

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja

Ainedidaktisia tutkimuksia

17

KIELIDIDAKTIIKAN KATSE
TULEVAISUUTEEN:
HAASTEITA,
MAHDOLLISUUKSIA JA
UUSIA AVAUKSIA
KIELTEN OPETUKSEEN

Raili Hilden ja Kaisa Hahl (toim.)

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja

Ainedidaktisia tutkimuksia 17

Kielididaktiikan katse
tulevaisuuteen:
Haasteita, mahdollisuuksia
ja uusia avauksia
kielten opetukseen

Raili Hilden ja Kaisa Hahl (toim.)

Suomen ainedidaktinen
tutkimusseura ry



Suomen
ainedidaktinen
tutkimusseura

Professori Martin Ubani
Filosofinen tiedekunta
Itä-Suomen yliopisto

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja
Ainedidaktisia tutkimuksia 17
Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen:
Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia
kielten opetukseen

Toimituskunta:
Raili Hilden ja Kaisa Hahl

Julkaisija:
Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Kansi ja taitto:
Kaisa Hahl

ISBN 978-952-5993-29-5 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 1799-9596
ISSN 1799-960X (verkkojulkaisu)

Helsinki 2020

Sisällysluettelo

Johdanto	1
RAILI HILDEN	
Kielididaktiikka ja kieltenopettajan osaaminen muutosten edessä	5
RAILI HILDEN	
Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin	31
LAURA LAHTI, RAISA HARJU-AUTTI JA MAIJA YLI-JOKIPII	
Yksittäisistä sanoista sanaketjuihin – näkökulmia sanaston opetukseen, opiskeluun ja arviointiin.....	59
OLLI-PEKKA SALO JA KATJA MÄNTYLÄ	
Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista	77
KAISA HAHL, MARJO SAVIJÄRVI JA KIRSI WALLINHEIMO	
Vanhemmat tukena varhennetussa kieltenopetuksessa	105
RITVA KANTELINEN JA HILKKA KOIVISTOINEN	
Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta – suuntaviivoja suullisen kielitaidon opetukseen ja arviointiin	129
MAARIT ILOLA	
”Mitä pitäisi kehittää ja miten?” Lukiolaisten kokemuksia arvioinnista ja sen menetelmistä englannin opinnoissa.....	153
PIRJO POLLARI	
Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa	173
KAISA HAHL	
Kirjoittajat	203

Johdanto

RAILI HILDEN

raili.hilden@helsinki.fi

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta

Tämän artikkelikokoelman tavoitteena on muodostaa kuva kielenopetuksesta ja monista oppimisen tavoista ihmisen kognitiivisen ja emotionaalisen kasvun virittäjänä. Nämä vastaavat modernin kielikasvatuksen monilukutaitoon tähtäävää käsitettä, joka on kielididaktiikkaa laajempi (mm. Kalanzis & Cope, 2008). Mitä haasteita ja mahdollisuuksia maailman ja ihmisen kulttuurin ja elinolojen muutokset tuovat kielididaktikalle tieteenalana ja kielenopetukselle käytäntönä? Näihin kysymyksiin pyritään tarjoamaan näkökulmia ja vastauksia tässä teoksessa.

Hildenin artikkeli käsittelee yleisesti sitä, miten maailmanlaajuinen teknologinen ja kulttuurinen murros heijastuu suomalaiseen koulutukseen ja kielididaktiikkaan sen nykymuodossa. Artikkelissa kuvataan ensin kielikasvatuksen arvoperustaa, joka on melko ajaton ja yhteisesti hyväksytty. Sen jälkeen esitellään muuttuvan maailman tärkeimpiä kehityskulkuja ja niiden asettamia haasteita ja mahdollisuuksia kielenopettajan uusiutuvan osaamisen kannalta.

Lahti, Harju-Autti ja Yli-Jokipii avaavat kielitietoisuuden käsitettä teoreettisesti ja viitoittavat sille opetukseen sopivia käytännön toimintatapoja erityisesti aineenopettajan näkökulmasta. Artikkelissa pohditaan, miten kielitietoisuuden voi yhdistää didaktiseen opetus-opiskelu-oppimisprosessiin kaikissa oppiaineissa ja niiden kielellisissä konventioissa. Artikkelin empiirisessä osuudessa selvitetään eri aineiden aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta. Kirjoittajat esittävät myös käytännön keinoja kielitietoisemman aineenopettajuuden avuksi.

Sanasto on kielellisen ilmaisun olennaisin elementti, jonka käsite on monitasoinen ja kietoutuu kielioppiin ja pragmatiikkaan enemmän kuin perinteisesti on oivallettu. Salo ja Mäntylä tarkastelevat moniulotteisen sanastokäsityksen heijastumista kielenopetukseen, jonka tulisi välittää myös myöhempää oppimista

tukevia strategioita sanaston opiskelemiseen. Lisäksi pohditaan sanaston osaamisen tarkoituksenmukaista arviointia.

Varhennetun kieltenopetuksen alkuaskeleita raportoivat tässä julkaisussa Hahl, Savijärvi ja Wallinheimo. Samaa teemaa oppilaiden vanhempien näkökulmasta käsittelevät Kantelinen ja Koivistoinen.

Hahl, Savijärvi ja Wallinheimo esittelevät artikkelinsa johdannoksi varhennetun kieltenopetuksen teoriapohjaa ja periaatteita. Empiirinen tutkimus perustuu varhennetun kieltenopetuksen opettajilta kerättyyn aineistoon, jonka pohjalta esitellään tutkimushenkilöiden esiin tuomia haasteita ja ratkaisumahdollisuuksia varhennetun kieltenopetuksen käytännön toteutukseen.

Kantelisen ja Koivistoinen artikkelissa käsitellään empiirisen aineiston perustalta vanhempien osallisuutta lastensa varhennettuun kieltenopetukseen ja siihen liittyvän kodin ja koulun yhteistyön mahdollisuuksia. Tulokset hyödyttävät opettajankouluttajia, opettajia ja vanhempia sekä haastavat opetuksen järjestämisestä vastuussa olevia tahoja.

Suullinen kielitaito on viestinnällisen kieltenopetuksen välttämätön elementti, jonka käsitettä Ilola syventää artikkelissaan. Hän raportoi myös tutkimustuloksiaan opiskelijoiden käsityksistä liittyen suullisen kielitaidon harjoitteluun ja arviointiin. Tutkimuksen tulosten perusteella englannin suullisen kielitaidon kouluopetusta ja -arviointia tulisi lisätä sekä kehittää säännölliseksi ja systemaattiseksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan formatiivista arviointia, jota tässä julkaisussa käsittelee lähemmin Pollari. Hän raportoi myös lukio-opiskelijoiden käsityksiä koskevan tutkimuksensa tulokset. Tutkimuksen perusteella opiskelijat arvostivat arviointia ja pitivät sitä osuvana ja monipuolisena. Kokemukset vaihtelivat suuresti. Kirjoittaja esittääkin, että palvelukseen opiskelijoita nykyistä paremmin arvioinnin tulisi olla entistä monipuolisempaa ja ohjaavampaa.

Kielikasvatukseen liittyy aina kulttuuri, jonka käsite on käynyt läpi monia muutoksia viime vuosikymmenten aikana. Näitä kehityskulkuja päivittää artikkelissaan Hahl, joka raportoi myös kulttuurikäsitteitä luotaavan oppimateriaaliansalyysin tulokset. Ne osoittavat, että vaikka uudet opetussuunnitelmien perusteet

korostavat yksilöiden kulttuuristen identiteettien monikerroksellisuutta, ei tällaista kulttuurien moninaisuutta tai kulttuuri-identiteettien muovautuvuutta löytynyt tutkituista oppikirjoista.

Lähteet

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. Teoksessa S. May & N. H. Hornberger (Toim.), *Encyclopedia of language and education*. 2. painos (ss. 195–211). Berlin: Springer Science+Business Media LLC.

Kielididaktiikka ja kielenopettajan osaaminen muutosten edessä

RAILI HILDEN

raili.hilden@helsinki.fi

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta

Tiivistelmä

Artikkeli kuvaa laajasti kielikasvatuksen nykytilannetta ja kielenopettajuuden tulevaisuutta määrittäviä globaaleja ja paikallisia tekijöitä. Näkökulma on suomalaisen perusopetuksen ja lukion yhteiskunnallisessa tehtävässä tulevaisuuden osaamisen ja hyvinvoinnin varmistajana. Artikkelissa todetaan kielididaktiikan laajeneminen kielikasvatuksen monitieteiseksi kentäksi ja avataan sen nykyistä arvoperustaa, keskeisiä muutosvoimia ja jännitteitä. Samalla pohditaan kielenopettajan muuttavaa osaamista, jolla tulevaisuuden haasteita voidaan muuntaa tarjousiksi ja innovatiivisiksi ratkaisuiksi.

Avainsanat

kielididaktiikka, kielten opetus, kielikasvatus, opettajan osaaminen

The future of language didactics and language teacher's competences

Abstract

The article provides an overview on current perspectives of language education and some major global and local factors framing its future. The focus is on the Finnish basic and upper secondary education in securing key competences and the welfare of future society. We have witnessed the field of language didactics broadening into a multidisciplinary venue with a realm of values in transition, powers triggering changes and tensions. The crucial question is how language teachers might turn these into affordances by applying innovative pedagogical solutions.

Keywords

language didactics, language teaching, language education, teacher competences

Mitä on kielididaktiikka?

Kielididaktiikka merkitsee kielen opetusoppia, sittemmin kielenopetuksen tiedeperustaa. Didaktiikka-termi on käytössä pääasiassa Euroopan skandinaavisilla ja saksalaisilla kielialueilla. Kuten muutkin ainedidaktiikat, kielididaktiikka ymmärrettiin syntyäikoinaan kasvatustieteen ja ainetieteen (kielitieteen ja eri kielen filologioiden) risteämäksi, mutta ajan myötä osallisten tieteenalojen määrä on lisääntynyt. Nykyisin kielenopetuksen taustatieteisiin lukeutuvat ainakin psykologia, sosiologia, kulttuurien tutkimus, viestintätieteet, mediakasvatus, tilastotiede ja informaatioteknologia. (Leino, 1979; Tella & Harjanne, 2004.) Kielididaktiikan sisältö oli pitkään eriytynyt äidinkielen ja vieraiden kielen aloille, joilla oli varsin vähän keskinäisiä yhteyksiä. Ainejakoisen perusopetuksen vakiintuessa ja opettajankoulutuksen akatemisoituessa 1970-luvun lopulla syntyivät yliopistoihin ainedidaktiikat ja niiden tutkimus. Siitä lähtien aina 2010-luvulle saakka kielididaktiikka-termillä viitattiin ensisijaisesti muiden kuin kotona puhutun ensikielen opetukseen ja opiskeluun.

Tässä artikkelissa taustoitetaan laajasti niitä fyysisen ja mentaalisen maailman muutoksia, jotka vaikuttavat nykyhetkessä ja tulevaisuudessa koulutukseen ja ihmisten sivistystarpeisiin.

Kielikasvatuksen arvoperusta

Suomalaista koulukasvatusta ohjaa länsimainen arvoperusta, joka korostuu etenkin viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Totuudellisuus näyttäytyy niissä pyrkimyksenä kasvattaa nuorista kriittisiä, eettisiä ja vastuullisia yksilöitä (Haaparanta & Niiniluoto, 2016). Hyvyyden perusarvoa edustavat ihmisten moninaisuuden kunnioitus ja suomalaisen koulutuksen pitkäaikaiset ihanteet koulutuksellinen tasa-arvo (Kumpulainen & Lankinen, 2016), yhdenvertaisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus, jotka koskettavat läheisesti juuri kielellisiä identiteettejä ja niiden keskinäistä arvostusta (Niemi, Toom & Kallioniemi, 2016; Larsen-Freeman, 2018). Syvintä inhimillisyyttä tukeva ja velvoittava tavoite on pyrkimys rauhaan ja toisten ymmärtämiseen kielen ja muiden vuorovaikutuskeinojen avulla (Honkela, 2017).

Mullistavat megatrendit

Uuden vuosituhannen sanastoon on vakiintunut alun alkaen tulevaisuuden tutkimuksesta megatrendin käsite, jolla ymmärretään kehityksen suuria aaltoja, jotka heijastuvat useille elämäniloille ja muuttavat usein peruuttamattomasti sosiaalista tai fyysistä elinympäristöä. Talouden ja hyvinvoinnin kannalta megatrendit on kiteytetty niin kutsutuiksi 21. vuosisadan taidoiksi, joihin koulutusjärjestelmät eri puolilla maailmaa perustavat tulevaisuusnäkömängsä (Martin, 2018). Näihin luetaan globaalistuminen, monimutkaiset ongelmat, talouden murros, kulttuurien ja ihmisryhmien siirtymät, työelämän murros ja robotisaatio, yhteiskuntaryhmien eriytyminen, tekoälyn ja suurten datamäärien hyödyntäminen sekä psykologisen tutkimuksen edistysaskeleet ihmisen tunteiden, ajattelun ja toiminnan kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen.

Kaikkiin tieteenaloihin vaikuttaa talouden globaalistuminen ja sellaisten kulttuurien ja kielten esiinnousu, jotka ovat olleet eurooppalaisille tuntemattomia tai vähämerkityksisiä. Toisaalta alkuperäiskielten näkyvyys ja arvostus ovat lisääntyneet vastareaktiona päätösvalan etääntymiselle ja ihmisten pyrkimyksille hahmottaa ja hallita omaa elämängsä ja toimeentuloaan (Kramsch, 2014). Maailmantalouden murros yhdessä lisääntyneen poliittisen epävakauden ja ilmasto-olojen epäsuotuisien käänteiden kanssa ovat sysänneet liikkeelle yhden historian suurimmista muuttoliikkeistä, joka asettaa myös ennen suhteellisen monokulttuuriset yhteiskunnat ennen kokemattoman eteen. Kun elinympäristö ja talouden perusteet muuttuvat näin paljon, elämme jo nyt työn murrosta, jonka nuoret ja tulevat sukupolvet joutuvat ratkaisemaan pitkälti vailla esimerkkejä tai malleja menneisyydestä. Neljänneksi teknologiseksi vallankumoukseksikin kutsuttu megatrendi (Martin, 2018) tulee hävittämängsä sadoittain työtehtävängsä, joihin vielä vajaa sukupolvi sitten saatettiin jokseenkin turvallisien mielin koulututtaa.

Nykypäivängsä ja tulevaisuuden nuoren pitää olla jatkuvasti valmis ennakoimaan työtilaisuuksia, hankkimaan uusia taitoja ja kouluttautumaan uudelleen – ja mahdollisesti myös jäämängsä kokonaan ilman vakinaista ansiotyötä vapaaehtoisesti tai olosuhteiden pakosta. Koska teknologian sovellukset suoriutuvat rutinittehtävängsä virheettömängsä, nopeasti ja väsymättä, ihmistyövoiman tarve niissä vähenee. Robotisaatio, kasvavat datamääret ja niiden avaamat mahdollisuudet

tekoölyn hyödyntämiseen kaikilla elämänoilla, virtualisaatio, hyperkonnektiivisuus ja etäyhteyksien arkipäiväistyminen helpottavat arkea ja lähentävät ihmiskuntaa toisiinsa (Sitra, 2017, 2019).

Vaikka maailmantalous tuottaa kaikkia hyödykkeitä tehokkaammin kuin koskaan ennen, sen tuotot jakautuvat yhä epätasaisemmin, ja yhteiskuntaryhmien välinen eriytyminen kiihtyy kaikkialla (Huertas, Inés, Josep & Calero, 2017; Martin, 2018). Koulutuksessa epätasa-arvoistuminen näkyy sekä kansainvälisissä että kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa (esim. Rautopuro & Juuti, 2018; Hilden, Ouakrim-Soivio & Rautopuro, 2016). Samalla kun eliniät pitenevät, yhteiskunnan huoltosuhte heikkenee, ja yksilön elämänhallinnan ja itseohjautuvuuden taidot ovat koetuksella. Yksi suomalaisenkin koulutuksen yleis-tavoite on itseluottamuksen ja keskinäisen arvostuksen valaminen oppilaisiin.

Maailman yhtenäistyessä kansallisvaltiot eivät enää voi toteuttaa muista riippumatonta politiikkaa millään elämänoalla. Niin kutsutut viheliäiset ongelmat (Rittel & Webber, 1973) kuten ilmastonmuutos ja muuttoliikkeet vaativat monen tieteenalan panosta (Yankelovich, 2015). Koulutuksessa ekologinen perspektiivi ja kestävän elämän edellytysten turvaaminen niin kulttuurisesti kuin aineellisesti on tunnistettu myös modernin kielikasvatuksen tavoitteeksi (Larsen-Freeman, 2018). Myös kielikasvatuksen tutkimuksessa monitieteellisyys ja tieteidenvälisyys *”from cell to society”* (Douglas Fir Group, 2016, s. 39) on näillä näkymin lupaavin lähestymistapa. Ajattelutapa on viety syvälle suomalaisiin opetussuunnitelmien perusteisiin sekä perusopetuksessa että lukiokoulutuksessa. Käytännön ratkaisut ovat vielä kehitteillä.

Teknologian ja suurten aineistojen karttuminen auttaa myös ihmistieteitä hankkimaan empiiristä tietoa ja näyttöä sellaisista asioista, jotka aiemmin ovat olleet uskomusten varaisia tai korkeintaan epäsuorasti pääteltävissä esimerkiksi oppimistulosten, kyselytutkimusten tai havainnoinnin kautta. Oppimisanalytiikka-avusteinen evidenssiperustaisuus jäntevöittää päätöksentekoa ja tehostaa opetusjärjestelyjä, vaikka oppijoiden moninaisuus pysyy edelleen opetuksen haasteena ja rikkautena.

Kokemuksen ja oppimisen kaikkiallisuus yhdistää koulua ja sen ulkopuolista maailmaa (Douglas Fir Group, 2016). Viihdemedian aineksia ja elämyksiä siirretään opiskeluun, jossa kognition, tunteiden ja toiminnan ykseys tunnustetaan

lähes poikkeuksetta. Luovuutta arvostetaan myös tietojen ja taitojen yhteydessä (Maley & Bolitho, 2015; Stepanek, 2015), ja sen ymmärretään edistävän oppimista (Lonka, 2015). Positiivisen psykologian ja dynaamisen motivaatiokäsitteiden (Deci & Ryan, 2000) myötä opiskeluympäristön tunneilmapiirin yhteys oppimistuloksiin on myös empiirisesti todennettavissa (Uusitalo-Malmivaara, 2014; Kumpulainen ym., 2014).

Seuraavaksi tarkastellaan muutamia megatrendien virittämiä painotuksia suomalaisissa opetus suunnitelmissa erityisesti kielikasvatuksen kannalta.

Trendit ja strategiat kielikasvatuksen apuna ja uhkina

Suomi on tällä vuosituhanella osallistunut säännöllisesti OECD:n jäsenmaiden yhteisiin PISA-tutkimuksiin, joihin ei tosin ole sisältyneet vieraiden kielten osaamisen arviointia, mutta jotka antavat monipuolista tietoa eri koulujärjestelmien tuottamista perustaidoista äidinkielisessä lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Lisäksi PISA-tutkimuksilla kartoitetaan laajasti myös opiskeluedellytyksiä, ympäristöjä ja oppilaiden asenteita, joilla on vaikutuksensa myös kieltenopiskeluun. Suomalaiskoululaisten yleisiä vahvuuksia ovat hyvä lukutaito, monipuolinen median käyttö ja ongelmanratkaisutaidot (Siren, Leino & Nissinen, 2018). Koulutus on myös yleisesti tehokasta suhteessa siihen käytettyyn aikaan. Kouluuun kuulumisen ja kiusaamisen kokemukset liittyvät vahvasti osaamiseen, ja suomalaiskoulujen pulmaksi on havaittu oppilaiden hyvinvointi (Väljjarvi, 2017).

Globaalissa digitaloudessa työvoiman osaamistarpeet muuttuvat nopeasti. Näistä erityisesti markkinointiviestintä ja sosiaalisen median ja mobiiliratkaisujen hallinta edellyttävät kielitaitoa (Pyykkö, 2017, s. 114; Elinkeinoelämän keskusliitto, 2014). Toisen maailmansodan jälkeinen mahtikieli englantia on suomalaisilla hallussa varsin hyvin (Härmälä, Huhtanen & Puukko, 2014), mutta samaa ei voi sanoa uudemmista maailmankielistä kuten mandariinikiinasta, arabia tai hindiä. Eurooppalaistenkin kielten taito on harvinaistunut, sillä yhä useammin peruskoululaiset ja lukiolaiset opiskelevat vain englannin pitkää ja ruotsin keskipitkää oppimäärää (Pyykkö, 2017).

Liikkuvuuden megatrendi on tehnyt Suomesta kulttuurisesti moninaisen varsin myöhään verrattuna esimerkiksi muihin pohjoismaihin. Tällä hetkellä maassamme puhutaan kuitenkin jo yli viittäsatua äidinkieltä, ja eriasteinen monikielisyys läpäisee koko koulujärjestelmän ja kaikki oppiaineet. Kaikkien kielten taito kehittyi kotona, koulussa ja vapaa-ajalla (Hildén ym., 2015), kun äidinkieltä ja muita kieliä käytetään oppiaineiden yhteistyössä, autenttisissa ympäristöissä ja verkostoitumalla (Kato, Spring & Mori, 2016). Nykynäkemyksen mukaan eri kielten eritasoinen taito on osa oppijan identiteettiä ja voimavaroja, joita hän hyödyntää tarpeen mukaan rajoittumatta liiaksi yhden kielen tai kielimuodon sääntöihin (CEFR, 2001). Tilanteinen selviytyminen erilaisia kieliä ja variantteja käyttämällä ja eri kielten puhujien keskinäinen avunanto eli transkieleily tai limittäiskielisyys (Lilja, Luukka & Lomaa, 2017) on nostettu epävirallisen arkiviestinnän katveesta tutkijoiden ja opettajien mielenkiinnon ja arvostuksen kohteiksi.

Erilaiset kielten ja muiden viestintä- ja ilmaisukeinojen rinnastuminen ja rajoittaminen on tunnistettu opetussuunnitelman perusteissa asettamalla tavoitteeksi monilukutaito (Opetushallitus, 2014, s. 100; Opetushallitus, 2015). Monilukutaidon lähtökohta on monipuolinen tekstikäsitelmä, joka viittaa perinteisen sanallisen (kirjoitetun tai puhutun) tekstin lisäksi kaikkien tieteenalojen symbolijärjestelmiin. Tekstiä ovat tässä laajassa katsannossa niin numerot kuin nuotit ja väritkin. Kielten ja muiden tieteenalojen tärkeä risteämä on monimediaisuus (Aalto & Tarnanen, 2015; Kalantzis & Cope, 2008; Mutta, Lintunen, Ivaska & Peltonen 2014; Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2015). Vaikka kieli näin sulautuu muihin symbolijärjestelmiin, sen rooli kaiken inhimillisen vuorovaikutuksen ja kehityksen ytimessä on korostunut. Tätä korostetaan myös opetussuunnitelman perusteissa kielitietoisuutena, joka läpäisee kaikkien aineiden opetuksen (ks. Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipiä tässä julkaisussa).

Perusopetuksen (2014) ja lukion (2015) opetussuunnitelman perusteet sisältävät selkeitä yrityksiä vastata ajankohtaisiin megatrendeihin ja niiden kerrannaisvaikutuksiin Euroopassa ja Suomessa. Eurooppalaiset kehityskulut ovat edelleen tärkeitä suomalaisessa kielikoulutuspolitiikassa pitkälti sen arkeen jo vakiintuneina. Yhteinen viitekehys on jo käytössä kaikissa koulutusmuodoissa. Uudemmat aatteet ja käytänteet kuten monikielisuuden puitestrategia yhteis-

kuntarauhan ja yhteisymmärryksen takeena ovat manner-eurooppalaisia aloitteita, samoin kieli- ja muita oppiaineita yhdistävät opetuksen ja arvioinnin esimerkit ja kieltenopetuksen varhentaminen. (CEFR, 2001; European Commission, 2019.)

Keskeiset globaalit ja eurooppalaiset periaatteet ovat säilyttäneet sijansa myös nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa: Oppilaan laaja-alainen osaaminen ja moniarvoisen identiteetin kehitys oppivelvollisuuskoulutuksen tavoitteina ja tietojen, taitojen, tahdon, asenteiden ja arvojen yhtenäisyys näiden perustana. Nykyisen perusopetuksen laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista kielikasvatusta koskevat suorimmin Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Monilukutaito (L4) ja Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5). (Opetushallitus, 2014, ss. 20–23.)

Teknologian sovelluksista kieltenopetusta koskevat konekäännökset, oppimispelit ja automaattinen arviointi, mutta kielenopettaja didaktisena toimijana ja kielikasvattajana tuskin on pitkään aikaan korvattavissa teknologialla. Sen sijaan teknologian pedagogisesti perusteltu käyttö opetuksen apuna on yksi nykyopettajan perustaito eriyttämisen, yksilöllistämisen ja autenttisuuden parantamiseksi. Parhaimmillaan teknologia vapauttaa opettajan aikaa ja voimavaroja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden havaitsemiseen, oikea-aikaiseen tukeen ja edistymisen seurantaan. Teknologian yhteisöllinen haltuunotto on omiaan edistämään opettajien ja koko kouluyhteisön hyvinvointia. (Mäkinen ym., 2016.)

Jännitteitä kielididaktisessa kolmiossa

Opettajan ja oppilaan kohtaamista opetussisällön äärellä kuvaa niin kutsuttu didaktinen kolmio (Kansanen, 2004). Tämä kohtaaminen ei ole milloinkaan ollut yksinkertainen, mutta edellä kuvattujen kehityskulkujen johdosta se on entisestään monimutkaistunut. Uusia jännitteitä on aistittavissa ainakin seuraavilla alueilla: kielitaitokäsityksen eheytyminen, kielipolitiikan ja kielitaitotarpeiden muutokset sekä opetussuunnitelman tavoitteiden, oppimisympäristöjen ja menetelmien murros. Näihin paneudutaan lähemmin seuraavissa luvuissa.

Eheytyvä kielitaitokäsitys

Kielitaidon käsitteellinen laajentuminen kielioppijärjestelmästä sosiaalisen viestinnän välineeksi vauhdittui jo 1970-luvulla Hymesin (1972) ja Hallidayn

(1994) tutkimusten myötä. Siitä pitäen kielitaitoa on kuvattu erilaisin mallein, joihin sisältyy kielimuoto ja sen käyttötaito (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1982; CEFR, 2001; McNamara, 1996). Suomessa ja koko Euroopassa näistä tunnetuin lienee Eurooppalaisen viitekehysten viestinnällinen kielitaitokäsitys, jossa otetaan kantaa myös kielitaidon ja muun tiedon ja taidon rajapintoihin (yleiset kompetenssit ja strategiat). Samalla kielitaidon modulaarisuus neljänä perustaitona (Lado, 1964) on väistynyt eheytyvän kielitaitokäsityksen tieltä, ja kuuntelun, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja pyritään opetuksessakin rytmittämään siten kuin ne kielenkäytön arjessa ilmenevät.

