin kielitaidolla. Kielten arviointikäytännöissä tulisi huomioida myös tämä tärkeä ulottuvuus.

Oppilaat kuitenkin tarvitsevat – ja usein haluavat – palautetta rakenteellisista seikoista. Tällöin on hyvä valita rajallinen määrä asioita tarkastelun alaiseksi. Voidaan esimerkiksi sopia, että palautettavassa videot tehtävässä on tultava selville kymmenen eri verbin

¹ Tekstilajipohjaisella arvioinnilla on paljon annettavaa kielten arviointiin, mutta sen käsittely jää tämän artikkelin ulkopuolelle (ks. tarkemmin Shore & Rapatti 2014).

menneen ajan aikamuotoa. Tällöin verbit ovat yhtenä arvioinnin kohteena: Kuinka tarkoituksenmukaisesti ne on valittu kommunikatiivisen tavoitteen kannalta? Miten oikein niitä on käytetty tekstiyhteydessään? Muita kriteereitä voivat olla esimerkiksi persooniin viittaamisen selkeys, kieltolauseiden pitävyys tai tilanteen mukainen kieli.

Hyvä ratkaisu on myös antaa oppilaan tekstistä tarkka kielellinen palaute oppilaan itsensä valitsemiin osuuksiin. On mielekkäämpää antaa oppilaan tuottaa ja käyttää kieltä mahdollisimman paljon, vaikka opettaja jättäisi osan tuotoksista kielellisesti korjaamatta. Hyvä on kuitenkin muistaa, että palautetta tulee antaa yleisellä tasolla muistakin tuotoksista. Oppilaiden kanssa voidaan muun muassa sopia, että sovittuun aikarajaan mennessä kirjoitetaan tietyt tarinat, jotka kaikki arvioidaan esimerkiksi kommunikatiivisten tai kulttuuristen kriteerien perusteella. Lisäksi voidaan sopia, milloin painotus on tilanteeseen sopivuudella, milloin kielellisellä tarkkuudella. Teksti voidaan esimerkiksi arvioida kolmiosaisesti, jolloin 1/3 on esityksen sujuvuutta ja sanaston monipuolisuutta, 1/3 kommunikatiivisuutta ja tilanteeseen sopivuutta sekä 1/3 kielellistä tarkkuutta.

Aina tehtäviä ei ole tarpeen arvioida asteikolla 4–10. Usein arvioinniksi riittää karkeampi kolmiportainen arviointi, jossa asteikkona voi olla esimerkiksi

välttävä – tehtävä on suoritettu
tydyttävä – osoittaa jonkin verran osaamista
hyvä – osoittaa hyvää osaamista.

Videoiden ja muiden kuvaa tukena käyttävien tekstien laadintaan voidaan asettaa tiettyjä vaatimuksia esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Tehtävään on sisällytettävä

- tietty määrä kerrontaa tai ajatusten esittämistä ääneen
- juonen kuljetusta tietyllä määrällä repliikkejä
- erilaisten ajatusten julkituomista puhutun tai kirjoitetun tekstin avulla tietty määrä
- eri henkilöiden puhetta eri sanoin tietty määrä.

Arvosanan määrittäminen arviointikokonaisuudessa

Kokonaisarvioinnin suhteen malleja ja painotuksia on lukuisia aina sen mukaan, mitä kussakin oppimiskokonaisuudessa tehdään. Oppimisprosessin arviointiin pätee edellä kuvattu arvioinnin läpinäkyvyys. Mitä jäsentyneemmin pystytään kuvaamaan arvioinnin periaatteet, sitä helpommin pystytään antamaan kokonaisarvosana. Arvosanan määrittämisen helpottamiseksi painotukset voi sopia ennakolta esimerkiksi seuraavasti: 1/3 portfolion oppimistehtävistä, 1/3 jatkuvasta näytöstä, itse- ja vertaisarvioinnista ja oppimispäiväkirjan laadinnasta (ei kielellisestä sisällöstä) ja 1/3 arvosanasta osakokeista ja muusta näytöstä (esimerkiksi suullinen esitys, kuullun ja luetun ymmärtäminen).

Kun arviointikokonaisuus muodostuu monesta tehtävästä, on myös tarpeen miettiä, miten oppija voi täydentää osaamistaan. Tähän tarjoaa mahdollisuuden suullinen ryhmäkoee kurssin lopuksi tai arviointikeskustelu.

Tehtävätyyppejä monipuoliseen arviointiin

Arvioinnin monipuolistamista voi ideoida esimerkiksi Eurooppalaisen kielisalkun avulla. Se sisältää lukuisia tehtäviä oppilaan itsearviointia varten läpi kouluvuosien. Kielisalkun antia voi hyödyntää myös erilaisten arviointitapojen ja oppimistehtävien kehittämisessä. Eurooppalainen kielisalkku on laadittu vieraiden kielten opetukseen, mutta sen osioita Kielenoppimiskertomus ja Työkansio voi soveltaen käyttää myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Seuraavassa on kerätty erilaisia tehtävätyyppejä, joita opettaja voi käyttää arvioinnin tukena prosessin eri vaiheissa. Jokaisella pedagogilla on hallussaan monia samanlaisia ja muitakin harjoitusmuotoja, eikä listauksen ole tarkoitus olla kaiken kattava. Eri ryhmiin jaotelluilla tehtäväesimerkeillä on tarkoitus antaa ideoita oman opetuksen ja oppimisprosessin muokkaamiseen ja vinkata erilaisista tavoista antaa palautetta. Vaikka jaottelussa noudatetaan kieliaineiden tavoitekokonaisuuksia (POPS 2014:n mukaan), ei kielen eri ulottuvuuksien erottaminen erillisiksi kokonaisuuksiksi useinkaan ole mielekästä. Esimerkiksi vuorovaikutus liittyy kaikkeen kielellä toimimiseen, eikä se kovin luontevasti muodosta mitään erillistä kielen osa-aluetta. Oppimistehtävien tavoitteena on varmistaa oppiminen, ei itsetarkoituksellinen tehtävien suorittaminen. Osan tehtävistä voi tehdä halutessaan myös kokeena.

POPS 2014:ssä kieliaineiden tavoitekokonaisuuksien jäsentämisessä ja nimeämisessä on eroja sekä äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärien kesken että äidinkielen ja kirjallisuuden ja vieraiden kielten välillä. Eri kieliaineiden tavoitekokonaisuuksien välille hahmottuu – ainakin karkeasti arvioiden – seuraavan taulukon mukaiset vastaavuudet. Tehtävätyyppien esittelyjen otsikoinneissa käytetään sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että vieraiden kielten tavoitekokonaisuuksien nimiä.

Äidinkieli ja kirjallisuus	Vieraat kielet
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen	Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa
Tekstien tulkitseminen	Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä
Tekstien tuottaminen	Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen	Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen
Kieli kaiken oppimisen välineenä (ei oppimäärässä suomen kieli ja kirjallisuus)	Kielenopiskelutaidot

Kielten, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen / Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen

Sanasto

Tiukkaan rajattujen sanastotehtävien (aukkotehtävät, monivalinta, käännös) sijaan ja ohella on hyvä tarjota runsaasti mahdollisuuksia osoittaa omaa osaamistaan muilla keinoilla. Muun muassa seuraavissa multimodaalisissa tehtävätyypeissä voidaan sanastotietoa soveltaa eri yhteyksissä:

- oman arjen valokuvaaminen ja kuvien rikastaminen tukisanoilla ja teksteillä
- annettujen kuvien tekstitys annettujen tukisanojen avulla tai vapaasti aihepiiriin sanoja käyttäen
- (sähköisten) oppimis- ja kääntökorttien (esim. Quizlet) luominen itselle tärkeistä sanastoista (ja jakaminen muille)

- sarjakuvan avulla omaan animaatioon tms. tuotetut interjektiot, fraasit
- miellekartta toisen oppiaineen sisällöistä
- tukisanojen laatiminen videoon.

Kielen rakenteet

POPS 2014 nojaa funktionaaliseen kieliopin opetukseen: kielen rakenteita tarkastellaan tekstien ja kielen käytön yhteydessä, ei erillisenä kielioppina. Kielen rakenteet eivät ole kielessä erillinen osansa vaan olennainen keino luoda merkityksiä. Sen vuoksi kielen rakenteiden tarkastelu on mielekästä yhdistää tekstilajin tarkasteluun. Esimerkiksi aikamuodot jakautuvat eri tavoin eri tekstilajeissa. Uutisessa, historiallisissa kuvauksissa ja selostuksissa sekä kertovissa tekstissä aikamuotona on usein imperfekti. Kertomuksissa preesensin käyttö ajoittuu usein käänteeseen tekevän tapahtumaketjun huippukohtaan. Ajan ja paikan ilmaukset puolestaan ovat erilaisia historian ja biologian teksteissä.

Kielen rakenteiden oppimista tukevia tehtävätyyppejä ovat esimerkiksi seuraavat:

- toisen oppiaineen (jo tuttujen) vieraskielisten sisältöjen rakenteiden tunnistaminen
- itse etsittyjen autenttisten tekstien ymmärtäminen ja analyysi => verbien, aikamuotojen, pronomien, sivulauseiden tunnistaminen (ja muuttaminen)
- rakenteiden yhdistäminen sanastoon => kääntökorttien kirjoittaminen pronomineista, konjunktioista, adverbista
- verkosta tai muista lähteistä haettujen tekstien (esim. blogit) persoonan, aikamuodon tai lausetyypin muuttaminen
- suullinen tai kirjallinen kerronta kuvasta tai muusta materiaalista annettuja rakenteita käyttä

Vuorovaikutustilanteissa toimiminen / Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutustilanteissa

Ryhmässä työskenteleminen

Ryhmätyöt ja muut vuorovaikutustilanteet luokassa tarjoavat mahdollisuuden käyttää kieltä arkisissa kohtaamisissa ja harjoitella erityisesti suullisia ilmauksia. Ryhmässä työskentelemisen apuna voidaan käyttää seuraavia menetelmiä:

- ryhmätyössä tarvittavien pyyntöjen, kysymysten ja kehotusten kokoaminen yhteen näkyville
- ryhmätyöfraasien käyttö suullisesti itse- ja vertaisarvioinnin kohteena esim. viikoittain
- uusien ryhmätyössä tarvittavien sanojen ja sanontojen listaaminen.

Tekstien tulkitseminen / Kehittyväkielitaito, taito tulkita tekstejä

Kieliaineissakaan tekstejä ei käsitellä yksinomaan kielen takia, vaan niiden avulla vahvistetaan oppilaan monilukutaitoa. Tekstien tulkitsemisessä on kyse monipuolisesta tekstien kanssa toimimisesta niin, että kuulija tai lukija pystyy paitsi luomaan käsityksen tekstin sisällöstä, myös hyödyntämään tekstin antia omassa oppimisessaan, ajattelussaan ja toiminnassaan sekä ottamaan tekstiin kriittistä etäisyyttä. Tekstin tulkitsemisen arviointiin eivät siten riitä pelkästään tekstin sisällön ymmärtämiseen keskittyvät tehtävät. Tarvitaan monipuolisia tehtäviä, joiden avulla oppilas pystyy ymmärtämään, miten merkitykset tekstissä syntyvät. Esimerkiksi seuraavat tehtävät voivat avata uusia näkökulmia tekstin maailmaan:

- tekstin analysointi seuraavien kysymysten avulla: Mihin tekstilajiin teksti kuuluu? Mihin tekstillä pyritään? Kuka tekstin on kirjoittanut? Kenelle teksti on kirjoitettu?

- tekstin kokonaisrakenteen jäsentäminen esimerkiksi nimeämällä tekstin osat (tekstilajin jaksot ja vaiheet)
- sisältökysymysten ja -vastausten laatiminen tekstistä
- saman aiheisten tekstien sisällön vertailu eri kielillä (esim. Wikipedia-sivut eri kielillä)
- kohdekielisen tekstin väliotsikointi kohde- tai äidinkielellä
- lehti uutisen asian esittäminen TV-juontajan roolissa
- toisen oppilaan puhuman videon tekstitys
- itse etsitystä tekstistä tehtävät harjoitukset => sisältökysymykset, monivalinta, yhdistä otsikko ja kappale -tyyppiset tehtävät

Tekstien tuottaminen / Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä

Tekstien tulkitseminen ja tuottaminen ovat saman kolikon eri puolia. Tekstin tulkitseminen on myös eräänlaista tekstin tuottamista. Toisaalta tekstin tuottaminen pohjautuu aina tekstien tulkintaan. Arvioinnissakin näitä kahta tekstilajitaitojen ulottuvuutta olisi hyvä saada yhdistettyä. Esimerkiksi kertomuksen kirjoittamisessa voidaan edetä hyvin kirjoitetun kertomuksen lukemisesta ja analysoinnista kyseisen kertomuksen hyödyntämiseen oman kertomuksen mallina (Pirskanen & Kurki 2014; Takko 2014). Eri yhteyksissä tekstien tuottamista voidaan arvioida esimerkiksi seuraavanlaisten tehtävien avulla:

- kysymykset, tiivistelmät ym. perinteiset kirjoitelmat oppilaan itse valitsemalla esitystavalla
- opittavasta aiheesta tehty tutun ihmisen haastattelu ja sen purku ydinlauseiksi tai kuvasarjaksi
- verkkosivujen ja -palveluiden kuvitteelliset päivitykset
- (yhteisen) blogin kirjoittaminen
- kuvakokoelman laatiminen erityylinen kuvatekstein
- sarjakuvien tuottaminen verkon avulla
- eri hahmon roolissa suoritettavat erilaiset tehtävät ja draama
- yhteinen verkkolehti.

Kokoavia arviointitapoja

Oppimispäiväkirja

Oppimispäiväkirja on loistava tapa havainnoida omaa oppimista ja erilaisia työskentelytapoja, käytettyjä metaitoja tai niiden puutteellisuutta. Oppimispäiväkirjaan on hyvä jo alkuun opastaa tekemään pieniäkin merkintöjä monta kertaa viikossa. Oppimispäiväkirjaa voi tuottaa äidinkielellä tai kohdekielellä, mutta sen sisältöjä ei ole tarkoitus käyttää suoraan arviointiin, eikä sen kuulu olla kielellisen arvioinnin kohteena, vaan se voi toimia hyvänä apuvälineenä itsearvioinnissa ja loppuarviointikeskustelussa. Oppimisen tapahtuessa monissa eri (sähköisissä) ympäristöissä oppimispäiväkirja tukee myös mahdollisen pirstaloitumisen hallintaa ja siten oman työskentelyn kokonaisuuden ymmärtämistä.

Portfolio

Portfolio toimii oppimisprosessin merkittävien töiden ja oman oppimisen esittelykokonaisuutena (vrt. *Eurooppalainen kielisalkku*). Sen yhtenä tavoitteena on estää tehtävien pirstaloituminen oppimisjakson sisällä. Oppilas kerää portfolioonsa oppimistehtävistä ne, jotka hän haluaa kokonaisarvioinnin osaksi. Oppimistehtävät on voitu arvioida ennen oppilaan valintaa. Portfolioon keräämiensä suullisten ja kirjallisten tehtävien avulla oppilas osoittaa, mitä ja millä tavalla hän on oppinut. Portfoliossa voi olla myös oppikirjan tehtäviä. Sähköisessä muodossa toteutettu portfolio voi sisältää monenlaista materiaalia, kuten teks-

tiä, kuvaa, videota, ääntä, linkkejä ja verkkosivuja. Kaiken portfolioon kootun materiaalin tulee liittyä tavoitteeseen, ja sen sisältö tulee jäsenellä mielekkäästi. Portfolioon on hyvä linkittää oppimispäiväkirja, jossa oppilas kuvaa tehtävien merkitystä omassa oppimisessaan. Portfoliota ja oppimispäiväkirjaa voidaan käyttää myös arviointikeskustelun pohjana.

Portfolioon vaadittujen tehtävien tekemistä voidaan ohjata tai antaa tehtäville eri suoritusvaihtoehtoja. Portfoliotyöskentelyä voidaan ohjata esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

1. asettamalla (väli)palautusten selkeä aikataulu
2. edellyttämällä monimuotoisia tehtäviä (esim. yksi mindmap, yksi haastattelu, kaksi videota, yksi kirjoitelma)
3. edellyttämällä vertaispalautetta
4. varmistamalla, että opettajan palautteesta seuraa oppimista tukevia toimenpiteitä.

Koe

Erilaiset oppimistehtävät voidaan sisällyttää osaksi koetta. Koe voidaan pitää myös osina oppimisjakson aikana. Kokeen toteuttamistapoja voi varioida esimerkiksi seuraavasti:

- Sanastotehtäviä tehdään elaboroiden eli käytetään sanoja monipuolisesti esimerkiksi erilaisissa käyttöyhteyksissä.
- Portfolion pohjalta voidaan tehdä erilaisia näyttötuotoksia, esimerkiksi:
- mindmap puretaan suulliseksiesitykseksi
- portfoliot tehtävän kirjoitelma tiivistetään kolmeksi virkkeeksi
- kerrotaan suullisesti portfolion kuvasta.

Arviointikeskustelu

Oppimisjakson alussa asetettuja tavoitteita on hyvä tarkastella oppimisprosessin etenemisen ajan. Erityisen tärkeää on tarjota oppijalle mahdollisuus tarkastella omaa kehitystään esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla. Jakson lopussa oppimispäiväkirja ja sen mukana kulkevat itse- ja vertaisarviointi toimivat oivallisena lähteenä arviointikeskustelulle. Arviointikeskustelu voidaan käydä pienryhmissä, ja sen tarkoituksena on saada oppija hahmottamaan vielä kokonaiskuva oppimisjaksosta, omasta oppimisestaan ja siitä, kuinka hyvin oppimistavoitteet on eri tehtävien ja tuotosten avulla saavutettu.

Monipuolisen arvioinnin kompastuskiviä

Oppimisprosessiin limittyvä arviointi vaatii opettajalta suunnittelua, yhteisiä sopimuksia oppilaiden kanssa ja kokonaisvaltaista ajattelua. Laajan loppukokeen korjaamisesta vapautuu kuitenkin aikaa ohjaus- ja palautetyöhön oppimisprosessin varrelle. Toisaalta yhteistyö muiden kielten opettajien kanssa voi keventää yksittäisen opettajan kuormitusta. Monipuolisten arviointikäytäntöjen suunnittelussa on hyvä huomioida ainakin seuraavat seikat:

- Ajankäyttö on erilaista sekä opettajan että oppilaan työssä.
- Oppimistehtäviä ei tule kasata oppilaille liikaa, jotta omaksumiseen jää
- Opettajan on hyvä ratkaista etukäteen, mitkä oppimistehtävät muodostavat rungon ja mitä voidaan jättää pois oppimisprosessin siitä häiriintymättä.
- Opettajan on punnittava tarkoin tehtävien aikataulut ja suoritusvapaus.
- Yksilöllistä oppimista on syytä tukea esimerkiksi eritasoisilla sähköisillä
- Arvioinnin on oltava läpinäkyvää ja oppijan tiedossa koko opintojakson ajan.
- Kaikkien oppilaiden ei tarvitse tehdä samoja tehtäviä, kunhan yhteismitallisuus sä
- Tieto- ja viestintätekniikka tai sen puute eivät saa rajoittaa arvioinnin monipuolisuutta.

- Perinteisten tekstiympäristöjen rinnalle otetaan monimediaisia ympäristöjä.
- Digitaalisia oppimistehtäviä voi usein helposti muokata ja hyödyntää oppimisen eri vaiheissa.
- Oppilaita kannustetaan itse etsimään ajankohtaisia materiaaleja, videoita ym.
- Opettajan ei tarvitse korjata kaikkea, vaan oppilas voi myös itse korjata töitään tai oppilaat korjaavat toistensa töitä.
- Oppilasta rohkaistaan tuottamaan ja käyttämään kieltä runsaasti, ja opettaja antaa korjauksia osaan tuotoksista, esimerkiksi oppilaan itse valitsemiin tuotoksiin.
- Päättyessään tehdä korjauksia tuotoksiin opettajan on jo etukäteen, erityisesti sähköisissä ympäristöissä toimittaessa, valittava kuhunkin tehtävään parhaiten soveltuva työkalu ja pyrittävä välttämään mahdollisesti hankalasti toteutettavia korjaustoimenpiteitä.

Arviointi on oppimisprosessi

Opettaja ei tule arvioinnissa koskaan valmiiksi. Arvioinnin problemaattisuus ei häviä opetuskokemuksen myötä. Arviointi ei myöskään ole muuttumaton asia, jota voisi toteuttaa vuodesta toiseen – tai edes samana vuonna eri opetusryhmissä – samalla kaavalla. Samanlainen arviointi ei tue yhtäläisesti kaikkien oppimista. Tämä pätee erityisesti kielissä, jotka eivät oppimisen kohteiltaan ole tarkkarajaisia asiakokonaisuuksia, vaan yhdistelmä tekstilajitaitoja sekä kulttuurin, kirjallisuuden ja kielen tuntemusta. Arvioinnin suhteen opettaja on siis aidosti oppimisprosessissa. Päivi Atjosen teos Hyvä, paha arviointi valottaa hyvin arvioinnin kysymyksiä.

Lähteitä

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Eurooppalainen kielisalkku. <http://www.edu.fi/kielisalkku>

Shore, S. & Rapatti, K. 2014. Tekstilajikokonaisuudesta yksityiskohtiin – miten arvioida oppilaiden tekstejä. Teoksessa Shore, Susanna & Rapatti, Katriina (toim.) 2014. Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö

Annamari Kajasto

Opettajien välisen yhteistyön alueita on kirjattu moniin kohtiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Kieliaineiden opettajat voivat tehdä yhteistyötä esimerkiksi kieliympäristömme monipuolisuuden tiedostamisessa, kaikkien kielten arvostuksen nostamisessa, Euroopan kielipäivän vieton suunnittelussa tai kielivalintatiedotuksessa. Hyviä yhteistyökumppaneita ovat myös oman äidinkielen opettajat. Monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä kielen ja sisällön integroinnin erilaiset toteutustavat edellyttävät välttämättä eri oppiaineiden opettajien keskinäistä yhteistyötä.

Oppilaiden tietämättömyyttä ja karkkiähkyä

Ennen syyslomaa ruotsin opettaja tulee opettajahuoneeseen ja sanoo kahvia ottavalle äidinkielen opettajalle, että sun oppilaat ei tiedä, mikä on subjekti. En voi opettaa päälauseen käänteistä sanajärjestystä, jos oppilaat eivät tiedä, mikä on subjekti. Kollega vastaa, että kyllä se opetetaan jo ala-asteella ja kertoo itsekin kiinnittäneensä huomiota seiskalla aloittavien perustaitojen rapistumiseen. Toisessa koulussa eletään viikkoa ennen kesälomaa. Helsingin sanomien artikkelissa *Karkinsyöntiä ja terrorismin torjuntaa – viimeisellä kouluviikolla ei pääntätä* (2015) apulaisrehtori toteaa, kuinka kasiluokkalaiset tulivat kertomaan, etteivät jaksaa syödä enää yhtään karkkia, koska opettajat olivat toisistaan tietämättä järjestäneet nyyttäreitä samana päivänä.

Kenelle kuuluu kielitiedon opettaminen? Kenelle oppilaan kielitietoisuuden ja kielitaidon kehittäminen? Kielikasvatus? Mikä on koulun aikuisten tekemän yhteistyön rooli oppilaan oppimisprosessissa ja koulun toimintakulttuurin kehittämisessä? Kenen asia kieli on? Miten välttää karkkiähky?

Artikkelissani käyn läpi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014). Olen etsinyt perusteista viittauksia kieleen, kielitietoisuuteen, kielikasvatukseen ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Kielikasvatus antaa viitekehyksen kaikkeen kielten opetukseen, ja siitä onkin oma artikkeli toisaalla tässä verkkojulkaisussa. Annan myös runsaasti käytännön esimerkkejä ja välineitä opettajien väliseen yhteistyöhön – tavoitteena uuden opetussuunnitelman jalkauttaminen koulun arkeen. Esimerkit ovat pääosin erilaisissa hankkeissa kehitettyjä käytäntöjä. Ne ovat sovellettavissa minkä tahansa koulun työyhteisöön, tai ne sopivat virittämään alueellista yhteistyötä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan eri tahojen kesken. Esimerkeistä voi ottaa käyttöön itselle sopivia osasia tai toimintamalleja, tai ne voi toteuttaa sellaisinaan.

Oma kieli tai omat kielet oppimisprosessin keskiössä kielitietoisessa koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 197) määrittävät kielelle keskeisen roolin osana oppilaan oppimisprosessia: ”Kieli on oppimisen ja ajattelun edellytys. Kieli on mukana kaikessa koulun toiminnassa, ja jokainen opettaja on kielen opettaja.” Samoin oppilaan oikeutta omaan kieleen korostetaan perusteissa (2014, 87): ”Suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan.” Suomen kieli kuuluu koulussa kaikille, ja se on kaikkien yhteinen asia. Tavoitteena on perusteiden mukaan kielitietoinen koulu (2014, 28), jossa ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Kielellä on tärkeä merkitys identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Koulussa ”jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan monipuolisesti. Oppilaita ohjataan tuntemaan, ymmärtämään ja kunnioittamaan jokaisen kansalaisen perustuslain mukaista oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin.” (2014, 86.)