Yhteiskunnan lisääntynyt kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus on myös herättänyt kyseenalaistamaan muotopuhtaan ja jäykkäsääntöisen standardikielen ihanteen ja lisännyt eri käyttöyhteyksissä vaihtelevien ilmaisutapojen arvostusta niin kansalliskielissä kuin vieraissa kielissä (Kramsch, 2014). Perustavampaa eroa aiempiin kielitaitomalleihin ja kielididaktiikan tiederajaukseen merkitsee kielitaidon semioottinen määritelmä, joka rinnastaa kielen muihin merkitysjärjestelmiin (Peasani, 2018). Tästä määritelmästä versovat monimediatoinen tekstikäsitys, monilukutaito ja oppiaineille ominaisten symbolijärjestelmien hahmottaminen omalakisinaan kielitaitoina ja kielenkäyttäjien valinnat hyödyntää niitä omassa ilmaisussaan (The Douglas Fir Group, 2016).

Kielitiedon ja sen käyttötaidon tasapaino opetuksen tavoitteena ei ole mitenkään uusi asia, mutta edelleen ongelmallinen. Sama pätee suullisen ja kirjallisen kielitaidon suhteeseen. Kielen suullisen käytön syrjäyttää kieliluokissa edelleen usein kirjallinen harjoittelu ja kielimuodon hiominen opetuskielisen metaterminologian avulla (Harjanne, Reunamo & Tella, 2017; Hilden & Härmälä, 2015). Tilannetta ei auta puhumisen marginaalinen asema arvioinnissa, jonka väljät ja tulkinnanvaraiset ohjeet sallivat sivuuttaa tämän oleellisen viestinnällisen kielitaidon elementin tai kompensoida sitä läpinäkymättömin ja epäyhtenäisin ratkaisuin (ks. myös Ilola tässä julkaisussa). Periaatteessa puhuminen ja kirjallinen ilmaisu ovat opetustavoitteina tasaveroisia, mutta etenkin puhumista mittaavan osan puuttuminen ylioppilaskokeesta legitimoit epäsuorasti suullisen kielitaidon syrjäisen statuksen suhteessa kirjalliseen. Asiaan on kiinnitetty vakavaa huomiota 1980-luvulta saakka, mutta toimeenpanon vaikeudet ovat tähän saakka estäneet suullisen osan toteutumisen suurella kokelasjoukolla. Vasta

viime vuosien puheteknologinen kehitys on mahdollistamassa laajojen kokeilasjoukkojen suoritusten automaattisen arvioinnin (Evanini, Hauck & Hakuta, 2017).

Kapeutuva kielivaranto

Samalla kun globaalistuva maailmantalous tuo uusia kielitaitotarpeita, suomalaisten kielitaitovaranto yksipuolistuu voimakkaasti (Pyykkö, 2017). Vielä pari vuosikymmentä sitten useimmat lukiolaiset opiskelivat kolmea itselleen käytännössä vierasta kieltä ja myös suorittivat niiden ylioppilaskokeita varsin ahkerasti. Tällä vuosituhannella kielivalinnat sekä perusopetuksen että lukion aikana että lukion päättökokeessa ovat romahtaneet. (Ylioppilastutkintolautakunta, 2018.) Ilmiö ei selity vain oppiaineiden välisellä kilpailulla, jossa kieliaineet olisivat joutuneet alakynteen, vaan todelliset syyt juontavat maailman muuttumisesta. Lähinaapurustoon ja omaan maanosaan kiinnittynyt talous- ja hyvinvointikäsitys on järkkynyt, ja monessa muussa suhteessa kovin etuoikeutetut kantasuomalaiset havahtuvat syntyneensä kieleen, jolla ei ole merkittävää käyttöä valtion rajojen ulkopuolella. Globaalia käyttöarvoa ei ole myöskään kummallakaan kotimaisella kielellä, vaikka ruotsi on suomenkielisille ja suomi ruotsinkielisille pakollinen oppiaine. Käytännössä kaikki kansainvälisesti hyödyllinen kielitaito on kovan työn takana, ja siksi rajalliset opiskeluresurssit tulee kohdentaa optimaalisesti. Tämän oivaltavat koululaisetkin ja pääättelevät, että yksinkertaisin selviytymiskeino on keskittyä yhden vahvan maailmankielen hallintaan. Meillä tuo kieli on toistaiseksi englanti. Samalla englannin suosio on tullut itseään ruokkiva kehä: Kun sitä valitaan paljon, muiden kielten tarjontakin ensimmäisenä vieraana kielenä on supistunut.

Vaikka yhteen helpohkoksi koettuun vieraaseen kieleen sitoutuminen on ymmärrettävää, siitä ei ole pitkän aikavälin ratkaisuksi käytännöllisistä saati sivistyksellisistä syistä. Työelämän kielitaitotarpeissa korostuvat englannin lisäksi ainakin ruotsin, venäjän, kiinan, espanjan, arabian ja japanin osaaminen (Elinkeinoelämän keskusliitto, 2014). Eurooppalaisten kielten kuten saksan ja ranskan osajia riittää vielä keski-ikäisissä, mutta ei enää nuorimmissa ikäpolvissa. Kun työelämän kysyntä ja koulutuksen tuottama tarjonta ovat näin yhä jyrkenevässä ristiriidassa, paine kieltenopetuksen lisääntymiseen aikuisopetuksessa

on ilmeinen. Tämä koskee niin yliopistojen ja korkeakoulujen, vapaan sivistystyön tarjoamaa kuin työnantajien järjestämää kielikoulutusta. Näillä on toki sijansa tulevaisuudessakin, mutta kansalaisen yleissivistykseen kuuluvien perustaitojen varmistamiseksi on olemassa julkisrahoitteinen perusopetus ja lukio-koulutus, joille on joka tapauksessa varattu aika ja resurssit jokaista yksilöä varten. Lisäksi ne sijoittuvat ikäkauteen, jossa nuoren pääasiallinen vastuualue on omasta opiskelusta huolehtiminen, ei vielä itsensä tai perheensä toimeentulosta huolehtiminen. Olisiko kieliä siis kuitenkin helpointa opiskella enemmän kouluaikana, mikä olisi myös kansantaloudellisesti tehokkainta? Merkitystä on myös kieltenopetuksen laadulla ja sillä, koetaanko työskentely mielekkääksi ja osaksi omaa elämää vai ainoastaan ulkoiseksi pakoksi.

Sivistysnäkökulmasta monipuolinen kielitaito on kuulunut valistuneen ihmisen ominaisuuksiin vuosisatojen ajan. Vaikka itseisarvoinen sivistys ei nykynuoria enää entisaikojen tapaan puhuttelisikaan, esimerkiksi empiirinen aivotutkimus on osoittanut, että useamman kielen varhainen hallinta lisää aivojen kykyä muodostaa uusia neurologisia yhteyksiä ja parantaa assosiaatioverkostojen joustavuutta (Huotilainen & Peltonen, 2017). Toisaalta onnistunut oppiminen riippuu altistuksen ja opetuksen laadusta, eikä pelkkä varhennus sinänsä takaa hyviä oppimistuloksia (Pfenninger & Singleton, 2019). Suomalaisessa perusopetuksessa on kuitenkin päätetty aloittaa ensimmäisen vieraan kielen opetus ensimmäisellä vuosiluokalla vuodesta 2020 alkaen (ks. Hahl, Savijärvi & Wallinheimo ja Kantelinen & Koivistoinen tässä julkaisussa). Nähtäväksi jää, mikä vaikutus päätöksellä on kieliohjelman monipuolistumiseen ja varhennettävien kielten taitoon perusopetuksen aikana.

Kansalliskielten asema ja osaaminen

Kansalliskielten osaaminen on meillä varsin polarisoitunutta. Manner-Suomessa eriasteinen kaksikielisyys on tavallista suomenruotsalaisten keskuudessa, kun taas suurimmalle osalle muusta väestöstä toinen kotimainen kieli on vieraampi kuin englanti tai jokin muu lakisääteisesti vieraaksi luokiteltu kieli. Etenkin toisen kotimaisen kielen ruotsin keskipitkän oppimäärän oppimistulokset ovat laskusuunnassa sekä perusopetuksen että lukion päättövaiheessa. (Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011; Juurakko-Paavola & Takala, 2013; Kork-

man, Green-Vänttinen & Lehti-Eklund, 2010; Tuokko, 2007.) Kansallisen yhtenäisyyden ja yksilön identiteetin kehityksen näkökulmasta kansalliskielten osaaminen on perusteltua, mutta kehityksen kulkua suuntaavat parhaiten pedagogiset keinot ja informaatio-ohjaus. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset kaksikielisen opetuksen sovellukset, ystävyyskoulutoiminta ja oppiaineiden ylittävät opetuskokonaisuudet, joilla lisätään tietoa Suomen ikivanhoista yhteyksistä Pohjoismaihin ja läntiseen kulttuuripiiriin.

Opettaja opetussuunnitelman äärellä yksin ja yhdessä

Opetussuunnitelman tavoitteet edustavat erilaisten sidosryhmien tulkintojen kautta suodattuneita tarpeita ja intressejä, joita kansainväliset, kansalliset ja paikalliset toimijat välittävät koulutuspoliittisille päätöksentekijöille. Kielikasvatuksen globaalit haasteet näkyvät oppiaineiden integraation, elämänpituisen oppimisen taitojen, teknologian hallinnan ja kulttuurisen ja kielellisen tietoisuuden tavoitteina. Kieltenopettajille nämä näyttäytyvät avarina mutta vaikeasti käytännöllistettävänä ihanteina. Opettaja on yleensä perehtynyt syvällisesti yhteen tai kahteen oppiaineeseen, nykyisen virkarakenteen piirissä useimmiten vielä kahteen kieleen.

Vaikka opetussuunnitelman tavoitteet on tarkoitettu usealle ikäluokalle ja suurille oppilasjoukoille, kunkin oppilaan yksilölliset profiilit pyritään huomioidaan entistä huolellisemmin. Tämä näkyy opetussuunnitelmateksteissä esimerkiksi runsaina opintojen aikaisen palautteen ja varhaisten tukimahdollisuuksien velvoitteina (Opetushallitus, 2014, ss. 61–76). Nämä ovat tärkeitä asioita, kun samalla huolehditaan siitä, että kukin oppilas todella panostaa parhaansa oppiakseen. Kansainväliset meta-analyysit näet osoittavat, että tehokkainta opetus ja opiskelu ovat silloin, kun oppilaille asetetaan riittävän haastavat tavoitteet, joiden saavuttamista sitten systemaattisesti seurataan ja tuetaan (Hattie, 2012).

Kielikasvatuksen tavoitteet ovat luonteeltaan sellaisia, ettei niitä luontevasti saavuteta luokkahuoneessa istumalla eivätkä ne rajoitu yhteen aikaan tai tilaan. Fyysiset koulutilat ovat uudistuneet, ja oppilaiden mahdollisuudet valita, miten ja keiden kanssa tehtäviä suorittaa, ovat parantuneet ja yksilöllistyneet. Luokkahuoneet ovat monella tapaa verkottuneet muuhun maailmaan ja opiskeltavat kielet voivat olla autenttisessa käytössä jo alkeista pitäen, mikäli niin halutaan. Sosiaalinen media voi avartaa elämismailmaa ja rikastaa nuoren identiteettiä,

mutta opettajan tehtävä on tukea sen tarkoituksenmukaista ja pedagogisesti mielekästä käyttöä. Ilman aikuisen ohjausta eräät sosiaaliset verkostot saattavat harhauttaa nuorta ja jopa vahingoittaa häntä.

Oppimisympäristöjen aito laajeneminen on tosiasia, kun etäyhteyksien laatu ja joustavuus sekä mobiilin teknologian toimintavarmuus ovat pysyvästi parantuneet etäopetuksen varhaisvuosista. Samalla teknologia mahdollistaa myös yksilöllisen etenemisen, kohdennetun oikea-aikaisen tuen ja palautteen sekä edistymisen dokumentoinnin. Kielikasvatuksessa on kauan ollut tarjolla muun muassa Eurooppalainen kielisalkku, jonka digitaaliset dynaamiset versiot eivät kuitenkaan ole löytäneet tietään eurooppalaiseen koulutodellisuuteen kehittäjien toivomalla tavalla (Hilden ym., 2015). Kielisalkun kuten muidenkin oppimisen prosesseja tukevien opiskeluvälineiden periaatteena on tallentaa edistymisen pienet askeleet ja pohtia niihin liittyvää työnkulkua toimien samalla summatiivisen arvioinnin näyttöperustana valitulla aikavälillä. On vaikea kuvitella muuntyyppistä seuranta- ja arviointia nykyisen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisille osaamiskokonaisuuksille. Pedagogisen ajattelun ja teknologisten tarjoumien välimatka lienee kuitenkin useille opettajille vielä liian pitkä hahmotettavaksi oman työn resurssina. Tutkimuskirjallisuudessa on kuitenkin jo vahvoja signaaleja siitä, että erilaiset joukkoistamisratkaisut (crowdsourcing) ja eksponentiaalisesti karttuvat aineistot (big data) tulevat yhdistämään yksilöiden ja oppilasjoukkojen kehitysprosessit ja niiden tulokset tavalla, joka uudistaa arvioinnin luotettavuusperusteet täydellisesti. (Cope & Kalantzis, 2016). Isoille aineistoille perustuva oppimisanalytiikka auttaa yhdistämään esimerkiksi kielten opiskeluprosessit ja niiden tulokset sekä yksilöiden että ryhmien tasolla. Yksilödata voi näin kohentaa formatiivisen arvioinnin pätevyyttä ohjaamalla parhaan suorituksen ehtoja ja ryhmädata taas summatiivisen arvioinnin yhdenmukaisuutta.

Kielikasvattajien epäluuloisuutta robotisaatiota ja keinoälyä kohtaan lietsoo ymmärrettävästi kieliteknologian ja konekäntämisen voittokulku. Huoli on useimmiten liioiteltua, mutta kieliteknologian “uhka” saattaa kuitenkin terästä kielikasvattajat havainnoimaan ja pohtimaan sitä, mikä on työmme jakamaton ydin, josta vain ihminen toistaiseksi suoriutuu.

Opettajan ja oppilaan roolien muutos muokkaa osaltaan didaktisen kolmion idealisoitua tasapainoa. Opettajan kaksoistehtävä tiedonvälittäjänä ja kasvattajana on vanhaa perua, mutta tuki- ja kasvatusaspekti on entisestään voimistunut myös ylemmillä koulutusasteilla. Toisaalta oppilaan itseohjautuvuus korostuu, mikä on herättänyt hämmennystä sekä opettajissa että vanhemmissa. Oppija-autonomia innosti ja puhutti jo 1980-luvulla ja on kuulunut eri tavoin ilmaistuna kieltenopetuksen tavoitteisiin siitä saakka. On jossain määrin yllättävää, että se nyt koetaan uutena. Olihan jo 1980–90-lukujen tutkimuksissa osoitettu, että autonomiaan ja itsesääteilyyn opastaminen on pitkä ja vaivalloinen prosessi ja yksi opettajan vaikeimpia tehtäviä. (Holec, 1980; Little, 2007.)

Lopuksi mainittakoon vielä yksi pedagogisen roolituksen perusjännite: sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen mukaan opetus, opiskelu ja oppiminen ovat yhteisöllisiä tapahtumia, mutta koulukulttuurissa on vallalla yksilöllisen suoriutumisen henki. Työelämässä ja vapaa-ajalla toimitaan useimmiten yhteydessä muihin tai suorite tuotetaan yhdessä, mutta koulussa oppiminen ja viimeistään sen tulokset osoitetaan useimmiten yksin ilman apua ja raportoidaan yksilöllisesti. Yksin tekemisen kulttuuri on syvällä myös opettajien toimintatavoissa. Kollegiaalinen yhteistyö opetuksen suunnittelussa ja ammatillisen yhteisön tuki sen toteutuksessa ovat vasta juurtumassa suomalaisen opettajistoon.

Kieltenopettajan uudistuva osaaminen

”Teaching is the one profession that creates all the other professions”, julistetaan osuvasti lukuisissa huoneentauluissa ja verkkosivuilla. Opettajuuden tärkeys ja vaikuttavuus säilyvät ainakin näköpiirissä olevassa tulevaisuudessa, sillä opettajan tuloksellinen työ määrittää pitkälti maan talouden ja hyvinvoinnin kulkua ja nuorten selviytymistä tulevaisuuden maailmassa (Cochran-Smith & Villegas, 2015; Husu & Toom, 2016). Suomessa opettajien koulutusta leimaa vahva tutkimuserustaisuus, ja laadukkaan koulutuksen nojalla heille sallitaan myös laajempi autonomia ja opetussuunnitelman tulkinnanvara kuin monissa muissa maissa. Suomalaisen opettajan itsenäinen pedagoginen ajattelu, oma käyttöteoria ja sen tilannesensitiivinen soveltaminen ovat myös kielikasvatuksen laatutekijä. (Jyrhämä & Maaranen, 2012; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

Korkeatasoinen ammattitaito ja vahva sitoutuneisuus eettiseen toimintaan tekevät suomalaisesta opettajasta vapautessaan vastuullisen toivon perspektiivin ylläpitäjän (Toom & Husu, 2016). Välillä autonomian ja ohjeellisuuden rajapinnassa syntyy myös kitkaa ja epätietoisuutta, mutta kypsä koulutusjärjestelmä kykenee korjaamaan itseään tutkimuksen ja asiantuntemuksen avulla.

Kuten edellä on käynyt ilmi, kielten opetuksen ja oppimisen luonne on muuttunut. Ennen kielitunneiksi katsottiin lukujärjestykseen erikseen merkittyjen, oppilaille vieraiden kielten harjoitustuokiot. Niiden lisäksi opetettiin äidinkieltä, jolla silläkin oli omat rajatut oppituntinsa. Tänään sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että “jokainen opettaja on kieltenopettaja” (Opetushallitus, 2014, s. 125; Opetushallitus, 2016, s. 17). Tällä tarkoitetaan, että oman oppiaineen ja tiedonalan kielellisten konventioiden tiedostaminen ja oppilaiden sosiaalistaminen niihin on jokaisen opettajan velvollisuus (ks. myös Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii tässä julkaisussa). Opettajan rooli kielellisenä asiantuntijana, identiteetin kasvun opastajana ja uusien horisonttien avaajana myötäilee modernia käsitystä opettajasta oppimisen mahdollistajana ja tukijana pikemmin kuin tiedon välittäjänä.

Opettajan osaamista kuvaavia malleja on lukuisia, mutta yhteistä niille on jokinlainen tietoa, taitoja ja asenteita edustava luettelo. Seuraavassa esitän kieltenopettajan teknologis-pedagogisen osaamisen yleisen mallin, joka on koostettu useiden arvostettujen tutkijoiden näkemyksistä (Borg, 2006; Borg, 2018; Borg & Edmett, 2018; Caena, 2013; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Feiman & Nemser, 2008; Paesani, 2018; Prince & Barrett, 2014; Shulman, 2007). Mallin perusainekset ovat tieto, taito ja uskomukset.

On selvää, ettei tämäkään laaja osaamiskehikko ole täydellinen eikä ajan oloon riittävä, mutta se huomioi useimmat ajankohtaiset megatrendit ja toisaalta pyrkii säilyttämään opetusprofession kasvatuksellisen ytimen.

1. Tieto ja ymmärrys:

1. Kasvatustieteen perusteiden tuntemus (kulttuuriset, historiallis-filosofiset, psykologiset, sosiologiset)
2. Opetussuunnitelmatieto ja eri toimintatasojen ymmärtäminen
3. Tieto opetus- ja oppimisprosesseista ja -strategioista
4. Laaja tekstikäsitys ja monilukutaidon käsitteen ymmärtäminen

5. Kohdekielten ja opetuskielten kielitieto ja kulttuuriin sopiva viestintätaito
6. Pedagoginen sisältötieto kohdekielten tietorakenteesta tieto tavoitteista, oppimisympäristöistä ja tehtävistä
 - kielitaidon tasokuvausjärjestelmän tuntemus
 - tarve- ja profiiliajattelun ymmärtäminen
7. Tieto opetusmenetelmistä ja oppimateriaaleista (aineistojen ja pedagogisen tuen lähteet)
8. Tieto oppilaiden lähtökohdista ja erityisyydestä suhteessa kohdekieleen
9. Tieto opetusteknologian tehokkaasta käytöstä
10. Arviointiosaaminen: arvioinnin tarkoitukset, menetelmät ja prosessit ja niiden validiusehtojen ymmärtäminen

2. Taidot

11. Taito soveltaa opetusteknologiaa tavoitteisiin
 - materiaalit
 - ohjausprosessit
 - etäkohtaamiset
12. Kontekstisensitiivisen opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin taito
 - kielellisten, strategisten ja yleisten kompetenssien tasapaino
 - taitotasojattelun soveltaminen
13. Ryhmän ja yksilöiden johtamisen taidot
14. Taito kerätä, analysoida, tulkita ja käyttää monipuolista palaute-tietoa ammatilliseen päätöksentekoon ja opetuksen ja oppimisen parantamiseen
15. Taito käyttää, hankkia ja luoda tutkimustietoa käytäntöjen perustaksi
16. Taito neuvotella ja tehdä yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa (kollegat, vanhemmat, hallinto, viranomaiset ym.)
17. Metakognitiiviset, reflektiiviset ja ihmissuhdetaidot oppimiseen ja kehittymiseen yksin ja ammattiyhteisön jäsenenä

3. Uskomusjärjestelmä: asenteet, arvot, sitoumukset

18. Tietokäsitys: kohdekielen suhde muihin tiedonaloihin, sisältölähtöinen opetus ja laaja-alainen osaaminen
19. Suhtautuminen muutokseen, jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen mm. opiskelun ja tutkimuksen avulla
20. Sitoutuminen kaikkien oppilaiden oppimisen edistämiseen
21. Sitoutuminen edistämään oppilaiden kasvatusta demokraattisia arvoja ja käytäntöjä kannattaviksi maailmankansalaisiksi ja moninaisuuden ja monikulttuurisuuden kunnioitus
22. Kriittinen asennoituminen omaan opetukseen ja omien käytänteiden pohdinta ja kyseenalaistus
23. Rakentava asennoituminen ryhmässä toimimiseen, yhteistyöhön ja verkottumiseen
24. Pätevyysuskomukset

Kieltenopettajan on tunnettava ja ymmärrettävä kasvatustieteen kulttuuriset ja historialliset perusteet, samoin kuin oppimisen yksilö- ja ryhmäpsykologiset perusehdot. Nämä edustavat samalla opetussuunnitelman tasoja. Opetussuunnitelmat suodattavat opetuksen tavoitteiksi niitä trendejä ja osaamistarpeita, jotka kulloinkin katsotaan kansallisesti arvokkaiksi. Paikallisen opetussuunnitelman kautta tavoitteet konkretisoituvat opettajan ja oppijoiden toiminnaksi, jonka strategiset perusteet opettajan pitää hallita.

Kielenopettajan on tärkeä ymmärtää kieli monimuotoisten tekstien ja monilukutaidon kehyksessä yhtenä ilmaisumuotona merkityksille ja tunteille. Kohdekielen kulttuurille ominaisten ja sopivien kielellisten ja muiden viestintätapojen tuntemus on välttämätön, mutta opettajan osaamiselle keskeistä on tämän tiedon muuntaminen opetukseen sopivaksi eli pedagoginen sisältötieto. Tähän liittyen opettajalla tulee olla riittävä tietoperusta kielitaidon eri tasoista ja taitoprofiileista, koska eri oppijat ovat eri tasoilla. Opettajan on ymmärrettävä myös, miten edistää oppijoiden erilaisia tarpeita ja kielellisiä profiileja, esimerkiksi suullisia tai kirjallisia taitoja. Oppijoiden lisääntyvä kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus edellyttää tietoa ja ymmärrystä heidän lähtökohdistaan ja suhteesta opetettavaan kieleen.

Pedagoginen osaaminen kattaa tiedon opetusmenetelmistä ja oppimateriaaleista, joihin kuuluu myös opetusteknologian soveltamismahdollisuuksien tunteminen.

Viime aikoina on kiinnitetty lisääntyvää huomiota opettajien arviointiosaamiseen, erityisesti oppimista tukevan palautteen antoon opiskeluprosessiin aikana. Yhtä tärkeää on tieto virheettömän ja yhdenvertaisen summatiivisen arvioinnin perusteista opintojaksojen päättyessä. (Ks. Pollari tässä julkaisussa.)

Opetustyössä tieto ja taito ovat aina saumattomassa yhteydessä toisiinsa, joten jako opettajan osaamisalueisiin on väistämättä keinotekoinen. Kutakin tietoaluetta vastaa taito soveltaa asiantuntemusta käytäntöön. Opettaja soveltaa pedagogista sisältötietoa paikalliseen kontekstiin suunnittelemalla ja toteuttamalla erilaajuisia kielenopetusjaksoja viestinnällisten tehtävien ympärille. Näissä sovitetaan yhteen opetuksen tavoitteiksi tunnistetut kielelliset ja muut taidot soveltamalla erilaisia työtapoja yksilöllisesti tai ryhmässä opiskeluun usein teknologisia sovelluksia hyödyntäen. Ryhmänhallinnan ja johtamisen taidot ovat tarpeen opetustilanteiden ohjauksessa, samoin neuvottelu- ja yhteistyötaidot. Näitä tarvitaan myös suhteissa sidosryhmiin kuten hallintoon ja oppilaiden huoltajiin. Opettajan oman ammatillisen vireyden ja kehittymisen mahdollistavat metakognitiiviset taidot pohtia omaa työtä yksin ja etenkin ammattiyhteisön jäsenenä. Opettajuutta tukee taito hankkia ja soveltaa tieteellistä tietoa opetuksesta ja tuottaa sitä pienimuotoisesti omaa työtä käsitteellistämällä.

Jotta opettaja jaksaisi työssään kiihtyvän muutoksen aikoina, tieto- ja taitoperustan tueksi kehittyä niitä eheyttävä uskomusjärjestelmä. Siihen kuuluu asenteita, arvoja ja sitoumuksia, joiden avulla opettaja voi kiinnittyä toimintaansa pintaa syvemmin. Opettaja sitoutuu edistämään kaikkien oppilaittensa kasvua demokraattiseen kansalaisuuteen ja monimuotoiseen ihmisyyteen. Hänen tietokäsityksensä on laaja-alainen ja hän arvostaa oman opetuskielen osaamisen rinnalla muita aineita ja oppilaiden identiteetin kehittymistä myös muilta kuin tiedollisilta osin. Eri tiedonalojen arvostus ja valmius yhteistyöhön niitä edustavien kollegoiden kanssa on paitsi välttämätöntä myös palkitsevaa. Opettajan ei pidä pelätä muutosta, vaan se kannattaa kohdata yhdessä muiden kanssa, jolloin sen haltuunotto ja positiiviset tulokset mahdollisuuksina avautuvat helpom-

min. Myönteisessä mielessä kriittinen suhtautuminen vakiintuneisiin toimintatapoihin ja halu uudistaa niitä tutkimustiedon ja kokemuksen avulla tukee uskomuksia omasta pätevyydestä.

Lähteet

- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (8), 72–90.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum
- Borg, S. & Edmett, A. (2019). Developing a self-assessment tool for English language teachers. *Language Teaching Research*, 23(5), 655–679. DOI: 10.1177/1362168817752543
- Caena, F. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. *Education & Training, European Commission*, 5–59.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1–47.
- CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.*) (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20. DOI: 10.1177/0022487114549072
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2016). Big Data Comes to School: Implications for Learning, Assessment, and Research. *AERA Open*, 2(2), 1–19. DOI: 10.1177/2332858416641907
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.

- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Toim.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multi-lingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. (2014). Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>
- European Commission. (2019) European Centre for Modern Languages. Website. <https://www.ecml.at/>
- Evanini, K., Hauck, M. C. & Hakuta, K. (2017). Approaches to Automated Scoring of Speaking for K–12 English Language Proficiency Assessments. *ETS Research Report Series*, (1), 1–11.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? Teoksessa Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Toim.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (ss. 697–705). New York: Routledge.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Gaudeamus.
- Halliday, M. A. K. (1994). Language as social semiotic. *Language and literacy in social practice*, 23–43.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hymes, D. (1972). *Towards Communicative Competence*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. (2014). *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harjanne, P., Reunamo, J. & Tella, S. (2015). Finnish foreign language teachers' views on teaching and study reality in their classes: The KIELO project's rationale and results. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 913–923.

- Hilden, R. & Härmälä, M. (2015). Johdanto. Teoksessa Härmälä M. (Toim.), *Hyvästä paremmaksi kehittämisideoita kielten oppimistulosten arvioinnin osoittamiin haasteisiin* (ss. 3–5). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2015/03/KARVI_0615.pdf
- Hilden, R., Ouakrim-Soivio, N. & Rautopuro, J. (2016). Kaikille ansionsa mukaan? Perusopetuksen päättöarvioinnin yhdenvertaisuus Suomessa. *Kasvatus*, 47(4), 342–357.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Honkela, T. & Kaaro, J. (2017). *Rauhankone: Tekoälytutkijan testamentti*. Helsinki: Gaudeamus.
- Murillo Huertas, I. P., Raymond, J. & Calero, J. (2017). *Efficiency in the Transformation of Schooling into Competences: A Cross-Country Analysis Using PIAAC Data*. <https://www.recercat.cat/handle/2072/302508>
- Huotilainen, M. & Peltonen, L. (2017). *Tunne aivosi*. Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (Toim.) (2011). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. (2013). Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasolle. *Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta*.
- Jyrhämä, R. & Maaranen, K. (2012). Orientation in a Teacher's Work. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Toim.), *Miracle of education* (ss. 97–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. Teoksessa S. May & N. H. Hornberger (Toim.), *Encyclopedia of lan-*

- guage and education. 2. painos (ss. 195–211). Berlin: Springer Science+Business Media LLC.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Helsinki: PS-Kustannus.
- Kato, F., Spring, R. & Mori, C. (2016). Mutually Beneficial Foreign Language Learning: Creating Meaningful Interactions Through Video-Synchronous Computer-Mediated Communication. *Foreign Language Annals*, 49(2), 355–366.
- Korkman, M. C. B., Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H. (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Helsinki: University of Helsinki.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization. *Modern Language Journal*, 98(1), 296–494.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A. & Jaatinen, A. M. (2014). The chronotopes of technology-mediated creative learning practices in an elementary school community. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 53–74.
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T. (2016). Striving for educational equity and excellence. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Toim.), *Miracle of education* (ss. 71–82). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Second Language Acquisition, WE, and language as a complex adaptive system (CAS). *World Englishes*, 37(1), 80–92.
- Leino, A.-L. (1979). *Kielididaktiikka*. Helsinki: Otava
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. *AFinLAN Vuosikirja*, 75, 11–29. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29.
- Lonka, K. (2015). Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Maley, A. & Bolitho, R. (2015). Creativity. *ELT journal*, 69(4), 434–436.
- Martin, J. P. (2018). *Skills for the 21st century. Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. OECD Working Paper No 166.

- <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/96e69229-en.pdf?expires=1575526026&id=id&accname=guest&checksum=A83D58773BF40EF364CEB01E67B78A2B>
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. Boston: Addison Wesley Longman.
- Mustaparta, A. K., Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A. K. Mustaparta, *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat, 15. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf
- Mutta, M., Lintunen, P., Ivaska, I. & Peltonen, P. (2014). Tulevaisuuden kielenkäyttäjät: Monikielinen diginatiivi(ko?). *AFinLAN Vuosikirja*, 9–23.
- Mäkinie, J. P., Ahola, S., Syvänen, A., Heikkilä-Tammi, K. & Viteli, J. (2017). Digitalisoituva koulu-hyvinvoivat opettajat? TRIM research reports 24. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (Toim.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Toim.) *Research-Based Teacher Education in Finland, Reflections by Finnish Teacher Educators*. (ss. 31–50). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Paesani, K. (2018). Researching literacies and textual thinking in collegiate foreign language programs: Reflections and recommendations. *Foreign Language Annals*, 51(1), 129–139.

- Pfenninger, S. E. & Singleton, D. (2019). Making the most of an early start to L2 instruction. *Language Teaching for Young Learners* 1(2), 111–138. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00009.pfe>
- Prince E.S. & Barrett A. (2014). Continuing professional development in action: An Indian experience. Teoksessa Hayes D. (Toim.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (ss. 19–42). London: British Council.
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160374>
- Rittel, H. W. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155–169.
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (2018). PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti. *Kasvatusalan tutkimuksia*, (77).
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research* 15(3), 4–14. DOI: 10.3102/0013189X015002004
- Shulman, L. S. (2007). Practical wisdom in the service of professional practice', *Educational Researcher* 36(9), 560–563.
- Sirén, M., Leino, K. & Nissinen, K. (2018). *Nuorten media-arki ja lukutaito: PISA 2015*. Koulutuksen tutkimuslaitos; Sanomalehtien liitto
- SITRA. (2017). Megatrendit. <https://www.sitra.fi/uutiset/sitran-megatrendit-2017-kasittelevat-tyon-murrosta-demokratian-rapautumista-ja-talouden-ahdinkoa/>
- SITRA. (2019) *Megatrendit. Heikot signaalit tulevaisuuden avartajina*. <https://www.sitra.fi/julkaisut/heikot-signaalit-tulevaisuuden-avartajina/>
- Stepanek, L. (2015). A creative approach to language teaching: A way to recognise, encourage and appreciate students' contributions to language classes. Teoksessa A. Maley & N. Peachey *Creativity in the English language classroom* (ss. 98–103). London: British Council.
- Tella, S. & Harjanne, P. (2004). Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia* 2004, 9(2), 25–52. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. <http://www.helsinki.fi/~tella/tellaharjannedv04.pdf>

- Tuokko, E. (2007). *Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehysten taitotasoihin linkitetty tulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Väljärvi, J. (2017). *PISA 2015: Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Yankelovich, D. (2015). *Wicked problems, workable solutions*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin

LAURA LAHTI, RAISA HARJU-AUTTI JA MAIJA YLI-JOKIPII

laura.lahti@tuni.fi

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa käsittelemme yhtä perusopetuksen ja lukion toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavaa periaatetta: kulttuurista moninaisuutta ja kielitietoisuutta. Erityisesti paneudumme kielitietoisuuden käsitteeseen opetussuunnitelmien perustetekstien sekä aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Pohdimme, miten kielitietoisuuden voi yhdistää didaktiseen opetus-opiskelu-oppimisprosessiin kaikissa oppiaineissa. Kielitietoisuuteen kuuluu myös sen tiedostaminen, että jokaisella oppiaineella on oma kielensä. Näin ollen jokainen aineenopettaja on myös opettamansa aineen kielen opettaja. Artikkelin empiirisessä osuudessa selvitetään eri aineiden aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta. Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, ja sen aineisto koostuu 34 opiskelijan kyselylomakevastauksista, jotka on analysoitu sisällönanalyysin keinoin fenomenologisella otteella. Teoreettisen katsoituksen sekä tulosten perusteella esitämme, mitä kielitietoisemman aineenopettajuuden saavuttamiseksi voidaan tehdä.

Avainsanat

kielitietoisuus, kielellinen moninaisuus, aineenopettaja

More language awareness in subject teaching: Combining language didactics with all school subjects

Abstract

This article concentrates on one of the principles that guides the development of the operating culture in Finnish basic education and upper secondary school that is formed of two elements: cultural diversity and language awareness. In particular, we concentrate on the concept of language awareness, based on national core curriculum texts and previous research. Further, we discuss how to combine language awareness with the didactic teaching-studying-learning process in all school subjects. Recognising the fact that every subject has its own language and thus, all subject teachers teach the language of their subject, is an essential part of language awareness. The empirical part of this article examines student subject teachers' perceptions of language awareness. The data of this qualitative case study consist of students' answers to a questionnaire. The data have been analysed using content analysis, using a phenomenological approach. Based on a theoretical overview and our results, we propose measures with which to achieve more language-aware subject teachers.

Keywords

language awareness, linguistic diversity, subject teacher

Johdanto

Yhtenä perusopetuksen ja lukion toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 2015) on kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Keskeistä tässä periaatteessa on kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden tiedostaminen ja arvostaminen. Kieli nähdään myös kaiken oppimisen ja yhteisössä toimimisen perustana, ja ”jokainen aikuinen on opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (Opetushallitus, 2014, s. 28). Opettajankoulutuksessa on kuitenkin vasta hiljattain alettu valmentaa opiskelijoita kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen (Aalto & Tarnanen, 2015, s. 76). Myös jo kentällä toimivien opettajien kielitietoisuuden kehittämiseen tähtävää täydennyskoulutusta tulisi lisätä (Harju-Autti, Aine, Rähä & Sinkkonen, 2018, s. 26; Tainio & Kallioniemi, 2019, s. 169, s. 172). Pidämme tärkeänä, että nyt koulutautuvat opettajat saavat jo opiskeluaikanaan valmiuksia kohdata kielellisesti moninaisia oppilas- ja opiskelijaryhmiä. Aineenopettajien pedagogiset opinnot ovat 60 opintopisteen kokonaisuus, eli opiskelijoiden tulee saada perusta opettajuudelleen lyhyessä ajassa, noin vuoden aikana. Aineenopettajaopiskelijoiden kielitietoisuutta tulisikin lisätä jo pääaineen opinnoissa, ennen opettajan pedagogisia opintoja (Harju-Autti ym., 2018, s. 27).

Selvityksessään Monikielisyys vahvuudeksi Pyykkö (2017, s. 125) toteaa opetushallituksen kehittävän yhdessä koulutuksen järjestäjien kanssa tapoja tunnistaa, tukea ja hyödyntää monikielisyyttä nykyistä paremmin oppijoiden, koulun ja paikallisyhteisön vahvuutena. Lisäksi koulujen kielitietoista toimintaa tulisi vahvistaa Pyykön (2017, s. 125) mukaan täydennyskoulutuksella siten, että jokaisella opetuksen järjestäjällä on riittävästi kielitietoisien opetuksen asiantuntijoita. Kielitietoisien opetuksen asiantuntijuuden kehittäminen edellyttää myös opettajankoulutuksen toimintakäytänteiden tarkastelua ja uudistamista kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa. Näemme tavoitteena koko koulun läpileikkaavan kielitietoisuuden ja kielellisesti vastuullisen opettajuuden (ks. esim. Alisaari, Korpela & Pihlava, 2016; Lucas & Villegas, 2013).

On ilmeistä, että paradigman muutos on tarpeen: vallalla olevasta ”kieltenopettajat hoitaa” -ajattelusta on päästävä eroon. Kielitietoisuus koskee koko koulua ja kaikkia aineenopettajia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millai-

sia käsityksiä eri aineiden aineenopettajaopiskelijoilla on kielitietoisuudesta pedagogisten opintojensa alkuvaiheessa. Artikkelin empiirinen osa on fenomenologinen tutkimus. Sen periaatteisiin kuuluu, ettei tutkimusta kytketä mihinkään ennalta määritettyyn teoreettiseen malliin, vaan pyritään selvittämään tutkimukseen osallistuvien omia näkemyksiä asiasta (Laine, 2018). Luomme kuitenkin katsauksen kielitietoisuuteen opetussuunnitelmien perusteteksteissä sekä aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Tuomme esiin myös näkemyksiämme siitä, kuinka didaktista opetus-opiskelu-oppimisprosessia (*Teaching-Studying-Learning process*, Uljens, 1997) voidaan soveltaa osana kielitietoisuuden kehittämistä kaikissa oppiaineissa. Keskitymme tarkastelemaan aihetta suomalaisen kielididaktiikan perinteen valossa, sillä esimerkiksi englanninkielisissä konteksteissa tehdyt tutkimukset eivät ole suoraan rinnastettavissa Suomeen: kansalliskieltemme asema globaalissa kielihierarkiassa on hyvin erilainen kuin *lingua francana* puhutun englannin. Tutkimuksen avulla pyrimme kehittämään kielitietoisempaa aineenopettajuutta ja -opettajankoulutusta.

Teoreettinen viitekehys

Kohti laajempaa kielitaitokäsitystä

Eri kieliaineet on totuttu näkemään niin opetuksessa kuin yleisessäkin keskustelussa selkeästi erillään toisistaan. Lisäksi kieliaineet ja muut oppiaineet nähdään usein toisiinsa liittymättöminä kokonaisuuksina. Kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa maailmassa todellisuus on kuitenkin toinen. Kieliä käytetään rinnakkain ja limittäin, jolloin kaikki osaamamme kielet tukevat myös uusien kielten oppimista. (Pyykkö, 2017, s. 13.) Kielten käyttämisestä limittäin käytetään nimitystä transkieleily tai limittäiskielisyys tai -kieleily (*translanguaging*, García, 2009; ks. myös Lilja, Luukka & Latomaa, 2017): Monikielinen yksilö käyttää osaamiensa kielten eri muotoja erilaisissa tilanteissa siten, että tavoitteena on inhimillisen kommunikoinnin maksimointi (vrt. *languaging* ja *polylanguaging*, Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller, 2011; kieleily, Lehtonen, 2015). Lähtökohtaisesti jokaista ihmistä voidaan pitää monikielisenä. Kielitaito pitäisi ylipäänsä nähdä laajemmin kuin yhteen kieleen kohdistuvana kielitaitona. Perinteiset kielitaidon mallit (esim. Bachman & Palmer, 1996; Canale & Swain, 1980; Eurooppalainen viitekehys, 2003) korostavat kielitaidon rakentu-

van erilaisista osakompetensseista kuten lingvistinen, sosiolingvistinen ja pragmaattinen kompetenssi. Nämä mallit eivät kuitenkaan erityisesti tuo esille yksilön osaamien kaikkien kielten näkökulmaa, vaan malleissa on ollut vallalla niin sanottu yhden kielen normi (*monolingualism norm*, Jørgensen, 2008). Tämä lähestymistapa on ollut ja on osin edelleen vallalla myös suomalaisissa kouluissa (Lehtonen & Rätty, 2018).

Yksilön kielitaito pitäisikin nähdä ennemmin koostuvan kielen palasista (*bits of language*, Blommaert, 2010, s. 8), jolloin eri tilanteissa yksilö voi käyttää eri kieliä kielirepertuaaristaan (ks. myös Lehtonen, 2015, s. 28). Tämä näkökulma on tullut yhä enemmän esille, ja esimerkiksi Eurooppalaisen viitekehyksen päivitetyssä versiossa korostetaan aiempaa enemmän monikielistä ja kulttuurienvälistä kompetenssia (Euroopan neuvosto, 2018). Näihin kielen palasiin kuuluvat myös muun muassa eri oppiaineiden kielet. Kaikkien oppiaineiden opettajien on siis tehtävä yhteistyötä kielitietoisuuden lisäämiseksi koko koulun tasolla. Tämä vaatii opettajilta aiempaa enemmän ymmärrystä kielen merkityksestä opetus-opiskelu-oppimisprosessissa.

Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus opetussuunnitelmien perusteissa

Opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus, 2014, 2015) näkemys kielitietoisuudesta toimii katsauksemme lähtökohtana. Kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden kuvauksessa yhtenä perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena tuodaan esille yhtäältä yksilön oman kielen ja kulttuurin sekä toisaalta Suomen kielellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden arvostaminen (ks. myös Hahl tässä julkaisussa). Lisäksi korostetaan muun muassa monikielisyttä ja sen esille tuomista koulussa, sekä kielen merkitystä oppimisen, identiteetin ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen kannalta. Yhtenä näkökulmana painotetaan eri oppiaineiden kieliä. (Opetushallitus, 2014, s. 28.) Rapatti (2015, s. 55) tiivistää opetussuunnitelmien perustetekstien pohjalta kielitietoiseen toimintakulttuuriin kuuluvaksi seuraavat tekijät:

1. kieli kaikkien oppiaineiden opetusta yhdistävänä tekijänä
2. kielen merkitys yksilön ja yhteisön kannalta
3. suhtautuminen monikielisyteen
4. kieli-asetteet
5. eri tiedonalojen kielet

Rapatti (2015, s. 56) nostaa esiin tärkeänä teesinä opetussuunnitelman toteutumisen jokaisesta opettajasta kielen opettajana ja kuvaa sitä ”mullistavaksi”.

Kielitietoisuus paistaa läpi keskeisenä lähtökohtana myös opetussuunnitelman kuvauksessa kielikasvatuksesta, joka toimii pohjana muun muassa äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten oppiainekuvauksille. Oppiaineiden tehtävien kuvauksissa esimerkiksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa ”kielitiedon opetuksen tehtävänä on tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja” (Opetushallitus, 2014, s. 104). Kielitietoisuuden ydinajatuksat tulevat esille myös toisen kotimaisen kielen sekä vieraiden kielten oppiaineiden tehtävänä. Näiden kieliaineiden opetus ”on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Oppilaissa herätetään kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa kieliympäristöissä. Koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita.” (Opetushallitus, 2014, mm. s. 125, s. 127.)

Toisessa kotimaisessa kielessä ja vieraissa kielissä kielitietoisuus sisältyy myös eksplisiittisesti opetuksen tavoitteisiin, joissa yhtenä tavoitteena sekä arvioinnin kriteerinä on kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen. Kokonaisuuteen kuuluu näissä kieliaineissa osatavoitteita tai arvioinnin kohteita, jotka eroavat hieman eri luokka-asteilla ja eri oppimäärissä, mutta joita ovat tiivistetysti kielten statuksiin liittyvien kysymysten huomaaminen ja kulttuurivälinen toimintakyky, maailmankansalaisen taitojen kehittyminen opiskeltavaa kieltä käyttämällä sekä kielellinen päättely (esimerkki vieraan kielen A-oppimäärän päättöarvioinnin mukaan, Opetushallitus, 2014, s. 355). Eri kielissä painotetaan tarkemmissa kuvauksissa eri asioita. Esimerkiksi ruotsin kielessä korostetaan muun muassa ruotsin kansalliskielen asemaan liittyviä ilmiöitä ja pohjoismaista kieliympäristöä ja arvomaailmaa, sekä havainnoidaan ruotsin kielen rakenteita ja kannustetaan vertailemaan muihin kieliin. Englannissa taas

painotetaan esimerkiksi englannin asemaan ja variantteihin liittyviä ilmiöitä sekä englannin merkitystä globalisoituvassa maailmassa. Myös englannissa vertailuun muiden kielten kanssa kannustetaan. Kielitietoisuutta ei mainita käsitteenä muiden oppiaineiden kuin kieliaineiden kuvauksissa. Tosin esimerkiksi matematiikassa tavoitteena on ”kannustaa oppilasta harjaantumaan täsmälliseen matemaattiseen ilmaisuun suullisesti ja kirjallisesti” (Opetushallitus, 2014, s. 374).

Kielitietoisuus aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa

Opetussuunnitelmien näkemyksen lisäksi kielitietoisuudesta on tarjottu erilaisia määritelmiä tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi Aalto ja Tarnanen (2015), Lilja, Luukka ja Latomaa (2017) sekä Dufva (2018) ovat koonneet yhteen nimityksiä ja erilaisia tulkintoja. Ensinnäkin kielitietoisuutta voidaan lähestyä esimerkiksi metakielellisen tietoisuuden näkökulmasta (mm. miten lapset tiedostavat kielen ominaisuuksia kuten rakenteita), pedagogisesta kielitajun näkökulmasta, joka ei keskity ainoastaan kieleen ja kielelliseen ymmärrykseen, vaan myös kielen oppimiseen, tai yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta, joka korostaa kielen merkitystä kaikessa inhimillisessä toiminnassa (Dufva, 2018). Opetussuunnitelman näkemys vastaa viimeksi mainittua. Myös esimerkiksi Honko ja Mustonen (2018, s. 458) määrittelevät kielitietoisuuden tietoisuudeksi ”kielen monitahoisesta luonteesta: ymmärrystä siitä, kuinka kielellä rakennetaan merkityksiä sekä kuinka kielen puhujien kulttuuriset taustat kietoutuvat kielenkäyttöön”. Laajasti nähtynä kielitietoisuus muodostuu kielellisen luovuuden, metakielellisen tiedon, metakielellisen pohdinnan sekä kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvien asenteiden verkosta (Krogager Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019). Kun kielitietoisuus ymmärretään tästä myös yhteiskunnan ja koulutuksen sisältävästä laajasta näkökulmasta, on silmiinpistäväää, että käsitteelle on esimerkiksi englanniksi lukuisia eri nimityksiä. Vastaavasti suomeksi ei ole tarjolla yhtä ainoaa vakiintunutta käsitettä, vaan nimitykset ja määritelmät vaihtelevat. (Ks. esim. Aalto & Tarnanen, 2015; Lilja, Luukka & Latomaa, 2017.)

Yhden viitekehyksen kielitietoisuudelle tarjoaa Lucasin ja Villegasin (2013) *linguistically responsive teacher*. Alisaari, Korpela ja Pihlava (2016) ovat käyt-

täneet käsitteelle käännoistä 'kielellisesti vastuullinen opettaja'. Sana 'vastuullinen' kuvaa sitä, mitä viitekehyksellä tarkoitetaan, paremmin kuin sanatarkka käännoös 'herkkä' tai 'sensitiivinen'. Lucasin ja Villegasin (2013) kielellisesti vastuullisen opettajan asiantuntijuuteen kuuluu sosiolingvistinen tietoisuus: muun muassa ymmärrys siitä, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. Kielellisesti vastuullinen opettaja on tietoinen kielen käytön ja kielikoulutuksen sosiaalipoliittisista tekijöistä, ja hän arvostaa ja vaalii kielellistä monimuotoisuutta. Hän voi olla myös suuntautunut ajamaan opetuskielen oppijan etua, muun muassa pääsyä yhteiskunnan jäsenyyteen. Kielellisesti vastuullisen opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluu ymmärrys siitä, että on tärkeää tietää oppijoiden taustasta ja heidän äidinkielestään. Lisäksi hän hallitsee keinoja näiden selvittämiseen. Hänellä on perustiedot toisen ja vieraan kielen oppimisesta sekä kyky tunnistaa ja määritellä oppiaineen kielen piirteitä ja tehtäviä, jotka saattavat olla haastavia kielen oppijalle. Kielellisesti vastuullinen opettaja omaa taidot tarjota tukea kielen oppijalle tehtävien ohjeistuksessa. (Lucas & Villegas, 2013.) Nämä tavoitteet ovat linjassa tämän teoksen johdantoluvussa esitellyn opettajan osaamista kuvaavan mallin monien aspektien kanssa. Erityisen keskeisiä ovat ”sitoutuminen kaikkien oppilaiden oppimisen edistämiseen” ja ”sitoutuminen edistämään oppilaiden kasvatusta demokraattisia arvoja ja käytäntöjä kannattaviksi maailmankansalaisiksi ja moninaisuuden ja monikulttuurisuuden kunnioitus” (ks. Hilden tässä teoksessa).

Koko teeman monipuolisuus näkyy muun muassa erilaisina käsitteinä ja käsitteenmäärittelyinä. Moninaisesta terminologiasta huolimatta pitäydymme tässä tutkimuksessa termissä *kielitetietoisuus*, koska sitä käytetään myös opetussuunnitelmien perusteteksteissä. Itse määrittelemme kielitetietoisuuden laajasti ymmärrettävänä tietoisuutena kielen merkityksestä kaikessa toiminnassa sekä yksilön että yhteisön kannalta (ks. Dufva, 2018; Krogager Andersen & Ruohotie-Lyhty, 2019; Opetushallitus, 2014). Kielitetietoisuus voidaan liittää mihin tahansa yhteiskunnalliseen kontekstiin (esimerkiksi yritykset tai julkishallinto). Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka on sen sijaan sidoksissa nimenomaan koulukontekstiin ja opettajan työhön ja on näin ollen osa laajempaa kielitetietoisuuden käsitettä.

Kielitietoisuus didaktisessa opetus-opiskelu-oppimisprosessissa

Tässä luvussa kuvaamme Uljensin (1997) mallin mukaisen, Tellan ja Harjan-teen (2004; ks. myös Harjanne, 2006) kielididaktiikkaan soveltaman didaktisen opetus-opiskelu-oppimisprosessin (*Teaching-Studying-Learning*, jatkossa TSL). Päivitämme sen kaikissa oppiaineissa sovellettavaksi didaktiseksi mal-liksi nykypäivän kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa oppimisympäris-töissä. Jotta kielitietoisuudesta tulee luonteva osa kaikkia oppiaineita, on kie-liaineiden ja muiden aineiden kahtiajako purettava. Ohjataksemme ajattelua tä-hän suuntaan, tuomme kielididaktisen mallin tarkasteltavaksi osana kaikkien oppiaineiden didaktiikkaa. Tella ja Harjanne (2004, s. 38) toteavat, että kielidi-daktiikan luonne on tarpeellista nähdä hyvin laajasti ja monitieteisesti. Tarkoi-tuksemme on hyödyntää mallia edelleen laajemmin, oppiainerajat ylittäen.

Koulutusjärjestelmässämme on yhä enemmän oppilaita ja opiskelijoita, jotka eivät puhu koulun opetuskieltä äidinkielenään. Suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuneiden määrä on lisääntynyt vuosien 2010 ja 2018 välillä 3,6 prosentista 6,9 prosenttiin perusopetuksessa (luokilla 1–6: 3,6 % → 6,9 %, luokilla 7–9: 3,7 % → 6,1 %) (Vipunen, 2019a, 2019b). Koulukontekstissa käytetty kieli voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: *peruskielitaitoon*, joka käsittää arkisen perussanaston ja rakenteet; *opiskelukielitaitoon*, joka koostuu abstraktista sanastosta ja käsitteistä; *oppiainekohtaiseen kielitaitoon* sisältäen ainespesifit termit; sekä *koulun toimintakulttuuriin liittyvään kielitaitoon*, kuten esimerkiksi oppilaskuntatoimintaan liittyvä sanasto (Beacco, Fleming, Gouiller, Thürmann & Vollmer, 2015). Riippumatta oppilaan äidinkielestä on jokaisessa oppiaineessa oma spesifi kielensä, joka on oppilaille useimmiten *vieras*. Toisin sanoen kaikkien oppiaineiden kieli on sekä oppimisen kohde että väline. Siksi kielididaktiikan perusteiden olisi näkemyksemme mukaan syytä kuulua kaikkien aineenopettajien työkalupakkiin (ks. esim. Collier, Burston & Rhodes, 2016).