Mikä on kieliaine, ja kuka sitä opettaa?

Käsitettä *kieliaine* ei löydy hakutoiminnolla Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista eikä siten määritelmääkään. Mikä on siis kieliaine, ja kuka on kieliaineiden opettaja? Luvuissa 13–15 kuvataan oppiaineet, joista kieliaineita ovat omiksi oppiaineikseen nimetyt äidinkieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli sekä vieraat kielet. Äidinkieli ja kirjallisuus sisältää suomen ja ruotsin oppilaan äidinkielenä ja toisena kielenä sekä saamen, romanikielen, viittomakielen ja oppilaan muun äidinkielen. Luvussa 10 kerrotaan kaksikielisestä opetuksesta, joka on jaoteltu kolmeen eri ryhmään: kotimaisten kielten varhainen täydellinen kielikylpy, muu laajamittainen kaksikielinen opetus ja kielirikasteinen opetus. Opetuksessa opiskellaan osin tai melkein kokonaan vieraalla tai toisella kotimaisella kielellä. Kuten jo aiemmin todettiin, jokainen opettaja on kielen opettaja, ja vielä tarkempi määrittely tästä opettajan roolista löytyy perusteista (2014, 28): ”Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.” Vieraalla kielellä fysiikkaa opettava opettaja on oppilaansa kielellinen malli. Kaikki opettajat ovat myös opettamansa oppiaineen kielen opettajia, joten esimerkiksi biologian tai historian opettajia voidaan pitää myös kieliaineiden opettajina.

Kielitietoiset opettajat monikielisen oppilaan tukena

Kielitietoisuuttaan kehittävät opettajat ovat kulttuurisesti moninaistuvan ja yhä monikielisemmän koulun tärkeä voimavara. Oppilailla on paljon näkymätöntä osaamista, jonka näkyväksi saattaminen on osa koulun toimintakulttuurin kehittämistä. Tätä helposti piiloon jäävää osaamista on esimerkiksi oppilaan oma äidinkieli tai kotikielet. Opetusryhmässä voidaan osata yli kymmentäkin eri kieltä, joista osa on oppilaiden omia äidinkieliä ja osa vieraana kielenä formaalisti mutta myös informaalisti opiskeltuja. Oppilaiden monikielisyyden näkyväksi tekeminen on tavoiteltavaa opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014, 28): ”Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan.” Eri kielten rinnakkaiseloja kannattaa hyödyntää. Oppilaan kasvamista monikielisyyteen tuetaan opetuksessa – oli sitten kyseessä alakoululaisen vähitellen monipuolistuva kielitaito, joka koostuu kotona puhutusta suomen murteesta, koulussa opeteltavasta yleiskielestä ja englannin alkeista, tai Suomessa syntyneestä kaksikielisestä somalinuoresta, joka lukiossa opiskelee oman äidinkieltensä ja suomen lisäksi englantia ja ruotsia, kenties jopa jotain kolmatta vierasta kieltä.

Miksi ja mihin yhteistyötä tarvitaan?

Yhteistyön käsite löytyy useasta eri kohdasta opetussuunnitelman perusteista. Koulun kasvat- ja opetustavoitteiden toteuttamista sekä oppimisympäristöjen monipuolistamista edesauttaa perusteiden (2014, 36) mukaan paitsi koulun aikuisten keskinäinen ja tiivis yhteistyö, myös koulujen välinen yhteistyö sekä yhteistyö koulun ulkopuolisten organisaatioiden ja eri asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyö nähdäänkin perusteissa tärkeänä voimavarana laadukkaan koulupäivän rakentamisessa. Samoin se on keskeinen tekijä koulutuksen laadun lisäämisessä. Monikielisyys- ja kielikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan myös opettajien yhteistyötä (2014, 199). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kielikasvatuksen toteuttaminen koulun arjessa edellyttää eri oppiaineiden yhteistyötä (2014, 103). Oppiaineiden välistä yhteistyötä tarvitaan myös, kun suunnitellaan, kuinka tukea oppilaan monilukutaidon kehittymistä (2014, 22–23). Oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tukee koulun aikuisten keskinäinen yhteistyö. Kun tehdään ja toimitaan yhdessä, oppilaiden kyky tunnistaa oma erityislaatuksa ja taitonsa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa kehittyvät (2014, 27).

Opetuksen järjestäjää ohjeistetaan luomaan mahdollisuudet yhteistyöhön eri toimijoiden kesken sekä opetussuunnitelman että lukuvuosisuunnitelman laadinnassa. Perusteissa (2014, 9) tarkennetaan, että opetuksen järjestäjä huolehtii opetustoimen henkilöstön mahdollisuuksista osallistua yhteistyöhön. Samalla luodaan rakenteita oppiaineiden väliselle yhteistyölle. Kunnan tai koulun opetussuunnitelmaan onkin kirjattava keskeiset tavoitteet ja toimintatavat yhteistyön järjestämiseksi ja siitä, kuinka yhteistyö kunnan tai koulun sisällä sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa organisoidaan ja miten sitä seurataan ja kehitetään (2014, 44).

Uudenlaista kielivalintatiedotusta kielenopettajien yhteistyöllä

Yhtenä tavoitteena valtakunnallisessa Kielitivoli-hankkeessa (2009) oli innostaa lapsia ja nuoria opiskelemaan monipuolisesti kieliä. Perusteissa ohjeistetaan vahvistamaan poikien ja tyttöjen välistä tasa-arvoa muun muassa järjestämällä oppilaita kiinnostavaa kielivalintatiedotusta ja kannustamalla heitä tekemään aidosti itseään kiinnostavia valintoja sukupuolesta riippumatta (2014, 197). Koulun kielivalintatiedotusta kannattaa suunnitella yhdessä kielenopettajien ja rehtorin kanssa lukuvuoden alussa. Viestintäsuunnitelma on hyvä tehdä koko lukuvuodelle. Tiedotus voi koostua useista erilaisista osasista. Juuri ennen kielivalintojen tekemistä pidetty perinteinen kielivalintailta saattaakin olla liian myöhäinen ajankohta oppilaille ja vanhemmille oivaltaa, miksi kieliä kannattaa opiskella monipuolisesti ja sinnikkäästi ja mitä iloa ja hyötyä vähäisestäkin kielitaidosta on.

Kieltenopiskelusta ja kielitaidon tarpeesta voi tiedottaa oppilaille ja huoltajille uusilla ja aiempaa kiinnostavammilla tavoilla. Paikallisissa Kielitivoli-hankkeissa tuotettiinkin erilaisia käytäntöjä kielenopiskeluun innostamiseen, kuten esitteitä, kuvasanakirjoja, kielen alkeisvihkosia, julisteita, tarroja, välineitä kielisuihkutuksiin, lauluja äänitteinä ja toiminnallisia ohjeita sekä jopa lyhytelokuva (linkit hankkeiden verkkosivuille löytyvät lähde-luettelosta):

- Ideoita kielivalintailtojen toteuttamiseen koululla, Helsingin Kielitivoli Viehko (Kajasto 2011)
- Kaikenmaailmanliemessä, Kielivalintamateriaalit, Kielen markkinointiin, Tampereen Kielitivoli (Ota kieli omaksi 2013)

- Kielireppu, Turun Kielitivoli-hanke (Turun Kielitivoli 2013)
- Kielten alkeisvihkoset ja kielipassit, Uudenmaan Kielitivoli ja En español (Yksi maailma – monta kieltä 2013)
- Myllytonttu maailmalla, Turun ja Rauman Kielitivoli (Fagerlund & Koskivirta 2012)
- Tiedotusmateriaalit ja työkalupakit, Helsingin Kielitivoli Viehko (Viehko 2011)

Kokemukselliset ja toiminnalliset tapahtumat

Kieltenopiskeluun motivointiin, kielitietoisuuden herättelyyn ja oppilaiden oman kieli- ja kulttuuritaidon karttumisen kokemukselliseen toteamiseen kieliaineiden opettajat voivat ideoida yhdessä erilaisia tapahtumia – edelleen mutta tietoisemmin ja säännöllisemmin. Niitä voidaan järjestää omassa koulussa tai yhteistyössä oman alueen koulujen ja eri organisaatioiden kanssa. Tavoitteena on opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014, 197) herättää oppilaiden kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja rohkaista heitä viestimään autenttisissa kieliympäristöissä sekä ohjata oppilaita arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita. Hyviä keinoja herätellä oppilaiden kiinnostusta eri kieliin ja kulttuureihin ovat esimerkiksi erilaiset mobiiliradat, toiminnalliset työpajat ja kieltenpäivän juhlistaminen jollain tavalla. Uudenmaan Kielitivoli -hankkeen työpajassa kieltenopettajat tekivät Euroopan kieltenpäivän mobiiliradan (Kajasto 2013), joka toimii mobiililaitteilla luettavilla qr-koodeilla. Rata koostuu erilaisista kieleen ja kulttuuriin liittyvistä tehtävistä, joita on viidellä eri kielellä. Sen voi toteuttaa koulun sisätiloissa tai pihalla. Verkkosivuilta löytyy ohjeistus myös oman mobiiliradan tekoon. Mobiiliradan voi toteuttaa myös Euroopan kieltenpäivänä, jota vietetään vuosittain 26.9. Kieltenpäivää on vietetty Euroopan neuvoston aloitteesta vuodesta 2001 alkaen. Euroopan neuvoston verkkosivuilla on vinkkejä, kuinka päivää voi viettää (*Council of Europe* 2015). Kesästä 2015 alkaen sivut ovat löytyneet myös suomen kielellä. En español -hanke on suunnitellut toiminnallisen työpajan nimeltä Kieli- ja kulttuurimaistiais-kaikille aisteille (POLKKA 2012), jossa tutustutaan espanjan kieleen ja kulttuuriin. Euroopan kieltenpäivän voi järjestää myös eri kieliaineiden opettajien yhdessä toteuttamana omassa koulussa tai kunnassa. Pääkaupunkiseudun kieltenopetuksen kehittämisverkoston Kielikaravaanin (Kajasto 2015) järjestämistä kieltenpäivän tapahtumista on tarkempi kuvaus tämän artikkelin luvussa Verkostot kieliaineiden välisen yhteistyön tukena.

Oman äidinkielen hyödyntäminen suomen kielen taitojen kartuttamisessa

Oman äidinkielen opettajien osaaminen ja tieto oppilaistaan, kielestään ja kulttuuristaan on resurssi, jota hyödynnetään edelleen melko vähän koulun arjessa. Opettajien yhteistyö samoja oppilaita opettavien kollegoiden kanssa on vähäistä. Tunnit pidetään usein myöhään iltapäivällä muutoin jo hiljentyneessä koulurakennuksessa. Ainoat paikalla olevat muut aikuiset ovat koulun siistijöitä tai iltavahtimestareita. Oman äidinkielen opettajat kaipaavat pedagogisia keskusteluja ja kohtaamisia kollegoiden kanssa. Omassa kotimaassaan he ovat tottuneet yhteistyöhön. Koulun rehtorilta ja esimieheltä vaaditaankin hyvää tahtoa ja tietoista hyvien kohtaamisten järjestämistä säännöllisesti kaikkien opettajakuntaan kuuluvien opettajien kesken.

Yhteistyötä oman äidinkielen opettajien ja muiden aineiden opettajien kesken toki tehdään. SOREA on lyhennys sanoista somalin kieli ja reaaliaineet. Se oli pienimuotoinen Helsingin opetusviraston perusopetuslinjan koordinoima hanke, jonka tavoitteena oli

tuottaa materiaalia somalinkielisten oppilaiden reaaliaineiden opiskelun tueksi. Avoimella kutsulla saatiin koolle joukko somalin kielen opettajia sekä S2-, luokan- ja aineenopettajia. Syntyi työryhmä, johon myöhemmin liittyi myös kiinaa vieraana kielenä opettava opettaja. Opettajat työskentelivät työpareina siten, että toinen parista oli somalin kielen opettaja. Mietittiin, missä oppiaineessa tuen tarvetta on ja millaista tuki voisi olla. Työryhmä kokoontui muutaman kerran lukukaudessa parin vuoden ajan. Työpajoissa oli aina myös koulutuksellinen osuus. Kuultiin alustus somalin kielestä ja kulttuurista, siitä, millaista on olla somaliperheenä suomalaisessa koulussa, ja saatiin käytännön vinkkejä, kuinka tukea oppilaan suomen kielen taitojen kehittymistä. Työpari alkoi laatia sanalista ja oppikirjojen teemoista. Työryhmä sai koulutusta myös pelipedagogiikassa. Sanalistaista syntyi pelejä muun muassa historiaan ja ympäristö- ja luonnontietoon eri vuosiluokille. Pelit ja kaikki muu materiaali tallennettiin Helsingin kaupungin käyttämään digitaaliseen oppimisympäristöön Fronteriin.

Helsinkiläisen Meri-Rastilan ala-asteen oppilaiden, opettajien ja vanhempien yhteistyönä syntyi pieni kirja nimeltä Yllättävä tapaus – eläintarinoita monella eri kielellä (Meri-Rastilan koulu 2013). Kirjan esipuheessa kerrotaan kirjan syntyhistoriasta ja tekijöistä. Koulun S2-opettaja Leeni Siikaniemi oivalsi kollegoineen, kuinka paljon koulussa on eri äidinkieliä, mutta tämä oppilaiden ”salainen osaaminen” ei näy koulussa. Eri kieliin ryhtyttiin tutustumaan. Saatiin idea monikielisestä kirjasta, johon oppilaat kirjoittaisivat itse tarinoita. Kirjassa on neljä tarinaa nimeltä Leijona, Kirahvi, Krokotiili ja Elefantti. Tarinat käännettiin 14 eri kielelle, ja niitä ovat olleet kääntämässä koulun oppilaat, opettajat ja vanhemmat. Oppilaat ovat itse kuvittaneet kirjan eläinkuvien. Jos kirjasta ei löydy tarinaa omalla äidinkielellä, sen voi kääntää itse jokaisen tarinan lopussa olevalle tyhjälle sivulle.

Kaksikielinen ja kielirikasteinen opetus suunnannäyttäjinä

Kaksikielisen ja kielirikasteisen opetuksen elementtejä tuodaan perinteiseen kielenopetukseen uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä. Taustalla on ajatus sisällön ja kielen yhdistävästä CLIL eli Content and Language Integrated Learning -opetuksesta. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014, 348) englannin, muun vieraan kielen tai ruotsin kielen opetusta voidaan integroida eri oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien opetukseen ja päinvastoin. Opettajia ohjeistetaan rohkaisemaan oppilaita myös tiedonhakuun eri kielillä eri oppiaineissa. Opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan, että perusopetuslain mukaan perusopetuksessa käytettävä kieli on suomi tai ruotsi (2014, 86). Mahdollisia muita opetuskieliä ovat myös saame, romani tai viittomakieli, mutta myös muita kieliä voidaan käyttää opetuskielinä, kunhan se ei vaaranna opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Voisivatko oman äidinkielen opettajat ja esimerkiksi historian opettaja suunnitella ja jopa pitää yhdessä tunteja, jossa osa materiaalista ja opetuksesta on muulla kielellä kuin suomeksi?

Kaksikielisellä opetuksella on Suomessa jo yli satavuotinen historia. Helsingissä toimivat Helsingin Saksalainen koulu, Ranskalais-suomalainen koulu, Suomalais-venäläinen koulu ja Englantilainen koulu ovat alansa pioneereja – *and still going strong*. Eri puolelle Suomea on perustettu viimeisimmän parinkymmenen vuoden aikana useita englanninkielistä opetusta tarjoavia luokkia ja kouluja. Opetuskielten valikoima on laajentunut entisestään, ja nykyään voi opiskella myös osin espanjan, mandariinikiinan tai viron kielellä. Näissä kouluissa kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välisellä yhteistyöllä on pitkät perinteet. Kielet ja kulttuurit näkyvät ja kuuluvat koulun arjessa.

Kaksikielistä ja kielirikasteista opetusta tarjoavilla kouluilla Helsingissä on omat kieliblogit, joista voi löytää ideoita muun muassa eri oppiaineiden väliseen yhteistyöhön ja kotikansainvälisen toiminnan kehittämiseen (blogit haettu osoitteista 25.5.2015):

- Käpylän peruskoulun suomi-espanja-opetus <http://espanjanluokka.net/>
- Latokartanon peruskoulun suomi-viro-opetus <https://eestiklass.wordpress.com/>
- Meilahden ala- ja yläasteen koulujen suomi-kiina-opetus <http://kiinanluokka.net/>
- Myllypuron ala-asteen koulun suomi-venäjä-opetus <https://myllypuronaa.wordpress.com/>
- Myllypuron yläasteen koulun suomi-venäjä-opetus <https://myllykblogi.wordpress.com/>
- Eläintarhan ala-asteen kielirikasteinen ranskan opetus <https://eltsunblogi.wordpress.com/kielirikasteinen-ranska/>

Eläintarhan ala-asteen kielirikasteisessa ranskan opetuksessa oli esimerkiksi toteutettu kolmen oppitunnin mittainen monialainen oppimiskokonaisuus, johon osallistui oppilaita toiselta ja viidenneltä luokalta. Oppilaat valmistautuivat ranskalaisen vieraan käyntiin ja miettivät, kuinka he esittelevät koulun ranskaksi vieraalle. Koulun blogissa (Eläintarhan ala-asteen koulu 2015) vierailu on dokumentoituina tekstein ja kuvin.

Tampereen kaupunki koordinoi valtakunnallista FIS-STEPS-verkostohanketta, jonka tavoitteena on kehittää kaksikielisen suomi-englanti-opetuksen laatua Suomessa ja yhtenäistää CLIL-opetuksen kirjavia opetuskäytäntöjä. Verkosto järjestää täydennyskoulutusta, tarjoaa tukea ja jakaa hankkeessa kehitettyjä hyviä käytäntöjä verkkosivuillaan (2015). Hankkeen työstä ja tuloksista on valmistunut Laura Helmisen (2015) kirjoittama opinnäytetyö Tampereen yliopiston johtamiskorkeakoulussa.

Eurooppalainen kielisalkku yhteistyöllä käyttöön

Eurooppalaisesta kielisalkusta saatiin oma, suomalainen versio keväällä 2013. Se löytyy Opetushallituksen verkkosivuilta (2013). Artikkelissaan Ritva Kantelinen (2015, 10) tiivistää hyvin, mikä on Eurooppalainen kielisalkku ja mitä sen avulla voi tehdä:

Eurooppalainen kielisalkku on eurooppalaisena yhteistyönä kehitetty työväline, jonka avulla oppilas voi itse ymmärtää ja ohjata omaa elinikäistä kielenopiskeluaan, sen kehittymistä ja siinä saatuja tuloksia. Kielenkäyttäjä voi kielisalkun avulla myös esitellä ja dokumentoida omaa monikielistä ja monikulttuurista kompetenssiaan tavalla, joka on kansainvälisesti ymmärrettävä. Eurooppalaisen kielisalkun tavoitteena on salkun käyttäjän eli omistajan itseohjautuvuuden, monikielisuuden ja monikulttuurisuuden edistäminen.

Käytännön vinkkejä, kuinka Eurooppalaisen kielisalkun voi ottaa käyttöön koulun arjessa, löytyy sähköisestä EKS-työkalupakista (Kajasto & Kantelinen 2014). Kielisalkun käyttöönottoa kannattaa suunnitella yhdessä opettajakollegoiden kanssa ja tehdä sen käytöstä suunnitelma koko lukuvuodeksi. Kielisalkkua voi käyttää opetuksessa ja ohjaustyössä vieraiden kielten opettajan lisäksi esimerkiksi opinto-ohjaaja, S2-opettaja, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, oman äidinkielen ja kotikielen opettaja, luokanopettaja tai luokanohjaaja. Kielisalkku tarjoaakin luontevan välineen eri opettajien väliseen yhteistyöhön.

Verkostot kieliaineiden välisen yhteistyön tukena

Äidinkielen opettaja Tuula Uusi-Hallila sanoo Helsingin Sanomien haastattelussa (2015), että hänen koulunsa tänä keväänä saama hyvä tulos ylioppilaskirjoituksissa – 119 kevään ylioppilaasta 62 kirjoitti äidinkielestä laudaturin ja 33 eximian – ei olisi ollut mahdollista ilman yhdessä tekemistä kahden muun äidinkielen opettajan kanssa: ”Meillä on todella hyvä yhteistyö äidinkielen opettajien kanssa.” Mitä voisi olla tuloksellinen mikroverkostoituminen omassa koulussa Tuula Uusi-Hallilan kuvaamalla tavalla? Entäpä verkostoituminen jopa laajemmin omassa kunnassa?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat kieliaineidenkin opettajia yhteistyöhön koulun arjessa. Verkostoituminen on käyttökelpoinen keino opetussuunnitelman tarkoittaman yhteistyön jalkauttamisessa koulun toimintakulttuuriin. Oman koulun kieliaineiden opettajien kannattaakin mikroverkostoitua tavoitteellisesti keskenään. Tarvitaan kokoonkutsuja ja puheenjohtaja, jonka tehtävää voidaan hoitaa vuorotellen. Tarvitaan yhdessä asetettu tavoite ja pohdintaa tavoitteen merkityksellisyyttä. Tarvitaan myös hyvää tahtoa ja luottamusta sekä ripaus talkoohenkeä – kahvia ja pullaa ei saa unohtaa. Verkoston toimintaa voi käynnistellä hyvin pienimuotoisestikin ja vapaaehtoisuuteen perustuen jäljempänä tässä luvussa kuvatun KIPEÄ-verkoston toiminnan tapaan. Toinen tapa on suunnitella vaikkapa oman koulun kaikkien opettajien yhteisen verkoston toimintaa yhdessä rehtorin kanssa, jotta toiminnalle ja sen tavoitteille saadaan koulun johdon ja opettajakunnan tuki ja tarpeellinen resurssointi esimerkiksi yt-ajasta.

Timo Järvensivu (2015) kuvaa hyvää verkostojohdantamista ja verkostossa tapahtuvaa kehittämistyötä esityksessään. Järvensivun mukaan verkostossa tapahtuva kehittämistyö on prosessimaista, ja se on tärkeää aloittaa keskinäisen luottamuksen rakentamisesta. Luottamus mahdollistaa sen, että yhteisö alkaa kehittää ja hyödyntää ratkaisuja yhdessä toimien. Syntyy uusia ja uusia ratkaisuja. Verkoston toimivuuden avaintekijöitä on kolme: tunteminen eli tiedetään, mitä toiveita, tarpeita ja osaamista toisilla on, sitoutuminen verkoston toimintaan ja luottamus, joka rakentuu uskalle siihen, että jos autan muita, niin muut auttavat minua. Hyvin toimivan verkoston kautta tieto leviää, ja se omaksutaan tehokkaammin. Samoin toimintatavat muuttuvat tehokkaammin ja mukaan innostuu myös uusia toimijoita. Hyvä verkostojohdantaminen on laajan, avoimen ja itseorganisoituvan verkostoitumisen mahdollistamista ja tukemista. Emännöimällä (*bosting*) luodaan fyysinen ja henkinen ”tila”, joka motivoi asiantuntijoita työskentelemään ja ideoimaan yhdessä. Tiedon ja osaamisen jakaminen ja luominen tapahtuvat kaikilta kaikille itseorganisoituen.

Helsingin Suomalaisen Yhteiskoulun kieltenopettajat ovat jo muutaman vuoden ajan koontuneet ”säännöllisen epäsäännöllisesti” ja epämuodollisesti hyvän ruoan ja juoman kera keskustelemaan kieltenopetuksen kysymyksistä koulun omaan Kielten pedagogiseen keskusteluryhmään KIPEÄän. Osallistumispakkoa ei KIPEÄn pitämän blogin (2013) mukaan ole, vaan ”ne jotka kulloinkin pääsevät paikalle tulevat”. Tapaamiset pidetään kouluajan ulkopuolella, ja niiden aihe on sovittu yhdessä etukäteen. Jokainen on etukäteen miettinyt, mitä osaamistaan voisi jakaa sovitusta aihepiiristä muille. Aiheita ovat olleet muun muassa, miten aloittaa uuden tekstikappaleen käsittely ja mitä ihmettä iPadilla voi tehdä. Tapaamisissa on kirjoitettu muistiin esille tulleet ideat. Ideoista on tehty jälkeenpäin laminoitu kortti, jotka löytyvät KIPEÄn blogista. SYK on kielipainotteinen koulu. Koulun kielitarjonta on laaja, ja kaikki oppilaat opiskelevat oman A-kielensä eli ranskan, saksan tai venäjän lisäksi muitakin kieliä (SYK 2013).