Keskeistä Uljensin (1997) mallissa on tarkastella pedagogista prosessia ja sii-hen liittyvää opetustodellisuutta, jotka sisältävät sekä pedagogisen toiminnan muodot, aspektit että tasot (opetussuunnitelma, koulu, opettaja ja oppilas). Pe-dagogisen toiminnan muotoihin sisältyvät suunnittelu, opetus ja arviointi tai ar-

vioiva reflektointi, jolloin opetuksella tarkoitetaan koko TSL-prosessia. Didaktisessa prosessissa toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevia aspekteja ovat tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, vuorovaikutus, sisältö ja metodi. (Tella & Harjanne, 2004, s. 25, ss. 35–38; ks. myös Harjanne, 2006.) Olemmekin sitä mieltä, että näiden aspektien huomiointi on keskeistä kaikissa oppiaineissa kielitietoisuuden toteutumisen kannalta.

Tella ja Harjanne (2004, s. 36) nostavat esiin tavoitteisuuden. Tavoitteisuus liittyy keskeisenä osana kaikkeen pedagogiseen toimintaan sekä opettajan että oppilaan toiminnan kannalta. Lisäksi opettajan ja oppilaan tavoitteisuutta opetus-tilanteessa ohjailevat muun muassa persoonallisuuteen, elämäkokemukseen, oppiaineeseen liittyviin käsityksiin ja asenteisiin liittyvät seikat. On syytä olla kiinnostunut siitä, miten opettaja saa oppilaan opiskelemaan, jotta tämä oppisi. (Tella & Harjanne, 2004, s. 36.) Kielellisesti vastuullisessa pedagogiikassa olennaisena osana TSL-prosessia on opetuskielen osaaminen. Jotta oppimistavoitteeseen päästään, on opettajan kyettävä havainnoimaan oppijan kielellisiä resursseja ja tukemaan sekä opetuskielen että oppiaineiden kielen ja sisällön oppimista (ks. Aalto, 2019; Lucas & Villegas, 2013).

Toisena merkittävänä [vieraan kielen]¹ TSL-prosessiin liittyvänä aspektina Tella ja Harjanne nostavat esiin kulttuurikontekstin: pedagoginen prosessi tapahtuu aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja kulttuurikontekstiin. TSL-prosessin kulttuurikonteksteja ovat muun muassa yhteiskunta, koulu, luokkahuone ja opetussuunnitelma. ”Oppilaat ovat paikallisen kulttuurikontekstin ja kotitautansa edustajia ja he tuovat nämä kontekstit mukanaan luokkahuoneeseen. Tavoitteelliseen opetukseen liittyvät arvot ja opettajan ja oppilaan roolit ovat suuressa määrin kulttuurisidonnaisia.” (Tella & Harjanne, 2004, ss. 36–37.) Ottaen huomioon yhteiskunnalliset muutokset ovat edellä mainitut kulttuurikontekstit huomattavan erilaisia aiempiin vuosikymmeniin verrattuna. Jokaisen aineen aineenopettajan olisi kyettävä tunnistamaan oppilaidensa kulttuurikontekstit.

Tavoitteisuuden ja kulttuurikontekstin lisäksi didaktisiin Aspekteihin sisältyvät vuorovaikutus, sisältö ja menetelmä. Vuorovaikutus on opetus-tilanteessa aina

¹ Hakasulkeet ovat kirjoittajien lisäämiä, ja niiden sisään voi sijoittaa nykykoulun minkä tahansa oppiaineen.

epäsymmetrinen opettajan ja oppilaan erilaisista rooleista johtuen. Opetuksen sisällön valintaan vaikuttavat opetussuunnitelman lisäksi opettajan epistemologiset, tietoteoreettiset ja oppimisteoreettiset lähestymistavat. Opetusmenetelmä taas edustaa opettajan valitsemaa toimintaa, jolla pyritään tukemaan opiskelua ja oppimista. (Tella & Harjanne, 2004, s. 38.) Jotta nämä aspektit voi huomioida opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa, aineenopettajalla on oltava hyvä käsitys oppilaidensa taitotasosta niin koulun opetuskielen osaamisen kuin oppiaineen sisältöjen ja terminologian osaamisen osalta.

Uljensin (1997) didaktinen teoria on jo itsessään kaikkeen didaktiikkaan sovellettavissa, mutta Tellan ja Harjanteen (2004) kielididaktinen malli saa uudenlaisen, päivitetyn merkityksen tämän päivän monikielisisissä luokkahuoneissa. Koska jokainen opettaja on oman oppiaineensa kielen opettaja (Opetushallitus, 2014, 2015), on kaikkien aineiden opettamista syytä tarkastella myös kielididaktisesta näkökulmasta.

Tutkimusasetelma

Tutkimuksen tavoitteena on valottaa aineenopettajakoulutukseen osallistuvien opiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta ja sen merkityksestä aineenopettajan työssä. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten kieliaineiden (äidinkieli, ruotsi sekä vieraat kielet) opettajaksi opiskelevien käsitykset eroavat muiden aineiden (matemaattiset ja yhteiskuntatieteelliset aineet) opiskelijoiden käsityksistä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten eri aineiden aineenopettajaopiskelijat määrittelevät käsitteen kielitietoisuus pedagogisten opintojensa alkuvaiheessa?
2. Miten kielitietoisuus näkyy aineenopettajan toiminnassa eri aineiden aineenopettajaopiskelijoiden mukaan?
3. Mitä kielitietoisuus on omassa oppiaineessa eri aineiden opiskelijoiden mukaan?

Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella (liite 1) syys-lokakuussa 2018 pedagogisten opintojen alkuvaiheessa Ainedidaktikka I -kurssin yhteydessä. Kyseessä oli ensimmäinen aineenopettajan pedagogisiin opintoihin kuulunut kurssi ja se pidettiin ennen opetusharjoitteluja. Halusimme selvittää opiskelijoiden käsityksiä juuri pedagogisten opintojen alkuvaiheessa ilman, että

opetus olisi vielä mahdollisesti vaikuttanut käsityksiin. Näin olisimme saaneet tietoa siitä, minkälaiset pohjatiedot opiskelijoilla on muun muassa pääaineensa opintojen pohjalta. Tavoitteena oli siis selvittää lähtökohdat sille, mitä kielitietoisuudesta tulisi tuoda esille aineenopettajaopintojen aikana eri aineryhmillä. Lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky, 1978, 1986) oppimisen mahdollistaminen edellyttää opiskelijoiden tieto- ja taitotason tuntemista. Tutkimustulosten avulla pyrimmekin kehittämään kielitietoisuustematiikkaan liittyvää koulutusta vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin.

Kysely toteutettiin kuitenkin vasta kurssin loppuvaiheessa, joten kurssilla oli käsitelty jo ainakin jollain tasolla opetussuunnitelmatekstejä ja mahdollisesti sivuttu myös kielitietoisuutta. Lomakkeessa oli avoimia kysymyksiä. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja opiskelijat vastasivat siihen omalla ajallaan, eli apukeinojen käyttöä (esim. internet) ei valvottu. Kyselyyn pyydettiin osallistumaan kaikkia lukuvuonna 2018–2019 aineenopettajan opintoja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa suorittavia opiskelijoita. Ennen aineistonkeruuta tutkimuksen tekijät vierailivat eri aineryhmien ainedidaktiikan opetuksessa, kertoivat tutkimuksesta ja kehottivat opiskelijoita vastaamaan kyselyyn. Henkilökohtaisen esittelyn lisäksi tietoa tutkimuksesta ja linkki kyselylomakkeelle lähetettiin opiskelijoille kurssien sähköisen oppimisympäristön Moodlen kautta.

Aineenopettajan opintoihin oli hyväksytty yhteensä 93 opiskelijaa, joista kyselyyn vastasi 34 opiskelijaa (vastausprosentti 36). Vastajat jakautuivat aineryhmittäin seuraavasti: matemaattiset aineet (tietotekniikka, matematiikka, kemia, fysiikka) 8 opiskelijaa (yhteensä 33 aloittanutta opiskelijaa), yhteiskunnalliset aineet (historia, filosofia, elämäntutkimustieto, yhteiskuntaoppi) 3 opiskelijaa (yhteensä 13 opiskelijasta), vieraat kielet (englanti, ranska, saksa) ja ruotsi 20 opiskelijaa (yhteensä 32 opiskelijasta) sekä äidinkieli 3 opiskelijaa (yhteensä 15 opiskelijasta). Vastausprosentti jäi alhaiseksi, joten tuloksia voidaan pitää vain suuntaa antavina.

Vastaukset on analysoitu laadullisen, aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin fenomenologisella otteella (ks. esim. Laine, 2018). Keskeistä fenomenologisessa lähestymistavassa ovat opiskelijoiden omat kokemukset kielitietoisuudesta oman oppiaineensa kontekstissa ja se, mitä merkityksiä opiskelijat an-

tavat niille. Eri oppiaineet voivat luoda eri aineiden opiskelijoille erilaiset elämisaailmat, joissa myös asioilla (kuten tässä kielitietoisuus) on heille erilaiset merkitykset. (Laine, 2018.) Analyysissä lähdimme liikkeelle jokaisen yksilön vastauksista ja pyrimme löytämään niistä joitakin yleisiä tendenssejä, kuitenkin huomioiden myös yksittäiset, ainutlaatuiset vastaukset ja näkemykset. Analyysiin kuului aineiston lukeminen useaan kertaan, sen kuvaus ja lopulta merkityskokonaisuuksien muodostaminen. Kaikki kolme kirjoittajaa kävivät aineiston läpi ensin itsenäisesti, minkä jälkeen muodostettiin synteesi. Tutkijoina olemme pyrkineet työntämään omat teoreettiset lähtökohtamme sivuun ja tulkitsemaan aineistoa kriittisesti ja reflektiivisellä tutkimusotteella.

Tulokset

Tässä luvussa esittelemme aineenopettajaopiskelijoiden parissa tehdyn suppean lomakekyselyn tulokset, jotka valottavat eri oppiaineiden opiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta opettajaopintojen alkuvaiheessa.

Opiskelijoiden määritelmiä kielitietoisuudesta

Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten pyysimme opiskelijoita määrittelemään käsitteen kielitietoisuus. Eri oppiaineiden edustajien vastauksissa oli nähtävissä eroja. Matemaattisten aineiden opiskelijoiden ($n = 8$) vastauksissa korostui sopiva tai oikeaoppinen käsitteistön tai termistön hallinta: ”*Oikeaoppista termistön käyttöä.*” (33). Opiskelijat olivat käsittäneet kielitietoisuuteen kuuluvan myös kielen ymmärtämisen kokonaisvaltaisesti ja täsmällisesti, johon liitettiin esimerkiksi kielen eri tuottamismuodot puhuminen ja kirjoittaminen tai suullinen ja kirjallinen. Matemaattisissa aineissa vain yksi vastaajista oli maininnut ”eri kielet ja niiden kulttuurisen arvon” (23) ymmärtämisen. Kuitenkin epävarmuus käsitteen määrittelyssä korostui. Vastaukset olivat lyhyitä, ja opiskelija 2 oli myös eksplisiittisesti ilmaissut käsitteen olevan itselleen vieras.

Kielitietoisuus termi ei ole tuttu. Nopealla googletuksella käsite tarkoittaa jotain eri oppiaineiden käsitteistön hallintaa. (2)

Vieraiden kielten ja ruotsin opiskelijoiden ($n = 20$) vastauksissa korostui eri kielten ja kulttuurien tiedostaminen ja tuntemus sekä monikielisyys ja -kulttuurisuus. Tähän merkityskokonaisuuteen kuuluivat maininnat eri kielten

suhteista, samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista, äidinkielestä sekä maininnat kansainvälisyydestä ja kielten asemasta (erityisesti englannin opiskelijoiden vastauksissa). Toisen merkityskokonaisuuden vieraiden kielten ja ruotsin opiskelijoiden vastauksissa muodosti kielitietoisuuden näkeminen siten, että kieli on läsnä eri tilanteissa ja kaikkialla:

Sitä, että kieltä ja kieliä opetetaan muutenkin kuin virallisilla kielten opitunneilla. Kielen kanssa olemme tekemisissä päivittäin lukemattomissa eri tilanteissa ja konteksteissa. (10)

Tähän merkityskokonaisuuteen kuuluvat myös maininnat merkityksen luomisesta kielellä sekä kielen merkityksestä kaikessa vuorovaikutuksessa. Yksittäisissä vastauksissa kielitietoisuuden määritelmässä tuotiin lisäksi esille muun muassa kielen eri osa-alueiden (kuten sanasto tai kielioppi) hallitseminen, variaation tunnistaminen ja kielenoppijan näkökulmat.

Yksilön ymmärrystä siitä, mikä on oman äidinkielen sekä toisten/vieraiden kielten merkitys hänen omassa elämässään ja ympäristössään. Tämä sisältää paitsi kieliopin ja rakenteen, myös esimerkiksi ymmärryksen siitä millaisia sukukieliä ko. kielellä on, millaiseen kulttuuriperintöön se on sidoksissa, missä kaikkialla sitä puhutaan, millaisia variaatioita kielestä esiintyy, ja mikä on oppijan oma taitotaso ja syy oppia kieltä. (17)

Äidinkielen aineenopettajaopiskelijoiden (n = 3) vastauksista erottui kaksi merkityskokonaisuutta: kielitietoisuus tietona kielestä, johon kuuluu muun muassa kielijärjestelmä, variaatio ja kielenkäytön konventiot, sekä kielitietoisuus ymmärryksenä kielen vaikutuksesta identiteettiin ja kieli-identiteetin tiedostaminen.

Kielitietoa eli kielen rakenteisiin ja toimintaan liittyvää tietoa sekä tästä tiedosta kumpuavaa ymmärrystä siitä, miten kieli vaikuttaa meihin ja maailmaan. (31)

Äidinkielen opiskelijat toivat esille vastauksissaan sen, että käsite on hyvin laaja ja että he ymmärtävät käsitteen hyvin kattavasti. Tämän vuoksi määrittely kahden opiskelijan mielestä oli haastavaa. Eräs opiskelija nosti myös esiin kielitietoisuuden yksilön näkökulmasta ja kysymyksen, kenen kielitietoisuus pitäisi määritellä.

[...] Hyvin kattava käsite ja riippuu siitä, kenen kielitietoisuudesta puhutaan. Alakoululaisen kielitietoisuus on hyvin erilaista kuin kielitieteen professorilla. (25)

Tosin vastaajien määrä (n = 3) äidinkielen ryhmässä (kuten myös yhteiskunnallisten aineiden ryhmässä) on liian pieni, että voisimme tehdä päätelmiä koko aineryhmästä. Siksi tuloksia voidaan pitää vain suuntaa antavina.

Yhteiskunnallisten aineiden opiskelijoista kaikilla kolmella vastaajalla oli hyvin erilaiset vastaukset. Opiskelija 22 korosti eri oppiaineiden käsitteiden ja kielen hallintaa, opiskelija 27 oman olemisensa kielellisen luonteen ymmärtämistä ja kielten erojen vaikutusta olemiseen, kun taas opiskelija 28 määritteli kielitietoisuuden laaja-alaisena kielen hallintana (mm. kielen jäsentyminen, variaatio, eri tilanteet).

Kielitietoisuus aineenopettajan toiminnassa

Toinen tutkimuskysymys käsittelee kielitietoisien aineenopettajan toimintaa. Matemaattisten aineiden opiskelijoiden vastauksissa tuli esille kaksi merkityskokonaisuutta: yhtäältä kielitietoinen opettaja hallitsee oman oppiaineen käsitteistön ja osaa selittää sitä ymmärrettävästi, ja toisaalta kielitietoinen opettaja hallitsee kielen yleisesti hyvin tai esimerkillisesti. Sama opiskelija (23), joka korosti käsitteen määrittelyssäkin eri kieliä ja kulttuureita, toi myös nyt ainoana opiskelijana esille erilaisen näkökulman kuin muut matemaattisten aineiden opiskelijat:

Hyödyntää eri kieliä opetuksessa, esim. materiaaleissa. Ymmärtää, mitä ongelmia etenkin omasta kielestä voi tulla oman aineen opiskelussa. (esim. sulaminen ja liukeneminen, voiman käyttö arkikielessä vs. fysiikassa) (23)

Vieraiden kielten ja ruotsin opiskelijoiden vastausten mukaan kielitietoisuus näkyy aineenopettajan toiminnassa yleisesti kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettamisena ja (erityisesti kohdemaan) kulttuuriin liittyvien asioiden käsittelynä. Lisäksi se näkyy eri kielten ja niiden suhteiden huomioimisena, oppilaiden lähtökohtien ja kielitaustojen huomioimisena (mm. äidinkieli) sekä kielitaidon opettamisena monipuolisilla menetelmin ja monipuolisista näkökulmista.

Että hän opettaa myös kulttuuriin ja kielialueeseen liittyviä asioita. Sen lisäksi hän suvaitsee eri lähtökohdista tulevia oppilaita ja kohtelee kaikkia samanarvoisesti. (3)

Eri kielten huomioiminen ja tuominen osaksi opetusta. Oppilaiden mahdollisten kielitaustojen huomioiminen. (7)

Erityisesti englannin opiskelijoiden vastauksissa korostettiin, että kielitietoinen opettaja käsittelee oppilaiden kanssa kielten ja niiden eri variaatioiden asemaa ja asenteita niitä kohtaan.

Opettaminen siihen, että kaikki kielet ja kaikenlaiset variaatiot ovat arvokkaita ja yhtä tärkeitä (14)

Parissa vastauksessa korostettiin edellä mainittujen asioiden lisäksi, että kielitietoinen opettaja tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia harjoitella käyttämään kieltä eri tilanteissa. Yhdessä vastauksessa painotettiin oman oppiaineen sanaston opettamista, mikä muistutti matemaattisten aineiden opiskelijoiden vastauksia.

Huomioida oman kielen suhde sukukieliin ja muihin vieraisiin kieliin sekä oppilaan äidinkieleen, linkittää opetus kielen kulttuuriin, ja huomioida erilaiset variaatiot esimerkiksi ääntämisen opetuksessa. Kielitietoinen aineenopettaja myös kannustaa oppilaita käyttämään kieltä eri tilanteissa ja ohjaa etsimään lisää tietoa. (17)

Äidinkielen opiskelijoiden vastauksissa erottui toisaalta opettajan oman kielen käytön ja toisaalta oppilaan kielitaidon huomioiminen sekä lisäksi yhteys kielen ja opetettavan aineen tai tieteenalan välillä. Yksi opiskelija pohti pitkässä vastauksessaan erityisesti kielitietoisen opettajan toimintaa sen hyväksi, että kaikki oppilaat pysyvät mukana opetuksessa eritasoisilla kielitaidoillaan.

[...] Kaikki opettajat ovat kielenopettajia, eikä tämä koske vain S2 -oppilaiden huomioimista. Luokissa on varmasti monia oppilaita, joille erilaiset käsitteet, teoriat jne. tuottavat vaikeuksia ja niiden yleistajuistaminen ja avaaminen hyödyttää kaikkia. (24)

Yhteiskunnallisten aineiden opiskelijat mainitsivat vastauksissaan kielitietoisena aineenopettajan toimintaan kuuluvan avoimen asenteen, oppilaiden erilaisuuden ja kielellisen kyvykkyyden tuntemuksen, kyvyn innostaa oppilaita kielitietoisuuteen sekä kielen merkityksen ymmärtämisen maailman jäsentämisessä.

Kielitietoisuus omassa oppiaineessa

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitimme, mitä kielitietoisuus merkitsee opiskelijan mukaan juuri hänen omassa oppiaineessaan. Myös tässä kysymyksessä voidaan nähdä samankaltaisten asioiden korostuvan eri oppiaineiden opiskelijoiden vastauksissa, kuten aiemmissa kahdessa tutkimuskysymyksessäkin.

Matemaattisten aineiden kaikki opiskelijat mainitsivat jälleen kielitietoisuuden tarkoittavan oppiaineessaan juuri käsitteiden tai terminologian täsmällistä käyttöä, johon sisältyy myös muun muassa symbolien osaaminen sekä kaavojen ja kuvaajien oikeaoppinen ilmaiseminen.

Vieraissa kielissä vastauksissa oli nähtävissä eroja englannin ja muiden kielten opiskelijoiden vastausten välillä. Ranskan, ruotsin ja saksan opiskelijat korostivat omassa oppiaineessaan kielitietoisuuden merkitsevän kielten vertailua ja monikielisyysaspektin, myös äidinkielen, huomioimista. Lisäksi he painottivat tutustumista kielialueen kulttuuriin sekä opetettavan kielen rakenteisiin, sanastoon, tyyliin ja murteisiin. Englannin opiskelijat puolestaan painottivat, että oman aineen opetuksessa tulisi käsitellä englannin asemaa ja tärkeyttä nykymaailmassa sekä sen maantieteellistä levinneisyyttä, englannin alueellisia variaatioita ja kulttuurieroja. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille englanti myös tieteen kielenä.

Jokainen äidinkielen opiskelija korosti kielitiedon ja kielitietoisuuden keskeistä merkitystä koko oppiaineen sisältönä. Siksi heidän vastauksistaan kyselylomakkeen kysymykseen ”Mitä kielitietoisuus tarkoittaa oman oppiaineesi näkökulmasta?” huokui jonkinlainen turhautuminen. Kielitietoisuus on olennaista ja itsestäänselvyys äidinkielen oppiaineelle. Opiskelijat mainitsivat kielitietoisuu-

teen kuuluvan muun muassa laajan kielen käsittelyn (rakenteet, tekstilajit, kielellä vaikuttaminen) sekä oppilaiden kielellisten resurssien näkyväksi tekemisen.

Yhteiskunnallisten aineiden opiskelijat toivat esille kolme eri näkökulmaa kielitietoisuuteen omassa oppiaineessaan: kieli ja käsitteet eri aikoina, kielen ja käsitteiden merkitys ajattelulle, sekä kielen rooli historiakuvan luomisessa.

Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta pedagogisten opintojen alkuvaiheessa ja sen pohjalta kehittää kielitietoisempaa aineenopettajuutta. Tässä alaluvussa esitämme yhteenvedon tuloksista ja niistä vedettäviä johtopäätöksiä. Lisäksi pohdimme, miten kielitietoisuutta voidaan tuoda esille koko koulun ja kaikkien oppiaineiden asiana.

Tutkimuksessamme eri aineiden aineenopettajaopiskelijoiden käsityksistä kielitietoisuudesta tuli esille eroja aineiden välillä. Matemaattisissa aineissa korostuu oppiaineen terminologian hallinta (vrt. Aalto & Tarnanen, 2015). Matemaattisissa aineissa ei mainita monikielisyysnäkökulmaa ja oppilaiden kieltaustojen huomiointia lainkaan, kun taas ainakin osa muiden aineiden vastaajista mainitsee tämän näkökulman. Vieraiden kielten ja ruotsin opiskelijoiden vastauksissa korostuu tietoisuus eri kielistä ja niiden variaatioista sekä eri kulttuureista. Äidinkielen opiskelijoiden vastauksista huokui laaja käsitys kielitietoisuudesta ja se, että käsite on hyvin olennainen osa koko oppiainetta. Yhteiskunnallisissa aineissa aineryhmäkohtaisen synteessin tekeminen oli hankalaa, sillä vastauksissa ei ollut selkeästi nähtävissä yhteisiä tendenssejä. Syynä tähän on mahdollisesti pieni vastaajamäärä, kolme opiskelijaa.

Eri oppiaineiden opiskelijoiden vastaukset heijastelevat pitkälti sitä kuvaa kielitietoisuudesta, jonka kyseisen oppiaineen kuvaus opetussuunnitelmassa välittää. Tästä voimme päätellä, että opiskelijat ovat tutustuneet jo heti pedagogisten opintojensa alkuvaiheessa opetussuunnitelman perusteisiin ja sisäistäneet oman oppiaineensa näkökulmia. Opetussuunnitelman perusteiden toimintaperiaatteena kuvatun kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden kaikki aspektit eivät tosin tule esille kaikissa vastauksissa. Esimerkkinä tästä on yksilön oman

kieli- ja kulttuuritaustan tai monikielisyyden huomioimisen puuttuminen matemaattisten aineiden opiskelijoiden vastauksissa. Myös vertailtaessa vastauksia Lucasin ja Villegasin (2013) viitekehyksen teemoihin huomaamme, että vain osassa vastauksista korostui kielitietoisuuden liittyminen juuri oppilaiden kielitaustan huomioimiseen ja opetuskielen oppijoiden tukemiseen opetuksessa. Tämä asia tuli esiin erityisesti vieraiden kielten ja ruotsin sekä äidinkielen opiskelijoilla, mutta ei juuri lainkaan matemaattisten ja yhteiskunnallisten aineiden opiskelijoilla.

Vastauksissa oli myös kielellistä epätarkkuutta, mikä osoittaa, että kielitietoisuuteen liittyvät käsitteet ovat opiskelijoille vielä vieraita. Opiskelija numero 3 esimerkiksi käytti vastauksessaan *suvaita-verbiä* vahvistaen huomaamattaan ajatusta ihmisten eriarvoisuudesta. Kielitietoisuustematiikkaan sopivampi ilmaus olisi ollut vaikkapa verbi *ymmärtää* (*"[...] Sen lisäksi hän [suvaitsee] ymmärtää eri lähtökohdista tulevia oppilaita ja kohtelee kaikkia samanarvoisesti."*).

Ottaen huomioon kielitietoisuuskäsitteen laajuuden opiskelijoiden vastausten oppiainesidonnaisuus on silmiinpistävä, vaikkakin vastaajamäärät joissakin aineissa olivat erittäin pieniä. Vastausten kapea-alaisuudesta voimme vetää johtopäätöksen, että kielitietoisuuden sitominen laajemmaksi osaksi opettajan ammattitaitoa opetettavasta oppiaineesta riippumatta on tarpeen. Tähän teoreettiseksi taustaksi sopisivat esimerkiksi Lucasin ja Villegasin (2013) kielellisesti vastuullisen opettajan taidot sekä kielididaktiikan keskeisten aspektien (Tella & Harjanne, 2004) sisällyttäminen osaksi myös muiden aineiden aineenopettajien koulutusta.

Suomessa on ollut käynnissä useita hankkeita, joiden tavoitteena on lisätä kielitietoisuutta ja laajentaa kielitaitoon liittyviä käsityksiä. Itä-Helsingin uudet Suomen kielet on Koneen Säätiön rahoittama hanke, joka määrittelee uudelleen maahanmuuttajavähemmistöjen kielitaitoa ja kielenopetuksen käytäntöjä yhteisöllähtöisen toimintatutkimuksen avulla. Hanke korostaa muun muassa hyödyllisen kielitaidon olevan muutakin kuin suurten kielten, kuten englannin, normien hallintaa. (Helsingin yliopisto, 2019; Lehtonen & Rätty, 2018.)