Pääkaupunkiseudun kieltenopetuksen pedagoginen yhteistyöverkosto Kielikaravaani (Kajasto 2015) on järjestänyt yhdessä Euroopan kieltenpäivän tapahtuman (Council of Europe 2015) yhteensä viisi kertaa. Verkosto sai alkunsa Helsingin Kielitivoli Viehkon projektisuunnittelijan eli tämän artikkelin kirjoittajan toiveesta ja tavoitteesta saada järjestää pääkaupunkiseudun perusopetuksen oppilaille tapahtuma, jossa voi tutustua eri kieliin ja kulttuureihin toiminnallisesti hausalla ja iloisella tavalla. Mukaan tuli eri tahoja, kuten kulttuurikeskuksia, kouluja tai hankkeita, jotka halusivat innostaa lapsia ja nuoria opiskelemaan monipuolisemmin kieliä. Osallistujilla on ollut mahdollisuus kokeilla jo karttuneita kielitaitojaan tai -tietojaan tai tutustua eri kieliin. Syyskuussa 2014 pidetystä kieltenpäivästä voi lukea uutisen osoitteesta <http://www.hel.fi/www/uutiset/fi/opetusvirasto/kielikaravaani>. Kieltenpäivän tapahtuman tavoitteista ja järjestelyistä voi lukea tarkemmin Opetushallituksen Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kansainvälisyys- eli POLKKA-sivuilta (2012) polulta Käytännöt > Kotikansainvälisyys > Euroopan kieltenpäivä 26.9. POLKKA-sivuilla on paljon muitakin hyviä käytäntöjä kansainvälisyyden ja globaalikasvatuksen toteuttamiseen koulun arjessa yhteistyössä eri oppiaineiden opettajien kanssa.

Kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö

Oppiaineiden väliseen yhteistyöhön ohjeistetaan opetussuunnitelman perusteissa, kun suunnitellaan ja toteutetaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia (2014, 32). Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat lähellä *ilmiöpohjaisuuden* käsitettä, jota käytetään helsinkiläisissä kouluissa. Esimerkiksi Etu-Töölön lukiossa Helsingissä on jo usean lukuvuoden ajan suoritettu tietyt kurssit vuosittain monialaisten oppimiskokonaisuuksien tapaan opiskellen. Koulun opiskelijat kertovat Tylyn ilmiöitä -blogissa (2015) elävästi ja innostavasti, kuinka kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välistä yhteistyötä ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien tapaan tapahtuvaa opiskelua voi hyödyntää lukio-opinnoissa. Blogia ylläpitävät Etu-Töölön lukion opettajat.

Etu-Töölön lukion ruotsin ja filosofian kurssit vierailivat Maailma kylässä -festivaalilla toukokuussa 2015. Opiskelijat suunnistivat eri näytteilleasettajien ständeillä ja osallistuiivat festivaalin muuhunkin ohjelmatarjontaan. Ruotsin kurssiin liittyvät tehtävät tehtiin ruotsiksi, ja tavoitteena oli tutustua pohjoismaisiin näytteilleasettajiin. Englannin kielen kurseilla monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemoina ovat olleet kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen teemojen liittäminen kielten opiskeluun. Yhden kurssin teemana oli valmistaa suullinen esitys aiheesta Exploiting Animals for Our Energy Needs. Toisen kurssin tavoitteena oli etsiä opettajan antamilta verkkosivuilta tietoa siitä, kuinka energian tuhlaamista voi vähentää ja kuinka maailmasta voi tehdä vihreämmän paikan elää. Kolmannen aiheena oli laatia energiasuunnitelma kuvitteelliselle maalle.

Yksinkertaisimmillaan eri oppiaineiden ja kieliaineiden opettajien välisen yhteistyön tuloksena voi olla asiasisällön kertominen vieraalla kielellä. Helsinkiläisen Taivallahden peruskoulun 8. luokan oppilas osallistui JuniorBot-tapahtumaan (Airo Island Helsinki 2015) fysiikan opettajansa innostamana. Uutinen tapahtumasta ja oppilaan itse suunnittelema robotista julkaistiin erään toisen oppilaan kirjoittamana englanniksi Taivallahden peruskoulun Taivis-verkkolehdestä (2015). Oppilaan suunnittelema robotti tuo kahvin käyttäjälleen ja lopuksi pesee kahvikupin.

Kokeilukulttuurilla uudenlaisen yhteistyön alkuun

Artikkelissa on kuvattu monenlaisia esimerkkejä kieliaineiden välisestä yhteistyöstä sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välisestä yhteistyöstä. Yksinkertaisimmillaan yhteistyön tuloksena syntyy lyhyt uutinen blogiin ja omalle äidinkielelle käännetty eläintarina. Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvä kokonainen kurssi, jonka teemana on vaikkapa energian tuotanto jossain kuvitteellisessa maassa, voidaan toteuttaa kaikkien opettajien yhteistyöllä. Pienen kaupungin kieltenopettajat voivat toteuttaa yhdessä Euroopan kieltenpäivänä tapahtuman jossakin paikassa, jonne on helppo saada yleisöä. Kieliaineiden opettajat voivat alkaa käyttää yhteistuumin Eurooppalaista kielisalkkua oppilaiden kehittyvän kielitaidon dokumentointiin.

Esitän lopuksi oman, vielä toteutumattoman ideani. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemaksi otetaan kielitieto ja kielitiedon peruskäsitteet. Sanaluokkia ja lauseenjäseniä harjoitellaan toiminnallisesti koulun juhlasalissa koko koulun voimin, ja päivä huipentuu kielitiedon olympialaisiin. Kahvikupin äärellä kieliaineiden opettajat voivatkin tyytyväisinä todeta, että meidän oppilaat tietävät, mikä on subjekti. Virikkeenä suunnittelulle voidaan katsoa Sitran kokeilukulttuurin puolesta puhuva videoklippi (2012), jossa kannustetaan ideoiden käytännön testaamiseen nopeasti, kevyesti ja pienellä budjetilla. Nyt kokeilemaan.

Lähteet

Internet-lähteet

- Airo Island Helsinki. 2015. JuniorBot-kilpailu koululaisille. <https://airoisland.wordpress.com/airobot2015/juniorbot-kilpailu-koululaisille/>. Luettu 27.9.2015.
- Council of Europe. 2015. European day of languages. <http://edl.ecml.at/>. Luettu 26.5.2015.
- Eläintarhan ala-asteen koulu. 2015. Ilmiöoppimista ranskan tunneilla. <https://eltsunblogi.wordpress.com/kielirikasteinen-ranska/>. Luettu 25.5.2015.
- Etu-Töölön lukio. 2015. Tylyn ilmiöitä. <http://tylynilmioita.blogspot.fi/>. Luettu 25.5.2015.
- Fagerlund, T. & Koskivirta, V. 2012. Myllytonttu maailmalla. http://www.myllytonttu.fi/pdf/Myllytonttu_opettajan_opas.pdf. Luettu 26.5.2015.
- Helminen, L. 2015. ”Kyllä yhteistyö on valttia” – yhteistyö kehittämisverkostossa. Vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeen arviointitutkimus. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98012/GRADU-1443094950.pdf?sequence=1>. Luettu 27.9.2015.
- Helsingin kaupunki. 2014. Peruskoululaiset juhlistavat Euroopan kielten päivää Kielikaravaanissa. <http://www.hel.fi/www/uutiset/fi/opetusvirasto/kielikaravaani>. Luettu 26.5.2015.
- Helsingin Kielitivolli Viehko. 2011. Tiedotusmateriaalit. Työkalupakit. <https://viehko.wordpress.com/>. Luettu 26.5.2015.
- Helsingin Sanomat 27.5.2015. Karkinsyöntiä ja terrorismin torjuntaa – viimeisellä kouluviikolla ei pöntätä. <http://www.hs.fi/paivanlehti/27052015/a1432616091792>
- Helsingin Sanomat 27.5.2015. Sykkiläiset menestyivät upeasti äidinkielen ylioppilaskokeissa – ”Lahjakkaiden opettaminen ei ole helppoa”. <http://www.hs.fi/ihmiset/a1432615838915>. Luettu 27.5.2015.
- Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu. 2013. SYK. <https://www.syk.fi/kielipainotus-ja-kansainv%C3%A4lisyys>. Luettu 24.5.2015.
- Järvensivu, T. 2015. Verkostokehittäminen. http://www.slideshare.net/Socca_osaamiskeskus/verkostokehittaminen-timo-jrvensivu-432015. Luettu 25.5.2015.
- Kajasto, A. 2011. Ideoita kielivalintailtojen toteuttamiseen koululla. <https://annamari-kajasto.files.wordpress.com/2015/03/ideoita-kielivalintailtojen-toteuttamiseen.pdf>. Luettu 26.5.2015.

Kajasto, A. 2013. Euroopan kieltenpäivän mobiilirata. <http://annamarikajasto.com/euroopan-kieltenpaivan-mobiilirata/>. Luettu 25.5.2015.

Kajasto, A. 2015. Verkostot. Kielikaravaani. <http://annamarikajasto.com/verkostot-2/>. Luettu 26.5.2015.

Kantelinen, R. 2015. Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. http://karvi.fi/app/uploads/2015/03/KARVI_0615.pdf. Luettu 26.5.2015.

Kantelinen, R. & Kajasto, A. 2014. EKS-työkalupakki. http://wordpress.edu.hel.fi/maailmakoulussa/wp-content/uploads/sites/28/2015/01/EKS_tyokalupakki_nettiin.pdf. Luettu 26.5.2015.

KIPEÄ. 2013. KIFEÄblogi. <http://kipeablogi.blogspot.fi/2013/09/lahtolaukaus.html>. Luettu 24.5.2015.

Meri-Rastilan koulu. 2013. Yllättävä tapaus – lasten eläintarinoita monella kielellä. <http://www.hel.fi/static/opev/merir/Yllattava.pdf>. Luettu 18.5.2015.

Opetushallitus. 2013. Eurooppalainen kielisalkku. <http://kielisalkku.edu.fi/>. Luettu 27.5.2015.

Opetushallitus. 2009. Kielitivoli. <http://www.kielitivoli.fi/>. Luettu 26.5.2015.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 25.5.2015.

POLKKA. 2012. Käytännöt > Kotikansainvälisyys. Hyviä käytäntöjä. <http://www.polkka.info/kotikansainvalisyys.html>. Luettu 25.5.2015.

Sitra. 2012. Kokeilukulttuuri. <https://www.youtube.com/watch?v=1YEM2pQQNEc>. Luettu 26.5.2015.

Taivallahden peruskoulu. 2015. JuniorBot 9.4.2015. <http://taivallahti.koulublogit.fi/2015/04/16/junior-bot-9-4-2015/>. Luettu 26.5.2015.

Tampereen kaupunki. 2015. FIS-STEPS. A fine CLIL-blog. <https://fissteps.wordpress.com/about/>. Luettu 18.5.2015.

Tampereen Kielitivoli. 2013. Ota kieli omaksi. <https://otakieliomaksi.wordpress.com/>. Luettu 27.9.2015.

Turun Kielitivoli. 2013. Kielireppu. <http://turunkielitivoli.wikispaces.com/kielireppu>. Luettu 26.5.2015.

Yksi maailma – monta kieltä. 2013. Kielten alkeisvihkoset. Kielipassit. <http://wordpress.edu.hel.fi/maailmakoulussa/hyvia-kaytantoja/kielten-alkeisvihkoset-kielipassit/>. Luettu 26.5.2015.

Luokkatandem kieltenopetuksen mallina

Katri Karjalainen ja Michaela Pörn

Tandemoppimisessa kaksi erikielistä ihmistä muodostaa tandemparin ja oppii toistensa kieliä vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisessa yhteistyössä. Kieliä käytetään vuorotellen, ja tandemparin osapuolet toimivat vuoroin tandemkielensä (kohdekieli) oppijana ja vuoroin kielimallina ja tukena omassa äidinkielessään. Luokkatandemissa tandemoppimista sovelletaan koulukontekstissa, mallina kielellisesti sekoituneiden oppilasryhmien kielten opetuksessa ja opiskelussa. Luokkatandemia on kehitetty toimintatutkimussuuntautuneena yhteistyönä Vaasan kaksikielisellä lukio-kampuksella, jossa Åbo Akademin ja Vaasan yliopiston tutkijat ovat työskennelleet Vasa gymnasiumin suomen kielen ja Vaasan lyseon lukion ruotsin kielen opettajien kanssa. Artikkelissamme tarkastelemme luokkatandemia opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta.

Luokkatandemia kieltenopetuksen mallina voi kuvata tandempyöränä, jossa oppilaat kahdesta kieliryhmästä polkevat yhdessä auttaen ja tukien toisiaan. He suunnistavat läpi kielten muodostaman maiseman, tarkkailevat sitä yhdessä ja auttavat toisiaan ymmärtämään ja oppimaan vastaan tulevia uusia asioita. Opetussuunnitelman perusteita voi kuvata kartaksi, jonka mukaan kielimaisemassa suunnistetaan. Siinä kuvataan kielenoppimisen maisemaa ja asetetaan tavoitteita opetukselle. Opettajan tehtävänä on asettaa kartalle rasteja, erilaisia tehtäviä, joiden avulla tavoitteet saavutetaan, sekä tukea oppilaspareja löytämään ja suorittamaan nämä rastit. Artikkelissamme esittelemme luokkatandemmallin yhtenä vaihtoehtona toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita kieltenopetuksessa. Luokkatandem on oppilaslähtöinen malli, joka rakentuu kieliryhmien yhteistyölle. Uudenlainen tapa työskennellä vaatii opettajilta uudenlaista ajattelua ja pedagogiikkaa, joita valotamme Luokkatandem-hankkeessa (Luokkatandem 2013) kolmen lukuvuoden aikana hankittujen kokemusten ja tutkimustulosten sekä oppilaiden antaman palautteen pohjalta. Empiiristen tutkimustulosten pohjalta on kehitetty erilaisia tehtävätyyppejä ja sovellettu tandemopetusta erilaisiin kurssisisältöihin.

Luokkatandemin lähtökohdat

Tandemoppimisessa kaksi erikielistä ihmistä muodostaa tandemparin ja oppii toistensa kieliä vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisessa yhteistyössä. Kieliä käytetään vuorotellen, ja tandemparin osapuolet toimivat vuoroin tandemkielensä (kohdekieli) oppijana ja vuoroin kielimallina ja tukena omassa äidinkielessään. Yksi tandemin periaatteista on **vastavuoroisuus**, joka tarkoittaa, että molemmat hyötyvät yhteistyöstä ja ovat oman oppimisensa lisäksi valmiita auttamaan ja tukemaan toisiaan. Toinen periaate on **itseohjautuvuus**, jonka mukaan osallistujat ohjaavat itse oppimisprosessiaan omien tavoitteidensa, oppimistyylinsä ja tarpeidensa mukaan. (Brammerts 2003, 14; Karjalainen 2011, 27–29; Pörn & Karjalainen 2013; Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog 2013, 167–168.)

Lähtökohtana tandemkeskustelussa on aihe (**sisältö**), jonka tandemparin osapuolet kokevat tärkeäksi ja hyödylliseksi. Kielelliset ongelmat (**muoto**) nostetaan esiin tarvittaessa, ja niistä keskustellaan aiheen ohella. Tandemkeskusteluissa on näin ollen kaksijakoinen fokus sisältöön ja muotoon. Omia henkilökohtaisia näkemyksiä ilmaistaan kielen avulla keskustelujen samanaikaisesti mahdollistaessa kielitaitojen paranemisen. (Karjalainen 2015, 12.) Tandem on vahvasti oppilaslähtöinen ja itsenäinen työtap. Sen soveltaminen koulun opetussuunnitelmalähtöiseen ryhmäopetukseen vaatii sekä tandemperiaatteiden että opetussuunnitelman perusteissa olevien tavoitteiden tuntemusta.

Luokkatandemissa tandemoppimista sovelletaan koulukontekstissa, mallina kielellisesti sekoittuneiden oppilasryhmien kielten opetuksessa ja opiskelussa. Tavoitteena on luoda tilanteita, joissa kieliryhmät voivat tavata autenttissa vuorovaikutuksessa ja tasapuolisesti ja yhdenvertaisesti voivat kehittää valmiuksiaan toistensa kielissä. (Pörn & Karjalainen 2013.) Luokkatandem on siis yhteistyötä kielirajan yli. Suomessa luokkatandem soveltuu erityisesti kotimaisten kielten opiskeluun, jossa on hyvät lähtökohdat kieliryhmien yhteistyöhön.

Luokkatandem käytännössä

Luokkatandem on **yhteistyötä** kahden erikielisen koulun (suomi ja ruotsi), kahden toisen kotimaisen kielen opettajan (suomenkielisen koulun ruotsinopettaja ja ruotsinkielisen koulun suomenopettaja) ja kahden opetusryhmän välillä. Luokkatandemin järjestäminen vaatii oppilaiden yhteistyön lisäksi opettajien tiivistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä rehtoreiden ja koulun hallintohenkilökunnan yhteistyötä yhteisen opetuksen mahdollistamiseksi esimerkiksi oppituntien aikataulujen ja opetustilojen suunnittelussa.

Luokkatandem suomalaisessa kontekstissa merkitsee ruotsin ja suomen kielten opetuksen järjestämistä kummassakin koulussa niin, että ryhmässä puolet oppilaista on ruotsinkielisiä ja puolet suomenkielisiä. Ryhmiä opetetaan rinnakkain esimerkiksi kahden (kolmesta) oppitunnin aikana viikossa. Ensimmäisellä oppitunnilla suomenopettaja opettaa suomea ryhmälle A, kun ruotsinopettaja samanaikaisesti opettaa ruotsia ryhmälle B. Toisella oppitunnilla opettajat ja roolit vaihtuvat niin, että suomenopettaja opettaa ryhmää B ja ruotsinopettaja ryhmää A. Oppilaat vaihtavat roolia **oppivasta** osapuolesta kielellisen **tukihenkilön** rooliin sen mukaan, mille oppitunnille he osallistuvat. (*Luokkatandem: Käytännön opetusjärjestelyt* 2013.) Suomentunneilla suomenkieliset toimivat malleina ja tukina, ja ruotsintunneilla ruotsinkieliset tukevat ja toimivat malleina. Suomenkielisen koulun ruotsinopettaja opettaa ja käyttää pääasiassa ruotsia ja ruotsinkielisen koulun suomenopettaja suomea vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Opettajan kieli määräytyy siis opetettavan aineen, ei koulun kielen mukaan. Tämä on tärkeää, koska opettajan tulee kielen suullisen käyttämisen lisäksi hallita myös sen kielioppi ja opetussuunnitelma sekä tuntea tyypilliset toisen kielen oppijoiden ongelmakohdat.

Yksi merkittävimmistä käytännön järjestelyistä on oppilaiden jakaminen tandempareiksi, koska he työskentelevät kokonaisen kurssin ajan pääasiassa saman parin kanssa. Opettajat muodostavat parit tätä varten kerätyn taustakyselyn, oppilastietojen ja kurssin alussa tehtävän speed dating harjoituksen perusteella. Taustakyselyn avulla pyritään löytämään pareja, joilla olisi joku yhteinen kiinnostuksen kohde, josta keskustelemalla he pääsevät käyntiin yhteistyössään. Oppilastiedoista katsotaan varsinkin aiempi koulumenestys

toisessa kotimaisessa kielessä. Sopivimmat parit eivät nimittäin ole ihan samalla tasolla toistensa kanssa. Kahden kielitaidoltaan heikon oppilaan yhteistyö ei yleensä toimi keskustelun jatkuvan takertelun vuoksi, ja siksi sopivampi pari heikolle oppilaalle onkin kielitaidoltaan vahvempi oppilas, jolloin heikomman oppilaan äidinkieltä voidaan käyttää tukikielenä. Kahden todella vahvan oppilaan keskustelu taas voi olla liiankin sujuvaa, jolloin he unohtavat keskittyä kieleen ja sen opiskeluun. Siksi kielitaidoltaan vahvat oppilaat hyötyvät heikommasta tandemparista, jota auttaessaan he myös itse aktivoituvat, kontrastoivat kieliä ja saavat enemmän mahdollisuuksia oppia.

Luokkatandem ja opetussuunnitelma

Tässä luvussa tarkastelemme luokkatandemia opetusmallina opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta: Miten luokkatandemille tyypilliset piirteet ja sisällöt tukevat opetussuunnitelman kielten, erityisesti toisen kotimaisen kielen, opetukselle asettamia tavoitteita? Minkälaiseen näkemykseen kieltenoppimisesta luokkatandem ja opetussuunnitelma perustuvat?

Uusissa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014) painotetaan vuorovaikutuksen ja yhteistyön toisten ihmisten kanssa olevan olennaista taitojen omaksumisen kannalta. **Vuorovaikutus ja viestintä** nostetaan esille edellytyksinä kaikelle oppimiselle. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien, muiden aikuisten ja erilaisten ryhmien kanssa erilaisissa ympäristöissä. **Oppilaan aktiivista roolia ja vastuuta** omasta oppimisesta painotetaan kaikessa opetuksessa. Oppilaan täytyy oppia asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa.

Tandem perustuu sosiokonstruktivistiseen näkemykseen kieltenoppimisesta, jonka mukaan kielenkäyttö luo mahdollisuuksia sen oppimiseen ja kieltenoppiminen voi tapahtua missä tahansa sosiaalisessa toiminnassa yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä näkemys on myös opetussuunnitelman perusteiden taustalla. Kieltenopetuksessa tämä herättää mielenkiintoisen kielipedagogisen keskustelun siitä, miten kieltenopetus organisoidaan parhaalla mahdollisella tavalla luoden tilaa oppilaiden vuorovaikutukselle, kiinnostuksen kohteille, oppimistarpeille ja tavoitteille. Tandemoppimisen tavoite on kieltenoppiminen **autenttisessa vuorovaikutuksessa**. Tällä tarkoitetaan vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on välittää tietoa, ajatuksia ja tunteita, ei ainoastaan harjoitella toista kieltä. Tämän voidaan olettaa lisäävän oppilaiden motivaatiota vuorovaikutuksen ylläpitoon. Luokkahuonekonteksti rajoittaa osaltaan mahdollisuuksia täysin autenttiseen vuorovaikutukseen. Aitoa, omia ajatuksia välittävää vuorovaikutusta sisällytetään kuitenkin tehtäviin mahdollisimman laajasti.

Opetussuunnitelman mukaan koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielten käyttö eri tilanteissa. Yksi kieltenopetuksen tavoitteista on luoda **salliva** opiskeluilmapiiri. Työtapojen valinnan lähtökohtana ovat oppimiselle asetetut sekä oppilaiden omat tavoitteet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat muun muassa oppilaan arvot, tunteet ja kokemukset sekä käsitys itsestään oppivana yksilönä. Tämä käsitys, usko omaan kykyyn oppia sekä kyky ohjata omaa oppimistaan ovat pohjana elinikäisen oppimisen taidoille. Luokkatandem perustuu **oppilaskeskeiseen opetusmalliin**, jossa **parityö** toimii päätoimisena työskentelytapana. Tämä vastaa opetussuunnitelmassa mainittujen oppimisympäristöjen ja oppimistapojen tavoitteita, joissa korostetaan pari- ja pienryhmätyötä sekä yhdessä oppimista.

Kieltenopetuksessa oppilaita tulisi kehottaa aktiiviseen toimijuuteen ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, siis kehittämään kykyään **itseohjatuvaan** oppimiseen. Opetuksen tulee vahvistaa oppilaan uskoa omaan kykyyn oppia kieliä ja vähäisenkin kielitaidon rohkeaan käyttöön. Tämä tarkoittaa samanaikaisesti oppilaiden rohkaisemista suhtautumaan rakentavasti omiin virheisiinsä kohdekielellä. Kieltenopetuksessa tulisi harjoitella erilaisten **viestintästrategioiden** käyttöä (esim. kiertoilmaus, koodinvaihto, elekieli) sanomien välittämiseksi puutteellisilla kielitaidoilla. Välitettäessä omia ajatuksia autenttisesti vuorovaikutuksessa luodaan edellytyksiä tähän. Kun keskustelukumppaneilla ei ole edessään valmiita vuorosanoja, heidän on todella ymmärrettävä toisiaan voidakseen jatkaa keskustelua. Haasteet kielen tuottamisessa ja ymmärtämisessä kiinnittävät huomion kieleen ja omiin oppimis- ja kehittymistarpeisiin ja luovat näin mahdollisuuksia kielitaidon kehittämiseen (esim. Karjalainen 2011). Uskallus kokeilla ja tehdä virheitä ovat näin ollen avainasemassa oman oppimisen mahdollistamisessa. Luokkatandemiin osallistuneiden opiskelijoiden palautteen mukaan he ovat saaneet siitä nimenomaan uskallusta puhua ja yrittää ja luottamusta siihen, että pystyvät tekemään itsensä ymmärretyiksi toisella kotimaisella kielellä, vaikkeivät osaa sitä täydellisesti:

”Uskaltaa puhua vähän vapaammin vierasta kieltä ja vieraille ihmisille”

”Jag har mest av allt lärt mig våga tala finska och förstått att det inte gör något om jag säger fel och det har varit super viktigt för mig. Jag har blivit mera social även med de som inte talar samma språk som jag”

Kieltenopetuksen tavoitteena on herättää oppilaiden kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen sekä rohkaista heitä viestimään **autenttisissa ympäristöissä**. Luokkatandemissa oppilaat molemmista kieliryhmistä kohtaavat autenttisesti vuorovaikutustilanteissa, joissa he ja kielet ovat tasavertaisessa asemassa. Molemmat kielet toimivat vuorotellen kohdekielinä, ja niillä on näin ollen sama status oppimisen tavoitteina. Tämä tekee yhteistyöstä **tasapuolista** ja avaa samalla mahdollisuuksia tarkastella kielellistä moninaisuutta molempien kielten näkökulmista. Kielten yhdenveroinen asema ja arvostus ovat tärkeitä kielellisen moninaisuuden arvostamisen ja ymmärtämisen kannalta. Kielten lisäksi luokkatandemissa kohtaa myös kaksi kulttuuria. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi kielitaidon lisäksi **oppia ymmärtämään ja arvostamaan** omaa ja muita **kieliä, kieliryhmiä sekä kulttuureja**. Omalla äidinkiellellään puhuva oppilas on luokkatandemissa malli niin kielellisesti kuin kulttuurisesti. Henkilökohtainen kontakti toiseen kieliryhmään ja sen kulttuuriin tukee sen ymmärtämistä ja arvostamista. Tandemyhteistyön kautta oppilaat saavat myös uuden näkökulman omaan kieleensä ja kulttuuriinsa ja pääsevät näkemään sen toisen kieliryhmän näkökulmasta (Bechtel 2003, 364–367; Karjalainen 2011, 6–7):

”Har lärt mig vad finnar tror om oss svenskar och att man kan vara kompisar fast man har olika modersmål”

Kieltenopetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Opetuksen tulee myös luoda siltoja eri kielten välille ja oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön. Oppilaille tulee toisen kotimaisen kielen opetussuunnitelman mukaan luoda myös mahdollisuuksia **verkostoitua** ja viestiä ruotsin-/suomenkielisten oppilaiden kanssa. Luokkatandemopetuksen mallina rakentuu tällaiselle verkostoitumiselle ja tutustumiselle. Siinä luodaan **henkilökohtaisia kontakteja** samanikäisiin toisen kieliryhmän edustajiin. Luokkatandemiin osallistuneiden opiskelijoiden palautteessa tulee esiin nimenomaan oman ikäryh-

män sisällä luotavien kontaktien arvostus. Samanikäisen keskustelukumppanin kanssa puhuminen on luontevaa ja motivoivaa ja luo samalla siltoja mahdolliselle kohdekielen käytölle esimerkiksi vapaa-ajalla ja harrastuksissa.

”Oppii tuntemaan ihmisiä ja oppii kieltä sitä käyttämällä mikä on paras keino”

”Mycket bra eftersom man lär sig ett vardagligt sätt att prata som man kan utnyttja på fritiden, alltså inte endast teoretiskt”

Luokkatandemin erityispiirteet ja opettajan rooli

Luokkatandem voidaan nähdä ainutlaatuisena verrattuna muihin kielenoppimiskonteksteihin lähinnä kahdesta eri näkökulmasta: Ensinnäkin jokaisella oppilaalla on luokkatandemissa vuorovaikutuskumppaninaan ja kielellisenä mallinaan **syntyperäinen** kohdekielen puhuja. Vuorovaikutus ja viestintä luokkatandemissa tapahtuvat siis aina kahden oppilaan välillä, joilla on eri äidinkielet. ”Perinteisessä” kielenopetuksessa oppilas on pääasiassa vuorovaikutuksessa opettajan sekä luokkatovereidensa kanssa, jotka hekin ovat oppivia osapuolia. Luokkatandemissa syntyperäinen kohdekielen puhuja toimii myös kielellisenä mallina ja tukena, kun oppilaalla perinteisessä kielenopetuksessa on käytössään pääasiassa opettajan kielellinen malli. Näin luokkatandemissa jokaisella oppilaalla on koko ajan henkilökohtainen tuki, jolta voi pyytää apua ja korjauksia kielen tuottamisessa ja jolta saa mallia kielen käyttöön, muun muassa sanavalintoihin, ääntämiseen ja lauserakenteeseen. Toisena erona perinteiseen kielenopetukseen on, että luokkatandemissa kieli ja **kielenkäyttö** ovat paitsi oppimisprosessin **tavoite**, myös **keino** sen saavuttamiseksi. Kieltä opitaan käyttämällä sitä vuorovaikutuksessa, ja muutoseikat, kuten kielioppisäännöt, tulevat keskustelun kohteeksi kielenkäytön kautta, kun ne perinteisessä opetuksessa usein käydään teoreettisesti läpi ennen kuin niitä harjoitellaan käyttämään käytännössä. (Karjalainen ym. 2013, 170.)

Syntyperäisen puhujan tehtävänä luokkatandemissa on siis toimia mallina siinä, kuinka samanikäinen kohdekielen puhuja käyttää kieltä tietyssä tilanteessa. Kielikorvansa ja taitonsa perusteella syntyperäinen puhuja voi korjata ja selittää kielen käytön tapoja. Hänen ei kuitenkaan voida olettaa toimivan kieliasiantuntijana tai kielipedagogina siinä mielessä, että hän osaisi selittää esimerkiksi kielioppisääntöjä tai suunnitella ja ohjata tandemparinsa oppimisprosessia. (Brammerts & Kleppin 2003, 99; Karjalainen 2011, 40–41.) Toisin sanoen äidinkielen oppilaan ei voida olettaa toimivan kielenopettajana. Opettajaa tarvitaan luokkatandemissa kieliasiantuntijana ja kielipedagogina sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa. Opettajan tulee kuitenkin muistaa, että ensisijaisena **kielimallina** toimii äidinkielen puhuja, ja antaa tämän mallille ja osaamiselle tilaa niin oppitunneilla kuin tehtävien suunnittelussakin. Samalla hän tukee myös oppimistilanteiden autenttisuutta, kun oppilaat luovat ne itse.

Yksi tandemin erityispiirre on kielten ja kulttuurien jatkuva vertailu. Vaikka oppitunneilla käytetään aina sen oppitunnin kohdekieltä, kuuluu tandemin luonteeseen kielten jatkuva vertailu. Osallistujat saavat parinsa kautta uuden näkökulman myös omaan äidinkieleensä ja kulttuuriinsa ja saavat tietää, miltä se vaikuttaa toisen kielen oppijan näkökulmasta (Bechtel 2003, 364–367). Tämä **kielten vertailu** ja rinnakkainen keskustelu kehittävät oppilaiden metakielellisiä taitoja ja tietoisuutta kielistä, niiden yhtäläisyyksistä ja eroista. Koska kieliä vertaillaan ja kuljetetaan tandemissa rinnakkain, on se aika, jolloin oppilaat

toimivat mallina ja tukena omassa äidinkielessään, hyödyllistä myös heidän oman oppimisprosessinsa kannalta. Lisääntyneestä tietoisuudesta on apua paitsi tandemkielen ja oman äidinkielen, myös muiden kielten ymmärtämisessä. Näin luokkatandem tukee muita kieliaineita ja elinikäistä kielenoppimista.

Oppilaskeskeinen tandemopetus vaatii erilaisen pedagogisen lähestymistavan kuin perinteinen kielenopetus. Sen lähtökohta on kuitenkin sama kuin kaikessa tämän päivän opetuksessa: opettaja toimii erilaisten oppimisympäristöjen suunnittelijana, ohjaajana ja valmentajana pikemmin kuin perinteisenä tiedonvälittäjänä. Tämä **ohjaajan** rooli kuuluu kaikkien aineiden opettajille ja kattaa opetuksen suunnittelun, oppilaiden ohjeistuksen, toiminnan organisoimisen, oppimisprosessin arvioimisen ja oppilaiden tukemisen heidän oppimisprosessissaan. Nämä tehtävät sisältyvät myös tandemopettajien tehtäviin.

Ohjaavan opettajan roolin lisäksi kaikki kielenopettajat toimivat myös **kielten ja kielenoppimisen asiantuntijoina**. Tämä koskee myös tandemopettajia. Opettajan tehtävänä on suunnitella opetus niin, että se mahdollistaa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen kielenoppimisen. Kielenopettaja tuntee toisen kielen oppimisen prosessit, kyseisen kielen ongelmalliset kohdat, kykenee kontrastoimaan kieliä ja käyttämään koulun opetuskieltä ja tarvittaessa muita kieliä vertailukohtana kohdekielen opetuksessa. Kielenopettaja hallitsee myös kohdekielen kieliopin ja osaa selittää sitä. Kielten ja kielenoppimisen asiantuntijuutta ei voi odottaa muiden aineiden opettajilta, minkä vuoksi luokkatandem on tarkoitettu malliksi nimenomaan kielenopetukseen. Opettajan rooli kieliassiantuntijana on tärkeä suunnittelun lisäksi myös oppituntien aikana, koska tandemparien osapuolten ei voida olettaa osaavan selittää ja opettaa oman äidinkieltänsä kielioppia.

Tandemopettajalla on myös nimenomaan luokkatandemopetukselle tyypillinen **valmentajan** rooli. Luokkatandem perustuu oppilaslähtöiseen parityöskentelyyn, jossa korostuu autenttisuus, oppilaiden itseohjautuvuus ja vastavuoroisuus. Oppilaiden ei voi kuitenkaan olettaa osaavan ohjata oppimistaan ja parityöskentelyään itsenäisesti (Karjalainen ym. 2013, 167–168), vaan varsinkin alussa he tarvitsevat opettajan apua toimivan yhteistyön rakentamiseen. Opettaja auttaa parin osapuolia löytämään heille sopivat työskentelytavat ja tukee heidän kehittymistään omaa oppimistaan ohjaaviksi aktiivisiksi oppijoiksi. Opettaja auttaa heitä tunnistamaan oman oppimistyylinsä, käyttämään toisiaan mallina ja tukena sekä varmistaa, että he toimivat vastavuoroisesti, jolloin molemmat hyötyvät yhteistyöstä. Koska opettajan rooli kielimallina ja kielellisenä tukena on luokkatandemissa vähäisempi kuin perinteisessä kielenopetuksessa, jää hänelle aikaa seurata tandemparien toimintaa ja tarvittaessa auttaa heitä tehostamaan suoritustaan, valmentajan tapaan.

Tehtävät ja työtavat

Luokkatandemissa käytettävät tehtävät perustuvat kielenopetuksessa yleisesti käytössä oleviin tehtävätyyppeihin, mutta niitä sovelletaan niin, että äidinkielen osapuolen osaaamista, mallia ja tukea käytetään hyväksi. Oppilaiden motivaation herättämisen ja säilyttämisen kannalta on tärkeää, että tehtävät ovat mielekkäitä molemmille osapuolille.

Luokkatandemissa keskeisen parityöskentelyn lisäksi siinä tehdään myös parien välistä yhteistyötä eli työskennellään neljän oppilaan **pienryhmissä**. Pienryhmätyön kehittämisen on lähtöisin opiskelijoiden omista toiveista, he haluavat tutustua oman tandemparinsa lisäksi myös muuhun ryhmään. Pienryhmätyö tuo myös vaihtelua tehtäviin ja kielimalliin,

kun ryhmässä on kaksi äidinkielistä puhujaa. Ne helpottavat myös sellaisten parienvoimintaa, joiden yhteistyö ei jostakin syystä toimi optimaalisesti.

“Hyvää, kivaa ja monipuolista. Parin kanssa on välillä vähän yksipuolista, ryhmässä on enemmän ääniä ja mielipiteitä”

“Bra att mellanåt vara 4 st. Då får man prata med en annan finskspråkig än sitt eget tandempar. En nackdel är ändå att de finskspråkiga ibland kunde börja prata finska bara med varandra.”

Tehtävien mielekkyys luokkatandemissa on tiiviisti yhteydessä niiden **autenttisuuteen**. Tehtävissä tulisi jättää tilaa oppilaiden omalle luovuudelle, ajatuksille, kiinnostuksen kohteille ja tunteille. Näin he oppivat tehtävien lomassa myös tuntemaan toisensa henkilökohtaisella tasolla, mikä syventää myös yhteistyötä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikkien tehtävien pitäisi perustua vapaalle keskustelulle oppilaiden itse valitsemasta aiheesta tai että vapaat keskustelut aina olisivat tehokkaimpia kielen tuottamisen ja oppimisen kannalta. **Vapaat keskustelut** ovat hyvä tehtävätyyppi helppojen ja oppilaita yleisesti kiinnostavien aihepiirien käsittelyyn. Monet opetussuunnitelman aihepiireistä ovat kuitenkin melko vaativia, ja niiden käsittelyyn oppilaat tarvitsevat tukea ja ohjatumpia tehtäviä. Aihepiirien ja keskusteluissa tarvittavien ja esiintyvien kielellisten muotojen monipuolisuuden vuoksi tarvitaan erilaisia, enemmän ja vähemmän ohjattuja tehtävätyyppejä samalla tavalla kuin perinteisessä kieltenopetuksessa.

Oppilaslähtöisissä tehtävissä niiden **mielekkyys** oppilaille on ensisijaisen tärkeää. Turhautumisen välttämiseksi tandemtehtäviä suunniteltaessa on tärkeä miettiä sekä oppijan että äidinkielen roolia niissä ja antaa parin omalle luovuudelle ja itseohjautuvuudelle tilaa. Äidinkielen oppilaan **kielimallia** voi käyttää esimerkiksi ääntämisen harjoittelussa ja tukea tehtävissä, joissa harjoitellaan, miten jokin sisältö ilmaistaan kohdekielellä (miten sanotaan x). Äidinkielen voi toimia myös mallina harjoiteltaessa ja sovellettaessa erilaisia kieliopin osa-alueita, esimerkiksi sisä- ja ulkosijojen merkityseroa eri konteksteissa (pihasa-pihalla). **Sääntöjen** eksplisiittinen opettaminen sen sijaan on opettajan tehtävä. Täysin samoja sisältöjä ei tulisi käsitellä molempien kielten tunneilla, koska silloin menetetään tehtävän autenttisuus oppilaiden omien ajatusten välittäjänä. Tämä vaatii opettajilta tiivistä yhteistyötä tehtävien ja kurssikokonaisuuden suunnittelussa (Löf & Koskinen 2014, 15).

”Ibland kändes det som att vi pratade om samma sak två gånger, både på finska och svenska”

Vaikka tandemoppiminen yleensä yhdistetään pääasiassa suulliseen vuorovaikutukseen, käytetään luokkatandemissa sekä suullisia että **tekstipohjaisia** tehtäviä, ja oppilaat myös kirjoittavat yhdessä erilaisia tekstejä. Tekstejä käytetään muun muassa luetun ymmärtämisen ja tiivistelmien harjoitteluun ja ääneen lukemista ääntämisen harjoitteluun äidinkielen toimiessa mallina ja korjatessa tarvittaessa. Kirjoitustehtävissä on erityisen tärkeää ottaa huomioon tandemparin molemmat osapuolet ja heidän roolinsa kirjoitusprosessissa niin, että molemmat osallistuvat aktiivisesti sisällön ja kielen tuottamiseen samalla, kun tandemkielen oppija saa aktiivisesti harjoitella kirjoittamista. Yhdessä kirjoittaminen vaatii oppilailta harjoittelua, koska se on melko harvinainen tehtävätyyppi kaikissa oppiaineissa. Oppilaat kuitenkin pitävät sitä hyödyllisenä ja toimivana työtapana (Löf & Koskinen 2014, 15).

”Essee oli helppo kirjoittaa, kun pystyi kysymään neuvoa kokoajan”

”Uppsatser har gått bra för jag har fått mycket hjälp av min partner vilket var bra”

Suulliset ja tekstipohjaiset tehtävät johtavat tyypillisesti kielen eri aspektien huomioimiseen: Suullisissa keskusteluissa pääpaino on yleensä sisällössä, ja kielen osalta keskitytään lähinnä **sanastoon** ja **ääntämiseen** (Karjalainen ym. 2013, 179–180). Suullisessa kielenkäytössä suvaitsevaisuus virheitä kohtaan on suurempi, ja korjaukset vaativat puhujan keskeyttämisen, minkä vuoksi kynnys korjaamiseen voi olla melko korkea. Suullisten tehtävien avulla parin osapuolet oppivat tuntemaan toisensa ja tottuvat puhumaan kohdekieltä. Kun pääpaino on sisällössä eikä oikeakielisyydessä, kokevat oppilaat onnistumisen tunteita, jotka vahvistavat uskoa omaan kykyyn käyttää ja oppia kieltä.

”Kurssin aikana huomasi, että ruotsinkielen taidot olivat paremmat kuin odotin”

Tekstipohjaiset tehtävät, mukaan lukien kirjoittaminen, johtavat kielellisten aspektien huomioimiseen ja käsittelemiseen useammin ja monipuolisemmin kuin suulliset tehtävät. Koska teksti pysyy näkyvillä, sitä voi palata korjaamaan ja kommentoimaan sitten, kun oppiva osapuoli on ensin itse yrittänyt rauhassa muotoilla asian haluamallaan tavalla. Tekstipohjaisissa tehtävissä oppilaat keskittyvät sanaston lisäksi muun muassa sanojen **taivutukseen** ja **kirjoitusasuun** sekä **lauserakenteeseen**. Käsiteltävät seikat ja korjaukset koskevat yleensä toisen kielen oppijoille tyypillisiä virheitä, kuten suomen kielen sijamuodot tai ruotsin kielen sanajärjestys ja määräisyyden ilmaiseminen. (Karjalainen ym. 2013, 180.)

Haasteena kaikissa tehtävätyypeissä on rohkaista oppilaita tekemään tehtävät **omassa tahdissaan** ja keskittymään niihin seikkoihin, jotka ovat haastavia juuri tämän parin oppivalle osapuolelle. Jotkut parit tarvitsevat paljon tehtäviä, kun toiset keskittyvät pitkään yhteen tehtävään. Haasteena opettajalle on löytää tasapaino, jossa nopeasti eteneville ja kieltä jo hyvin osaaville oppilaille on riittävästi ja tarpeeksi haastavia tehtäviä samaan aikaan, kun hitaammat ja heikommat oppilaat saavat keskittyä tarpeeksi kauan yhteen tehtävään ja saavat motivaation kannalta tärkeitä onnistumisen ja osaamisen kokemuksia. Parityöskentely mahdollistaa opetuksen **eriyttämisen** kunkin oppivan osapuolen tarpeiden mukaan. Oppilailla on kuitenkin taipumus toimia tehtäväorientoituneesti ja pyrkiä suorittamaan kaikki tehtävät mahdollisimman nopeasti. Tämän vuoksi on tärkeää tukea heidän keskittymistään yhteen tehtävään kerrallaan. Kaikkien oppilaiden ei ole tarkoituksenmukaista ehtiä joka oppitunnilla tehdä kaikkia tehtäviä, joten opettajan tulee miettiä, missä järjestyksessä tehtävät tehdään niin, että kaikki saavuttavat opetus- ja tuntisuunnitelman kannalta välttämättömät tavoitteet.

Oppilas palaute luokkatandemista on ollut pääasiassa myönteistä, oppilaat ovat kokeneet oppivansa ja opettajat ovat havainneet heidän motivaationsa ja asenteidensa paranevan (Löf & Koskinen 2014, 15).

”Hyvä ja erilainen tapa oppia ruotsia ja kanssakäymistä uusien, erikieltä puhuvien ihmisten kanssa. Mielenkiintoinen kokemus”

”Klasstandem är bra som variation mot vanliga finska kurser och jag tror man lär sig mera av tandem, för man utsätts för en riktig situation då man ska tala finska, och för mig gick det verkligen upp att finska är något som jag verkligen vill lära mig”

Lähteet

- Bechtel, M. 2003. Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brammerts, H. 2003. Språkinläring i tandem och inlärarautonomi: om utvecklingen av ett koncept. Teoksessa Bengt Jonsson (toim.). Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 13–21.
- Brammerts, H. & Kleppin, K. 2003. Hjälp för lärande i tandem. Exempel från tandemservernarna. Teoksessa Bengt Jonsson (toim.). Självstyrd språkinläring i tandem. En handbok. Härnösand: Department of Humanities, Mid Sweden University. 97–120.
- Karjalainen, K. 2011. Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion. Acta Wasaensia Nr 244, Språkvetenskap 43. Vaasan yliopisto.
- Karjalainen, K. 2015. Tandemstudier i skolkontext. *Poppis 1/2015. Luettu 18.5.2015.* www.suomenruotsin-opettajat.fi/images/Poppis_1-15_Tandemstudier1.pdf
- Karjalainen K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. 2013. Classroom tandem – Outlining a model for language learning and instruction. International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE) 6(1). 165–184. http://www.iejee.com/files/1/articles/article_55119b6373dfe/IEJEE_55119b6373dfe_last_article_5516b0ca3c1cb.pdf. Luettu 18.5.2015.
- Luokkatandem. 2013. <http://www.luokkatandem.com/>. Luettu 18.5.2015.
- Luokkatandem: Käytännön opetusjärjestelyt. 2013. <http://www.luokkatandem.com/mita-on-luokkatandem-/kaytannon-opetusjarjestelyt/>. Luettu 18.5.2015.
- Löf, Å. & Koskinen, H. 2014. Klasstandem är mycket mera än bara språkinläring. Tempus 6/2014. 14–15. <http://issuu.com/sukol/docs/tempus614>. Luettu 18.5.2015.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 18.5.2015.
- Pörn, M. & Karjalainen, K. 2013. Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, toukokuu 2013. <http://www.kieli-verkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontex>. Luettu 18.5.2015.

OSA 2

Suomen kansalliskielet suomi ja ruotsi

Minna Harmanen ja Gun Oker-Blom

Suomen kansalliskieliä ovat kielilain mukaan suomi ja ruotsi. Niitä voi käyttää kaikilla yhteiskunnan aloilla, ja kielten asema on turvattu monin ja vahva. Suomen kielen puhujia on noin 4,9 miljoonaa, ruotsin taas noin 300 000. Suomen kielen pääpuhuma-alue on Suomi. Suomenruotsi on ruotsin kielen alueellinen variantti, jota puhuvat ja kirjoittavat suomenruotsalaiset.

Suomen viralliset kielet eli kansalliskielet ovat perustuslain ja kielilain mukaan suomi ja ruotsi. Niitä voi käyttää kaikilla yhteiskunnan aloilla ja kielten asema on turvattu ja vahva. Perustuslain mukaan (17§) ”julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan”. Suomea puhui äidinkielenään vuoden 2013 lopussa 4 869 362 henkeä (89,3 prosenttia väestöstä) ja noin 0,6 miljoonaa toisena kielenä, kun taas äidinkieleltään ruotsinkielisiä oli 290 910 (5,3 prosenttia väestöstä). Suomea puhutaan myös Ruotsissa (noin 300 000 puhujaa), Norjassa (noin 12 000 puhujaa), Itä-Karjalassa ja Inkerissä (50 000–100 000 puhujaa) sekä muun muassa Yhdysvalloissa ja Australiassa. Ruotsia puhuu maailmassa äidinkielenään noin 9 miljoonaa ihmistä, joista useimmat asuvat Ruotsissa (8 miljoonaa) ja Suomessa (noin 290 000). Ruotsia puhuvat jonkin verran myös ruotsalaisten ja suomenruotsalaisten siirtolaisten jälkeläiset muun muassa Yhdysvalloissa ja Kanadassa.

Suomen kieli kuuluu suomalais-ugrilaisiin ja laajempaan uralilaisten kielten ryhmään. Suomen lähisukukieliä ovat itämerensuomalaiset kielet, joita ovat viro, karjala, inkeroinen, lyydi, vepsä, vatja ja liivi. Ruotsissa meänkieli on saanut vuonna 1999 vähemmistökielen aseman ja Norjassa kveeni eli kainun kieli vuonna 2005. Kielitieteellisesti niitä pidetään suomen murteina, mutta kielipoliittisesti ja kielisosiologisesti ne ovat omia kieliään. Vanhin itämerensuomalaisella kielellä kirjoitettu teksti on löydetty Novgorodista, ja se ajoittuu 1200-luvulle. Suomen etäsukukielistä osaa saamelaiskielistä puhutaan Suomen alueella. Muita suomen etäsukukieliä ovat muun muassa unkari ja Venäjällä puhuttavat ersä, moksa, mari, komi, udmurtti, hanti, mansi ja samojedikielet.

Itämerensuomalaisten kielten yhteistä kantamuotoa, myöhäiskantasuomea puhuttiin Suomenlahden rannoilla ajanlaskumme alkamisen aikoihin. Suomen murteet erkanivat siitä ensimmäisen vuosituhannen aikana. Suomen kieltä puhutaan edelleen eri alueilla eri tavoin, eli kieli jakautuu murteisiin. Puhekieli voi vaihdella myös eri-ikäisillä, eri ammattiryhmiä edustavilla ja eri tilanteissa. Aluemurteet olivat vahvoja etenkin maatalousyhteiskunnan aikana, mutta edelleenkin puheessa on alueellisia eroja ja jotkin puhekielen piirteet jopa vahvistuvat alueellisesti.

Ruotsin kieli kuuluu indoeurooppalaisen kielikunnan germaaniseen haaraan, tarkemmin pohjoismaisiin kieliin. Ruotsi on erittäin läheistä sukua tanskan ja norjan kielille, ja kielet ovat laajalti vastavuoroisesti ymmärrettäviä. Muut pohjoismaiset kielet islanti ja fäärin kieli ovat myös läheistä sukua ruotsin kielelle, kuten germaaniset kielet saksa, englanti ja hollanti. Pohjoismaiset kielet polveutuvat muinaispohjoismaisesta kielestä, jota Skandinavian germaaniset kansat puhuivat 700- ja 800-luvulla. Pohjoismaiset kielet polveutuvat yhteisestä muinaispohjoismaisesta kielestä, ja 1100-luvulla nykyisen Ruotsin ja Tanskan alueella puhutut murteet alkoivat eriytyä. 1200-luvulta lähtien ruotsista voi pitää erillisenä kielenä.