Valtakunnallinen DivEd-hanke on opettajankoulutuksen kärkihanke, jossa pyritään kehittämään kieli- ja kulttuuritietoista opettajuutta ja opettajankoulutusta.

Turun yliopiston koordinoimassa hankkeessa on mukana toimijoita viidestä opettajankoulutusyksiköstä: Turun lisäksi Tampereen, Oulun ja Lapin yliopistosta sekä Åbo Akademiasta Vaasasta. Mukana ovat myös Hämeen ammattikorkeakoulu ja Diakonia-ammattikorkeakoulu. Hankkeen tavoitteena on kieli- ja kulttuuritietoisien toimintakulttuurin ja osaamisen edistäminen sekä opettajankoulutuksessa että perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien parissa. Hankkeessa kerätään ja jaetaan hyviä käytänteitä sekä kehitetään uusia toimintatapoja tutkimuksen, koulutuksen ja kentän toimijoiden yhteistyössä. (DivEd, 2019.) Vain muutaman vuoden hankkeiden sijaan pitäisi kuitenkin pyrkiä pitkäjänteiseen ja koko valtakunnan kattavaan kehittämiseen: hankkeet ovat toki tärkeitä, mutta toiminnan ylläpitäminen rahoituksen päätyttyä on epävarmaa (ks. esim. Harju-Autti & Latomaa, 2018; Piippo, 2017).

Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntyessä opettajankoulutuksen on kyettävä uudistumaan (talouden globalistumisen ja liikkuvuuden megatrendit, ks. Hilden tässä teoksessa). Jotta erityisesti aineenopettajat sisäistävät kielitietoisuuden tärkeyden opetustyössä, tulisi kielididaktista ulottuvuutta (Tella & Harjanne, 2004) sisällyttää aineenopettajakoulutuksen kaikkiin aineryhmiin, sillä opintojen alkuvaiheen kartoituksen tulosten perusteella opettajaopiskelijoiden käsitykset kielitietoisuudesta ovat osittain puutteellisia sekä hyvin erilaisia eri aineryhmissä. Lilja, Luukka ja Latomaa (2017) puhuvat opettajien monikielitietoisuudesta kaikkien opettajien koulutuksessa. Kuten Aaltokin (2013) toteaa, kielitietoisuuden opettamista ei saisi sysätä ainoastaan opettajankoulutuksen kieliasiantuntijoille, vaan se vaatii kaikkien panosta ja yhteistyötä.

Myös opetusharjoittelujen järjestämisessä pitäisi ottaa huomioon, että opettajaopiskelijat saisivat yhtäläiset mahdollisuudet nähdä ja kokeilla käytännössä kielitietoisia pedagogisia käytänteitä. Olisi tarpeen pohtia, kohtaako opettajaopiskelija esimerkiksi harjoitteluissaan monikielisiä oppilaita ja onko harjoittelukoulussa tai harjoittelun ohjaajalla tietotaitoa kielitietoisesta opetuksesta. Aina-kin harjoittelukoulujen oppilasaineksen suhteen opettajaopiskelijat ovat varsin eriarvoisessa asemassa riippuen siitä, missä he opiskelevat. Suuressa osassa normaalikouluja oppilasaine on varsinkin kielitaustan suhteen varsin homogeenistä. Lähinnä Turun ja Oulun normaalikouluissa sekä Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä harjoittelukoulussa oppilasaineen monikielisyys tuo

harjoitteluihin monikielistä näkökulmaa sekä luokan- että aineenopettajakoulutukseen (Tainio & Kallioniemi, 2019, s. 116). Myös täydennyskoulutuksessa tulisi yhä laajemmin ja pitkäjänteisemmin huomioida kieleen ja kulttuuriin liittyvät kysymykset yksikielisyysnormin purkamiseksi (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019).

Tutkimuksemme on pienimuotoinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Pyyntö vastata kyselyyn lähetettiin kaikille lukuvuoden 2018–2019 aineenopettajaopiskelijoille (n = 93) sähköpostitse sekä pedagogisiin opintoihin kuuluvien kurssien Moodle-sivujen kautta. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, ja vain 36 % opiskelijoista (n = 34) vastasi siihen. Näin ollen aineisto jäi pieneksi ja lisäksi kahta tutkituista oppiaineryhmistä edustaa vain kolmen opiskelijan vastaukset (yhteiskunnalliset aineet, äidinkieli). Näin tuloksia ei voi yleistää kertomaan koko aineryhmistä. Alhaisen vastausprosentin voidaan ajatella olevan viesti siitä, että aihetta itsessään ei koeta merkitykselliseksi, tai että jotkut opiskelijat saattavat kokea aiheen vaikeaksi. Tiedotimme kyselystä aluksi henkilökohtaisesti oppiaineryhmittäin ja lähetimme osallistumisesta useita muistutusviestejä. On mahdollista, että silti vain motivoituneimmat ovat vastanneet ja että suuren opiskelijajoukon todellinen ymmärrys asiasta on erilainen kuin tämän tutkimuksen tulokset osoittavat. Laajemman kuvan selvittäminen vaatii jatkotutkimuksia suuremmalla opiskelijajoukolla ja laajemmalla maantieteellisellä alueella. Tutkimus valottaa ainoastaan yhden yliopiston opiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta, joten tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia aineenopettajaopiskelijoita. Tämä tapaustutkimus kuitenkin näyttää tarpeen jatkotutkimukselle. Lisäksi se tarjoaa pohjan opetuksen kehittämislle yhden yliopiston kontekstissa ja vertailupohjan muiden yliopistojen opiskelijoiden käsityksille mahdollisten jatkotutkimusten puitteissa. Tutkimusten luotettavuutta parantaa tutkijatriangulaatio. Jatkotutkimuksissa olisi esimerkiksi hyödyllistä selvittää, muuttuvatko opettajaopiskelijoiden käsitykset kielitietoisuudesta pedagogisten opintojen aikana, tai millaisia ovat eri aineiden opettajankouluttajien tiedot aiheesta.

Lähteet

- Aalto, E. (2013). Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta>
- Aalto, E. (2019). *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Väitöskirja. JYU Dissertations, 158. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66307>
- Aalto, E. & Tarnanen, M. (2015). Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (Toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia, 8, (ss. 72–90). <https://journal.fi/afinla/article/view/53773>
- Alisaari, J., Korpela, M. & Pihlava, M. (2016). Maahanmuuttajataustaiset opettajat kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukijoina. *Kielikukko* 1/2016, 6–13. <http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko%201%202016.pdf>
- Alisaari, J., Heikkola L. M., Commins, N. & Acquah, E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2015). *A Handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Collier, S., Burston, B. & Rhodes, A. (2016). Teaching STEM as a second language. Utilizing SLA to develop equitable learning for all students. *Journal for Multicultural Education*, 10(3), 257–273.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- DivEd (2019). DivEd. Diversity in Education. Sukella kieleen ja kulttuuriin. <http://dived.fi/>
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä – näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (Toim.), *Monimuotoinen monikielisyys*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys, (ss. 66–77). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57684>
- Eurooppalainen viitekehys (2003). *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Suom. I. Huttunen ja H. Jaakkola. Helsinki: SanomaPro.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Teoksessa A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Toim.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (ss. 140–158). New Delhi: Orient Blackswan.
- Harjanne, P. (2006). *“Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla*. Väitöskirja. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 273. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/harjanne/muteitaa.pdf>
- Harju-Autti, R., Aine, T., Rähä, P. & Sinkkonen H-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin*, 28(3), 16–31.

- Harju-Autti, R. & Latomaa, S. (2018). Kielet, kielikasvatus ja kielitietoisuus – politiikkaa, käytänteitä ja kehittämistarpeita. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kiellet-kielikasvatus-ja-kielitietoisuus-politiikkaa-kaytanteita-ja-kehittamistarpeita>
- Helsingin yliopisto (2019). Itä-Helsingin uudet Suomen kielet: yhteisölähtöinen toimintatutkimus maahanmuuttajataustaisten vähemmistöjen monikeskiseen kielenoppimiseen liittyen. Tutkimusprojekti. [https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/itahelsingin-uudet-\(043ee6d0-a8da-42bb-b7ac-0e396a2edf72\).html](https://tuhat.helsinki.fi/portal/fi/projects/itahelsingin-uudet-(043ee6d0-a8da-42bb-b7ac-0e396a2edf72).html)
- Honko, M. & Mustonen, S. (Toim.) (2018). *Tunne kieli. Matka maailman kieleihin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. DOI: 10.1080/14790710802387562
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M., Madsen, L. & Møller, J. (2011). Polylanguaging in Superdiversity. *Diversities* 13(2). Unesco.
- Krogager Andersen, L. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 29–50). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659>
- Lehtonen, H. & Rätty, R. (2018). Kielitietoisia käytänteitä monikielisessä koulussa: kokemuksia toimintatutkimuksesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisia-kaytanteita-monikielisessa-koulussa-kokemuksia-toimintatutkimuksesta>

- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. *AFinLAN Vuosikirja*, 75, 11–29. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742>
- Lucas, T. & Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. DOI: 10.1080/00405841.2013.770327
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Piippo, J. (2017). Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet>
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A-K. Mustaparta (Toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015: 15 (ss. 55–62). Helsinki: Opetushallitus.
- Tainio L. & Kallioniemi A. (Toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- Tella, S. & Harjanne, P. (2004). Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia* 9(2), 25–52. <https://helda.helsinki.fi/handle/10224/3673>
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. East Sussex: Psychology Press Ltd.

- Vipunen (2019a). Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu: Perusopetus – ainevalinnat – suomi tai ruotsi toisena kielenä – 1–6. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20suomi%20tai%20ruotsi%20toisena%20kielen%C3%A4%20-%201-6%20-%20maakunta.xlsb
- Vipunen (2019b). Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu: Perusopetus - ainevalinnat – suomi tai ruotsi toisena kielenä – 7–9. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20suomi%20tai%20ruotsi%20toisena%20kielen%C3%A4%20-%207-9%20-%20maakunta.xlsb
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Liite 1: Kyselylomake

Hyvä aineenopettajaksi opiskeleva!

Teemme tutkimusta aineenopettajaopiskelijoiden käsityksistä kielitietoisuudesta. Pyydämme Sinua ystävällisesti osallistumaan tutkimukseen vastaamalla seuraaviin neljään kysymykseen tai täydentämällä virke loppuun. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja osallistumalla annat myös luvan vastauksesi käyttöön tutkimustarkoituksiin. Kyselyssä ei kerätä henkilötietoja ja vastauksia käsitellään anonyymisti. Taustatietona kerätään ainoastaan opetettava aine.

Kiitos!

Terveisin

Laura Lahti & Raisa Harju-Autti

Lisätietoja: Laura.Lahti(at)uta.fi, Raisa.Harju-Autti(at)uta.fi

Taustatiedot

Opetettava(t) aineesi

Käsityksesi kielitietoisuudesta

Käsitteellä kielitietoisuus tarkoitetaan...

Kielitietoisuuden aineenopettajan toimintaan kuuluu...

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan: ”Jokainen aikuinen on opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (POPS 2014, 28) – Mitä se mielesi tarkoittaa?

Mitä kielitietoisuus tarkoittaa oman oppiaineesi näkökulmasta?

Kiitos osallistumisestasi!

Yksittäisistä sanoista sanaketjuihin – näkökulmia sanaston opetukseen, opiskeluun ja arviointiin

OLLI-PEKKA SALO JA KATJA MÄNTYLÄ

olli-pekka.salo@norssi.jyu.fi
Jyväskylän yliopisto, Normaalikoulu

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa käsittelemme kielenopetuksen kivijalan, sanaston, opettamista ja opiskelua. Sanaston merkitys kielen oppimisessa ja opettamisessa on kiistaton. Ilman sanoja kieltä on mahdoton käyttää, ja laaja sanavarasto on merkki hyvästä kielitaidosta. Viime vuosina on ymmärretty, että sanasto ja kielioppi liittyvät saumattomasti toisiinsa ja että sanan osaamiseen liittyy useita eri tasoja ja ulottuvuuksia, jotka ovat yhteydessä niin kirjoitettuun kuin puhuttuun kieleen (Nation, 2013; Schmitt, 2004). Tämän moniulotteisen sanastokäsityksen tulisi heijastua kielenopetukseen niin, että se näkyisi siinä, miten sanastosta puhutaan, miten uutta sanastoa opetetaan ja miten oppijoille opetetaan erilaisia strategioita sanaston opiskelemiseen. Lisäksi tarkastelemme sitä, miten sanaston osaamista voisi arvioida tarkoituksenmukaisesti niin, että se osoitaisi kielenoppijan todellisen osaamisen opettajan määrittämän osaamisen sijaan.

Avainsanat

kielenopetus, kielenoppiminen, sanasto, sanaketjut, osaamisen arviointi

From single words to formulaic sequences – viewpoints to teaching, studying and assessing vocabulary

Abstract

In this article we examine the teaching and learning of vocabulary, the core of language teaching. The importance of vocabulary in teaching and learning a language is undisputable. Without words, it is impossible to use language, and a large vocabulary indicates good language proficiency. In recent years, it has been acknowledged that vocabulary and grammar are inseparable, and that knowing a language consists of several levels and dimensions, tied to both written and spoken language (Nation, 2013; Schmitt, 2004). This multidimensional conception of language should be reflected in language teaching in ways in which vocabulary is discussed and new vocabulary taught as well as how learners are taught different strategies to study vocabulary. In addition, we give examples of how vocabulary knowledge could be assessed meaningfully to show the language learner's true mastery instead of the required mastery defined by the teacher.

Keywords

language teaching, language learning, vocabulary, word chains, assessment of learning

Johdanto

Kielitieteessä varsin tunnetun väitteen mukaan siinä, missä ilman kielioppia voimme ilmaista itseämme hyvin niukasti, ilman sanastoa emme pysty ilmaisemaan itseämme lainkaan (Wilkins, 1972, ss. 111–112). Todellisuus ei luonnollisestikaan ole aivan näin mustavalkoinen, sillä voimme viestiä toistemme kanssa täysin ymmärrettävästi pelkillä ilmeillä ja eleillä. Siitä huolimatta laaja sanavarasto ja sanojen tarkka käyttö lisäävät mahdollisuuksiamme välittää viestejä tehokkaasti ja vivahteikkaasti (Lewis, 1993, s. 89), minkä vuoksi sanaston opiskelun tulisi olla kielenopetuksen keskiössä. Näin epäilemättä onkin, jolloin ratkaistavaksi jää, millä tavalla sanastoa tehokkaimmin opitaan ja miten opetuksella tätä oppimista voidaan tukea. Tällöin olennaista on ymmärtää, mitä kaikkea sanaston osaamiseen liittyy. Tässä artikkelissa tarkastelemme aluksi sanaston osaamista, minkä jälkeen käsittelemme sanaston opetusta ja opiskelua sekä sanaston osaamisen arviointia. Esittelemme lopuksi pienen sanaston opiskeluun liittyvän kokeilun ja pohdimme, millainen tutkimus antaisi luotettavan kuvan siitä, kannattaako sanoja opiskella yksittäin vai sanaketjuina.

Sana ja sanan osaaminen

Sanan osaaminen on perinteisesti jaettu sanan ymmärtämiseen ja tuottamiseen. Sanan osaamiseen liittyy kuitenkin muutakin: sanan eri merkitykset, sanan johdannaiset, sanan taivuttaminen, sanan vaatimat kieliopilliset rakenteet, frekvenssi, rekisteri, assosiaatiot ja kollokaatiot (Nation, 2013; Ringbom, 1987). Sanoja ei osata joko–tai -asteikolla, vaan asteittain: kielenkäyttäjä voi esimerkiksi tietää sanalle summittaisen merkityksen ja osata kirjoittaa sanan, mutta hän ei välttämättä tiedä, miten sana taipuu tai miten se äännetään.

Sana ei ole vain yksittäinen ortografinen yksikkö, vaan sanoja ovat myös aina samanlaisina toistuvat fraasit (*hyvää päivää*) tai vaikkapa prepositioilmaukset (*at school*). Kielenkäyttäjät hahmottavat sanastoa nimenomaan pidempinä yksiköinä, ja sanastoa myös opitaan sanaketjuina ennemmin kuin yksittäisinä sanoina (Lewis, 1993; Schmitt, 2004). Sanaketjuja voidaan jaotella niiden rakenteen, merkityksen tai käyttötarkoituksen mukaan. Siten sanaketjuja ovat vaikkapa ajan ja paikan ilmaukset (*in the morning*), kuvaannolliset ilmaukset (*skate on thin ice*) tai tietyn funktion omaavat ilmaukset (*paljon onnea*), joita hahmotetaan, opitaan ja käytetään tyyppillisesti kokonaisuuksina.

Rakenteellisesti yksittäiset sanat voivat eri kielissä olla hyvinkin erilaisia. Esimerkiksi englannin kielen sanoilla on useimmiten vain muutama muoto, kun taas suomen kielen substantiiveilla voi olla yli 2000, adjektiiveilla yli 6000 ja verbeillä jopa yli 12 000 muotoa (Karlsson, 1983). Vaikka suurin osa näistä muodoista on pikemminkin teoreettisia kuin käytännössä esiintyviä, on selvää, että englannin ja suomen sanaston opiskelu poikkeaa jo lähtökohtaisesti toisistaan monessa suhteessa. Suomessa on toki myös sanaketjuja (*kiertää kuin kissa kuumaa puuroa*), mutta suomessa monimorfeemisia taivutusmuotoja (*mieles-täni*) opitaan ja käytetään usein kokonaisuuksina eikä sanoja lähdetä suinkaan joka kerta muodostamaan ja taivuttamaan uudelleen (vrt. Myles & Cordier, 2017).

Englannin ohella tavallisimmat koulussa opiskeltavat kielet (ruotsi, espanja, saksa, ranska ja venäjä) ovat lähempänä englantia kuin suomea, mutta niissä esiintyy englanttiin verrattuna useampia taivutusmuotoja, kuten esimerkiksi verbien persoonamuotoja tai substantiivien sijamuotoja. Suurin osa sanaston oppimisen tutkimuksesta perustuu englannin oppimiseen toisena kielenä sellaisilla oppijoilla, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta indoeurooppalaista kieltä. On kuitenkin viitteitä siitä, että suomea tai jotain muuta johdannaisiin pitkälti perustuvaa kieltä äidinkielenään puhuvat saattavat hahmottaa pidemmät sanaketjut eri tavalla kuin ne oppijat, joiden omassa äidinkielessä vaikkapa prepositiorakenteet ovat tavallisia (Durrant, 2013). Tällä saattaa olla vaikutuksia myös oppimiseen ja opiskeluun sekä vieraan kielen sanaston käyttöön niin, että oppija tiedostamattaan välttelee vaikkapa fraasiverbien käyttöä tai prosessoi vieraan kielen sanaketjuja äidinkieltensä, ei vieraan kielen rakenteiden pohjalta (Sjöholm, 1998; Mäntylä, Lahtinen & Toropainen, tulossa). Tämä saattaa näkyä epäidiomaattisena kielenä tai hitaampana prosessointina.

Sanaston opetus ja opiskelu

Kielen opetuksessa sanan osaamisen monitahoisuuden eli sanan osaamisen eri ulottuvuuksien tulisi näkyä siinä, että sanoja opiskellaan monipuolisesti ja sanastoon liittyviä ilmiöitä havainnoidaan ja analysoidaan. Yksittäisten sanojen sijaan huomio kannattaa keskittää pidempiin sanaketjuihin, sillä juuri niitä kielenkäyttäjät tallettaa mentaalileksikkoonsa myöhempää käyttöä varten. Aivan viimeisimmässä tutkimuksessa on havaittu, että siinä, mitä oppijat pitävät ja

tuottavat sanaketjuna, saattaa olla suuria yksilöllisiä eroja (Myles & Cordier, 2017), jotka johtuvat osin oppijan taitotasosta, äidinkielestä ja siitä, miten kieltä on opittu ja opiskeltu (Mäntylä ym., tulossa). Jos oppija ei tunnista sanaketjua, hän saattaa kokonaisuuden sijaan tuottaa ketjuja sana sanalta, mikä kuormittaa oppimista sekä hidastaa ja kömpelöittää kielenkäyttöä. Tämä puhuu sen puolesta, että opetustilanteessa huomiota ei kannata suunnata pelkästään yksittäisten sanojen opetteluun, vaan erityisen tärkeää on ohjata oppijoita tunnistamaan sanaketjuja ja ymmärtämään, miten he voivat hyödyntää tätä tietoa omassa kielennoppimisessaan.

Koulukonteksissa kielenoppijat opiskelevat usein sanoja lukemalla oppikirjan sanastoa tai kirjoittamalla sanoja vihkoon. Näin sanat voivat toki jäädä mieleen, mutta oppilas ei välttämättä opi käyttämään niitä puheessa tai kirjoituksessa, vaan huomio saattaa keskittyä enemmän esimerkiksi sanan kääntämiseen äidinkielestä opeteltavaan kieleen. Siksi sanoja olisi hyvä opiskella osana laajempaa kokonaisuutta esimerkiksi lauseyhteydessä tai osana jotakin vakiintunutta ilmausta. Sen sijaan, että oppilas pänttäisi sanalistoja, hän voisi opiskella lyhyitä lauseita (esim. *Det finns blåbär och lingon i finska skogar.*), jolloin hän opiskeltavien sanojen (esim. marjoja) lisäksi harjoittelee myös rakenteiden käyttöä (esim. *det finns* -rakenne). Sanoista tulee harjoiteltua samalla niiden taivutusta, kollokaatiota eli sanapareja (esim. *finska skogar*) ja sanojen merkitys jää paremmin mieleen, kun ne yhdistyvät merkitykselliseen kokonaisuuteen eivätkä esimerkiksi äidinkielliseen käännösvastineeseen. Tällainen oppiminen sujuvoittaa kielenkäyttöä ja tuloksena on usein kohdekielisempää tekstiä kuin sana sanalta tekstiä rakennettaessa (Sjöholm, 1998). Näyttäisi siltä, että esimerkiksi suomea äidinkielenään puhuvat tuottavat enemmän sanaryppäitä englanninkielisessä kirjoitustehtävässä kuin ruotsia kirjoittaessaan (Mäntylä ym., tulossa). Osin erot selittyvät taitotasoilla, mutta osaselitys lienee se, että toisin kuin ruotsia, englantia käytetään paljon vapaa-ajalla ja sitä myös opitaan näissä käyttötilanteissa.

Kokonaisten lauseiden sijaan oppilaiden huomion voi kiinnittää ilmauksiin, joita voi soveltaen käyttää monessa eri asiayhteydessä. Erityisesti prepositioilmauksia kannattaa opiskella sellaisenaan, sillä prepositioiden vastaavuus suomen kielen sijapäätteiden kanssa voi vaihdella melko paljon ja niiden logiikkaa

saattaa olla vaikea hahmottaa (esim. *at school* - koulussa, *in the park* - puistossa, *on the bus* - linja-autossa). Kun oppija tiedostuu sanaketjuista ilmiötasolla, niiden havainnointi ja sitä kautta oppiminen helpottuvat. Oppilaan sanavarasto kehittyy nopeammin, kun hän yksittäisten sanojen sijaan opiskelee sanaryppäitä, ilmauksia jne. (ks. esim. Niitemaa, 2014). Toisaalta sanaryppäitä oppimalla oppija kykenee tuottamaan kohdekielisempää kieltä nopeammin ja vaivattomammin kuin sana sanalta opiskelemalla (Gutiérrez-Colón & Pladevall Ballester, 2012). Alla on esimerkki siitä, miten oppilas voi opiskelemalla kolme ilmausta oppia idiomaattista ruotsia sen sijaan, että opiskelisi kahdeksan irrallista sanaa, joiden yhdistäminen merkitykselliseksi lauseeksi saattaa osoittautua vaikeaksi tai jopa mahdottomaksi.

jag minä
spela, spelar, spelade, spelat pelata
innebandy, innebandy salibandy
med kanssa
min, mitt, mina minun
en kompis, kompisen, kompisar, kompisarna kaveri
varje joka
en helg, helgen, helger, helgerna viikonloppu

jag spelar innebandy pelaan salibandya
med mina kompisar kavereideni kanssa
varje helg joka viikonloppu

Sanojen oppiminen vaatii toistoa ja ennen kaikkea sanojen aktiivista käyttämistä eri asiayhteyksissä niin puheessa kuin kirjoituksessa (Thornbury, 2002). Sanonta “harjoitus tekee mestarin” pätee siis tässäkin, sillä oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppimisen tulokset varmistetaan riittävällä harjoittelulla ja kertaamisella (ks. esim. Mitchell, 2018). Toisto ei sellaisenaan riitä, vaan opiskeluprosessi on syytä rakentaa asteittain eteneväksi, jossa tunnistamisen, ymmärtämisen, työstämisen kautta edetään soveltamiseen ja yhdessä uuden luomiseen. Tämä tunnistamisesta yhdessä uuden luomiseen etenevä niin sanottu TYTSY-periaate (ks. Määttä, Wallinheimo & Salo, tulossa) auttaa opettajaa pitämään huomion siinä, että opiskelu etenee pedagogisesti perustellusti.

Opiskeltavan sanaston soveltaminen antaa oppijalle mahdollisuuden muodostaa opiskeltavaan asiaan omakohtainen suhde, mikä tehostaa oppimista. Mitä merkityksellisempi asia oppijalle on, sitä helpommin hän sen oppii. Uuden sanaston soveltamiseen hyvä työtapana on elaborointi, jossa oppijat työstävät opiskeltavaa sanastoa monin eri tavoin (Kristiansen, 2001). Hyviä tapoja ovat esimerkiksi opiskeltavan sanan liittäminen johonkin tuttuun henkilöön tai asiaan (*assertive* → *My little sister is extremely assertive.*), hullunkuristen lauseiden keksiminen (*biodegradable* → *My dog likes to wear biodegradable clothes.*) tai sanan laajentaminen sanaketjuksi ja edelleen lauseiksi (*en sovsäck* → *en gammal sovsäck* → *en gammal, grön sovsäck* → *Jag fick en gammal, grön sovsäck* → *Jag fick en gammal, grön sovsäck av min morbror.* → *Jag fick en gammal, grön sovsäck till julklapp av min konstiga morbror.* jne.) (ks. esim. Kristiansen, 2001).

Toiston lisäksi sanaston oppimiseen vaikuttavat myös aiemmat kieliopinnot ja opiskelun aloittamisikä: mitä useampia kieliä osaa tai mitä varhemmin on kieliohjonansa aloittanut, sitä tehokkaampaa uusien sanojen oppiminen on (Kimppa, 2017). Oppimista tehostaa myös oppimista edistävä, formatiivinen arviointi, joka antaa oppijalle täsmällistä, eteenpäin ohjaavaa palautetta, jonka pohjalta oppijan on helpompi kiinnittää huomiota oman opiskelunsa tehostamiseen (Hattie, 2008; Pollari, 2015). Oppimisen tuloksellisuutta tukevat myös systemaattinen opiskelustrategioiden opettaminen sekä uuden teknologian menetelmien ja välineiden hyödyntäminen opetuksessa (ks. esim. Mitchell, 2018).