Suomenruotsi on ruotsin kielen alueellinen variantti, jota puhuvat ja kirjoittavat suomenruotsalaiset. Ruotsi Suomessa käsittää vuorostaan erilaisia suomenruotsalaisia murteita. Suomenruotsi poikkeaa ruotsinruotsista ennen kaikkea ääntämykseltään. Arkisessa kielenkäytössä esiintyy myös jonkin verran syntaktisia ja sanojen taivutukseen liittyviä eroja. Neutraali suomenruotsalainen kirjakieli poikkeaa erittäin vähän ruotsinruotsalaisesta kirjakielestä.

Suomen historiassa suomen ja ruotsin kielet ovat eläneet pitkään rinnakkain. Suomi oli n. 1100-luvulta alkaen aina vuoteen 1809 osa Ruotsia, ja Ruotsin vallan ajasta aina pitkälle autonomian aikaan, eli vuoteen 1902, maan hallinnon kieli oli ruotsi. Tosin 1300-luvun puoliväliin asti hallinnon kieli oli enimmäkseen latina.

Vanhimmat todisteet Pohjoismaiden kielestä löytyvät riimukivistä. Riimukirjoituksella on noin 1700–1800 vanha historia. Latinalaiset aakkoset syrjäyttivät riimukirjoituksen. Vanhimmat ruotsin kielellä kirjoitetut tekstit ovat 1200-luvun vielä kehittyvän Ruotsin maakuntalait. Ruotsiin kuului myös ”Itämaa”, eli nykyinen Lounais-Suomi ja myös osittain Pohjanmaa sekä Häme. Keskiajalla, erityisesti 1200- ja 1300-luvulla, ruotsin kieli sai paljon vaikutteita alasaksasta Hansaliiton kautta. Ennen kaikkea kirjanpainotaidon ja reformaation ansiosta ruotsi nousi kansalliskieleksi ja syrjäytti myös latinan aseman kirkon kielenä. Kalmarin unionin aikana (1397–1521) Ruotsin Itämaa integroitiin yhä vahvemmin Ruotsin valtakuntaan, ja Kustaa Vaasan aikana (1520-luvulla) suomen kielen asema alkoi vahvistua, kun kirkollisia ja hallinnollisia tekstejä alettiin julkaista suomeksi. 1600-luvulla ranskasta tuli aateliston käyttämä kieli ja 1700-luvulla monia ranskalaisia sanoja lainattiin ruotsin kieleen. Tähän aikaan myös sanomalehtikieli modernisoi ruotsin kieltä. Tieteen kieli sai alkunsa ja Sveriges rikes lag, uusi moderni lakiteksti, uudisti kirjakieltä. Nykyruotsin, eli modernin ruotsin, aikakausi alkoi 1900-luvun alussa. Ruotsin kieleen eniten nykyisin vaikuttava ja historiallisesti vaikuttanut kieli on englanti.

Suomen kieltä puhuttiin ja puhutaan edelleen monin eri tavoin, mutta kirjakielen kehittymisen myötä suomen kielen käyttö laajeni 1500-luvulta lähtien eri elämäniloille. Kirjoitetun suomen kielen historia voidaan jakaa kolmeen aikakauteen: vanhan kirjasuomen kausi (n. 1540–1810), varhaisnykysuomen kausi (n. 1820–1870) ja nykysuomi (n. 1880–). Vanhan kirjasuomen kaudella reformaation myötä kirkollisia tekstejä alettiin kääntää, toimittaa ja laatia suomeksi, jolloin suomen kirjoitettua kieltä alettiin kehittää eri murteiden pohjalta. Kirkollisia tekstejä oli kirjoitettu jo aiemmin, mutta tekstejä ei ole juuri säilynyt. Mikael Agricolan (1510–1557) laatima ensimmäinen suomenkielinen ABCkirja eli aapinen ilmestyi 1543 ja on vanhin suomeksi painettu kirja. Uusi testamentti ilmestyi Suomeksi vuonna 1548.

Ruotsin kieli säilyi vahvasti hallinnon kielenä myös Suomen ollessa osa Venäjää 1800-luvulla. Vuonna 1809 tsaari Aleksanteri I päätti, että autonomisen Suomen suurruhtinaskunnan virallinen kieli oli ruotsi. Vuosisadan aikana suomen kielen käyttö lisääntyi ja se saavutti

pikkuhiljaa valtakielen aseman. Kirjoitetun suomen kielen kehittyminen oli 1800-luvulla voimakasta. 1820-luvulta alkanutta keskustelua murteiden ja kirjakielen suhteesta kutsutaan murteiden taisteluksi, joka kesti 1830-luvulle. Elias Lönnrotin Kalevalan (1835) kieli toi paljolti länsimurteille perustuvaan kirjakieleen itämurteisia ilmauksia. Suomen kielen asemaa vahvisti kielen käyttäminen kouluissa: vuonna 1841 suomi tuli ylimääräiseksi oppiaineeksi kaikkiin poikakouluihin, ja vuonna 1856 suomi tuli oppiaineeksi oppikouluihin, 1968 aloitti ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu Jyväskylässä ja 1863 suomenkielinen opettajaseminaari Jyväskylässä. Vuonna 1865 annettiin asetus, jossa suomi tuli ruotsin rinnalle koulukieleksi oppikouluihin ja kymnaaseihin. Yliopistoon nimettiin ensimmäinen suomen kielen lehtori vuonna 1829 ja professori 1850.

1800-luvun loppupuolella romantiikan ajatusten myötä rakennettiin suomalaisuutta ja haluttiin vahvistaa suuren kansanosan oman kielen asemaa. Suomen asema hallinnon kielinä vahvistui, ja vuoden 1863 kielimanifesti aloitti suomen kielen aseman virallistamisen prosessin, joka johti suomen kielen virallisen aseman toteutumiseen vuonna 1902, ja sen jälkeen suomea ja ruotsia on asetuksen nojalla voinut käyttää virallisissa yhteyksissä. Vuoden 1919 hallitusmuodossa todetaan suomen ja ruotsin asema maan kansalliskielinä. Vuonna 1922 säädetty kielilaki määritteli suomen ja ruotsin yhdenvertaisiksi kansalliskieliksi, ja laki turvasi yksilön kielelliset oikeudet viranomaisten kanssa asioitaessa. Vuoden 1995 perustuslakiuudistuksessa vahvistettiin kansalliskielten asema – ja vuoden 2000 perustuslaissa kielelliset oikeudet säilyivät ennallaan. Vuonna 2004 voimaan tullut uusi kielilaki tarkentaa perustuslakia ja kielellisiä oikeuksia. Laki hyväksyttiin eduskunnassa lähes yksimielisesti äänin 179-3.

Kouluissa suomi ja ruotsi ovat vanhastaan olleet pääasiallisia opetuksen kieliä, mutta vasta peruskoulun myötä 1970-luvulla kaikille tuli pakolliseksi opiskella toista kotimaista kieltä, eli suomenkielisille ruotsia ja ruotsinkielisille suomea. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä toisen kotimaisen kielen opiskelu ei ollut pakollista. Peruskoulu tarjoaa kaikille mahdollisuuden jatkaa opintoja ylemmille kouluasteille, joten molempien kansalliskielten opiskelu katsottiin tarpeelliseksi. Samalla haluttiin tukea Suomen kaksikielisyyttä. Molempien kansalliskielten asemaa haluttiin pitää vahvana niin opetuksessa kuin yhteiskunnassa toimimisessa.

Suomessa Kotimaisten kielten keskus huolehtii sekä suomen että ruotsin kielen virallisesta huollosta. Asiantuntijaelimenä kielten huollosta keskuksen virkatyön ohella toimivat suomen ja ruotsin kielen lautakunnat. Ne päättävät kielenkäyttöä koskevista yleisluontoisista tai periaatteellisista suosituksista, ja ne voivat esittää sekä kielenkäyttöä että kielipoliittikkaa koskevia kannanottoja. Suomenruotsin kielenhuollon erityispiirteenä on estää suomenruotsia etääntymästä liikaa riikinruotsista. Lautakuntien toimintakausi on kolme vuotta, ja niissä on 4–8 jäsentä, joista yksi kuuluu keskuksen henkilökuntaan.

Globalisoituvassa maailmassa kielten asemat muuttuvat. Viime vuosikymmeninä englannin kielen aseman vahvistuminen on herättänyt huolta niin kansalliskielten kuin vähemmistökieltenkin asemasta eri maissa. Euroopan kielitilanne muuttuu koko ajan. Vaikka englannin asema näyttää vahvistuvan, monet vähemmistökielet ja kansalliset kielet säilyvät sen rinnalla elinvoimaisina, mikäli kieliyhteisö, sen poliittinen päätöksenteko ja opetus kannattelevat kielten osaamista. Olennaista on tiedostua kielen – etenkin ensimmäisenä opitun – kielen merkityksestä ihmisen identiteetin, ajattelun, tunteiden ilmaisun ja oppimisen kehittymisen kannalta. Toisaalta on myös hyväksyttävä kielten rinnakkaisuus tavallisena ja normaalina yhteiskunnallisena ilmiönä.

Kansalliskielten asemaa Suomessa on selvitelty viime vuosikymmeninä: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus laati vuonna 1998 kielipoliittisen ohjelman, vuonna 2003 julkaistiin ruotsin kielen toimintaohjelma *Tänk om..* ja 2009 julkaistiin suomen kielen toimintaohjelma *Suomen kielen tulevaisuus* (Hakulinen ym. 2009). Ruotsin kielen toimintaohjelman tarkoitus oli tukea ruotsin kieltä ja vahvistaa sen asemaa äidinkielenä Suomessa. Ohjelmassa korostetaan, että ruotsin kielen tulee olla käyttökelpoinen kaikilla yhteiskunnan aloilla ja että paras tapa huoltaa kieltä on käyttää sitä. Lisäksi todetaan, ettei yhden kielen vaaliminen ole toisen kielen vastustamista.

Suomen kielellä todetaan toimintaohjelman mukaan olevan erittäin vahva asema edelleen ja kielen hyvinvointi on selvää. Suomea käytetään kaikilla yhteiskunnan aloilla, opetuksessa, tutkimuksessa ja sillä julkaistaan runsaasti kirjoja ja erilaisia mediasisältöjä. Vuodesta 1995 se on ollut yksi Euroopan unionin virallisista kielistä. Jonkin verran huolta viime vuosikymmeninä on aiheuttanut se, että joillakin aloilla kielen käyttöala on kuitenkin kaventunut: erityisesti joillakin tieteenoaloilla (luonnontieteissä, tekniikan alalla), alakulttuureissa ja kansainvälisissä yrityksissä on huomattu suomen kielen käyttöalan kaventuminen (Hakulinen ym. 9-11; Kansalliskielistrategia 2012). Kielen asema ei säily itsestään, vaan vaatii tietoista huolenpitoa. Suomalaisen demokratian säilyminen edellyttää sitä, ettei esimerkiksi ”tieteellinen tai taloudellinen eliitti erkaannu muun väestön elämänpiristä” kielen avulla. Suomen kielen asemaan vaikuttaa myös lisääntyvä digitaalisuus ja kielen käyttö tietoverkoissa ja ohjelmissa. Tilanne on melko hyvä ja kieliteknologia voi tukea kielen digitaalista käyttöä, jos kieliteknologinen tutkimus ja kehitystyö saa tarvittavaa tukea (Koskeniemi ym. 2012).

Toimintaohjelmien jälkeen on julkaistu pääministerin johdolla valmisteltu Suomen ensimmäinen *Kansalliskielistrategia*, jonka valtioneuvosto hyväksyi joulukuussa 2012. Strategian visio on kahden elinvoimaisen kansalliskielen Suomi, jossa molemmat kielet näkyvät, kuuluvat ja ovat hyväksytyjä. Sen lähtökohtana on turvata yksilöiden kielelliset perusoikeudet ja tukea yhteiskunnan kaksikielisyydestä seuraavia hyötyjä ja vahvuuksia. Tavoitteena on, että kansalliskieliä käytetään kaikilla yhteiskunnan eri aloilla. Strategia edellyttää, että Suomi turvaa jokaiselle Suomessa asuvalle oikeuden ja mahdollisuuden oppia äidinkieltään (suomea tai ruotsia) ja turvaa jokaiselle Suomessa asuville oikeuden ja mahdollisuuden oppia maan toista kansalliskieltä (suomea tai ruotsia) sekä kehittää suomen ja ruotsin sanastoa ja edistää kielten käyttömahdollisuuksia. Erityisvastuu Suomessa on pitää huolta suomen kielen elinvoimaisuudesta, koska kieli ei ole muualla samalla tavoin valtakielenä. Ruotsin kielen asema on taas turvattava, koska se on vähemmistökielen asemassa. Samalla korostaan, että kaikilla kieliryhmillä Suomessa on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään. Kansalliskielistrategiassa todetaan myös, että tulevaisuudessa olisi laadittava kaikkia tai joitakin Suomessa käytettäviä kieliä koskeva kielistrategia. Oikeusministeriö on lokakuussa 2015 asettanut uuden kansalliskieliverkoston, jonka tehtävänä on saattaa loppuun kansalliskielistrategian pitkän aikavälin toimenpiteet.

Vaikka Suomen laissa ei määritellä vähemmistökieliä, muutamilla vanhoilla kielivähemmistöillä on lainsäädännössä mainittuja oikeuksia. Suomessa alkuperäiskansan kieliä ovat koltan-, inarin ja pohjoissaamen. Maassa kauan käytettyjä kieliä ovat Suomen romanikieli, suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli sekä karjalan kieli. Lisäksi Suomessa puhutaan runsaasti myös muita kieliä, esimerkiksi venäjän kieltä, viroa, somalia, englantia ja arabiaa. Kielivähemmistöjen myötä monikielisyys lisääntyy, ja yhä useampi suomalainen on kaksikielinen aivan lapsesta saakka. Monikielisyys ja kielten rinnakkaisuus vaikuttaa myös Suomen kansalliskielten asemaan ja käyttöön – ja muokkaa uusia kielimuotoja

(Lehtonen 2015). Kansalliskielet yhdistävät niin vanhojen kielivähemmistöjen puhujia kuin uussuomalaisia, joten suomen ja ruotsin kielen käyttö, opetus ja tutkimus hyödyttävät laajasti kaikkia Suomessa asuvia ja turvaavat kielten tulevaisuuden.

Kirjallisuutta

Alho, I. & Kauppinen, A. 2008. *Käyttökelioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Hakulinen, A., Kalliokoski, J., Kankaanpää S., Kanner, A., Koskeniemi, K., Laitinen, L., Maamies, S. & Nuolijärvi, P. 200. *Suomen kielen tulevaisuus: Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki. Osoitteessa: <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/>

Hiidenmaa, P. 2003. *Suomen kieli – who cares?* Otava. Helsinki.

Kansalliskielistrategia 2012. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 4/2012. Verkkojulkaisu osoitteessa: <http://oikeusministerio.fi/fi/index/toimintajataavoitteet/perusoikeudetjademokratia/kielilaki/kielistrategia.html>

Koskeniemi, K., Lindén, K., Carlson, L., Vainio, M., Arppe, A., Lennes, M., Westerlind, H., Hyvärinen, M., Bartis, I., Nuolijärvi, P. & Piehl, A. 2012. *The Finnish Language in the digital age – suomen kieli digitaalisella aikakaudella*. White Paper Series / Valkoiset kirjat. Meta-net-sarja. Springer. Osoitteessa: <http://docplayer.fi/108693-The-finnish-language-in-the-digital-age-suomen-kieli-digitaalisella-aikakaudella.html>

Kotilainen, L. 2009. *Suomensuojelija: Ohjekirja kielen pelastamiseen*. WSOY. Helsinki.

Kotimaisten kielten keskuksen verkkosivut. <http://www.kotus.fi/kielitieto/kielet>

Lehtinen, T. 2007. *Kielen vuositutannet. Suomen kielen kehitys kantaauralista varhaissuomeen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.

Lehtonen, H. 2015. *Tyyllitellen : Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietniseissä Helsingissä*. Helsingin yliopisto. Osoitteessa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>

Suomen kielipoliittiset ohjelmat. Kotimaisten kielten keskuksen verkkosivut: http://www.kotus.fi/kielitieto/kielipoliittikka/suomen_kielipoliittiset_ohjelmat

Väestö syntyperän, syntymämaan ja kielen mukaan 31.12.2013. Osoitteessa http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/02/vaerak_2013_02_2014-12-10_kuv_001.fi.html

Väestö kielen mukaan 1980–2013. Osoitteessa http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tau_001.fi.html

Muut Suomessa puhutut äidinkielet

Pirkko Nuolijärvi

Eri kielten asemaa säädellään maassamme perustuslaissa ja muussa lainsäädännössä. Kielten juridinen asema vaihtelee, mutta kaikilla kieliryhmillä on lain mukaan oikeus käyttää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Oman kielen oppiminen on tärkeää jokaisen lapsen tasapainoiselle kehitykselle, ja yhteiskunnan kielellinen diversiteetti yhteiskunnan vahvuus.

Suomessa kielellisten oikeuksien kivijalka on perustuslaki, jonka 6. §:n mukaan ”ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä eikä ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella” (Suomen perustuslaki 731/1999).

Perustuslain ja kielilain mukaan Suomessa on kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi. Perustuslain 17. §:n mukaan ”julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan”. Samassa pykälässä säädetään myös muiden kieliryhmien oikeuksista:

Saamelaisilla alkuperäiskansana sekä romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Saamelaisten oikeudesta käyttää saamen kieltä viranomaisessa säädetään lailla. Viittomakieltä käyttävien sekä vammaisuuden vuoksi tulkitsemis- ja käännösapua tarvitsevien oikeudet turvataan lailla.

Ensimmäinen saamen kielilaki on vuodelta 1991, ja uusi saamen kielilaki (1086/2003) tuli voimaan 1.1.2004. Viittomakielilakia (359/2015) on odotettu pitempään; se tuli voimaan 1.5.2015. Romaneilla ei ole omaa kielilakia, ei myöskään karjalan kielellä, joka sekin kuuluu Suomen autoktonisiin eli kotoperäisiin kieliin. Oikeudesta käyttää omaa kieltään tai saada tulkkiapua virastoissa asioitaessa sekä oikeudesta oman äidinkielen opetukseen säädetään tarkemmin monissa muissa laeissa. Lakien lähtökohtana on yksilön näkökulma: viranomaisen velvollisuutena on huolehtia, että yksilön kielelliset oikeudet toteutuvat.

Se että täällä kauan käytetyt kielet on erikseen mainittu perustuslaissa, muistuttaa siitä, että Suomella on erityinen vastuu niistä kielistä ja kieliryhmistä, joita ei käytetä muualla. Kolme saamen kieltä, pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame, ovat alkuperäiskansan kieliä, Suomen romanikieltä on käytetty täällä yli 500 vuotta, ja suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli ovat kauan olleet Suomessa käytettäviä viittomakielisiä.

Suomessa on aina puhuttu myös monia muita kieliä. 1900-luvun viime vuosikymmenten aikana ja 2000-luvun alussa eri kielten puhujien määrä on lisääntynyt selvästi. Muista kielistä eniten on venäjän ja viron puhujia, sitten somalin, englannin, arabian, kurdin, kiinan, albanian, thain ja farsin puhujia (Suomen virallinen tilasto SVT). Näitä kieliä opiskellaan eniten äidinkielenä myös peruskoulussa, niiden lisäksi opiskellaan yleisesti vietnamia ja espanjaa (Oman äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012). Nykykoulu on siten monikielisempi kuin suomalainen koulu koskaan on ollut.

Vaikka Suomella on saamen kielistä, romanikielestä ja viittomakielistä erityisvastuu, se ei tarkoita sitä, että muut kieliryhmät olisi lupa jättää huomiotta. Kaikilla kieliryhmillä ei ole samanlaista juridista asemaa yhteiskunnassa, mutta kaikilla on oikeus käyttää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan, ja yhteiskunnan on kaikin toimenpitein pyrittävä tukemaan yksilön oikeutta omaan kieleen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, luku 9).

Lait ovat kielellisten oikeuksien perusta, mutta olennaista on se, miten niitä sovelletaan käytännössä ja miten erityisesti eri kieliryhmien kielelliset oikeudet toteutuvat. Oman kielen opetus on kaikille kieliryhmille keskeinen asia. Siksi kunnilla ja kouluilla on tässä ratkaiseva rooli: mitä paremmin kunnat ja koulut tarjoavat tietoa oman kielen opetuksesta, sitä luonnollisemmaksi tämä asia tulee perheissä. Kun lapsen huoltajat ovat tästä oikeudesta selvillä, on parempi mahdollisuus saada kokoon tarvittavia opetusryhmiä.

Kunnat ja koulut eivät kuitenkaan voi mitään, jos perheissä ei käytetä omaa kieltä eikä lapsi saa siten tarvittavaa pohjaa äidinkielelleen. Kodin kielen valinta onkin lapsen kielellisen kehityksen kannalta keskeinen asia. Siksi on tärkeää, että vanhemmat puhuvat lapsilleen omaa kieltään. Yhä useammissa perheissä käytetäänkin nykyisin kahta kieltä, ja valtakieltä suomea opitaan koulussa ja muualla kodin ulkopuolella.

Saamen kieltä opetetaan ja tutkitaan erityisesti Oulun yliopiston Giellagas-instituutissa, vähemmässä määrin muissa yliopistoissa. Romanikielen tutkimusta harjoitetaan ja opetusta annetaan Helsingin yliopistossa, ja viittomakieltä opetetaan ja tutkitaan Jyväskylän yliopistossa ja monissa ammattikorkeakouluissa. Kotimaisten kielten keskuksessa on mainittujen kielten lautakunnat, jotka käsittelevät kieltä koskevia periaatteellisia ja yleisluonteisia kysymyksiä (Kotimaisten kielten keskuksen kielilautakunnat 2015). Erityisesti Helsingin yliopistossa opetetaan laajasti Aasian ja Afrikan kieliä, jotka ovat monien nykysuomalaisten äidinkieliä ja siten vahva osa myös nykysuomalaista kielimaisemaa ja kulttuuria.

Kielellinen diversiteetti eli monimuotoisuus on yksi yhteiskunnan vahvuuksista. Yksilön ja yhteisön edut käyvät yksiin: yksilön mahdollisuus käyttää omaa kieltään tukee yksilön hyvinvointia ja kehittymistä ja vahvistaa samalla yhteiskunnan monipuolisuutta. Monikielinen ja -kulttuurinen yhteiskunta on parhaimmillaan luova yhteisö, jossa kaikilla on mahdollisuus tuoda taitonsa, myös kielitaitonsa, yhteiseksi hyväksi.

Lähteet

Kotimaisten kielten keskuksen kielilautakunnat 2015. <http://www.kotus.fi/kielitieto/kielipolitiikka/kotimaisten-kielten-keskuksen-kielilautakunnat>. Luettu 22.5.2015.

Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot – Statistik om invandrarutbildning. Opetushallitus. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/151746_Omana_aidinkielenana_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maat_vuon.pdf. Luettu 15.5.2015.

Saamen kielilaki 1086/2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/>. Luettu 20.5.2015.

Suomen perustuslaki 731/1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/>. Luettu 20.5.2015.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2013, Liitekuvio 2. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 1993, 2003 ja 2013. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_kuv_002_fi.html. Luettu 25.5.2015.

Viittomakielilaki (359/2015). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/>. Luettu 20.5.2015.

Saamen kielet ovat Euroopan alkuperäiskieliä

Ulla Aikio-Puoskari/ Gáppe Piera Jovvna Ulla

Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä: pohjoissaamea, inarinsaamea ja koltansaamea. Näistä inarinsaame on ainoa pelkästään Suomessa puhuttu kieli. Kaikki saamen kielet ovat uhanalaisia. Saamen kielten asemaa turvaa saamen kielilaki. Saamen kieliä opetetaan kouluissa ja yliopistoissa.

Saamen kielestä puhuttaessa ei tarkoiteta vain yhtä kieltä. Saamen kielimuotoja tunnetaan yhteensä kymmenen, joista yhdeksää puhutaan edelleen Suomen, Ruotsin, Norjan ja Venäjän alueilla. Saamen kielet ovat Euroopan alkuperäiskieliä, jotka kuuluvat suomalais-ugrilaiseen kieliryhmään. Saamen kielet ovat itämerensuomaisten kielten, kuten suomen ja viron, etäsukukieliä. Saamen kielillä ja suomella on ollut yhteinen kantakieli. Kielet ovat erkaantuneet noin 3000–3500 vuotta sitten.

Saamen kielet jakautuvat itäiseen ja läntiseen kieliryhmään. Suomessa puhutaan kolmea saamen kieltä, pohjois-, inarin- ja koltansaamea. Pohjoissaame, *davvisámegiella*, kuuluu läntiseen kieliryhmään. Se on myös suurin saamen kielistä, ja sitä puhutaan Suomen lisäksi Norjassa ja Ruotsissa. Inarin- ja koltansaame puolestaan kuuluvat saamen kielten itäiseen ryhmään. Inarinsaamea (*aanaar kielâ*) puhutaan vain Suomessa, ja se on Inarin järvi- ja jokialueita perinteisesti asuttaneiden inarinsaamelaisien kieli. Koltansaamen (*nuõrttsää' mkiõll*) perinteiset puhuma-alueet sijaitsevat Suomen lisäksi Norjassa ja Venäjällä. Ruotsissa ja Norjassa puhutaan pohjoissaamen lisäksi etelä-, piitimen-, uumajan- ja luulajansaamea. Venäjän puolella on puhuttu koltansaamen lisäksi kildinin-, terin- ja akkalansaamen kieliä.

Kaikki saamen kielet ovat uhanalaisia, millä tarkoitetaan sitä, että niiden siirtyminen uusille sukupolville äidinkielenä on merkittävästi heikentynyt tai jopa katkennut kokonaan. Saamen kielten elvyttäminen ja tietoinen vaaliminen on vahvistunut 1990-luvulta alkaen. Pohjoissaamen kielen elvyttäminen ja kielen statuksen nostaminen alkoi jo 1960-luvulla. 2000-luvulla kielen elvyttäminen on aktiivista erityisesti Suomessa puhutuissa inarin- ja koltansaamen kielissä ja Norjassa ja Ruotsissa puhutuissa etelä- ja luulajansaamen kielissä. Näitä viittä kieltä (pohjois-, inarin-, koltan-, etelä- ja luulajansaamea) käytetään opetuskielenä ja opetetaan äidinkielen ja vieraan/toisen kielen oppiaineina Suomen, Ruotsin ja Norjan kouluissa. Lisäksi ne ovat varhaiskasvatuksen eli alle kouluikäisille järjestetyn päivähoidon ja saamen kielipesien toimintakieliä, ja niitä voi opiskella myös yliopistoissa ja korkeakouluissa.

Pohjoissaamen kieli, *davvisámegiella*

Kaikista saamen kielten puhujista arviolta 75–90 prosenttia puhuu pohjoissaamea (*davvisámegiella*). Se on Pohjoismaissa eniten käytetty ja myös Suomen suurin saamelaiskieli. Sen perinteistä puhuma-aluetta Suomessa ovat Utsjoki (*Ohcejohka*), Inari (*Anár*), Enontekiö (*Eanodat*) ja Sodankylä (*Soađegilli*) pohjoisosassa. Pohjoissaamen vahvimmat alueet ovat Norjan Sisä-Finnmarkissa sijaitsevat Karasjoen (*Kárášjohka*) ja Kautokeinin (*Guovdageaidnu*)

kunnat, joiden alueella saamenkielisiä on koko väestöstä yli 90 prosenttia. Suomen puolella saamelaiset ja saamenkieliset ovat enemmistönä ainoastaan Utsjoen kunnassa (noin 75 %).

Suurin osa saamen kielen ja saamenkielisestä opetuksesta, tiedonvälityksestä, kirjallisuudesta, musiikista ja kaikesta julkaistusta saamenkielisestä materiaalista on pohjoissaamenkielistä. Pohjoissaamen elpyminen pitkään kestäneen suomalaistamis-, norjalaistamis- ja ruotsalaistamiskauden jälkeen alkoi jo 1960- ja 1970-luvuilla, ja kieli kuuluu ja näkyy nykyisin kaikkialla saamelaisalueilla. Pohjoissaamen puhujia on Suomessa muutamia tuhansia.

Pohjoissaamen yhtenäinen pohjoismainen ortografia eli kirjoitustapa hyväksyttiin vuonna 1978. Siitä lähtien saamenkielistä kirjallisuutta on julkaistu enemmän kuin aikaisempina vuosisatoina yhteensä, ja se on tavoittanut entistä laajemmat lukijapiirit. Pohjoissaamenkielisistä kirjailijoista ovat Suomessa tunnetuimpia Nils-Aslak Valkeapää (*Áillohaš*, joka oli myös kuvataiteilija, runoilija ja muusikko), *Kirsti Palto*, *Kerttu Vuolab*, *Rauni Magga Lukkari* ja *Rauna Paadar-Leivo*. Pohjoissaamenkielisistä uuden ajan muusikoista parhaiten kaikissa Pohjoismaissa tunnetaan Mari Boine. Pohjoissaamenkielisistä muusikoista 2010-luvun Suomessa ovat tunnetuimpia *Wimme*, *Ulla Pirttijärvi-Länsman*, *Hilda Länsman*, *Annukka Hirvasvuopio-Laiti*, *Ailu Valle*, *Niko Valkeapää*, *Niillas Holmberg* ja rock-yhtye *Somby*.

Inarinsaamen kieli, aanaar kielâ

Inarinsaamelaiset ovat ainoa saamelaisryhmä, joka on perinteisesti asunut vain Suomen alueella. Inarinsaamen kielen tilanne oli erittäin hälyttävä vielä 20 vuotta sitten. Aktiivisen Inarinsaamen kielen yhdistyksen (*Anarâškielâ servi*) ja sen käynnistämien monenlaisten kielen elvytyshankkeiden seurauksena inarinsaame on saanut paljon uusia puhujia. Inarinsaamen kielenelvytys on tuottanut tulosta sekä aikuisväestön että varhaiskasvatusikäisten lasten parissa. Inarin kirkonkylässä vuonna 1997 aloittanut inarinsaamenkielinen kielipesä (*Kielâpiervâl*) jatkaa toimintaansa ja on saanut rinnalleen kaksi uutta inarinsaamen kielipesää. Kielipesiä on kaikissa kolmessa saamen kielessä, ja niitä on (2015) yhteensä jo 11. Kielipesä on alle kouluikäisille saamea osaamattomille lapsille tarkoitettu päivähoitopaikka, jossa saamen kieli siirtyy lapsille luonnollista tietä. Kielipesässä käytetään alusta alkaen vain saamen kieltä. Lapset saavat kielipesässä äidinkielenomaisen kielitaidon, kasvavat kaksikielisiksi ja voivat varhaiskasvatuksen jälkeen siirtyä saamenkieliseen kouluopetukseen.

Inarinsaamen oikeinkirjoitustapa, ortografia, hyväksyttiin vuonna 1992. Inarinsaamenkielinen perusopetus aloitettiin 2000-luvun alussa onnistuneen kielipesätoiminnan seurauksena. 2010-luvulla inarinsaamenkielinen kouluopetus on saavuttanut jo perusopetuksen yläluokat. Inarinsaamen kielen elvyttäminen on saanut suurta kansainvälistä huomiota kaksikielisyystudkijoiden, muiden kielellisten vähemmistöjen ja alkuperäiskansojen keskuudessa sen odotettua parempien tulosten ansiosta. Kieli on kasvattanut nopeasti puhujamääräänsä sekä näkyvyyttään ja kuuluvuuttaan mm. saamenkielisessä mediassa ja populaarikulttuurissa. Kielen puhujia on arviolta noin 450.

Tunnetuimpia inarinsaamenkielisiä kirjailijoita ovat *Ilmari Mattus* ja *Iisakki Mattus* sekä inarinsaamen kielen elvyttämisen aktiivi *Petter Morottaja*. Kielen elvyttämisen johtohahmona toimiva, inarinsaamen akateemiseksi kieleksi nostanut fil.tri *Marja-Liisa Olthuis* on tunnettu erityisesti uhanalaisen kielen elvyttämisen menetelmien tuomisesta ja soveltamisesta inarinsaamelaiseen yhteisöön. Tunnetuimmat inarinsaamenkieliset musiikin tekijät ovat rap-muusikko *Amoc*, *Aila-duo* ja inarinsaamen aikuisille tarkoitetun kielenel-

vytyshankkeen yhteydessä syntynyt lauluyhtye *Koškepuško* (Kuivahauki). *Annika Pasanen* väitteli inarinsaamen kielen elvyttämisestä kesäkuussa 2015.

Koltansaamen kieli, nuõrttsää´mkiöll

Koltansaamen kielen perinteinen puhuma-alue ulottuu Norjan Näättämostä (*Njauddâm/Neiden*) Venäjän Petsamoon ja Tuuloman Lappiin. Alue on nykyisin kolmen valtion rajojen pirstoma. Suomen puolella koltansaamelaisen asutuksen keskuksia ovat Sevettijärven (*Če'vetjäu'rr*), Nellimin (*Njeä'llem*) ja Keväjärven (*Keväjäu'rr*) kylät. Koltansaamelaisia on Suomessa yhteensä noin 600 henkeä, joista arviolta puolet puhuu koltansaamea äidinkielenään. Koltansaamen puhujia on arvioitu ennen maailmansotia olleen muutamia tuhansia. Maailmansodat rikkoivat kolttien perinteisen kyläasutuksen, sosiaaliset ja sukurakenteet ja heikensivät samalla myös kielen asemaa. Koltansaame on säilynyt parhaiten Suomen puolella.

Koltansaamen kieltä elvytetään nykyisin monin tavoin. Koltansaamen kielipesäkokeilu aloitettiin Sevettijärvellä vuonna 1993. Kielipesät toimivat nyt (2015) Sevettijärvellä ja Ivallossa. Koltansaamea opetetaan koulussa, ja se on opetuskielenä pienelle perusopetuksen oppilasryhmälle. Merkittäväksi kielen elvyttämisen välineeksi ovat tulleet aikuisväestölle tarkoitetut lukuvuoden mittaiset (40 ov) saamen kielen ja kulttuurin intensiivikoulutukset, joita järjestää Inarissa pääpaikkaansa pitävä Saamelaisalueen koulutuskeskus (*Sámi oahpahušguovddáš*). Intensiivikoulutusta järjestetään kaikissa kolmessa saamen kielessä.

Tunnetuimpia koltansaamenkielisiä muusikkoja ovat *Jaakko Gauriloff* ja rock-musiikkia julkaissut *Tiina Sanila-Aikio*, jota voi myös pitää koltansaamen kielen elvyttämisen ja aikuiskoulutuksen keskushenkilönä. Sanila-Aikio toimii (2015) myös saamelaisten oman parlamentin, Saamelaiskäräjien (*Sámediggi/Sää'mte'gǧ/Sámitigge*), puheenjohtajana.

Kielityötä monella tasolla

Saamen kielten kehittämiseksi ja säilyttämiseksi elävinä arkipäivän kielinä tehdään tänä päivänä ahkerasti työtä. Perustuslaki turvaa saamelaisille alkuperäiskansana oikeuden oman kielensä ja kulttuurinsa säilyttämiseen ja kehittämiseen. Ensimmäinen saamen kielilaki tuli voimaan vuonna 1992. Se uudistettiin vuonna 2003. Uusi saamen kielilaki turvaa saamen kielen käyttöä erityisesti saamelaisten kotiseutualueen viranomaisissa. Saamen kieliä käytetään myös opetuskielinä ja opetetaan äidinkielen ja vieraan kielen oppiaineina perusopetuksessa. Lukiossa saame voi olla opetuskielenä, sitä voi opiskella äidinkielenä ja vieraana kielenä, ja kaikissa kolmessa saamen kielessä on mahdollista suorittaa äidinkielen ja vieraan kielen kokeet ylioppilastutkinnossa. Saamen kielten opiskelumahdollisuudet on turvattu parhaiten saamelaisten kotiseutualueen kuntien (Utsjoki, Inari, Enontekiö ja Sodankylä) kouluissa. Opetus- ja kulttuuriministeriö selvittää parhaillaan (2015) mahdollisuuksia saamen kielten etäyhteyksiä käyttävän opetuksen aikaansaamiseksi saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella.

Kaikkia kolmea Suomen saamen kieltä voi myös opiskella yliopistossa. Oulun yliopiston Giellagas-instituutilla on kansallinen erityisvastuu saamen kielten korkea-asteen koulutuksesta ja tutkimuksesta. Lisäksi saamen kieltä voi opiskella Helsingin ja Lapin yliopistoissa. Saamen kieltä ja saamen kielellä voi opiskella myös saamelaisten omassa korkeakoulussa (*Sámi allaskuvla*) Norjan Kautokeinossa, jossa mm. monet Suomen saamelaisopettajat ja toimittajat ovat hankkineet pätevyytensä. Toisen asteen oppilaitoksista Suomessa aino-

astaan Saamelaisalueen koulutuskeskus antaa opetusta myös saamen kielillä. Merkittävä osuus koulutuskeskuksen kielikoulutuksesta tapahtuu verkossa, mikä tarkoittaa sitä, että saamen oppimismahdollisuudet avautuvat myös heille, jotka asuvat kaukana saamelaisten keskuspaikoista.

Yleisradion saamelaistoimitus (*Yle Sápmi*), joka toimii omalla kanavallaan ja omana uutistoiminnan alueradionaan, tuottaa uutis- ja ajankohtaisohjelmia sekä lasten ja nuorten ohjelmia kaikilla kolmella saamen kielellä. Lisäksi se tuottaa saamenkielisiä TV-uutisia Ylen kanavalla (*Yle ođđasat*) ja tekee yhteistyötä Ruotsin ja Norjan saamelaisradioiden kanssa mm. tuottamalla yhteisiä pohjoismaisia saamenkielisiä TV-uutisia (*Ođđasat*) ja yhteisiä radiolähetyksiä.

Saamelaiskäräjät, joka on Suomen saamelaisten oma vaaleilla joka neljäs vuosi valittava parlamentti, tuottaa saamenkielistä oppimateriaalia kaikilla kolmella saamen kielellä. Oppimateriaalityö on alkanut jo 1970-luvun puolivälissä, jolloin saamenkielinen opetus käynnistyi. Oppimateriaalityön resursseja valtion talousarviossa on lisätty 2010-luvulla.

Pohjoismaiden Suomen, Ruotsin ja Norjan saamelaiskäräjät tekevät kieliyhteistyötä, jossa kehitetään mm. saamen kielten uutta terminologiaa ja luodaan perustaa saamen kielten yhä laajemmalle käyttämiselle moderneissa yhteiskunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän valmisteleva Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi julkaistiin vuonna 2012. Valtioneuvosto teki siihen liittyvän periaatepäätöksen kesällä 2014. Toimenpideohjelman toteuttaminen on kuitenkin monilta osin viivästynyt.

Lähteet

Giellagas-instituutti. Oulun yliopisto. <http://www oulu.fi/giellagasinstituutti/>. Luettu 11.11.2015.

Menetelmäopas kielipesäyöntekijöille. Saamelaiskäräjät 2015. http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=134&Itemid=99999999&mosmsg=Yrit% E4 % t % p % E4 % st % E4 % sis % E4 % n % ei % hyv % E4 % ksyty % E4 % verkko -osoitteesta .+%28 www.google.fi %29. Luettu 3.12.2015.

Oktavuolta. Nettilehti saamelaisista ja saamelaiskulttuurista. <http://www.samediggi.fi>. Luettu 11.11.2015.

Opas kielipesälästen vanhemmille. Kielen kehityksen tukeminen kotona. Saamelaiskäräjät 2015. http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=134&Itemid=99999999&mosmsg=Yrit% E4 % t % p % E4 % st % E4 % sis % E4 % n % ei % hyv % E4 % ksyty % E4 % verkko -osoitteesta .+%28 www.google.fi %29. Luettu 3.12.2015.

Pasanen, A. 2015. Kuávsui já peeivičuová. Sarastus ja päivänvalo. Inarinsaamen kielen revitalisaatio. Uralica Helsingensia 9.

Saame: Kotimaisten kielten keskus. <http://www.kotus.fi/kielitieto/kielet/saame>. Luettu 11.11.2015.

Saamentutkimus, Tutkintovaatimukset 2015–2016. Helsingin yliopisto. <http://www.helsinki.fi/sup/suomalai-sugrilainen/zsa.html>. Luettu 11.11.2015.

Saamentutkimus. Lapin yliopisto.

<http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Tutkimus/Saamentutkimus>. Luettu 11.11.2015.

Sámediggi/ Sámitigge/ Sää́nte ǰǰ/ Saamelaiskäräjät (Suomi). <http://www.samediggi.fi>. Luettu 11.11.2015.

Sámi allaskuvla/ Sámi University College/ Saamelainen korkeakoulu. <http://samas.no/>. Luettu 11.11.2015.

Sámi Giellagáldu, Davviriikkalaš sámegiela fága- ja resursaguovddáš. <http://www.giella.org>. Luettu 11.11.2015.

Sámi oahpahušguovddáš/ Saamelaisalueen koulutuskeskus. <http://www.sogsakk.fi>. Luettu 11.11.2015.

Sápmi. Saamenkieliset uutiset. Yleisradio. <http://yle.fi/uutiset/sapmi/>. Luettu 11.11.2015.

Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi. OKM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:7. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Romanikieli ja sen juuret

Henry Hedman

Romanikieli kuuluu indoarjalaisiin kieliin ja Suomessa puhuttu romani sen pohjoisiin murteisiin. Suomen romanien puhuma kaalo-murre poikkeaa paljon muiden maiden romanimurteista. Romanikielen käyttäjien määrä on vähentynyt 1950-luvulta niin, että nykyisin kieltä puhuu hyvin vain noin kolmannes Suomen romaneista. Suomen romanikieli on uhanalainen.

Romanit saapuivat Eurooppaan 1300-luvun alussa, josta on säilynyt dokumentti. Toisaalta osa tutkijoista uskoo romanien saapuneen Bysanttiin jo 900–1000-luvuilla. Fraser (1992b, *ref.* Matras, 2002, 19) katsovat romanimurteiden hajaantuneen Euroopassa jo 1200–1300-luvulla. Romanikielen historiallisista juurista oltiin pitkän aikaa epätietoisia. Vasta 1700-luvun lopulla löydettiin yhteys romanikielen ja intialaisten kielten välillä. Nykyään kielitutkimuksen perusteella voidaan todeta, että romanikieli kuuluu indoeurooppalaisen kielikunnan indoarjalaiseen alaryhmään. Kielen historia juontaa sanskritiin ja prakritiin. Romanikielen sukulaiskieliä ovat hindi, urdu ja marathi. Romani on intialaisia kieliä, joita Intiasta lähteneet kiertävät ryhmät puhuivat Intian ulkopuolella. (Granqvist, 2006b.) Kielen perusteella romanit sijoitetaan Intiaan. Kielellinen todistus on vahva, ja historialliset viitteet lingvistisiin faktoihin ovat tutkijoiden keskuudessa kiistattomia (Bakker & Kyuchukov, 2000, 14–15).

Kielitutkijana tunnettu Yaron Matras (2002, 238) arvioi koko maailmassa olevan romanikielen puhujia vähintään 3,5 miljoonaa, mutta huomattavasti suurempiakin lukuja on esitetty. Nykyiset romanimurteet Matras jakaa neljään eri pääryhmään, joita ovat pohjoiset murteet, Balkanin murteet, valakialaiset ja keskiset murteet. Yksittäisiä romanimurteita on Euroopassa kymmeniä. Suomen romanien käyttämä romanikielen murre on *kaalo*, joka kuuluu ns. pohjoisiin murteisiin. Se on sukua Walesin, Pohjois-Venäjän, Puolan ja Baltian romanimurteille. (Matras, 2002, 6–13.)

Suomen romanikieli

Suomen romanit ovat kielellinen ja kulttuurinen vähemmistö, joka on asunut Suomessa jo lähes 500 vuotta. Suomeen ja muihin Pohjoismaihin romanit saapuivat 1500-luvulla, jolloin Suomi kuului vielä Ruotsiin. Ensimmäinen virallinen dokumentti on löytynyt Ahvenanmaan Kastelholman linnan arkistoista vuodelta 1559. (Viita, 1967, 13; Vehmas, 1961, 52.) Parikymmentä vuotta myöhemmin romaneja tavattiin ensimmäistä kertaa Suomen mantereella.

Romanikulttuurin, -identiteetin ja -kielen säilymistä on valtiovallan sekä kirkonkin taholta yritetty rajoittaa ja suorastaan hävittää vuosisatojen aikana. Tavoitteena on ollut romanien assimiloiminen pääväestöön. (Pulma, 2006, 195–203.) Suomen romanit ovat kuitenkin onnistuneet säilyttämään kulttuurinsa, identiteettinsä ja kielensä aina tähän päivään asti. Romanien traditionaalinen tapakulttuuri on säilynyt erittäin elinvoimaisena. Romanikielen

taitajia näyttää olevan vähemmän, jos verrataan 1950-luvun tutkimukseen. Tuolloin 69 prosenttia aikuisista romaneista osasi romanikieltä mielestään lähes täydellisesti tai hyvin, ja toimeen tuli lähes 90 prosenttia (Vehmas, 1961). Nykyään kieltä hyvin puhuvien määrä on vain kolmasosa kieliväestöstä (Hedman, 2009). Saman verran romaneista myös käyttää kieltään eri kielen käyttötilanteissa. Nykyään romanikieltä voidaan pitää uhanalaisena sen vähäisen käytön vuoksi (Pirttisaari, 2003, 2004a, 2004b, 178). Suomen romanien käyttämä kaalomurre eroaa melkoisesti muiden maiden romanimurteista. Yhtenä syynä voidaan pitää Suomen kielen vaikutusta romanikielen fonetiikkaan, kielioppiin sekä sanastoon. Myös germaaniset ja skandinaaviset lainat vaikeuttavat ymmärrettävyyttä. Toisaalta juuri lainat ja erityisesti ruotsalaiset sanavartalot ovat lisänneet merkittävästi romanikielen sanastoa ja auttaneet sen säilymistä Suomen romanien keskuudessa. Suomen romanikieltä puhutaan edelleen, ja kieli on säilyttänyt vanhoja piirteitä etenkin muoto-opissa. (Leiwo, 1999, 129.)

Lainsäädännön tuki

Romanikielen säilymisen yhtenä edellytyksenä on valtiovallan antama lainsäädännöllinen tuki ja arvostava asenne kieltä kohtaan. Suomen kielipolitiikan pohjana ovat perustuslaki ja kielilaki (423/2003). Suomen perustuslakiuudistus astui voimaan vuonna 1995, ja se viimeisteltiin lopulliseen muotoonsa vuonna 2000 (731/1999, 2 luku, 17 §, 3 mom.). Romanien oikeudesta oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen on säädetty uudistetussa perustuslaissa (17 §), jossa mainitaan ”oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin”. Perustuslaki on vaikuttanut esiopetusta koskevaan lainsäädäntöön ja koululainsäädäntöömme, joissa vähemmistöjen kielelliset oikeudet on turvattu. Yhtenä merkittävänä saavutuksena voidaan pitää romanikielen lautakunnan laatimaa romanikielen kielipoliittista ohjelmaa vuodelta 2009. Se on osa kokonaisvaltaista romanipoliittista ohjelmaa (ROMPO) ja sisältää mm. ehdotuksen romanikielen kielilaista. Hajallaan olevat lainsäädännön määräykset tulisi koota yhteen erillisen kielilain alle, jotta romanikieltä koskeva lainsäädäntö olisi yhdessä paikassa. (Granqvist, 2009; Lindstedt ym., 2009; Hedman, 2009). Suomen romanien aseman parantamiseksi Suomi on vahvistanut kansallisella lainsäädännöllä kaksi vuonna 1998 voimaan tullutta Euroopan neuvoston sopimusta. Ratifioidessaan Euroopan alueellisia vähemmistökieliä koskevan sopimuksen Suomi nimesi romanin ei-alueelliseksi vähemmistökieleksi. Lisäksi EU:n puiteyleissopimuksen artikla 14 edellyttää, että jokaisella kansalliseen vähemmistöön kuuluvalla henkilöllä on oikeus oppia vähemmistökieltään. Myös Euroopan neuvoston ministerikomitean loppupäätelmissä vuonna 2007 alueellisten ja vähemmistökielten eurooppalaisen peruskirjan toimeenpanosta on suosituksia Suomalaiselle romanikielen aseman ja sen opetuksen kohentamiseksi. Kielen asemalla on ratkaiseva merkitys yhteiskunnallisen epätasa-arvon poistamisessa. Lainsäädäntö perustuslaista erityislakeihin, kuten koululait, laki sosiaalipalveluista ja tiedotusvälineistä, vahvistavat kukin osaltaan romanikielen aseman kehittämistä sekä romanien kielellisten ja kulttuuristen oikeuksien toteutumista. Huolimatta kieltä tukevasta lainsäädännöstä eivät romanikielen kielelliset oikeudet ole toteutuneet riittävästi. (Granqvist, 2009; Lindstedt, ym. 2009; Hedman, 2009.)

Romanikielen käyttö

Romanikielen käyttöalaa on pyritty laajentamaan kirkon, median ja hallinnon kieleksi. Vahvimmin institutionaalistuneita ovat romanin perusopetus, huolto ja tutkimus. Vuodesta 1999 alkaen koulun opetuskieli on joko suomi tai ruotsi, mutta opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Vanhempien valinnan mukaan lapsille voidaan opet-

taa myös romanian. Perusoikeuksien uudistusta tukee myös päivähoitoasetus (293/1973), jossa kasvatustavoitteisiin lisättiin romanien oman kielen ja kulttuurin tukeminen. Perusopetusta, lukiota ja aikuislukiota koskevaa lainsäädäntöä muutettiin siten, että saamenkielille, romanikielille ja vieraskielisille lapsille voidaan opettaa oppilaan omaa äidinkieltä.