Sanaston opiskelun uusi ulottuvuus

Tieto- ja viestintätekniiikan kehittyminen on tuonut valtavasti lisää mahdollisuuksia vahvistaa muodollista koulussa tapahtuvaa kielienopetusta tai hakeutua itseä kiinnostavien kielten pariin erilaisissa verkkoympäristöissä. Monet kieltenopettajat käyttävät opetuksen tukena erilaisia sanaston opiskeluun hyvin sopivia sovelluksia (esim. Quizlet), jotka mahdollistavat tehokkaan omaehtoisen opiskelun myös kouluajan ulkopuolella. Vaikka näissä sovelluksissa sanastoa opiskellaan lähtökohtaisesti ilman kontekstia, ne voidaan nivota kouluopetukseen niin, että opiskeltava kieliaines on vaikkapa oppikirjassa osa tekstiä tai siihen liittyy kuvia tai muuta oppimista tukevaa aineistoa.

Verkko tarjoaa erilaisten sovellusten lisäksi lähes rajattomasti sanaston laajentamisen mahdollistavaa kieliainessä (verkkolehtiä, tv- ja radiokanavia, vlogeja, blogeja, mainoksia, jne.), jota voi hyödyntää opetuksessa. Esimerkiksi ruotsin oppitunnilla voidaan kuunnella radion muutaman minuutin uutislähetys, jonka aiheet ovat oppilaille mahdollisesti tuttuja suomenkielisestä mediasta. Tällöin voidaan keskittyä esimerkiksi entuudestaan tuntemattomien sanojen merkityksen päättelyyn. Oppilaita voi ohjata myös etsimään verkosta johonkin teemaan liittyvän, häntä itseään kiinnostavan uutisjutun ja poimimaan siitä sanoja ja sanaketjuja tai vaikka laatimaan siitä itselleen sanaston. Tällaiset tehtävät ovat esimerkkejä uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) edellyttämää oppilaita kiinnostavien ja/tai ajankohtaisten aiheiden käsittelyä.

Uusi kiinnostava sanaston opiskeluun erinomaisesti sopiva virtuaalinen toteutustapa on luokkatandemista (Löf ym., 2016) kehitetty eluokkatandem (Eluokkatandem, 2018), jonka ajatuksena on opiskella toista kotimaista kieltä (suomea tai ruotsia) yhdessä sitä kieltä äidinkielenään puhuvan kanssa. Siinä missä luokkatandemin toteuttamismahdollisuudet ovat melko rajalliset, verkossa toteutettava eluokkatandem onnistuu, vaikka koulut sijaitisivat satojen kilometrien etäisyydellä toisistaan. Sanaston opiskeluun eluokkatandemyöskentely soveltuu erinomaisesti, sillä se tarjoaa autenttisen kielenkäyttökontekstin. Lisäksi äidinkielen puhujan antama palaute toisaalta vahvistaa jo opitun sanaston osaamista, toisaalta auttaa mahdollisten puutteiden korjaamista. Äidinkielen puhuja tarjoaa myös kokonaan uutta sanastoa joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Sanastoa voi eluokkatandemissa opiskella monenlaisin tehtävin, kuten pelaamalla Aliasta, yhdistämällä sanapareja tai jatkamalla lauseita (tehtäväesimerkkejä, ks. Eluokkatandem, 2018).

Sanaston osaamisen arviointi

Vuorovaikutustilanteissa sanaston osaaminen konkretisoituu ymmärtämisenä ja viestin perille saamisena tai niiden epäonnistumisena. Koulukontekstissa opiskellun sanaston osaamista arvioidaan puolestaan erilaisten tuottamis- ja ymmärtämistehtävien avulla.

Sanaston osaamisen arvioinnissa ei ole yhdentekevää, mitä sanaston osaamisella tarkoitetaan. Jos sanaston osaamisella tarkoitetaan yksittäisten sanojen

tunnistamista tai tuottamista, arvioinnissa on luonteva käyttää esimerkiksi monivalinta- tai yhdistämistehtäviä. Jos sanaston osaamisella tarkoitetaan sanaston käyttämistä tarkoituksenmukaisesti erilaisissa kielenkäyttötilanteissa, myös arvioinnissa tulisi käyttää tehtäviä, joissa tätä osaamista voisi osoittaa mahdollisimman mielekkäällä tavalla, tai vaihtoehtoisesti sanastoa tulisi arvioida yhtenä osana kielen tuottamisen tehtäviä. Painopiste sanaston osaamisen arvioinnissa on siirtynyt sanaston yksittäisten piirteiden osaamisesta (*discrete-point approach*) sanaston viestinnälliseen osaamiseen (*communicative approach*) (Read, 2000). Painopisteen muutosta voidaan perustella sillä, että esimerkiksi tietyn pistemäärän saavuttaminen yksittäisiä sanoja tai ilmauksia sisältävässä sanakoikkeessa ei kerro juuri mitään kielenoppijan todellisesta kielitaidosta, koska kielen osaaminen ei ole pohjimmiltaan irrallisten sanojen tai kielioppisääntöjen osaamista, vaan ennen kaikkea kielen menestyksellistä käyttämistä erilaisiin viestinnällisiin tarkoituksiin.

Sanan osaamisen arvioinnista tekee haastavaa myös sanan osaamisen monitahoisuus. Ei riitä, että tunnistaa sanan tai tietää sille yhden merkityksen, vaan vaikkapa sanan rekisteri ja frekvenssi ovat merkityksellistä tietoa niin, että ei haksahda työhakemukseen kirjoittamaan tuttavallista kieltä tai käyttämään jotain hyvin harvinaista sanaa täysin arkipäiväisessä yhteydessä. Arkisessa kielenkäytössä sanat esiintyvät aina osana jotain laajempaa asiayhteyttä ja tämä asiayhteys vaikuttaa niiden tulkintaan. Tähän perustuu muun muassa Fingerpori-sarjakuvan huumori. Read (2000) korostaa myös, että puhutun tai kirjoitetun tekstin tuottaminen tai ymmärtäminen ei välttämättä vaadi kovin laajan sanaston osaamista. Vähälläkin kielitaidolla on täysin mahdollista saada oma viestinsä perille tai ymmärtää, mitä toinen haluaa sanoa. Kielitaidon puutteita voi kompensoida arvaamalla, päättelemällä tai käyttämällä muuta kielitaitoa tai ilmeitä ja eleitä (korvausstrategioista ks. esim. Oxford, 1990; Kantelinen & Keränen, 2004). Sanaston osaamista on myös se, että osaa käyttää kiertoilmauksia ja selittää asian toisin silloin, kun ei täsmällistä sanaa osaa.

Read (2000) esittää sanaston osaamisen arviointiin kolmea ulottuvuutta. Yksi ulottuvuuksista on irrallinen–upotettu (*discrete–embedded*), jossa sanan tai ilmauksen osaamista arvioidaan joko itsenäisenä rakenteena (esim. verbin *juoda* opiskeltavan kielen vastine ja taivutus) tai upotettuna osana laajempaa kokonaisuutta (esim. koulusanaston osaaminen suomalaisesta koulusta kertovassa

puheessa). Toinen ulottuvuus, valikoitu–kattava (*selective–comprehensive*), liittyy puolestaan siihen, missä määrin arvioinnissa keskitytään tietyn, ennalta valikoidun sanaston arviointiin. Tällöin arvioidaan joko valmiiksi määritellyn sanaston (esim. jonkin oppikirjan tekstikohtaisen sanaston tai teemasanaston) osaamista tai tarkoituksenmukaisen sanaston käyttöä tietyssä tilanteessa (esim. blogi- tai vlogiteksti omasta vapaa-ajan vietosta). Kolmas sanaston osaamisen arvioinnin ulottuvuus on kontekstista riippumaton – kontekstista riippuvainen (*context-independent–context-dependent*), jossa ääripäiden nimien mukaisesti asiayhteys vaikuttaa siihen, mikä sanan merkitys kulloinkin on. Esimerkiksi vanhaan arvoitukseen siitä, montako puuta tien vierellä kasvaa, jos toisella puolella kasvaa viisi koivua ja toisella kuusi, voi vastata kahdella tavalla riippuen siitä, miten sana *kuusi* tässä yhteydessä ymmärretään. Tällöin oppilasta voi esimerkiksi pyytää kirjoittamaan äidinkielen sanan (esim. *joskus*) pohjalta oma lause opiskeltavalla kielellä (esim. ruotsiksi), jolloin voidaan arvioida, missä määrin oppilas on ymmärtänyt äidinkielen sanan ja opiskeltavan kielen sanan käyttöympäristöt (esim. suomen *joskus*-sanana vastine ruotsissa voi olla *ibland* tai *då och då* merkityksessä silloin tällöin tai *någon gång* merkityksessä jonain päivänä).

Kielenopetuksen kontekstissa oppija saa yleensä opiskeltavaksi tietyn määrän sanastoa kerrallaan. Kun halutaan arvioida, mitä oppija tästä määrästä on oppinut, on tarkoituksenmukaista teettää tehtäviä, joissa hän voi osoittaa todellisen osaamisensa opettajan määrittämän, valikoidun osaamisen sijaan. Esimerkiksi jos opiskeltavana on ollut 30 harrastussanaa, joista opettaja kysyy kokeessa kymmentä, sen sijaan että opettaja itse valitsisi sanakokeeseen näistä 10 sanaa (*"Skriv på svenska."* → *"Anna pelaa salibandya."*), hän voi antaa oppijan tuottaa mitkä tahansa 10 harrastussanaa (*"Vad gör ungdomarna på fritiden?"* → *"Anna ..."*, *"Bertil ..."*). Sanaston osaamista on perustelua arvioida myös erilaisten avointen suullisten ja kirjallisten tuotosten avulla (*"Gör en video kring temat känslor. Använd minst sex adjektiv på sidan 34"*).

Sanaston oppimisen tutkiminen

Kielenopetuksen näkökulmasta olisi tärkeä pystyä osoittamaan, millä tavalla uutta sanastoa kannattaa opettaa, sillä opettajan mutu-tuntuma eri tapojen tehokkuudesta ei sellaisenaan ole riittävä peruste opetustavan valinnalle, vaikka

se oikeaksi osoittautuisikin. Opetuksen tueksi on tärkeä saada tutkimuksellista evidenssiä siitä, millä tavalla oppijat uutta sanastoa tehokkaimmin omaksuvat.

On vaikea tutkia luotettavasti sitä, miten eri tavat opettaa ja opiskella vieraan kielen sanoja ja sanaketjuja ovat, sillä oppimisprosessia ei voi selväpiirteisesti rajata ajassa ja paikassa. Seuraavassa esittelemme toteuttamaamme sanaston opiskelun kokeilua. Tämän hieman epäonnistuneeksi osoittautuneen kokeilun pohjalta teemme ehdotuksen siitä, miten käytännössä olisi tarkoituksenmukaista toteuttaa tutkimus, jossa yksittäisen sanan opiskelun tehokkuutta verrataan sanaketjujen opiskelun tehokkuuteen. Hypoteesina olisi nykykäsitysten mukainen näkemys siitä, että sanaketjujen opiskelu on yksittäisten sanojen opiskelua tehokkaampaa (ks. esim. Lewis, 1993; Schmitt, 2004).

Sanaston oppimisen kokeilu

Keväällä 2019 teimme pienen ruotsin kielen sanaston oppimiseen liittyvän kokeilun, jonka tarkoituksena on selvittää, miten uuden sanaston opiskelun tehokkuutta voitaisiin tutkia mahdollisimman luotettavasti. Seuraavassa kuvaamme, miten toteutimme tämän pilottikokeilun ja esitämme sen pohjalta kehitysehdotuksia varsinaisen tutkimuksen tekemiseksi.

Kokeilun suunnittelu

Sanaston osaamisen arviointi on kielenopetuksen arkipäivää. Opettajat teettävät sanakokeita ja monenlaisia suullisin ja kirjallisia tuotoksia, joiden arvioinnissa sanastolla on keskeinen osa. Sen sijaan sanaston opiskelun tehokkuuden arviointia on melko haastavaa tutkia luotettavasti. Kun tutkitaan uuden sanaston opiskelua, on lähtökohtana se, että opiskeltavat sanat ovat oppijoille uusia. Tämän varmistaminen on hankalaa, sillä kielenkäyttäjän sanavarasto on mahdoton selvittää kokonaisuudessaan. Kouluopetuksen puitteissa voidaan kuitenkin lähteä siitä, että opettaja tietää, mitä sanoja oppilaat voivat periaatteessa osata, etenkin sellaisissa kielissä, joita oppilaat eivät juurikaan käytä kouluajan ulkopuolella. Tämän tutkimuksen kohde, ruotsi, on sellainen kieli.

Opiskelija saivat opiskeltavakseen 20 heille entuudestaan vierasta sanaa. Sanat esiintyivät ilman kontekstia, mikä lähtökohtaisesti on vastoin merkityksellisen sanaston opiskelun periaatteita. Lisäksi opiskeltavat sanat eivät olleet osa varsinaisia opiskelusisältöjä, vaan tarkoituksellisesti oppimateriaalista irrallisia,

jotta mahdollinen oppimateriaalin tunteminen ei ohjaisi oppilaita hyödyntämään sen tarjoamia mahdollisuuksia. Päädyimme näihin ratkaisuihin siksi, että tällä tavalla pyrimme luomaan helposti testattavat ja vertailun mahdollistavat opiskelualueet. Koska kokeilussa opiskeltavat sanat olivat muista oppisisällöistä irrallisia, oppilaille korostettiin, että testin tulokset eivät vaikuta heidän arvosanoihinsa.

Kokeilun toteuttaminen

Kokeilussa yhden yhdeksännen luokan oppilaat (N=18) saivat opiskeltavakseen 20 sellaista ruotsin sanaa, joita he eivät opiskelussaan olleet vielä kohdanneet (esim. *en fätölj; behaglig; samla*). Tällä oli tarkoitus varmistaa, että opiskeltavat sanat olisivat kaikille tutkimukseen osallistuville oppilaille entuudestaan tuntemattomia. Opiskeltavat sanat olivat sellaisia, joista oli helppo muodostaa kielenkäytössä tavallisia ilmauksia, joista osa oli nominifraaseja (adjektiivi + substantiivi, esim. *utmärkta kunskaper*) -ja osa verbifraaseja (verbi + substantiivi, esim. *nå framgång*). Puolet oppilaista opiskeli kaikki 20 sanaa irrallisina sanoina (esim. *ett brott*) ja puolet oppilaista opiskeli samat sanat kymmenenä sanaparina (esim. *ett överraskande beslut*).

Oppilaat jaettiin kahteen ryhmään (9 oppilasta kummassakin) aakkosjärjestyksen mukaan, joista ensimmäinen ryhmä sai ensin opiskella irrallisia sanoja ja toinen sanapareja Quizlet-sovelluksen (www.quizlet.com) avulla. Oppilaat saivat Wilma-viestissä linkin joko sanapareihin tai yksittäisiin sanoihin. Oppilailla oli kaksi viikkoa aikaa opiskella sanoja. Lisäksi oppitunneilla käytettiin aikaa uusien sanojen opiskeluun yhteensä puoli tuntia (15 minuuttia tehtävänannon jälkeen ja 15 minuuttia ennen testaamista). Sanaston opiskeluun ei tässä yhteydessä annettu erillisiä ohjeita, vaan oppilaat saivat itse päättää, mitä he Quizletissä tekivät ja miten paljon aikaa käyttivät harjoitteluun. Quizlet-sovelluksen käyttö on oppilaille tuttua, sillä he ovat hyödyntäneet sitä ruotsin opiskelussa koko yläkoulun ajan. Quizletissä voi opiskella sanoja sanakortteja lukemalla, sanastoa kirjoittamalla ja kuuntelemalla sekä muutamaa peliä pelaamalla (nopeuspeli, jossa yhdistetään pareja, ja nopeuspeli, jossa kirjoitetaan näkyviin tulevia sanoja suomeksi tai ruotsiksi, ennen niiden katoamista). Sovelluksessa voi myös testata osaamistaan yksinkertaisilla tehtävillä (monivalinta, oikein-väärin, parien yhdistäminen, sanan tai ilmauksen kirjoittaminen). Mikäli opettaja

rajaa Quizletin käyttöä niin, että oppilaiden on kirjauduttava käyttäjiksi ja liittyttävä ryhmään, hän voi nähdä, mikäli oppilas tekee jonkin tehtävän kokonaisuudessaan.

Testaamisvaiheeseen osallistui 16 oppilasta. Testasimme sanojen osaamista kolmella erilaisella tehtävällä. Ensimmäisessä tehtävässä oppilaiden tehtävä oli suomentaa lauseyhteydessä esiintyvä alleviivattu sana tai sanapari (esim. *Min pappa samlar gamla LP-skivor.*), toisessa tehtävässä oppilaiden piti täydentää lause ruotsiksi vihjeen perusteella (esim. *Min bror har _____ i svenska.* ← *erinomaiset tiedot*) ja kolmannessa heidän tehtävänä oli kirjoittaa ruotsiksi omia lauseita, joissa oli käytettävä annettuja sanoja (esim. *kokemus*). Testin yhteydessä oppilaat vastasivat lisäksi lyhyeen kyselyyn, jossa selvitettiin heidän sanaston opiskeluaan yleisesti ja erityisesti tämän tehtävän osalta.

Kokeilun tulokset

Lähtöoletuksemme oli, että sanaparien opiskelu edesauttaisi sanojen oppimista, jolloin sanapareja opiskelleet saivat tehtävistä keskimäärin korkeammat pisteet. Näin ei kuitenkaan ollut, vaan 26 pisteen enimmäismäärästä yksittäisiä sanoja opiskelleet saivat keskimäärin 11,8 pistettä, kun taas sanapareja opiskelleet saivat keskimäärin 7,8 pistettä. Tarkoittaako tämä sitä, että yksittäisten sanojen opiskelu on hypotesimme vastaisesti sittenkin sanaparien opiskelua tehokkaampaa? Tällaisen johtopäätöksen tekeminen ei tämän pienen pilottitutkimuksen perusteella ole perusteltua. Testin ohella teettämämme oppilaiden sanaston opiskelua kartoittava kysely, jossa kysyttiin muun muassa, miten oppilaat olivat testiin valmistautuneet, osoitti nimittäin, että viidestä parhaista pisteistä saaneesta oppilaasta neljä oli opiskellut sanoja kotona jonkin verran tai melko paljon. Puolet (8/16 opp.) testiin osallistuneista vastasi, ettei ollut opiskellut sanoja kotona yhtään ja neljäsosa (4/16) vähän. Koko testin parhaat pisteet (21+26 p.) saanut oppilas kertoi kyselyssä opiskelleensa sanoja koulussa vähän, mutta kotona ei yhtään. Hän kertoi kuitenkin, että uusien sanojen opiskelu on ”melko helppoa” ja hänen pääasiallinen tapansa on opiskella niitä ”jättämällä viime tipoille, joka pakottaa itteni oppimaan”.

Jos nämä vähän tai ei lainkaan sanoja kotona opiskelleet erotetaan omaksi ryhmäkseen piste-ero yksittäisiä sanoja (9,6 p.) ja sanapareja opiskelleiden (6,4 p.) oppilaiden välillä kapenee. Jos yksittäisiä sanoja opiskelleista poistetaan edellä

kuvattu, selkeästi poikkeuksellinen oppija, yksittäisiä sanoja opiskelleiden oppilaiden pistekeskisarvo (5,7 p.) jää alle sanapareja opiskelleiden pistekeskisarvon. Näiden täsmennysten ja poistojen jälkeen oppilasmäärät ryhmittäin jäävät kuitenkin niin pieniksi (3–5 oppilasta), että johtopäätösten tekeminen ei ole mielekäästä. Varsinaisen tutkimuksen toteuttamiseen pilottitutkimuksemme antoi kuitenkin lukuisia kehittämissuhteita niin opiskeltavaksi annettavan materiaalin, opiskelun dokumentoinnin kuin osaamisen testaamisen suhteen.

Pohdinta

Pilottitutkimuksemme lähtökohdat olivat kohdillaan, sillä opiskeltavana kielenä oli ruotsi, joka on useimmille oppilaille sellainen kieli, johon he törmäävät kouluajan ulkopuolella vain satunnaisesti. Lisäksi ryhmää oli opintojen alusta asti opettanut sama opettaja, jolla oli hyvä käsitys siitä, mitä sanastoa oppilaat jo olivat opiskelleet. Pilottitutkimuksen epäonnistumiseen vaikutti todennäköisesti se, että opiskeltavat sanat ja ilmaukset olivat vailla kontekstia, eikä niillä ollut keskenään temaattista yhteyttä. Merkityksellinen sanaston oppiminen nimittäin edellyttää, että opiskeltavat sanat ja sanaketjut esiintyvät luontevassa asiayhteydessä. Lähtökohtaisesti uuden sanaston oppimista on mielekäästä tutkia koulukontekstissa, jossa kielenopiskelu on osa nuoren arkea ja jossa opiskeltava sanasto nivoutuu monenlaisiin teksteihin ja harjoituksiin. Lisäksi koulukonteksti mahdollistaa kohtalaisen helposti erilaisten tutkimuksellisten rajuusten tekemisen. Rinnakkaiset ryhmät voivat opiskella samoja sisältöjä niin, että ensin toinen opiskelee uutta sanastoa pääosin yksittäisinä sanoina ja toinen sanaketjuina ja sitten päinvastoin. Molempia ryhmiä voi opettaa sama opettaja, jolloin molempien ryhmien opetus voidaan toteuttaa mahdollisimman samankaltaisena. Tällöin myös opiskeluaikaa voidaan jossain määrin kontrolloida. Oppilaan oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua ei toisaalta ole mahdollista kontrolloida muuten kuin välillisesti esimerkiksi kyselylomakkeen tai haastattelun avulla. Myös sanaston ja käsitteiden opiskeluun suunniteltu Quizlet-sovellus tarjoaa rajallisia mahdollisuuksia opiskelun laajuuden kontrollointiin.

Pilottitutkimuksen epäonnistumiseen vaikutti myös se, että oppilaat eivät saaneet erityisiä ohjeita uuden sanaston opiskeluun. Ennen tutkimusjakson alkua oppilaiden kanssa olisi hyvä keskustella uuden sanaston opiskelusta, kartoittaa

heidän sanaston opiskelun tapojaan sekä perehdyttää heitä sanan osaamisen eri ulottuvuuksiin ja erilaisiin tapoihin opiskella uutta sanastoa.

Uutta sanastoa opiskeltaisiin sekä koulussa että vapaa-ajalla. Oppitunneilla opiskelua ei ole mielekäästä rajata yksittäisiin sanoihin tai sanaketjuihin, vaan kaikki opiskelevat sanoja ja sanaketjuja lukemalla, kuuntelemalla, tuottamalla monenlaisia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä sekä tekemällä erilaisia harjoituksia. Vapaa-ajan opiskelua voidaan ohjata esimerkiksi jo mainitun Quizlet-sovelluksen avulla. Tällöin toinen ryhmä saa ensin yksittäisiä sanoja ja toinen sanaketjuja opiskeltavakseen, ja seuraavassa vaiheessa roolit vaihtuvat.

Testaamisvaiheessa oppilaille annetaan samat tehtävät. Sanojen osaamista voi testata muun muassa kokeilun kuvauksen yhteydessä esitellyillä tehtävillä, jotka olivat lauseyhteydessä esiintyvän alleviivatun sanan tai sanaketjun suomentaminen, lauseen täydentäminen ruotsiksi vihjeen perusteella ja omien lauseiden kirjoittaminen annettuja sanoja tai sanaketjuja käyttämällä. Testaamisen lisäksi oppilaille kannattaa teettää kysely, jossa selvitetään heidän sanaston opiskeluaan yleisesti ja erityisesti kyseisen tutkimusjakson osalta.

Sanoja ei opita kertavilkaisulla, vaan sanan jääminen pitkäkestoiseen muistiin vaatii useamman toistokerran muutaman viikon sisään ja mieluiten sanan käyttämistä aktiivisesti eri konteksteissa sekä puheessa että kirjoituksessa (Thornbury, 2002). Erilaiset tehtävät ja tietoiset strategiat, jotka ohjaavat sanaverkon muodostamiseen oppijan mentaalileksikossa, ovat hyödyllisiä (Thornbury, 2002). Toisaalta oppijoiden on havaittu turvautuvan helppoihin ja vähemmän työläisiin oppimisen strategioihin, vaikka he tiedostaisivatkin muiden oppimistapojen hyödyllisyyden (Pavičić Takač, 2008). Tutkimukset kiistatta osoittavat, että yksi hyödyllisimmistä tavoista tehostaa ja kohentaa sanaston oppimista on sanojen opiskelu isompina yksiköinä, ryppäissä (Thornbury, 2002; Schmitt, 2004). Fraasiverbejä opetellaan usein kokonaisuuksina: miksi sama oppimisen idea ei toimisi myös ajan tai paikan ilmauksissa, usein toistuvissa fraaseissa tai sanapareissa?

Suomen kieli nojaa morfologiaan ja taivutukseen siinä, missä englanti tai ruotsi toimivat enemmän prepositioiden ehdoilla. Uusin tutkimus haastaa sanaketjun määritelmän, sillä englantiin tai johonkin muuhun analyttiseen tai synteettiseen kieleen perustuva määritelmä ei yhtä hyvin sovi agglutinoivaan suomeen

(Durrant, 2013; ks. myös Mäntylä ym., tulossa). Yhteistä kaikille kielille on se, että kokonaisuuksia, ketjuja ja ryppäitä käytetään ja niitä on helpointa oppia kokonaisuuksina, koostuivatpa ne sitten useasta sanasta tai morfeemista. Tämän ilmiön tiedostaminen, havainnointi ja analysointi ovat hyödyllinen taito niin kielenoppijalle kuin -opettajallekin.

Jatkossa aiomme toteuttaa edellä esittämämme tutkimuksen siitä, onko sanaketjujen opiskelu oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin yksittäisten sanojen opiskelu. Lisäksi aiomme selvittää erilaisin opetuskokeiluin, mikä olisi hedelmällisin tapa opettaa sanaketjuja. Sen sijaan, että oppijat lähtevät suoraan opettelemaan sanaketjuja, lienee järkevää ensin käsitellä ilmiötä ja sen ilmenemismuotoja eri kielissä. Sanaketjujen sitominen opetussisältöihin tekee oppimisesta mielekkäämpää. Sanaketjujen havainnointitehtävät ovat mainioita tehtäviä: millaiset sanaketjut esiintyvät arkipäivän kielenkäytössä, miten niitä voi varioida ja miten hyödyntää omassa oppimisessa. Sanaketjujen tunnistaminen puhutusta tai kirjoitetusta tekstistä on hyvä lähtökohta, josta käsin kasvattaa myös omaa sanaketjujen tuottamistaitoaan. Kiinnostavaa olisi myös nähdä, miten oppilaat suoriutuisivat, jos sanojen osaamista testattaisiin vielä muutaman viikon päästä: miten paljon sanoista on jäänyt pitkäkestoiseen muistiin.

Lähteet

- Durrant, P. (2013.) Formulaicity in an agglutinating language: the case of Turkish. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 9 (1), 1–38.
- Eluokkatandem (2018). Tandem som modell för språkinläring. Verkkosivu. <https://blogs2.abo.fi/tandem/eluokkatandem/>
- Gutiérrez-Colón, M. & Pladevall Ballester, E. (2012). Formulaic Sequences in the Written Production of L2 Learners of English. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 77–104.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kantelinen, R. & Keränen, S. (2004). *Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan? Oppimisstrategiat vieraan kielen opiskelun työkaluina peruskoulussa ja lukiössä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 38.
- Karlsson, F. (1983). *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Helsinki: WSOY.

- Kimppa, L. (2017). Rapid formation and activation of lexical memory traces in human neocortex. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/178917/RAPIDFOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kristiansen, Irene (2001). *Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkinä kielet*. Helsinki: WSOY.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem - En resa över språkgränsen. Luokkatandem - matka yli kielirajan*. Åbo Akademi. Pedagogik och välfärdsstudier.
- Mitchell, D. (2018). *27 toimivaa tapaa opettaa*. Suom. J. Korhonen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Myles, F. & Cordier, C. (2017). Formulaic sequence (FS) cannot be an umbrella term in SLA. Focusing on psycholinguistic FSs and their identification. *Studies in Second Language Acquisition* 39, 3–28.
- Mäntylä, K., Lahtinen S. & Toropainen O. (Tulossa). Processing L2 vocabulary in writing. Teoksessa P. Booth & J. Clenton (Toim.) *First language influences on multilingual lexicons*. London: Routledge.
- Määttä, O., Wallinheimo, K. & Salo, O.-P. (Tulossa) Työkaluja kieltenopettajan käyttöteorian rakentamiseen ja vahvistamiseen ohjatussa harjoittelussa. Teoksessa O.-P. Salo (Toim.) *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen*. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu.
- Nation, P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niitemaa, M.-L. (2014). Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (Toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (ss. 138–164) Helsinki: Gaudemus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston Mass.: Heinle & Heinle.

- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pollari, P. (2015). Arvioinnin tehtävä on edistää oppimista. Teoksessa O.-P. Salo & M. Kontoniemi (Toim.) *Kohti uutta. 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. (ss. 297–314) Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Schmitt, N. (Toim.) (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins Press.
- Sjöholm, K. (1998). Avoidance of English phrasal verbs among second language learners. Teoksessa D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. M. Mees & E. Poulsen (Toim.), *Perspectives on foreign and second language pedagogy*. (ss. 135–147). Odense: Odense University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista

KAISA HAHN, MARJO SAVIJÄRVI JA KIRSI WALLINHEIMO

kaisa.hahl@helsinki.fi

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa näytämme, millaisia käytännön kokemuksia opettajilla ja varhaiskasvattajilla on ollut kieltenopetuksen varhentamisen hankkeissa, millaisia valmiuksia heillä on ollut kieltenopetuksen varhentamiseen ja millaisia neuvoja heillä on antaa sen mielekkääseen toteutukseen. Tutkimus perustuu varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutuksen kolmen toteutuksen osallistujien (N=78) alkukartoitukseen, jonka olemme analysoineet sisällönanalysillä. Tulokset osoittavat, että osallistujilla oli positiivisia kokemuksia, mutta he olivat myös kohdanneet haasteita opetuksen toteuttamisessa. Käytännön haasteita olivat muun muassa oppimateriaalin puute, suuret ryhmäkoot ja yhteisen suunnittelijan puute. Pedagogisiin haasteisiin kuuluivat puutteellinen ohjeistus ja epävarmuus työtavoista. Käytännön vinkeiksi opettajat ehdottivat muun muassa monipuolisia ja toiminnallisia työtapoja, opettajien yhteistyötä, kielen tuomista arkeen sekä luokahuoneen rutiinien luomista. Tulosten perusteella toiminnan kehittämiseksi olisi tärkeä järjestää opettajille aikaa kehittää yhteistyötä, vahvistaa digipedagogiikan osaamistaan sekä suunnitella monialaisia oppimiskokonaisuuksia yhdessä.

Avainsanat

varhennettu kieltenopetus, toiminnalliset työtavat, täydennyskoulutus

Practices in early teaching of foreign languages: Teachers' experiences of success and challenges

Abstract

In this article we show what kind of practical experiences teachers and early childhood education personnel have had in projects related to early teaching of foreign languages (ETFL), what preparedness they have had for ETFL and what tips they have to give for its meaningful implementation. The research data was gathered as the initial survey in three implementations of in-service education for ETFL that we have analysed with content analysis. The results show that the participants (N=78) had positive experiences of their EFTL projects but they had also encountered challenges in their implementation. Practical challenges consisted of a shortage of teaching materials, large group sizes and a lack of common planning time. Pedagogical challenges included inadequate guidelines and uncertainty of teaching methods. Respondents suggested as practical tips the use of multifaceted and activating working methods, teacher cooperation, making language as part of the everyday and creating classroom routines. Based on the results and to improve practices, we recommend that time is allocated for the development of cooperation skills between different teachers, the strengthening of digital skills, and the planning of interdisciplinary learning modules together.

Keywords

early teaching of foreign languages (ETFL), activating classroom strategies, in-service training

Johdanto

Varhennettu kieltenopetus toi mukanaan yhden oppitunnin lisäyksen kahdelle ensimmäiselle peruskoulun luokka-asteelle. Kielikoulutuspoliittiset painotukset ja muutokset perusopetusta ohjaaviin opetussuunnitelman perusteisiin velvoittavat kouluja vuodesta 2020 lähtien siihen, että ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opetus alkaa viimeistään peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan keväällä. A1-kielen opetusmäärä kasvoi yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 1–2. (Opetushallitus, 2019.) Käytännössä kieltenopetuksen varhentaminen voi ulottua myös varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on lasten motivoimisen ja kielivalintojen monipuolistamisen lisäksi helpottaa siirtymistä varhennettuun kieltenopetukseen tai mahdollistaa siirtyminen kielirikasteiseen tai muuhun kaksikieliseen esi- ja perusopetukseen (Opetushallitus, 2016, ss. 49–50).

Perusopetuksessa kieltenopetus nähdään osana kielikasvatusta ja johdatuksena kielitietoisuuteen. Vieraan kielen opetuksen tavoitteena on tarjota aineksia kieli- ja kulttuuri-identiteettien vahvistamiselle ja moninaisuuden arvostamiselle (ks. Hahl tässä julkaisussa). Lisäksi tavoitteena on herättää oppilaiden kiinnostusta kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriin moninaisuuteen sekä rohkaista kommunikoimaan autenttisissa ympäristöissä. Kieltenopetuksessa hyödynnetään vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja. Siinä tulisi antaa runsaasti tilaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle. (Opetushallitus, 2014.) Opetussuunnitelman perusteisiin tehty A1-kielen opetusta koskevat muutokset ja täydennykset painottavat 1.–2. luokan kieltenopetuksessa myös suullista vuorovaikutusta arkeen liittyvissä tilanteissa sekä eri aiheiden monipuolista käsittelyä (Opetushallitus, 2019).

Varhennettu kieltenopetus edellyttää sekä luokan- että aineenopettajilta uusia taitoja. Luokanopettajankoulutukseen ei ole perinteisesti sisällynyt kielididaktiikan opintoja eikä kielten aineopintoja, vaikka opettajan kelpoisuuden nojalla luokanopettajat voivat opettaa englantia, ruotsia tai muita kieliä sekä kaikkia muita alakoulussa opetettavia oppiaineita. Kieltenopetuksen varhentamista koskevan päätöksen myötä luokanopettajat opettavat aiempaa enemmän vieraita kieliä. Monet luokanopettajat ovat jo saaneet vastuulleen toisen kotimaisen kielen opetuksen, kun B1-kielen opetus aikaistettiin alkamaan kuudennelta

luokalta vuonna 2016 uuden opetussuunnitelman myötä (Karvi, 2017; Opetushallitus, 2014).

Aineenopettajankoulutuksen tavoitteena on antaa laaja-alainen pätevyys peruskoulun, lukion, ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuksen tehtäviin. Varhaiseen kieltenopetukseen tai pienten lasten opetukseen liittyvää pedagogiikkaa on opinnoissa varsin vähän. Varhennettu kieltenopetus edellyttää sekä kieltenopettajilta että luokanopettajilta taitoja siitä, miten tukea pienten oppilaiden kielitaidon ja kielenopiskelutaitojen kehittymistä ja kasvua kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen. Lisäksi on tärkeää, että opettajat valitsevat varhennettuun kieltenopetukseen soveltuvia työtapoja ja materiaaleja. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus ovat rahoittaneet useita varhennetun kieltenopetuksen kehittämishankkeita, joilla on tuettu opettajien kielididaktista osaamista, kielitaidon kehittämistä ja alueellista yhteistyötä (Inha, 2018).

Tässä luvussa esittelemme tutkimusta, jonka toteutimme varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutushankkeen kolmen eri toteutuksen pohjalta. Analysoimme osallistujilta kerätystä alkukartoituksesta, millaisia valmiuksia opettajilla ja varhaiskasvattajilla on omien käsitystensä mukaan kieltenopetuksen varhentamiseen ja millaista varhentaminen on ollut käytännössä sekä haasteiden että onnistumisten osalta. Tältä pohjalta pohdimme lopuksi myös, millaista täydennyskoulutusta opettajille olisi tarpeen järjestää ja mitä asioita varhennetun kieltenopetuksen järjestämisessä olisi hyvä ottaa huomioon.

Varhennetun kieltenopetuksen teoriaa ja työtapoja

Jo 2000-luvun alussa Euroopan komissio määrätti, että vähintään kahden kielen oppiminen varhaisesta iästä lähtien on välttämätön perustaito kulttuurienvälisen ymmärryksen ja laajemman kielitaidon saavuttamiseksi (Tinsley & Comfort, 2012). Varhennettuun kieltenopetukseen viitataan usein monella käsitteellä: varhainen kieltenopetus (*early language teaching*), kaksikielinen opetus ja kielirikasteinen toiminta. Käsitteet ovat kytköksissä toisiinsa, mutta eivät kuitenkaan tarkoita samaa. Keskeisin ero on siinä, kuka opettaa ja miten, kenelle opetetaan ja kuinka monta tuntia vuodessa. Varhaisella opetuksella tarkoitetaan oppijan ikävaihetta varhaislapsuudesta alkuopetukseen. Kaksikielisessä opetuksessa oppiainesisältöjä opetetaan osittain tai kokonaan vieraalla kielellä. Kielikylyopetus on kaksikielistä opetusta, joka tapahtuu kotimaisilla

kielillä. (Skinnari & Halvari, 2018.) Kielirikasteinen opetus on sellaista kaksikielistä opetusta, jossa kohdekielistä opetusta on vähemmän kuin 25 % kaikesta opetuksesta (Opetushallitus, 2014). Se voi toteutua esimerkiksi lyhyinä viikoittaisina opetustuokioina. Kielisuihkutus on lyhytkestoista kielirikasteista toimintaa, jossa opetusta eivät niinkään ohjaa opetussuunnitelmien sisällölliset tavoitteet vaan tutustuminen vieraaseen kieleen ja kulttuuriin leikkien, laulujen ja lorujen kautta – joskus myös monikielisesti (Bärlund, Nyman & Kajander, 2015). Varhennetussa kieltenopetuksessa käytetään paljon samoja menetelmiä kuin kaksikielisessä opetuksessa ja kielirikasteisessa toiminnassa (Skinnari & Halvari, 2018).

Kieltenopetuksen varhentamiseen liitetään monia tekijöitä, jotka vaikuttavat tai joiden oletetaan vaikuttavan kielenoppimiseen. Varhennetun kieltenopetuksen oletetaan esimerkiksi olevan erityisen hyödyllistä pienten lasten varhaisen kielillisen herkkyykskauden takia (ks. Lenneberg, 1967). Nykytutkimus ei kuitenkaan tue tätä väitettä yksiselitteisesti – varsinkaan vieraan kielen oppisen kohdalla (esim. Luz Celaya, 2012; Nikolov, 2009). Sen sijaan kielitaidon eri osa-alueiden – kuten ääntämisen, rakenteiden tai sanaston – oppimisella näyttää olevan erilaisia herkkyykskausia ensimmäisen ja toisen kielen oppimisen eri ikävaiheissa (Luz Celaya, 2012). Usein ajatellaan, että varhemmin vieraan kielen aloittaneet oppivat kieltä nopeammin ja paremmin kuin myöhemmin aloittaneet. Tutkimukset osoittavat kuitenkin päinvastaista; silloin, kun opetus tapahtuu koulukontekstissa ja altistusta on vähäinen viikkotuntimäärä, vanhemmat lapset voivat saavuttaa paremmat taidot vähemmällä tuntimäärällä kuin nuoremmat koululaiset (esim. Muñoz & Singleton, 2018; Pfenninger & Singleton, 2019).

Vieraan kielen opetus koulussa oppitunnilla eroaa selkeästi ensimmäisen tai toisen kielen oppimisen konteksteista. Tutkijat ovat antaneet erilaisia arvioita vieraan kielen opetuksen vähimmäisajasta, jotta oppimista tapahtuu. Curtainin (2000) mukaan opetusta tulisi olla vähintään 30 minuuttia kolme kertaa viikossa. Varhennetun kieltenopetuksen myötä jokainen 1.–2.-luokkalainen Suomessa saa viikoittain 45 minuuttia vieraan kielen opetusta, joten altistuminen

vieraalle kielelle on hyvin rajallista². Riippuu toki kielestä, minkä verran se on esillä lähiympäristössä. Lapset kuulevat ja näkevät englantia luokkahuoneen ulkopuolellakin esimerkiksi median, pelien, television ja internetin kautta huomattavasti enemmän kuin monia muita kieliä. Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvalla altistuksella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia kielen oppimiseen, vaikka niiden tuomaa etua onkin vaikea tutkimuksella tarkkaan osoittaa (Enever, 2015; Pfenninger & Singleton, 2019).

Varhennetussa kieltenopetuksessa on suositeltavaa, että opettaja sekä osaa opettamaansa kieltä että hallitsee lasten eri ikäkausille sopivia työtapoja (Enever, 2015). Varhennetussa kieltenopetuksessa voidaan hyödyntää pienten lasten luontaista innokkuutta ja motivaatiota oppia ja osallistua sekä opetella uuden kielen äänneitä toistuvasti pelkäämättä virheitä (Johnstone, 2009; Nikolov, 2009). Lasten luonnollisella taipumuksella leikkiä on etunsa oppimisessa, sillä mielekkäiden leikkien kautta lapset voivat innostua toistamaan samoja rutiineja ja niiden kautta muistaa vieraskielisiä sanoja ja lauseita paremmin. Halliwellin (1992) mukaan myös mielikuvitus edistää lapsen kielenoppimista, sillä roolileikeissä voi heittäytyä puhumaan vierasta kieltä toisen henkilön roolissa.

Mitä nuoremmista lapsista on kyse, sitä kontekstisidonnaisempaa vuorovaikutus on ja sitä tärkeämpää on, että puhuttu kieli kytkeytyy ymmärrettävään toimintaan. Esimerkiksi kielikylpypäiväkodissa toisen kielen oppimista tukee se, että puhetta on pitkälti mahdollista tulkita tilanteiden perusteella (esim. Savijärvi, 2011). Kontekstin lisäksi oppimisen kannalta on tärkeää, että oppilas on motivoitunut ja hänellä on mahdollisuuksilla käyttää uutta kieltä (Luz Celaya, 2012). Vieraan kielen puhumisesta oppii vain puhumalla (Enever, 2015; Halliwell, 1992).

Koska vieraan kielen opetukseen käytettävää aikaa on peruskoulussa varsin vähän, tulisi opetuksessa panostaa sellaisiin menetelmiin ja aktiviteetteihin, jotka maksimoivat vieraalle kielelle altistumista ja luovat mahdollisuuksia käyttää sitä oppitunnilla. Työtapojen olisi tärkeä olla vuorovaikutteisia, innostavia ja kannustavia. (Enever, 2015; Johnstone, 2009; Luz Celaya, 2012.) Pienten oppijoiden kohdalla opetuksessa on otettava huomioon heidän ikänsä ja asetettava

² Paikallisesti joissakin kunnissa on päätetty kahdesta vuosiviikkotunnista molemmille luokille yhden vuosiviikkotunnin sijaan.

tavoitteet realistisesti. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tehtäviä ja aktiviteetteja tarjotaan pienissä erissä ja toistoa on riittävän paljon. (Keaveney & Lundberg, 2017.) Varhennettu kieltenopetus ei siis ole automaattinen väylä oppia vierasta kieltä hyvin tai edes paremmin kuin myöhemmin aloitetussa kieltenopetuksessa (Enever, 2015; Luz Celaya, 2012; Pfenninger & Singleton, 2019). Kuten kieltenopetuksessa yleisesti, myös varhennetussa kieltenopetuksessa suunnittelu ja tavoitteellisuus ovat tärkeitä, ettei kielenopiskelun polku katkea peruskoulun aikana.

Varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutus opettajien tukena

Varhennettu kieltenopetus nousi yhdeksi hallituksen kärkihankkeeksi vuonna 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus rahoittivat useita varhennetun kieltenopetuksen kehittämishankkeita vuonna 2017 ja 2018. Hankkeilla on tuettu muun muassa opettajien kielididaktista osaamista ja kielitaidon kehittämistä, oppimateriaalien tuottamista ja alueellista yhteistyötä eri puolella Suomea. (Inha, 2018.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutuksesta, jonka toteutti Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämisspalvelut HY+ kolmena eri toteutuksena (2017–2018). Koulutuksen toteutuksen aikana hallitus ei vielä ollut tehnyt päätöstä yleisestä varhennetun kieltenopetuksen aloittamisesta Suomessa, vaan täydennyskoulutuksen osallistujien koulut ja päiväkodit olivat mukana hankerahoitteisissa varhennetun kieltenopetuksen toteutuksissa. Täydennyskoulutus suunniteltiin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan ja HY+:n yhteistyönä. Koulutuksen suunnittelussa huomioitiin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukainen kieltenopetus, alkuopetuksen pedagogiikka sekä opettajien kehittämistarpeet. Tämän artikkelin kirjoittajat osallistuivat sekä koulutuksen suunnitteluun että sen toteutukseen.

Koulutuskokonaisuudet toteutettiin kaksi kertaa suomenkielisenä ja kerran ruotsinkielisenä. Koulutukset koostuivat kolmesta lähiopetuspäivästä, webinaarista sekä ryhmässä toteutetusta laajemmasta kehittämistehtävästä, joka liittyi osallistujien oman kunnan tai koulun varhennetun kieltenopetuksen kehittämishankkeeseen. Koulutuksen tärkeänä tavoitteena olikin tukea opettajia

ja varhaiskasvattajia varhennetun kieltenopetuksen hankkeiden suunnittelussa ja toteutuksessa.

Aineisto ja tutkimusmenetelmä

Osallistujilta kerättiin ennen täydennyskoulutusten alkua sähköisellä kyselylomakkeella kuvaukset käynnissä tai suunnitteilla olevien hankkeiden keskeisistä ja konkreettisista tavoitteista, toimenpiteistä ja sisällöistä. Osallistujia pyydettiin kuvailemaan hankkeessa tai varhennetussa kieltenopetuksessa ilmenneitä haasteita ja ongelmakohtia sekä kertomaan esimerkkejä hyvistä luokkahuonekäytänteistä ja toimintatavoista, joita koulussa tai päiväkodissa oli toteutettu. Samassa lomakkeessa osallistujilta pyydettiin suostumusta vastausten käyttämiseen tutkimuksessa. Yhteensä 76 osallistujaa antoi suostumuksensa tutkimukseen. Alla olevasta taulukosta näkyy suostumuksen antaneiden osallistujien jakautuminen ammatin mukaan (Taulukko 1).

Taulukko 1. Vastaajien jakautuminen ammatin mukaan.

Luokanopettajia	21
Aineenopettajia	31
Luokan- ja aineenopettajia	15
Varhaiskasvatuksen henkilöstöä	9
Yhteensä	76

Aineiston analysoimisessa käytimme sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Määrällisen aineiston saimme taustakysymyksiä monivalintakysymyksistä, joissa vastaajat arvioivat 4-portaisella Likert-asteikolla (huonosti – melko huonosti – melko hyvin – erittäin hyvin), kuinka hyvin he olivat perehtyneet eri aihealueisiin liittyen varhennettuun kieltenopetukseen. Avoimien vastausten laadullisen aineiston analyysin toteutimme Atlas.ti -ohjelmalla siten, että etsimme aineistosta toistuvia teemoja ja samankaltaisia sisältöjä, jotka ryhmittelimme kategorioihin. Analyysi oli syklinen prosessi, jossa luimme aineistoa läpi

useampaan kertaan samalla tiivistäen teemoja lopullisiin kategorioihin, jotka nimesimme aineistosta nostettujen aiheiden perusteella. Esittelemme kategoriat tulosluvussa.

Tulokset

Tässä luvussa esittelemme alkukartoituksen tuloksia varhennetun kieltenopetuksen täydennyskoulutuksen kolmen eri toteutuksen pohjalta.

Taulukko 2: Vastaajien perehtyneisyys varhennetun kieltenopetuksen aiheisiin.

Vastaaja perehtynyt Aihealueet	Huonosti	Melko huonosti	Melko hyvin	Erittäin hyvin
Leikit ja pelit oppimisessa	0	6	49	21
Vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen	1	13	44	18
Lasten valmiudet oppia kieliä varhaisessa vaiheessa	5	21	43	7
Draaman käyttö kielen opetuksessa	7	33	33	3
Monikielisyyskasvatus	6	34	27	9
Kielirikasteinen opetus	18	26	26	4
Digitaidot varhennetun kielen opetuksessa	15	40	19	2
Verkostoituminen muiden opettajien/toimijoiden kanssa	23	31	19	3

Yllä olevasta taulukosta ilmenee, miten osallistujat arvioivat omaa osaamistaan ja aiempia tietojaan varhennettuun kielenopetukseen liittyvissä aiheissa (Taulukko 2).

Vastaaajista yli 90 % ilmoitti olevansa melko hyvin tai erittäin hyvin perehtynyt peleihin ja leikkeihin opetuksessa ja 80 % oli melko hyvin tai erittäin hyvin perehtynyt vuorovaikutuksessa tapahtuvaan oppimiseen. Vastaaajista 65 % oli melko hyvin tai erittäin hyvin perehtynyt lasten valmiuksiin oppia kieliä varhaisessa vaiheessa.

Sen sijaan vastaaajista vähän reilu puolet ilmoitti olevansa melko huonosti tai huonosti perehtynyt draaman käyttöön kielen opetuksessa, monikielisyyskasvatukseen sekä kielirikasteiseen opetukseen. Kaikkein heikoimmilla vastaaajat kokivat olevansa digitaadoissa ja verkostoitumisessa muiden opettajien kanssa. Näihin noin 70 % ilmoitti perehtyneensä joko huonosti tai melko huonosti.

Varhennetun kielenopetuksen tavoitteet

Tässä alaluvussa esitämme yhteenvedon tavoitteista, joita täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat toivat esille ilmoittautuessaan koulutukseen. Osa osallistujista oli vastannut tavoitteita tiedustelevaan kysymykseen ilmoittamalla hankkeensa viralliset tavoitteet. Moni oli kuitenkin kuvaillut henkilökohtaisia tai koulu- tai päiväkotikohtaisia tavoitteita. Yhtenä hyvin konkreettisenä tavoitteena oli varhennetun kielenopetuksen järjestäminen erilaisin tavoin. Opetusta oli usein järjestetty perinteisinä erillisinä kielten oppitunteina, mutta joissain kouluissa sitä tarjottiin kielisuihkutuksin, ”kielimaistiaisin” (lyhyitä tutustumisia eri kieliin) tai integroituna muihin oppiaineisiin. Olemme jakaneet opettajien kirjaamat tavoitteet joko oppilaisiin tai henkilökuntaan liittyviksi. Lisäksi oli yleisempiä tavoitteita kansainvälistymisestä ja toimintakulttuurin luomisesta, johon liittyy uusien käytäntöjen ja toimintamallien kehittäminen.

Oppilaisiin liittyvinä tärkeimpinä tavoitteina opettajat toivat esille lasten innostamisen ja motiivoinnin kielenopetukseen ja tutustuttamisen uuteen kieleen (tai kieliin) ja kulttuuriin. Lasten kielitietoisuuden lisääminen koettiin tärkeänä tavoitteena. Monet vastaaajat mainitsivat tavoitteeksi kielivalikoiman laajentamisen ja kielipolun turvaamisen läpi lapsen kouluvuosien (tai jopa varhaiskasvatuksesta alkaen). Myöhemmän kielenopiskelun tukeminen ja rohkaiseminen

A2-kielen valintaan olivat myös usein mainittuja tavoitteita. Varhennetun kieltenopetuksen toivottiin edistävän lasten kieltenoppimista ja tuovan leikinomaisuutta kieltenopiskeluun. Monet vastaajat mainitsivat lasten kielellisen herkkyyksikauden, jonka arveltiin olevan otollinen varhennetulle kieltenopiskelulle. Varhennetun kieltenopetuksen tavoitteeksi mainittiin myös se, että oppilaille annetaan eväitä keskeisen sanaston oppimisessa ja rohkaistaan heitä käyttämään vierasta kieltä. Tavoitteena oli myös moninaisuuden ja monikielisyuden arvostuksen lisääminen. Ruotsinkielisessä koulutuksessa opettajat nostivat esille kaksikielisyuden vahvistamisen.

Opettajiin tai kasvattajiin liittyvistä tavoitteista mainittiin monipuolisten työtapojen oppiminen ja henkilökunnan taitojen kehittäminen. Monet opettajat toivat esille kieltenopettajien verkoston vahvistamisen tarpeen. He toivoivat enemmän yhteistyötä ja kollegiaalista tiedonjakamista sekä oman yhteisön sisällä että laajemmin omalla alueella tai koko Suomessa.

Seuraavaksi esittelemme osallistujien kokemuksia varhennetun kieltenopetuksen haasteista ja sen jälkeen esittelemme heidän raportointiaan hyviä toimintatapoja ja käytäntöjä.

Varhennetun kieltenopetuksen haasteet

Suurin osa vastaajista ilmoitti olleensa tyytyväinen varhennetun kieltenopetuksen hankkeeseen koulussaan tai päiväkodissään. He toivat kuitenkin kysyttäessä esille myös haasteita, joita olivat kohdanneet toteuttaessaan varhennettua kieltenopetusta. Olemme tässä luokitelleet haasteet pedagogisiin ja käytännön haasteisiin. Pedagogiset haasteet muodostavat seuraavat kategoriat:

- puutteellinen ohjeistus
- epävarmuus työtavoista
- heterogeeniset ryhmät
- yhteisopettajuuden haasteet.

Käytännön haasteisiin kuuluvat:

- oppimateriaalin puute
- suuret ryhmäkoot ja riittämättömät tilat
- yhteisen suunnitteluajan puute.