Kotimaisten kielten tutkimuskeskusta (nyk. Kotimaisten kielten keskus) koskevaa lainsäädäntöä muutettiin vuonna 1.11.1996. Vuonna 1997 voimaan astunut muutos koskee myös romanikielen tutkimusta ja huoltoa. Romanikielen huolto jäi romanikielen lautakunnan hoidettavaksi, kun tutkimusvastuu siirtyi Kotuksesta Helsingin yliopistoon 2012 kahden tutkijan mukana. (Granqvist, 2009; Lindstedt ym., 2009; Hedman, 2009.) Romanikulttuuria ja -kieltä on voitu opiskella sivuaineopintoina (60 op) Helsingin yliopistossa vuodesta 2012 lähtien.

Romanikielen revitalisaatio

Romanikysymys on paitsi kielen myös kulttuurin kysymys. Romanikielellä on suuri merkitys myös romani-identiteetin vahvistajana. Romanikieli on osa romanikulttuuria, tunnekieli, johon romanit samastuvat ja johon heillä on voimakas side. Romanilapsilla tulee olla oikeus omaan kieleen, jonka kautta he voivat vahvistaa myös omaa kielellistä ja kulttuurista identiteettiään. Yhtenä tärkeänä tavoitteena kielen elvyttämiselle on aloittaa romanikielen opetus jo päiväkodeissa ja esikouluissa ja jatkaa opetusta aina peruskoulusta yliopistoon asti. (Åkerlund, 2002.)

Suomen romanikieli tarvitsee nopeita toimenpiteitä kielen elvyttämiseksi. Leena Hussin mielestä paras tilanne vähemmistökielen kannalta olisi, että sitä käytettäisiin sekä suullisesti että kirjallisesti ja että sitä opetettaisiin kouluissa, käytettäisiin korkeamman koulutuksen kielenä, työelämässä, joukkoviestimissä ja hallinnossa. Elvytyksessä on kysymys kielen asteittaisesta pääsystä lähemmäs tasa-arvoa dominoivan kielen kanssa. Hussin mukaan revitalisaatio saattaa olla myös sitä, että vanhempi sukupolvi opettaa oman heimonsa kielen ja rupeaa käyttämään sitä tai että henkilöt, jotka ovat oppineet oman kielensä vain suullisesti, laajentavat kielitaitoaan myös kirjalliseen käyttöön. (ref. Lindgren, 2000, 25–28.) Keskeisiä romanikielen taitoon vaikuttavia tekijöitä ovat koti, romaniyhteisö ja sen koko ja kiinteys, kielen arvostus sekä kielen opetus kouluissa ja kerhoissa. Romanikielen elinvoimaisuuden ylläpitämiseksi on tärkeää säilyttää kieli toimivana ryhmäsisäisessä käytössä, kotona ja sukulaisten luona sekä opettaa se lapsille ja nuoremmalle sukupolvelle. Kielen elvyttämiseksi kouluopetus on tärkeä keino, mutta se ei voi täysin korvata kotona saatavaa opetusta ja kielen käytön harjoitusta. Oman kielen arvostus antaa omanarvontuntoa. Tärkeintä kuitenkin on se, miten romanit itse arvostavat omaa kieltään ja käyttävät sitä perheen ja sukulaisten keskuudessa. (Leiwo, 1996.)

Elvyttämisen tavoitteena on lisätä kieltä puhuvien määrää, laajentaa kielen käyttöaluetta ja lisätä kielen elinvoimaisuutta. Romanikieli on uhanalainen kieli. Vain noin kolmasosa romaniväestöstä käyttää sitä. Siksi kieli tarvitsee vahvan lainsäädännöllisen perustan. Tarvittaisiin oikeuksia kokoava romanikielilaki ja sen lisäksi erilliset säännökset erityislainsäädäntöön, kuten varhaiskasvatuslakiin. Keskeistä on, miten romaniväestö itse suhtautuu kieleen. Arvostetaanko kieltä ja käytetäänkö sitä? Käyttöalueita voisi laajentaa kodin ja koulun lisäksi myös mediaan, verkkoon ja sosiaaliseen mediaan. Nyt tarvitaan romani-kielen elvytyshanke, joka lisäisi romaninkielen puhujien määrää ja vahvistaisi romani-identiteettiä.

Kielen elvytys ja säilyminen edellyttävät romanikielen opiskelua esiopetuksesta aikuiskoulutukseen. Virallinen koko elämää kattava järjestelmä romanikielen opetukseen nostaisi kielen arvostusta. Elinikäisen kielenopiskelun ja harrastamisen tukeminen kaipaa myös moninaista materiaalia, esimerkiksi katselu- ja lukukirjoja sekä lastenohjelmia vauva- ja leikki-ikäisille, romanisatuja, runoja, kuunnelmia sisältäviä äänitallenteita, ikäryhmittäin kohdennettuja sarjakuva-, puuha- ja uutislehtiä.

Suomen romanikielen tutkimus

Suomen romanikielen tutkimusta on tehty jo 1700-luvun lopulta lähtien. Tutkimus on painottunut 1900-luvulla enemmän romanikielisten sanojen keruuseen, laulujen ja virsien sekä evankeliumien kääntämiseen. Uudempi sanakirja ja aineistotyö saivat alkunsa 1980-luvulta, joka jatkuu edelleen. Yleislingvistinen jakso sai alkunsa 2000-luvun alussa. Tutkimusta romanikielestä ovat tehneet yksityiset henkilöt, jotka ovat olleet kiinnostuneita Suomen romanikielestä. Heidän työnsä on ollut merkittävä kielen taltioinnin sekä tutkimuksen osalta.

Romanikielen yhteiskunnallinen asema vahvistui, kun Kotimaisten kielten tutkimuskeskukseen (Nyk. Kotimaisten kielten keskus – Kotus) perustettiin romanikielen lautakunta 1997. Seuraavana vuonna Kotukseen palkattiin tutkijanvakanssilla yksi henkilö ja myöhemmin 2002 perustettiin toinen tutkijantoimi. Kotuksen toiminta on perustunut pitkään kieliaineiston keruuseen ja tallentamiseen. Kielen standardisointityö on tällä hetkellä kielilautakunnan ehkä tärkein tehtävä. Vuonna 2012 molemmat vakanssit siirtyivät Helsingin yliopistolle. Samalla avautuivat mahdollisuudet opiskella romanikieltä ja -kulttuuria sivuaineena Helsingin yliopistossa. Tulevaisuudessa opintokokonaisuus on varmasti väylä myös pätevien romanikielen opettajien valmistumiseen. Lisäksi yliopistotasoinen opetus ja tutkimus lisäävät romanikieleen kohdistuvaa kiinnostusta ja arvostusta.

Lähteet

- Bakker, P. & Kyuchukov, H. (toim.) 2000. What is the Romani language? Centre de recherches tsiganes. University of Hertfordshire Press. Hertfordshire.
- Frazer, A. 1992b. The Gypsies. Blackwell. Oxford.
- Granqvist, K. ym. 2009. Romanikielen poliittinen ohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki.
- Leiwo, M. 1999. Suomen romanikielen asemasta ja huollosta. Teoksessa Pekkala, S. (toim.) Aarni Penttilän ja Ahti Rytkösen juhla-kirja 1999. Sadanmiehet. Jyväskylän yliopisto. 1999. Suomen kielen laitoksen julkaisu- ja 41: 125–139.
- Lindgren, A. 2000. Helsingin saamelaiset ja oma kieli. Helsinki.
- Matras, Y. 2002. Romani. A Linguistic Introduction. Cambridge University Press. Cambridge.
- Pirttisaari, H. 2003. Muutos ja variaatio Suomen romanin verbien taivutustyypeissä. Virittäjä 4: 508–28.
- Pulma, P. 2006. Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan. Helsinki, SKS.
- Vehmas, R. 1961. Suomen romaaniväestön ryhmäluonne ja akkulturoituminen. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 81, Turku.
- Viita, A. 1967. Mustalaisväestön hyväksi. Mustalaislähetystyö Suomessa v. 1904 – 1966. Helsinki: Mustalaislähetys.
- Åkerlund, T. 2002. Oman kielen merkitys romanien kulttuuri-identiteetille. Ks. Laihiala-Kankainen ym. (toim.), 126–9.

Internet:

Granqvist, K. 2006b. Selvitys Suomen romanikielen nykytilasta sekä kielentutkimuksen ja -huollon tarpeista. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk10/romanikielen_kielipoliittinen_ohjelma.pdf. Luettu 11.11.2015.

Hedman, H. 2009. Romanikieli elämäni varrella. Teoksessa Ruppel, K. (toim.) Omin sanoin. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 6. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 155–163. http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk6/Omin_sanoin.pdf. Luettu 11.11.2015.

Hedman, H. 2009. Suomen romanikieli: sen asema yhteisössään, käyttö ja romanien kieliasenteet. <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk8/>. Luettu 11.11.2015.

Muut lähteet:

Leiwo, M. 1996. Kommenttipuheenvuoro Helsingissä, Kotuksen romanikielen seminaarissa. 1.11.1996.

Romanikielen lautakunta: Granqvist, Kimmo (asiantuntija), Henry Hedman (vpj.), Henna Huttu, Anneli Hänninen (siht.), Jouko Lindstedt (pj.), Aale Lindgren, Merts Lindgren, Miranda Vuolasranta, Tuula Åkerlund.

Suomen viittomakieliset uuden uhan edessä

Päivi Rainò

Suomen viittomakielisten juridinen asema on vahva, mutta viittomakielet uhanalaisempia kuin aiemmin. Aiemmin viittomakielisillä oli vahvat omat yhteisönsä, mutta sisäkorvaistutteidien yleistymisen myötä suurin osa kuuroista lapsista käy nykyisin kuuleville tarkoitettua koulua, mikä on johtanut kuurojen koulujen näivettymiseen. Suomessa käytetään suomalaista ja suomenruotsalaista viittomakieltä.

Suomi on yksi niistä harvoista maista, joissa viittomakielisten kielelliset ja kulttuuriset oikeudet mainitaan perustuslakia myöten (733/1999; Council of Europe, 2005, 108–115). Viittomakieliset voivat saada opetusta omalla kielellään peruskoulusta toiselle asteelle asti; he voivat opiskella äidinkieltänsä tutkijoiksi, opettajiksi ja tulkeiksi. Laki vammaisten tulkkauspalveluista (133/2010) turvaa sen, että viittomakieliset voivat harrastaa, työskennellä ja osallistua omalla kielellään. Julkisen palvelun tiedonvälitystä säätelevän lain myötä valtakunnallisessa tiedonvälityksessä otetaan myös viittomakieliset huomioon. (Oikeusministeriö, 2013; Kielilakikomitea, 2000.) Lisäksi uusi viittomakielisten oikeudet lainsäädännössä kokoava viittomakielilaki (359/2015) velvoittaa viranomaiset edistämään viittomakielisten mahdollisuuksia kaikkinaisessa tiedon saamisessa viittomakielellä ja oman kieltänsä käyttämisessä. Suomen viittomakieliset eivät ole koskaan olleet lainsäädännöllisesti yhtä suojatussa asemassa kuin nyt, ja kuitenkin viittomakieli on uhanalaisempi kuin koskaan aiemmin.

Tarkkoja tietoja suomalaisten viittomakielisten lukumäärästä Suomessa ei ole. Heille suunnattuja tulkkauspalveluja käyttää nykyisin noin 3 900 henkeä (Kela, 2014). Viittomakielisten etujärjestö Kuurojen Liitto arvioi 6 000–9 000 henkilön olevan päivittäin tekemisissä viittomakielen kanssa (Oikeusministeriö, 2013, 14). Äidinkieleltään viittomakielisiä voivat olla nimittäin myös kuurojen vanhempien kuulevat lapset sekä muut perheenjäsenet. Viittomakieltä työkielenään käyttäviäkin, esimerkiksi ammattitulkkeja, on maassamme noin kahdeksisen sataa (Kela, 2014). Lisäksi viittomakieli tarjoaa monille muille vammaisryhmille ainoan saavutettavissa olevan keinon saada opetusta ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen, 2014, 43).

Kuulon statuksella tai vamman laadulla ei kuitenkaan ole merkitystä viittomakielisen henkilön kieli- ja kulttuuri-identiteettiä määriteltäessä. Viittomakielisyys ja viittomakieliset kulttuurit kaikkialla maailmassa rakentuvat sille kognitiiviselle kokemukselle, joka saadaan käsillä, vartalolla sekä tunto- ja liikeaistin kautta maailmaa kolmiulotteisena hahmottavan kielen kautta. Vaikka kielelliset symbolit vaihtelevatkin viittomakielestä toiseen (meilläkin on löydettävissä huomattavia sanastollisia eroja suomalaisen ja suomenruotsalaisen kielenmuodon välillä; Hoyer, 2005), viittomakielisillä on vahva tunne maitten rajat ylittävästä visuaalisen kielen tajusta ja maailmanlaajuiseen kuurojen yhteisöön kuulumisesta. Tämä yhteisöllisyys perustuu samankaltaiseen kieli- ja kokemusmaailmaan sekä yhteneväiseen menneisyyteen, johon on aina liittynyt myös kielellistä syrjintää ja riistoa. (Bauman, 2002; Wallvik, 2001.)

Viittomakielisten suomalaisten historia lyhyesti

Suomen viittomakielet kuuluvat kotoperäisiin vähemmistökieliimme (Oikeusministeriö, 2013, 14), sillä ne ovat kehittyneet vähitellen siitä kielenmuodosta, jota käytettiin maamme ensimmäisissä kuurojen oppilaitoksissa. Opetuskielen toi mukanaan 11 kouluvuoden jälkeen kotiinsa palannut, itsekin kuuro Carl Oscar Malm (1826–1863). Lyhyen elämänsä aikana hän ehti opettaa ensin vuonna 1846 Porvooseen ja myöhemmin Turkuun perustamissaan kuurojenkouluissa lähes sataa kuuroa lasta ja nuorta. Eräät heistä jäivät opettamaan uusia koulupolvia historiasta lasku- ja luonnonoppiin, tähtitieteeseen ja ammattiaineisiin asti viljellen samalla Malmilta omaksumaansa viittomakieltä ja siirtäen sen kirjoitetun suomen tai ruotsin ohella nuoremmilleen. (Rainò, 2000; 2002.) Malm ja hänen oppilaansa eivät suinkaan olleet poikkeuksia omana aikanaan. Kuuroja toimi tuolloin yleisesti myös muualla Pohjoismaissa, Euroopassa ja Yhdysvalloissa niin koulujen opettajina kuin rehtoreinakin; 1860-luvun lopussa heitä arvioidaan olleen yli puoli tuhatta. (Salmi & Laakso, 2005, 52.)

Kuurojenkouluilla onkin kaikkialla ollut ratkaiseva merkitys kuurojen yhteisöjen ja viittomakielten synnyssä ja viittomakielen välittymisessä. Sisäoppilaitosten myötä sai alkunsa myös suomalainen kuurojen yhteisö, kun oppilaat solmivat kouluvuosiensa aikana elinikäisiä ystävyyssuhteita, löysivät tulevan puolisonsa, perustivat perheen – jääden usein ammatinharjoittajiksi koulupaikkakunnalleen. Aikalaisiinsa verrattuna huomattavan koulusivistyksensä turvin nämä Suomen ensimmäiset viittomakieliset olivat aktiivisia myös yhteiskunnallisesti, minkä lisäksi he perustivat yhä vielä toimivia alueellisia yhdistyksiään ja vuonna 1905 maamme ensimmäisen vammaisten etujärjestön, nykyisen Kuurojen Liiton. (Salmi & Laakso, 2005, 20–111.)

Viittomakielten asema sivistyskielenä muuttui kuitenkin dramaattisesti 1890-luvulle tultaessa, niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa ja Yhdysvalloissa, uuden puhetaitoa korostavan pedagogi-sen aallon myötä. Viittomakielen nähtiin ainoastaan eristävän kuurot omaan ryhmäänsä. Kirjoitustaito ei enää riittänyt yhteyden luomiseen kuulevaan lähiympäristöön, sillä suurin osa koulujen oppilaista oli kotoisin maaseudulta, jossa monesti vain kuuro perheenjäsen osasi kirjoittaa ja muu kotiväki hädin tuskin elehtiä (Rainò, 2002, 115). Vuonna 1892 annetun asetuksen turvin Suomessakin siirryttiin puhemenetelmän käyttöön. Tämä tarkoitti sitä, että puhetta ja huulitalukua harjoitettiin kaikissa oppiaineissa, tietojen ja taitojen opettaminen jäi toissijaiseksi. (Suomen- ja ruotsinkielisistä kodeista kotoisin olevat kuurot osoitettiin omiin opinahjoihinsa, minkä vuoksi näiden kahden ryhmän viittomakielet alkoivat eriytyä.) Oppilaat pakotettiin puhumaan myös keskenään ja viittomisesta rankaistiin ruumiillisesti. Tätä aikaa kuurojen opetuksessa kutsutaan oralismiksi. (Salmi & Laakso, 2005, 144–209; Flinkman, 2004; Raike, 1997.)

Uusi pedagogia johti siihen, että kuurot itse alkoivat hävetä ja karttaa viittomista julkisesti. Aluksi kahdeksaan sisäoppilaitokseen, sittemmin myös pienempiin kunnallisiin kuurojenkouluihin tulleet uudet sukupolvet oppivat vuosikymmenten ajan viittomisen salaa vanhemmilta oppilailta sekä niiltä harvoilta, joilla oli kuurot vanhemmat ja joiden kotikielenä oli viittomakieli. 1900-luvun alussa vaikuttanut puhdasrotuisuuden ihanne johti myös siihen, että vuodesta 1929 alkaen perinnöllisesti kuurojen (joita on kuitenkin vain 5 %) avioliitot pyrittiin lailla estämään; lisäksi kuuroja naisia steriloidtiin. Laki kumottiin vasta vuonna 1969 Kuurojen Liiton voimakkaan painostuksen jälkeen. (Salmi & Laakso, 2005, 200–209.) Mutta viittomakieli eli tämänkin vaikean vaiheen yli: viittomakielellä seurusteltiin ja sitä käytettiin vilkkaassa kulttuuri-, urheilu-, harrastus- ja yhdistystoiminnassa sekä kirkollisissa toimituksissa.

Koska oralistisella opetusmetodilla saavutetut tulokset niin puhetaidoissa kuin oppimistuloksissakin olivat vain välttäviä, viittomien käyttö alettiin sallia jälleen – Kuurojen Liiton pitkällisen vaikutustyön myötä – kuurojen opetuksessa 1970-luvun lopusta lähtien. Samoihin aikoihin alkoi viittomakielen tieteellinen tutkimus, viittomakielinen tulkkikoulutus ja lopulta, 1990-luvun alussa viittomakielinen luokanopettajakoulutus. Samana vuonna 1995, kun perusoikeusuudistukseen sisällytettiin viittomakielisten kielelliset oikeudet, otettiin Suomessa käyttöön kuurojen ja kuulovammaisten kuntoutukseen tullut innovaatio: sisäkorvaistute. (Ks. Salmi & Laakso, 2005, 275–463.) Leikkauksella sisäkorvaan asennettava kuulon apuväline, sisäkorvaistute, mahdollistaa paremmin kuin mikään aiempi kuuloa korjaava laite puhutun kielen kuulonvaraisen havaitsemisen ja oppimisen. Nykyisin se asennetaan lähes kaikille kuuroina syntyneille lapsille mahdollisimman varhain, jopa alle vuoden ikäisenä. Lähes 80 prosenttia istutetta käyttävistä kuuroista lapsista käykin tavallista koulua, ja noin puolet heistä selviää ilman tulkkia tai avustajaa. Heillä viittomakieli on jo korvautunut valtakielellä, ja he käyvät kouluaan useimmiten yksin, ilman vertaisseuraa. (Martikainen & Rainò, 2014.)

Unescon (2003) mukaan minkä tahansa kielen säilymiseen kohdistuu vakava uhka, jos kieltä käyttävien lasten määrä vähenee. Vuonna 2014 äidinkieleltään viittomakielisiä oli jäljellä alle sata oppilasta, jotka olivat hajallaan kuudessatoista koulussa. Kolme vuosikymmentä aiemmin Suomessa oli alle parissakymmenessä kuurojenkoulussa yli neljäsataa oppilasta. Nyt vain kolmessa koulussa oli enemmän kuin viisi viittomakieltä käyttävää. Unescon uhkakuvan mukaisesti viittomakielen siirtyminen sukupolvelta toiselle, samoin kuin koulun tarjoama viittomakielinen yhteisöllisyys ovat murenemassa. (Selin-Grönlund, Rainò & Martikainen, 2014, 10–12.) Suomenruotsalaisten kuurojen oppilaitos Porvoossa sulki ovensa jo 1990-luvulla pienenevien oppilasmäärien takia. Nyt suomenruotsalaista viittomakieltä osaavia on enää kolmisensataa henkilöä (Hoyer, 2005; Kela, 2014). Ilman radikaaleja tukitoimia sama kohtalo näyttäisi uhkaavan suomalaistakin viittomakieltä, joka on lähes kaksi vuosisataa siirtänyt sukupolvelta toiselle tietoa kuurojen henkilöiden elämästä ja maailmankuvasta.

Kielen merkitys yhteisölle ja yhteisön merkitys kielelle

Kuurojenkoulujen perustamisesta lähtien viittomakielisiksi kasvaneet oppilaat hakeutuivat vartuttuaankin toistensa seuraan, ensin yhteiseltä koulupolulta aviopuolisonsa löytäneitten kuurojen yksityiskoteihin, koulujensa vuotuisjuhliin ja kirkollisiin viittomakielisiin tilaisuuksiin. Vanhempi viittomakielisten polvi kokoontuu yhä viikoittain, kuten 1800-luvullakin, eri puolille Suomea perustettuihin yhdistyksiin tarinoimaan, väittelemään ja harrastamaan omalla kielellään. Yhdistysilloissa nautitaan viittomakielisestä runoudesta ja kuorolaulusta, harjoitellaan näytelmiä ja kansantänhujä taikka keskustellaan bridgen tai vaikkapa moottoripyöräharrastuksen äärellä. Nuoremmilla taas kohtaamispaikat sekä harrastukset vaihtuvat trendien mukaan, ja ystävät löytyvät myös verkosta, ympäri maailmaa.

Viittomakieli on nyt kaikkien saavutettavissa, ja se on myös tutkijoiden huolenpidon alla. Siitä laaditaan jatkuvasti päivittyviä verkkosanakirjoja, kieltä huolletaan viittomakielen lautakunnassa, sen parissa toimii lukuisia kielentutkijoita ja sille on nimetty yliopistollinen oppituolinsa Jyväskylän yliopiston Viittomakielen keskukseseen. Kirjoitetun kielenmuodon puutteestakaan viittomakielen ei enää tarvitse kärsiä, sillä uudet mediaympäristöt mahdollistavat tämän kolmiulotteisesti tilassa liikkuvan kielen tallentamisen, toistamisen ja rajattoman julkaisemisen. Vuonna 2014 verkkopalveluna ovensa avanneen Viittomakieli-

sen kirjaston tavoitteena onkin koota runsaasti viittomakielistä materiaalia vapaasti kaikkien saataville, sillä viittomakielellä kuvitetun oppimateriaalin tuotanto oli sekä painetun median analogisten videotallenteiden aikana hankalaa ja kallista ja siksi myös vähäistä.

Viittomakielen brändi on tällä hetkellä parempi kuin koskaan. Viittomakielisellä taiteella voi jopa saada elantonsa, kun esimerkiksi Teatteri Totti ja räppäri Signmark tekevät viittomakielistä elämää tunnetuksi muille niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Jyväskylään on parissa vuosikymmenessä muodostunut akateeminen viittomakielinen yhteisö, jonka toimintaan myös viittomakielisiksi luokanopettajiksi valmistuvat ovat osallistuneet aktiivisesti vuosituhannen vaihteesta lähtien. Mutta verkko- ja digiajasta huolimatta niin akateemisille viittomakielisille tutkijoille ja opettajille kuin myös sanataiteilijoille ja teatterinharrastajillekin on yhä tärkeää kokoontua yhteen, esimerkiksi eri puolilla Suomea pidettävälle Kuurojen kulttuuripäiville. Vaikka koulujen oppilasryhmiä siellä ei näy kuten ennen, kieli siirtyy elämään niitten viittomakielisten nuorten käsiin, joiden vanhemmat ovat kuuroja.

Voiko siis viittomakielen elämänlanka ohentua ja katketa siitäkin huolimatta, että kielellä on ennennäkemättömän vahva yhteiskunnallinen asema ja se elää yhteisössään voimallisempana kuin koskaan sitten 1800-luvun? – Vastausta on odotettava vielä parin sukupolven ajan.

Lähteet

Bauman, H-Dirksen L. 2002. Introduction: Listening to deaf Studies. – H-Dirksen L. Bauman (toim.), *Open your eyes. Deaf studies talking*, 1–32. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Council of Europe. 2005. The status of sign languages in Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/5720-0-ID2283-Langue%20signe_GB%20assemblee.pdf. Luettu 25.5.2015.

Flinkman, S. 2003. Pakko puhua. Helsinki: Finn Lectura.

Hoyer, K. 2005. ”Vi kallade dem Borgåtecken.” Det finlandssvenska teckenspråket i går och i dag. – Jan-Ola Östman (red.), *FinSSL – Finlandssvenskt teckenspråk*. Helsingfors Universitet, Nordica, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.

Kela. 2014. Vammaisten tulkkaukspalvelun tuottajien vuositapaaminen 21.11.2014. Diasarja.

Kielilakikomitea. 2000. Kielelliset oikeudet kansallisessa lainsäädännössä. Helsinki: Oikeusministeriö. http://www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6A4klm2aE/Kielelliset_oikeudet_kansallisessa_lainsaadannossa.pdf. Luettu 25.5.2015.

Laki vammaisten henkilöiden tulkkaukspalveluista. 133/2010.

Malm, A. & Östman, J.-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. – Anja Malm (toim.), *Viittomakieliset Suomessa*, 9–32. Helsinki: Finn Lectura.

Martikainen, L. & Rainò, P. 2014. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja nuorten kuntoutus- ja tulkkaukspalvelujen toteutuminen ja tarve tulevaisuudessa. Helsinki: Kansaneläkelaitos. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/144490/Selosteita89.pdf?sequence=28>. Luettu 25.5.2015.

Oikeusministeriö. 2013. Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2013. Helsinki: Oikeusministeriö. http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/1371116573213/Files/VNn_kielikertomus_2013_suomi.pdf#page=13. Luettu 25.5.2015.

Raike, A. 1997. Kovan elämän onni. Dokumenttielokuva (50 min). Helsinki: Kuurojen Palvelusäätiö.

Rainò, P. 2000. Carl Oscar Malm – suomalaisen viittomakielen isä. – Anja Malm (toim.), *Viittomakieliset Suomessa*, 35–47. Helsinki: Finn Lectura.

Rainò, P. 2002. Alussa oli kaksikielisyys. Marjatta Takala & Elina Lehtomäki (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 107–116.

Salmi, E. & Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.

Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L. 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt. Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/158006_kuurojen_ja_viittomakielisten_oppilaiden_lukumaara_ja_opetusjarjestelyt.pdf. Luettu 25.5.2015.

Suomen perustuslaki. 733/1999.

UNESCO. 2003. Language vitality and endangerment [UNESCO Ad hoc expert group on endangered languages.] International expert meeting on UNESCO programme safeguarding of endangered languages. Paris, 10–12 March 2003. <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>. Luettu 25.9.2015.

Viittomakielilaki. 359/2015.

Wallvik, B. 2001. Viitotulla tiellä. Helsinki: Finn Lectura.

Muut Suomessa puhutut vähemmistökielet

Kristiina Teiss

Vuonna 2014 muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhui äidinkielenään 5,7 % maamme väestöstä. Samana vuonna yli 5000 puhujan rajan ylitti 37 kieltä. Vieraskieliset keskittyvät erityisesti suuriin kaupunkeihin. Noin kolmasosa vieraskielisten äidinkielistä opetetaan koulussa omana äidinkielenä. Vuonna 2012 oman äidinkielen opetusta järjestettiin 54 eri kielessä.

”Monikielisyys ei ole tulossa – se on jo täällä.”
(Dufva & Pietikäinen, 2009, 12)

Yhtä kauan kuin Suomeen on muuttanut ihmisiä eri maista, on täällä myös puhuttu ja käytetty eri kieliä virallisten kielten lisäksi. Esimerkiksi 1870-luvulla Helsingin väestöstä oli suomenkielisiä 25,8, ruotsinkielisiä 57,0, venäjänkielisiä 12,1 ja saksankielisiä 1,7 prosenttia (Latomaa, 2012, 526). Osaa muista kielistä, kuten saamea, romanikieltä, viittomakieliä, tataaria ja jiddiä sekä karjalan kieltä, on puhuttu Suomessa jo kauan (Valtioneuvoston kielikertomus 2013). Muun muassa karjalan kieli on saanut Suomessa vuonna 2009 erityisaseman, sen puhujia arvioidaan olevan noin 5 000 henkilöä (Sarhimaa, 2013, 3). Tällä hetkellä Suomessa puhutaan noin 150 kieltä äidinkielenä.

Maahanmuuton historia ja syyt

Maahanmuuttajiin vähemmistöinä sekä heidän kieliinsä on alettu kiinnittää enemmän huomiota monimuotoisen maahanmuuton yleistyttyä 1990-luvulta lähtien (ks. Latomaa & Suni, 2011, 111). Silloin maahanmuuton kasvuun vaikuttivat turvapaikanhakijoiden määrän lisääntyminen, pakolaisten vastaanoton kasvu sekä entisen Neuvostoliiton alueelta muuttavat paluumuuttajat.

Maahanmuuton syyt vaikuttavat myös Suomessa puhuttaviin kieliin. Nykyään maahanmuuttajia tulee Suomeen avioliiton kautta, töihin tai opiskelemaan monesta EU-maasta ja muualtakin maailmalta. (Migrin historia pähkinänkuoressa. 2000-luku: Migri 20 vuotta.) Eniten muutetaan edelleen perhesyistä – joko avioitumisen tai perheenyhdistämisen perusteella. Työperusteinen maahanmuutto on lisääntynyt varsinkin 2000-luvulla. Lisäksi Suomeen saapuu kiintiöpakolaisia ja turvapaikanhakijoita: vuodesta 2001 alkaen kiintiöpakolaisten määrä on ollut 750 henkilöä, myönteisiä päätöksiä turvapaikkahakemuksiin on tehty vuosittain keskimäärin 500–900 (Suomi ja pakolaiset. www.kotouttaminen.fi).

Suomessa asui vuoden 2013 lopussa 68 946 kaksikulttuurista paria ja perhettä. Lukumäärä on kasvanut kahdessa vuodessa yli 5 000 perheellä. Arvioilta noin puolet kaksikulttuurisista perheistä on lapsiperheitä. (Kahden kulttuurin parit ja perheet Suomessa – tilastokatsaus 2013.)

Yleisimmät kieliryhmät

Vuonna 2014 oli Suomessa muita kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia 310 306 eli 5,7 prosenttia väestöstä. Ulkomaisten kansalaisten osuus oli 4 prosenttia väestöstä. Maahanmuutto ja monikielistyminen keskittyvät pääasiassa suuriin kaupunkeihin (suluissa vieraskielisten prosenttimäärä väestöstä): Helsinki (12,8 %), Espoo (12,3 %), Vantaa (13,2 %), Turku (9,2 %), Tampere (6,3 %), Oulu (3,1 %). (Suomen virallinen tilasto SVT.) Vuoteen 2030 mennessä Helsingin seudulla asuisi taustaltaan vieraskielisiä noin 18 prosenttia seudun koko väestöstä (Helsingin kaupungin tietokeskus 2013).

Vuoden 2014 lopussa Suomessa oli 37 eri vieraskielistä ryhmää, jotka ylittivät 1 000 puhujan, ja 14 ryhmää, jotka ylittivät 5 000 puhujan rajan. Vieraskielisten määrän kasvun lähes kolminkertaistuminen kymmenessä vuodessa näkyy oheisesta taulukosta, jossa on esitetty puhutuimpien kielten määrät sekä vieraiden kielten puhujamäärät yhteensä vuosina 2004 ja 2014. (Suomen virallinen tilasto SVT.)

kieli	2004	2014
venäjä	37 253	69 614
viro	13 784	46 195
englanti	8 345	16 732
somali	8 096	16 721
arabia	6 589	14 825
kurdi	4 757	10 731
kiina	4 172	10 110
albania	4 808	8 754
persia	2 790	8 103
thai	2 650	8 038
vietnam	4 031	7 532
kaikki kielet	133 183	310 306

Kaikissa näissä kielissä annetaan oman äidinkielen opetusta. Kymmenen yleisimmin puhutun kielen joukosta venäjä, englanti, kurdi, albania ja persia kuuluvat samaan, indoeurooppalaiseen kielikuntaan; seitsemässä kielessä kymmenestä käytetään muuta kuin latinaa kirjaimistoa. Lyhyet kuvaukset suurimmasta osasta Suomessa puhutuista kielistä löytyvät julkaisusta *Selvitys Suomessa äidinkieleksi rekisteröityjen kielten sanakirjoista* (Kristiansson, 2010).

Kielten ja kulttuurien säilyminen ja ylläpito

Maahanmuuttajien kielten elinvoimaisuus riippuu muun muassa seuraavista tekijöistä:

- Millä tavalla kieltä pidetään yllä vähemmistöryhmien sisällä?
- Miten kieli välittyy seuraaville sukupolville?
- Millaista tukea se saa ympäröivästä yhteiskunnasta?

Varsinkin monikielisissä perheissä on kiinnitettävä erityistä huomiota vähemmistökielen tukemiseen.

Vähemmistökielten status vaikuttaa myös siihen, minkä verran kieliä käytetään nuorison tai eri sukupolvien kesken – korkeampaa hierarkiaa nauttivia kieliä puhutaan mieluummin, niitä osaavat myös suomalaiset ja niiden säilymiseen on paremmat edellytykset. Kielet, joilla ei ole saatavilla kirjallisuutta tai nykyaikaista monipuolista audiovisuaalista aineistoa, ovat myös heikommassa asemassa. Esimerkiksi somalinkielistä kirjallisuutta nuorille ei löydy vielä tarpeeksi.

Kielten heikkoon tai vahvaan asemaan voivat vaikuttaa seuraavat seikat:

- saatavilla oleva kirjallinen tai nykyaikainen audiovisuaalinen materiaali
- kielen asema muualla maailmassa (onko virallisessa tai valtakielen asemassa missään maassa)
- kielen status suomalaisessa yhteiskunnassa (opiskellaanko Suomessa yleisesti kyseistä kieltä)
- maantieteellinen tai muu yhteys kieltä puhuviin maihin ja sukulaisiin (internet, mahdollisuus matkustaa)
- kieltä puhuvan vähemmistöryhmän järjestäytyminen Suomessa.

Monet vieraskielisten ryhmät ovat perustaneet yhdistyksiä, joiden puitteissa järjestetään omakielistä ja kulttuuritoimintaa: kieli- ja harrastuskerhoja, tapahtumia sekä juhlia. Yhdistysten järjestämä avoin toiminta ja tapahtumat luovat myös kulttuurisia siltoja valtaväestön ja eri ryhmien välille.

Oman äidinkielen opetusta

Noin kolmasosaa Suomessa äidinkielenä puhutuista kielistä opetetaan koulussa omana äidinkielenä. Esimerkiksi syksyllä 2012 oman äidinkielen opetusta järjestettiin 54 eri kieles-
tä. Vuonna 2012 suomalaiseen perusopetukseen osallistui 25 350 vieraskielistä oppilasta (Kumpulainen, 2014, 16) ja niistä omaa äidinkieltään opiskeli 13 914 oppilasta. Eniten osallistui oman äidinkielen tunneille venäjää (4 056), somalia (2 199) ja arabiaa (1 154) puhuvia oppilaita. (Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012.)

Tietoa ja neuvontaa maahanmuuttajien kielillä

Monissa kunnissa on 2000-luvulla lähtien alettu kehittää monikielisiä palveluja. Puhutuimilla maahanmuuttajakielillä on palveluja tai tietoa tarjolla suurimmissa kaupungeissa, kuten Helsingissä, Tampereella, Turussa, Espoossa ja Vantaalla, neuvoja saa sekä erilaisista neuvontapisteistä että monikielisiltä verkkosivuilta, kuten infopankki.fi.

Lähteet

Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29:1, 1–14. ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/download/4789/4487. Luettu 30.5.2015.

Helsingin kaupungin tietokeskus. 2013. Vieraskielisen väestön ennuste Helsingin seudulla 2013–2030. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus 2013. http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/13_02_11_Tilastoja_5_Vuori.pdf. Luettu 4.6.2015.

Kahden kulttuurin parit ja perheet Suomessa – tilastokatsaus 2013. http://www.duoduo.fi/uploads/1/6/8/8/16885322/kahden_kulttuurin_parit_ja_perheet_suomessa_-_tilastokatsaus_2013.pdf. Luettu 2.6.2015.

- Kristiansson, A.-L. 2010. Selvitys Suomessa äidinkieleksi rekisteröityjen kielten sanakirjoista. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. http://www.kotus.fi/files/1783/mamu_sanakirjoja_2010_oph.pdf. Luettu 2.6.2015.
- Kumpulainen, T. (toim.). 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Latomaa, S. 2012. *Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina*. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (2012): 5, 525–534. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103125/latomaa.pdf?sequence=1>. Luettu 5.6.2015.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2011. Multilingualism in Finnish schools: Policies and practices. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 2/2011, 111–136.
- Migrin historia pähkinänkuoressa. 2000-luku: Migri 20 vuotta. 2015. http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/maahanmuuton_historiaa/historia_pahkinankuoressa/1/0/2000-luku_migri_20_vuotta_58842. Luettu 24.5.2015.
- Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012. http://www.oph.fi/download/151746_Omana_aidinkielenana_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf. Luettu 2.6.2015.
- Sarhimaa, A. 2013. Karjalan kieli Suomessa: ELDIA-projektin tuloksia / Anneli Sarhimaa; [editor-in-chief Johanna Laakso]. Mainz; Wien; Helsinki; Tartu; Mariehamn; Oulu; Maribor: ELDIA. Studies in European language diversity, 2192-2403; 27.1. <http://rasimaki.net/sanomat/eldia/suomi.pdf>. Luettu 4.6.2015.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/vaerak/>. Luettu 2.6.2015.
- Suomi ja pakolaiset. http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/pakolaisten_vastaanotto/suojelun_taustat/historiaa. Luettu 30.5.2015.
- Valtioneuvoston kielikertomus 2013. http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/1371116573213/Files/VNn_kielikertomus_2013_suomi.pdf. Luettu 30.5.2015.

Julkaisun kirjoittajat

YTM **Ulla Aikio-Puoskari** toimi opetusministeriön asettaman Saamelaisten koulutusasiainneuvoston (*Sámiid skuvlenáššiidráđdi*) päätoimisena sihteerinä vuosina 1987-1996. Sen jälkeen hän on työskennellyt Saamelaiskäräjien (*Sámediggi*) koulutus- ja oppimateriaali-toimiston esimiehenä, virkanimikkeenä koulutussihteerinä. Aikio-Puoskari on Oulun yliopiston Giellagas-instituutin tohtorikoulutettava, erityisalanaan saamelaisoppilaiden kielelliset ihmisoikeudet Pohjoismaiden oppivelvollisuuskouluissa.

FM **Anu Halvari** toimii Opetushallituksessa opetusneuvoksena vastuualueenaan lukion vieraisiin kieliin, erityisesti englannin kieleen liittyvät kysymykset. Hän oli mukana sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perustetyössä toisen kotimaisen ja vieraiden kielten osuuksien laadinnassa ja johti laadintatyötä lukion osalta. Ennen Opetushallitukseen tuloaan hän on toiminut lukion englannin lehtorina Muuramen lukiossa sekä Soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa, Jyväskylän yliopistossa, muun muassa yleisten kielitutkintojen kehittämistehtävissä.

FM **Minna Harmanen** toimii Opetushallituksessa opetusneuvoksena vastuualueenaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen ja erityisesti suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään liittyvät kysymykset sekä taiteen perusopetuksen sana- ja teatteritaiteen asiat. Hän on työskennellyt ennen Opetushallitusta äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina Helsingin yhteislyseossa ja toiminut Äidinkielen opettajain liiton puheenjohtajana.

TM, (M.R.E) **Henry Hedman** on toiminut romanikielen opettajana vuodesta 1978 lähtien. Hän on Kotimaisten kielten keskuksen romanikielen lautakunnan sekä Opetushallituksen alaisen romanikulttuurin ohjaajan tutkintotoimikunnan puheenjohtaja. Hedman on toiminut laaja-alaisesti romaniasioiden asiantuntijana niin kotimaassa kuin Euroopan neuvostossa. Lisäksi hän on kääntänyt useita teoksia romanikielelle sekä tehnyt romani-kielistä oppimateriaalia.

FM **Annamari Kajastolla** on pitkä kokemus yläasteen ruotsin ja englannin opettajan työstä Helsingissä. Hän on kirjoittanut B-ruotsin oppikirjasarjan ja valtakunnallisia ruotsin kokeita sekä toiminut kouluttajana usean vuoden ajan. Annamari Kajasto koordinoi Kielitivoliala ja kansainvälistämishankkeita Helsingin opetusvirastossa 2009–2014 sekä oli mukana perusopetuksen uusien opetussuunnitelman perusteiden vieraiden kielten osuuksia laatineessa työryhmässä. Tällä hetkellä Annamari Kajasto on ruotsin ja englannin opettajana Järvenpään yhteiskoulussa.

FT **Jyrki Kalliokoski** on suomen kielen professori Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimusalojaan ovat suomi toisena kielenä, tekstintutkimus ja kaunokirjallisuuden kielen tutkimus. Kalliokoski oli jäsenenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -työryhmässä.

FT **Katri Karjalainen** toimii Vaasan yliopistossa Monikielisyysinstituutin projektijohtajana. Karjalainen toimii Luokkatandem-hankkeen koordinaattorina. Hän on erikoistunut toisen kielen omaksumiseen ja tandemoppimiseen.

FM **Johanna Kumenius** opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta yläkoulussa ja lukiossa Helsingin ranskalais-suomalaisessa koulussa. Hän oli jäsenenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suomen kieli ja kirjallisuus -työryhmässä.

FM **Marisa Köngäs** toimii Vantaalla Martinlaakson lukiossa italian- ja espanjanopettajana sekä Kauppiaitten Kauppaoppilaitoksessa erityisopettajana.

FT **Minna-Riitta Luukka** on Jyväskylän yliopiston suomen kielen professori, jonka erityisalaa ovat äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ja oppiminen, monilukutaito, tekstitaidot, kirjoittamisen arviointi sekä tekstien ja diskurssien tutkimus. Hän oli mukana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suomen kieli ja kirjallisuus -työryhmässä ja toimii Ylioppilastutkintolautakunnan äidinkielen jaoksen puheenjohtajana. Hän oli jäsenenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaisia luku- ja kirjoitustaitoja sekä, kieli- ja kulttuuritietoista koulua pohtineessa työryhmässä.

KL, FK **Paula Mattila** toimii Opetushallituksessa opetusneuvoksena vastuualueenaan yleissivistävän koulutuksen kansainvälistämiseen sekä kieltenopetukseen liittyviä asioita. Hän edustaa Suomea Euroopan neuvoston nykykielten keskuksessa ECML:ssä. Hän oli mukana sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perustetyössä toisen kotimaisen ja vieraiden kielten osuuksien laadinnassa. Aikaisemmin hän mm. toiminut ammattikorkeakoulun kv-päällikkönä ja Suomen englanninopettajat ry:n ja Suomen ruotsinopettajat ry:n sihteerinä.

FM **Kari Moilanen** on venäjän ja englannin lehtori Eiran aikuislukiossa, lisäksi hän on opettajankouluttaja ja tietokirjailija. Moilasan erityisiä kiinnostuksen alueita ovat olleet vieraiden kielten oppimisvaikeudet ja oppiminen yleensä sekä maahanmuuttajien kieltenopetus. Hän oli mukana lukion opetussuunnitelman perusteiden toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten osuuksien päivittäisessä.

FM **Anna-Kaisa Mustaparta** on Opetushallituksen opetusneuvos. Hänen vastuualueenaan on perusopetuksen vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opetukseen liittyvät kysymykset sekä venäjän opetus vieraana kielenä kaikilla asteilla. Hän toimi puheenjohtajan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten sekä kaksikielisen opetuksen osuuksia laatineessa työryhmässä ja osallistui myös lukion opetussuunnitelman perusteiden toisen kotimaisen ja vieraiden kielten osuuksien päivitykseen. Ennen Opetushallitukseen tuloaan hän työskenteli Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa venäjän, englannin ja suomi toisena kielenä –didaktiikan lehtorina.

FT **Leena Nissilä** on opetusneuvos ja yksikön päällikkö Opetushallituksessa. Opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa hän on vetänyt seuraavia työryhmiä: suomi ja ruotsi toisena kielenä, oppilaan oma äidinkieli ja muut äidinkielet (saame, romani, viittomakieli). Ennen Opetushallitukseen tuloaan hän on muun muassa opettanut eri kouluasteilla sekä työskennellyt opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen parissa.

FM **Tuulikki Noras** opettaa suomea toisena kielenä sekä äidinkieltä ja kirjallisuutta Martinlaakson lukiossa Vantaalla.

FT, professori **Pirkko Nuolijärvi** on Kotimaisten kielten keskuksen johtaja. Hänen erikoisalansa on sosiolingvistiikka, ja hän on ollut mukana monissa kielioloihin ja kielipolitiikkaan liittyvissä kansallisissa ja pohjoismaisissa hankkeissa. Hän on oikeusministeriön alaisen kieliasiaain neuvottelukunnan varapuheenjohtaja.

FM, MA **Gun Oker-Blom** toimii opetusneuvoksena Opetushallituksen ruotsinkielisessä toimintayksikössä. Hänen vastuualueensa Opetushallituksessa on lukiokoulutus sekä äidinkieli ja kirjallisuus sekä muut kieleen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset ruotsinkielisissä kouluissa. Hän osallistui perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen ja kirjallisuuden osuuksien laadintatyöhön. Hän on toiminut myös Pohjoismaiden Suomen instituutin / Pohjoismaisen kulttuuripisteen johtajana.

FM **Joanna Ovaska** on toiminut helsinkiläisessä lukiossa kieltenopettajana 2000-luvun alusta ja ollut mukana useissa pedagogisissa kehittämissankkeissa. Viime vuosina hän on myös kouluttanut opettajia tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytössä, arvioinnin muutoksessa sekä ilmiöpohjaisessa oppimisessa ja ollut mukana uuden opetussuunnitelman suunnittelutyössä.

FT **Michaela Pörn** on suomen kielen didaktiikan professori Åbo Akademiassa. Pörn toimii Luokkatandem-hankkeen johtajana. Hän on erikoistunut kielten opettamiseen, toimintatutkimukseen, suomen opetukseen toisena kotimaisena kielenä ja tandemoppimiseen. Hän osallistui toisen kotimaisen ja vieraiden kielten opetuksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita laatineen työryhmän työskentelyyn.

FT **Päivi Rainò** on tulkkausalan yliopettaja Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Hän on tutkinut suomalaisen viittomakielen rakennetta ja historiaa sekä viitottujen kielten demografista kehitystä. Tulkkauksen ja kääntämisen opetuksessa hänen erityisalaansa ovat kielensisäinen tulkkaus ja tekstitys sekä av-kääntäminen viitottujen ja puhuttujen kielten välillä.

FM **Katriina Rapatti** työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina sekä S2-opettajana Vantaalla Lehtikuusen koulussa. Vuodesta 2008 lähtien hän on toiminut myös opettajien täydennyskouluttajana kielitietoisesta opetuksesta, S2-opetuksesta, opetuksen arvioinnista ja genrepedagogiikasta. Hän osallistui suomi toisena kielenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita laatineen työryhmän työskentelyyn.

FT **Sauli Takala**, professori emeritus opiskeli englantia ja ruotsia Jyväskylän kasvatustieteellisessä korkeakoulussa tarkoituksenaan tulla kieltenopettajaksi. Ennen valmistumistaan hän tuli mukaan kokeiluperuskoulujen yhteisten kielikokeiden kehittämistoimintaan ja peruskoulun kieltenopetuksen tulosten seurantaan. Kielitaidon arvioinnista tuli hänen pääasiallinen tutkimuskohteensa. Hän toimi usean vuoden ajan ylioppilastutkintolautakunnan jäsenenä ja sensorina. Hänen toinen merkittävä toiminta-alueensa on ollut kielikoulutuksen suunnittelu ja sen tuloksellisuuden arviointi. Hän on toiminut aktiivisesti myös näiden alueiden kansainvälisissä hankkeissa, erityisesti Euroopan neuvoston kieliprojekteissa. Hän on ollut alusta asti mukana Eurooppalaisen vieraiden kielten viitekehyksen kehittämistyössä, mikä toiminta edelleen jatkuu. Hän on julkaissut laajasti suomen, ruotsin ja englannin kielellä kielikoulutusta käsittelevistä teemoista. Hän on toiminut vastaväittäjänä lähes viisikymmentä kertaa Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa.

FM **Kristiina Teiss** toimii maahanmuuttajatyön koordinaattorina Tampereen kaupungin monikielisessä maahanmuuttajainfo Mainiossa, jossa hän on päivittäin tekemisissä maahanmuuttajien ja monikielisyyden kanssa. Teiss on toiminut 2000-luvulla sekä oman äidinkielen (viron) opettajana että opettanut aikuisille suomea toisena kielenä. Teissin tekeillä oleva väitöskirja käsittelee lasten kaksikieliseksi kasvamista perheiden kielipolitiikan näkökulmasta.

FM **Marja Tuomi** työskentelee luokanlehtoria Tampereen yliopiston normaalikoulussa. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat opetussuunnitelman toteutukseen, erityisesti kielentämiseen ja monilukutaitoon, liittyvät pedagogiset kokeilut alakoulussa. Hän on ollut jäsenenä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden suomen kieli ja kirjallisuus -työryhmässä.



Verkkajulkaisu
ISBN 978-952-13-6257-6 (pdf)
ISBN 978-952-13-6211-8 (verkkajulkaisu)
ISSN-L 1798-8950
ISSN 1798-8969 (verkkajulkaisu)