Pedagogiset haasteet

Puutteellinen ohjeistus

Täydennyskoulutukset oli suunnattu opettajille ja kasvattajille, joiden koulut tai päiväkodit olivat mukana jossain Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa varhennetun kieltenopetuksen hankkeessa. Kieltenopetusta toteutettiin hankkeissa eri tavoilla, esimerkiksi lyhyinä opetustuokioina, kokonaisina oppitunteina, kielisuihkutuksina tai kielikylpymäisesti. Varhennettua kieltenopetusta annettiin 1.- tai 2.-luokkalaisille, varhaiskasvatuksessa tai jopa innostavana opetuksena ennen A2-kielen valintaa. Koska varhennettu kieltenopetus oli vielä vapaaehtoista, ei käytössä ollut Opetushallituksen laatimia opetussuunnitelman muutoksia. Joissakin kouluissa oli ollut pula halukkaista opettajista. Kun varhennettu kieltenopetus oli vapaaehtoista, piti opettajia yrittää innostaa mukaan. Joissakin kouluissa oli epäselvyyttä siitä, kuka olisi varhennettuun kieltenopetukseen pätevä: luokanopettaja, aineenopettaja vai nämä kaksi yhdessä.

Puutteellinen ohjeistus varhennetussa kieltenopetuksessa olikin yksi eniten vastaajia vaivannut asia:

Varhennettuun kieltenopetukseen ei ole annettu konkreettisia suuntaviivoja, joten opettaja on täysin omassa varassaan opetusta suunnitellensa ja toteuttaessaan. (Aineenopettaja)

Minulle ei ole ihan selvää kuinka paljon on hyvä ja riittävä määrä kieltenopetusta, olisi mielenkiintoista kuulla miten muut tekevät. (Esikoulun opettaja)

Epävarmuus työtavoista

Vastaajilla oli myös epävarmuutta sopivista työtavoista varhennetussa kieltenopetuksessa. Vaikka vastaajista suurin osa oli ilmoittanut olevansa erittäin hyvin tai melko hyvin perehtynyt peleihin ja leikkeihin opetuksessa, koettiin vieraan kielen opetuksessa kuitenkin usein haasteita valita lapsille soveltuvia työtapoja.

Eskarilaiset ovat pieniä, kaiken pitäisi olla suullista, vain pieniä tuokioita ja seuraavaan juttuun, ettei keskittyminen herpaannu. (Aineenopettaja)

Olen ainoa pätevä kieltenopettaja. En osaa sanoa paljon muiden kollegoiden englannin opetuksesta, mutta ainakin sen tiedän, että he tekevät kirjallisia harjoituksia, joita minä en tee ollenkaan, tai ainakin hyvin vähän ja poikkeustilanteissa. (Luokan- ja aineenopettaja)

Opettajat olivat enimmäkseen samaa mieltä siitä, että opetuksen tulisi olla suullista ja toiminnallista, vaikka he eivät aina olleet varmoja siitä, miten toteutus käytännössä tapahtuu. Tähän liittyi joillakuilla huoli siitä, miten tulee toimia niiden lasten kanssa, jotka eivät vielä osaa lukea ja kirjoittaa:

Pilottina toimiminen on myös haastanut, kun ei ole kokemusta tällaisesta eikä valmiita materiaaleja ole, oppilaat ovat eri tasoisia ihan senkin suhteen, osaavatko lukea ja kirjoittaa (ja käyttää puhelimitään opiskelussa). (Luokanopettaja)

Perinteisesti ensimmäinen vieras kieli on aloitettu kolmannella luokalla, jolloin oppilaat osaavat jo lukea ja kirjoittaa. Siten opettaja on voinut tukeutua oppikirjaan sekä valmistellessaan että toteuttaessaan opetusta.

Monet vastaajista nostivat esiin täydennyskoulutuksen tarpeen, jotta opettajat osaavat toteuttaa laadukasta varhennettua kieltenopetusta.

Material och fortbildning för oss lärare. Därför är jag med på den här utbildningen för att få nya insikter, idéer, material, tillvägagångssätt. (Luokanopettaja)

Monet kokivat, että koulutusta olisi pitänyt olla tarjolla ennen kuin varhennetun kieltenopetuksen hanke koulussa alkoi, jotta opettajat olisivat olleet valmiimpia siihen. Toisaalta hankkeiden kautta opettajat pystyivät saamaan kokemusta aiheesta ja pääsivät osallistumaan koulutukseen jo ennen kuin varhennettu kieltenopetus lisättiin opetussuunnitelmaan.

Heterogeeniset ryhmät

Vastaajat kokivat heterogeeniset ryhmät ja niiden vaatiman eriyttämisen haasteelliseksi. Vastaajat raportoivat, että monissa ryhmissä lapset ovat hyvin eri tasoilla tiedollisesti ja taidollisesti. Isoissa ryhmissä opettajan tai kasvattajan on vaikea löytää ja antaa oikeantasoisia tekemistä jokaiselle.

[Haasteena ovat] heterogeeniset opetusryhmät, S2-oppilaiden ja erityistä tukea vaativien oppilaiden integrointi. (Aineenopettaja)

Eriyttäminen. Ryhmässä saattaa olla lapsi joka puhuu englantia kotona tai on käynyt englantikerhossa. ... Ne, joille englanti on tuttua, toimivat usein "apuopeina", mikä voikin olla identiteettiä vahvistava kokemus ja hyvä asia koko ryhmälle. Mutta mietin tulisiko heille räätälöidä enemmän haasteita. Toisaalta on lapsia jotka oppivat hitaammin ja heille ei kuitenkaan saisi tulla kielteistä kokemusta itsestä oppijana tai kielten oppimisesta. ... Toiminta on näkyvää jolloin osaaminenkin (tai ei osaaminen) näkyy. Toisaalta on hyvä antaa oivaltamiseen mahdollisuuksia eli ei voi oikein niinkään tehdä, että mitään haasteita tai mitään muistettavaa ei ole. (Lastentarhanopettaja)

Opettajat nostivat esiin sen, että osa oppilaista osasi etenkin englantia jo melko hyvin, kun taas toiset tarvitsivat paljonkin tukea. Lisäksi opettajat raportoivat, että oppilaiden kouluvalmiudessa oli isoja eroja. Se vaikutti opettajien mukaan siihen, millaisia työtapoja heidän kanssaan pystyi käyttämään. Muutamissa vastauksissa nousi esille myös huoli S2-oppilaiden tai yleensä kouluvalmiuksiltaan sekä luku- ja kirjoitusvalmiuksiltaan (luki-valmiuksiltaan) heikkojen oppilaiden pärjääminen varhennetun vieraan kielen opetuksessa.

Miten huomioidaan koulu- ja luki-valmiuksiltaan heikot lapset ja S2-oppilaat (valmistava tai heikko suomen kielen taito)? (Aineenopettaja)

Muutama vastaaja mietti, pitäisikö koulu- ja luki-valmiuksiltaan heikkojen oppilaiden saada vapautus varhennetusta vieraasta kielestä vai olisiko heidän opetuksensa mahdollista saada lisää tukitoimia, jotta opiskelu ei ole heille liian haastavaa.

Yhteisopettajuuden haasteet

Varhennettua kieltenopetusta toteutettiin joissakin tapauksissa kieltenopettajan ja luokanopettajan tai eri varhaiskasvattajien yhteisopetuksena. Yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus oli koettu ongelmalliseksi joissakin hankkeissa. Tähän liittyi eri opettajien ennakkoluulot, omat tottumukset ja tavat, kuten myös jäljempänä esitellyt aikataululliset käytännön ongelmat.

Yhteisopettajuus on osittain ollut ongelmallista. Miten luoda ne rakenteelliset muutokset, joilla hanke saadaan pysyväksi? (Aineenopettaja)

Samanaikaisopetuksessa haasteena on ollut linkittää kielisuihku opettavan aineen kanssa, jotta suihkut olisi luontevaa. Tämä on vaatinut yhteissuunnittelua luokanopettajan kanssa. (Aineenopettaja)

Opettajat ovat tottuneet työskentelemään luokassaan yksin, mutta yhteisopettajuuden kautta he voivat hyötyä toistensa vahvuuksista. Tällainen uudenlainen opettaminen vaatii kuitenkin yhteissuunnittelua ja uusien työskentelytapojen omaksumista. Ajan löytyminen yhteissuunnitteluun on kategorisoitu alla käytännön haasteisiin.

Käytännön haasteet

Oppimateriaalin puute

Suurimman osan vastaajista esiin nostama käytännön haaste liittyi valmiin oppimateriaalin puutteeseen tai vähyyteen.

Laulut ja leikit onnistuu kyllä, mutta oltava myös paljon muuta. Askartelevatko kaikki koulut oman materiaalinsa ja toimintamallinsa taas itse? Miksi pitää keksiä pyörä uudelleen, jos kaupungissa on jo kouluja, joissa kieltenopetusta annettu ykköseltä lähtien? (Aineenopettaja)

Hyvien työkalujen ja käytänteiden saavutettavuus ja jakaminen koko kunnan luokanopettajille, jotka opettavat varhennettua englantia. Luokanopettajat toimivat osittain eri kouluissa, joten olisi hyvä, jos materiaaleja ja käytänteitä sekä kokemuksia voitaisiin jakaa laajemminkin kuin vain yhden koulun sisällä. (Luokanopettaja)

Vastauksista näkyi opettajien turhautuminen siihen, kuinka paljon aikaa menee oppimateriaalin laatimiseen, kun valmista materiaalia ei kouluilla ollut muuten saatavilla. Opettajat myös toivoivat, että materiaaleja voitaisiin jakaa yli koulu- ja kuntarajojen, jotta samojen asioiden kanssa ei tarvitsisi käyttää aikaa joka paikassa. On tärkeää, että tiedot ja taidot leviävät laajalle ja ovat helposti saatavilla. Materiaalin puute liittyi myös aiemmin esiteltyihin selkeiden suuntaviivojen puuttumiseen ja epävarmuuteen työtavoista.

Suuret ryhmäkoot ja riittämättömät tilat

Suuret ryhmäkoot oli yksi koetuista haasteista, sillä ne eivät palvele suullisen tuottamisen harjoittamista ja kehittymistä.

Toivottavaa olisi, ettei yli 15 oppilaan ryhmiä olisi näin pienissä kieltenopiskelijoissa taikka sitten toiveissa samanaikaisopetus esim. luokanopen kanssa 20 oppilaan ryhmissä. (Aineenopettaja)

Useat opettajat toivat esille toiveen, että opetusryhmät eivät olisi liian suuria. Kuten yllä, jonkun opettajan mielestä maksimimäärä oppilaita tulisi olla vain 15. Joissain kouluissa oli kuitenkin jopa 27 lasta yhdessä ryhmässä. Suuret ryhmäkoot lisäävät aiemmin esitettyä haastetta heterogeenisistä ryhmistä. Suuret ryhmäkoot olivat yhteydessä riittämättömiin ja joustamattomiin opetustiloihin, jotka koettiin yhdeksi haasteeksi.

Alussa toimivien työtapojen löytäminen oli haasteellista, myös pienet tilat ja tilojen puute ovat asettaneet omat hankaluutensa toiminnalliselle työkentelylle. (Aineenopettaja)

Materiaalin ja välineiden siirtäminen luokasta tai rakennuksesta toiseen koettiin joskus haastavaksi. Nämä haasteet mainittiin, kun raportoitiin tilojen toimimattomuudesta. Suurten ryhmien jakaminen saattoi olla mahdotonta, jos tarvittavia tiloja ei ollut tarjolla. Ylisuuret ryhmät ja pienet tilat taas vaikeuttivat toiminnallisten menetelmien käyttämistä.

Yhteisen suunnitteluajan puute

Opettajat nostivat esiin yhtenä käytännön haasteena myös yhteisen suunnitteluajan puuttumisen. Ilman yhteistä suunnittelu-aikaa oppitunteja oli hankalampi suunnitella siten, että opetusta kehitettäisiin ja jaettaisiin toisen opettajan kanssa.

Yhteisen suunnitteluajan puute: tarkempi suunnittelu voisi mahdollistaa jonkin laajemman projektin tai ryhmän jakamisen pistetyöskentelyyn. (Aineenopettaja)

Yhteisen suunnitteluajan löytäminen luokanopettajan kanssa. Suunnittelu tapahtuu joko pikaisesti välitunnilla tai sitä ei ehditä tehdä ollenkaan. (Aineenopettaja)

Yhteisen suunnitteluajan puute liittyi vaikeuteen sovittaa eri toimijoiden aika-
tauluja yhteen ja sitä esiintyi niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa.
Yhteissuunnittelun mahdollistamiseen täytyy löytyä aikaa opettajien ja kasvat-
tajien viikkoaikataulusta, joten se vaatii rakenteellisia järjestelyitä.

Hyviä toimintatapoja ja luokkahuonekäytänteitä

Vaikka varhennetun kieltenopetuksen hankkeissa oli kohdattu haasteita, niin
vielä enemmän hankkeisiin oli oltu tyytyväisiä. Monet vastaajat kokivat, että
hankkeissa oli kehitetty toimivia käytänteitä. Täydennyskoulutuksen osallistu-
jat kuvailivat useita erilaisia varhennetussa kieltenopetuksessa hyväksi havait-
semiaan toimintatapoja ja luokkahuonekäytäntöjä, joita he olivat käyttäneet tai
kehittäneet omissa kouluissaan. Nämä toimintatavat ja käytänteet olemme ja-
kaneet seuraaviin kategorioihin:

- toiminnallisuus ja monipuoliset työtavat
- opettajien yhteistyö
- kieli arjessa
- rutiinit
- pienet oppilasryhmät
- oppiaineiden aihesisällöt.

Toiminnallisuus ja monipuoliset työtavat

Toiminnallisuus nousi keskeisimmäksi aiheeksi hyvien toimintatapojen kate-
goriassa. Toiminnallisuus ja monipuoliset työtavat sisältävät muun muassa lei-
kit ja pelit, laulut ja musiikin sekä digimateriaalin.

*Hanke toteutetaan toiminnallisia menetelmiä hyödyntäen. Paljon lauluja,
leikkejä, tutkivaa oppimista ja ”peppu irti penkistä” -pedagogiikkaa. Eri-
tyisen tarkkaan huomioidaan ikäkaudelle sopivat oppimistavat ja eri ais-
tien käyttö. (Aineenopettaja)*

Vi gör leker, sjunger och dramatiserar mycket. (Luokanopettaja)

Toiminnallisista työtavoista kertoessaan osallistujat toivat esille, miten he oli-
vat kokeneet niiden auttavan lapsia keskittymään ja innostumaan aiheesta ja
tekemisestä. Vastaajat kokivat, että toiminnalliset tehtävät ja monipuoliset työ-
tavat tarpeeksi lyhytkestoisissa kokonaisuuksissa pitivät yllä lasten kiinnostusta

ja saivat heidät osallistumaan aktiivisesti. Myös erilaiset digitaaliset materiaalit ja työvälineet koettiin lapsia innostaviksi ja käytännöllisiksi työkaluiksi oppitunneilla.

Tablettitouhut motivoivat ja niiden avulla saadaan helposti paljon toistoa lyhyessä ajassa. (Luokan- ja aineenopettaja)

Osallistujat olivat myös löytäneet verkosta esimerkiksi valmiita kieltenopetus-sarjoja, joita jotkut hyödynsivät säännöllisesti varhennetun opetuksessa.

Opettajien yhteistyö

Opettajien yhteistyö oli koettu hyvin tärkeäksi. Siihen sisältyvät myös samanaikaisopettajuus ja kollegan vahvuuksista hyötyminen. Yhteisopettajuus koettiin hedelmälliseksi, jos kollegan kanssa löytyi yhteinen sävel työskentelyssä. Näin oli myös helpompi jakaa vastuualueet opetuksessa.

Hankkeen kautta olemme päässeet tutustumaan syvemmin yhteisopettajuuteen, jolloin suunnittelu ja tuntien toteutus tehdään opettaja-opettaja tai opettaja-avustaja pareissa, välillä myös useammankin aikuisen läsnä ollessa. Yhteisopettajuus toimii hyvin, jos työpari jakaa samanlaisen ajatusmaailman työskentelytavoista ja yhdessä tekemisestä. Useamman aikuisen läsnä ollessa on oppilaiden eriyttäminen ja heidän yksilöllisen tuen tarpeen huomioiminen helpompaa kuin yksin toimiessa. (Aineenopettaja)

Luokanopettajien kanssa käydyt pikapalaverit ja ajatuksenvaihdot luokan tulevista teemoista ovat toimineet hyvin varhennustuntien pohjana. Samanaikaisopetus (+ mahdollinen koulunkäynninohjaaja) on tukenut englannin tunneilla työskentelyä hyvin: pistetyöskentely on onnistunut. (Luokanopettaja)

Samanaikaisopettajuudella voitiin ratkaista esimerkiksi suuren ryhmäkoon tai ryhmän erityistarpeiden haasteet. Yhdelle opettajalle olisi ollut liian haastavaa saada jopa 30 oppilasta uuden kielen ja toiminnallisuuden pariin, mutta kahden (tai kolmen) aikuisen ohjauksessa se onnistui.

Viikoittainen yhteissuunnittelu kollegan kanssa tuntien sisällöistä. Toisessa opettamassani englannin ryhmässä on hyvin monta erityisen tuen

oppilasta, joten heidän oma luokanopettajansa toimii samanaikaisopettajana kanssani. Minä vastaan tuntien suunnittelusta ja hän tukee tukea tarvitsevia oppilaita tunnin aikana. (Luokan- ja aineenopettaja)

Opettajat pystyivät myös hyödyntämään omaa ja toistensa asiantuntijuutta yhteisopettajuudessa. Usein mainittuna oli luokanopettajan oppilaantuntemus ja vahva alkuopetuksen pedagogiikka ja aineenopettajalla taas varsinainen kielenopetus.

Kieli arjessa

Jotkut opettajat ja kasvattajat nostivat esiin koulun tai päiväkodin eri kielet ja monikielisuuden, jota he toivat esille opetuksessaan. Oppilaiden motivaatio ja into oppimiseen kasvaa, kun heille annetaan mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan. Kieli arjessa sisältää arjen kielten käyttöä ja opettamista oppitunneilla sekä kielen tekemistä näkyväksi luokahuoneessa ja kaikkialla koulussa. Siihen sisältyy myös kielirikasteinen opetus.

Varhennettu kieli näkyy ja kuuluu koko ajan toiminnassamme. Opettellemme lukuja ja käymme ne myös englanniksi. Samoin päivät ja kuukaudet. Laulamme englannin kielisiä lauluja, joista lapset pitävät kovasti. Luokassa on S2-oppilaita, joten myös heidän kotikielen tarkastelua koko ajan. Opettellemme myös heidän kotikieltään pienimuotoisesti. Näin nämäkin oppilaat pääsevät loistamaan omalla äidinkielellään. (Luokanopettaja)

Kielen tuottaminen ja toistaminen ja suullinen vuorovaikutus tuli selkeästi esille vastauksissa. Opettajat painottivat myös vieraan kielen käyttöä luokan hallinnassa mahdollisuuksien mukaan, esimerkiksi työskentelyrauhan saamisessa ja toistuvien ohjeiden muodossa.

Monet opettajat käyttivät kielisuihkutusta ja kielirikasteisen opetuksen kaltaista kohdekielen käyttöä oppitunneilla, jotta oppilaat altistuivat vieraalle kielelle mahdollisimman paljon luonnollisella tavalla.

Finskan lärs ut genom lek, sång och annan aktiverande verksamhet. Modellen som används är den samma som i språkbud, det vill säga att läraren

använder sig av endast finska och använder olika metoder bl.a. kroppsspråk och rita för att klargöra begrepp och ord. Innehållet plockas ur barnens liv. (Luokanopettaja)

Kielisuihkutusta tai kielirikasteista opetusta kuvattiin kielen rikkaaksi ja monipuoliseksi käytöksi oppilaiden kanssa. Opettajat kertoivat myös hyödyntävänsä kehonkieltä ja sanojen tai puheen visualisoimista auttaakseen oppilaita ymmärtämään.

Rutiinit

Opettajat nostivat esille rutiinien merkityksen niin päivänavauksissa kuin muisakin päivittäin toistuvissa toiminnoissa, jotka rytmittävät oppilaiden altistumista vieraalle kielelle.

Vieraan kielen opetuksessa toistot ovat tärkeitä, etenkin kun kyseessä on pienet lapset. Toistuvat rutiinit oli usein mainittu opettajien ja varhaiskasvattajien vastauksissa. Kuten seuraavista lainauksista näkee, jo vähäiselläkin määrällä laadukkaita rutiineja pääsee alkuun varhennetussa kieltenopetuksessa. Lasten kielen oppiminen ja keskeisen sanaston muistaminen vahvistuvat, kun toistot tulevat laulujen tai muun mielekkään toiminnan kautta. Opettajilla oli paljon hyviä vinkkejä arkisiin rutiineihin:

Yksi kieltenopettajista käyttää apunaan pehmolelua, jota lapset aina tunnin alkaessa ja päättyessä tervehtivät. Lelu myös kertoo englanniksi, jos luokassa ei ole työskentelyrauhaa. Päivän ensimmäisellä tunnilla ykkösten kanssa käydään läpi mikä viikonpäivä, monesko päivä ja mikä kuukausi on meneillään. Lisäksi lasketaan, montako päivää koulua on jo kulunut. Liikuntatunneilla opetellaan eläimiä ja värejä erilaisten juoksuleikkien avulla. (Aineenopettaja)

”Aamupiiri” ja ”päivän lopetus” saksaksi. Kielen tuominen näkyväksi koko koulussa (esim. yhteiset päivänavaukset, juhlat, ruokailutilanteet). (Luokan- ja aineenopettaja)

Pienet oppilasryhmät

Opettajat ottivat myös kantaa oppilasryhmien kokoon. Monissa kouluissa oli tehty erityisjärjestelyitä, jotta yhdellä opettajalla ei ollut valtavan suurta ryhmää.

Kahden ensimmäisen tunnin jälkeen aloin pitää ensimmäisen luokan oppilaille varhennettua saksaa puolikkaina luokkina. Aikaa on nyt vähemmän, mutta voimme keskittyä paremmin. (Luokan- ja aineenopettaja)

Pienissä ryhmissä jokainen lapsi sai enemmän tilaa ja pystyi myös keskittymään opettajan suunnittelemaan toimintaan paremmin. Kuten yllä olevasta esimerkistä ilmenee, joskus oppilaiden jakaminen pienempiin ryhmiin tarkoitti opetusajan vähenemistä lapsen näkökulmasta. Opettajan näkökulmasta laadukkaampi ja keskittyneempi oppitunti oli kuitenkin parempi vaihtoehto.

Oppiaineiden aiheisällöt

Ilman varhennetun kielen opetussuunnitelmaa monet opettajat olivat etsineet sanastoa ja aiheita eri oppiaineiden aiheisällöistä. Näin he pystyivät nivomaan uutta kieltä luontevasti opetukseen ja tuomaan sitä osaksi oppilaiden arkea.

Esimerkiksi ajankohtaiset teemat ja eri oppiaineiden aiheisällöt ovat luontevasti ohjanneet opetuksen suunnittelua ja käytännön toteutusta. Mielestäni myös kieli- ja kulttuurikasvatuksen tavoitteet on saavutettu hyvin. (Aineenopettaja)

Käytämme hankkeen toteuttamiseen kiertopistetyöskentelyä, jossa on yleensä musiikkipiste, kynätehtäväpiste, toiminnallinen piste sekä tietotekniikkaan painottunut piste. Jokaisessa pisteessä käsitellään samaa teemaa (esim. numerot, värit, eläimet...) n. 10 min. Teema vaihtuu joka viikko. (Luokanopettaja)

Jotkut vastaajat kertoivat hyödyntäneensä monipuolisia työtapoja oppiaineiden sisällöistä nousevien teemojen käsittelyssä, kuten yllä olevan lainauksen kiehtävä pistetyöskentely.

Pohdinta

Olemme tässä artikkelissa kartoittaneet opettajien ja varhaiskasvattajien kokemuksia siitä, millaisia valmiuksia heillä oli toteuttaa varhennetun kieltenopetuksen hankkeitaan, millaisia haasteita he olivat kokeneet ja millaisia hyviä käytäntöjä kouluissa tai päiväkodeissa oli syntynyt. Aineistona käytimme kolmen täydennyskoulutuksen alussa kerättyjä kyselyjä, joihin osallistujat vastasivat ennen koulutuksen ensimmäistä lähitapaamista.

Vastaajista valtaosa oli kokenut varhentamisen positiivisena ja he kokivat olevansa monin tavoin valmiita varhennettuun kieltenopetukseen. Erityisesti vastaajat kokivat omaavansa vähintään melko hyvät taidot leikkien ja pelien soveltamisessa kieltenopetukseen sekä vuorovaikutuksessa tapahtuvassa oppimisessä. Sen sijaan monet kokivat, että he tarvitsevat lisää koulutusta digitaalioihin sekä kielirikasteisen opetuksen menetelmien soveltamiseen varhennetussa kieltenopetuksessa.

Hankkeissa oli koettu myös haasteita. Niistä suurin oli ohjeistuksen ja toimintatapojen puuttuminen siitä, miten varhennettua kieltä opetetaan käytännössä ja mitä kaikkea varhennettuun kieltenopetukseen kuuluu. Suurin käytännön haaste oli oppimateriaalien puute. Se tuotti ylimääräistä työtä. Joissakin kouluissa oli myös epäselvää, kuka opettaa varhennettua vierasta kieltä ja kenellä on varhentamiseen pätevyys. Joissakin kouluissa opettajakysymys oli ratkaistu yhteisopettajuudella: varhennettu kieltenopetus toteutettiin esimerkiksi luokanopettajan ja kieltenopettajan yhteistyöllä. Kokemukset yhteisopettajuudesta olivat osin positiivisia, mutta toisaalta niihin liittyi myös haasteita – yhteisopettajuus siis jakoi mielipiteitä. Opettajat pitivät haasteellisena esimerkiksi toistensa työtapojen erilaisuutta ja aikataulujen sovittamista yhteen. Toisaalta he kokivat yhteisopettajuuden kuitenkin mahdollistavan työtapojen jakamista ja yhdessä oppimista. Vastaajat kokivat yhteisopettajuuden antoisaksi, jos kollegan kanssa jakoi samanlaisen ajatusmaailman työskentelytavoista ja yhdessä tekemisestä.

Yhteisopettajuus vaatii yhteissuunnittelu-aikaa. Sen mahdollistaminen saattaa edellyttää koulun aikataulullisten rakenteiden muuttamista. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää opettajilta muutenkin aiempaa enemmän yhteistyötä esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelemisessa (Opetushallitus, 2014). Erilaiset oppimisvaikeudet ja muut oppilaiden kokemat

haasteet koulunkäynnissä on myös tärkeä ottaa huomioon varhennetussa kieltenopetuksessa. Niiden huomioiminen vaatii eri opettajien yhteistyötä ja luokan-, aineen- ja erityisopettajien ammattitaidon jakamista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat ja varhaiskasvattajat jakoivat paljon hyviä vinkkejä ja toimintatapoja varhennetun kieltenopetuksen toiminnalliseen ja monipuoliseen toteutukseen. Työtavoissa painottui toisaalta vaihtelevuus erilaisten leikkien, laulujen ja muun toiminnan kautta ja toisaalta arjen toistuvat rutiinit, jotka tuovat selkeitä raameja oppitunneille. Opettajat painottivat myös kielen suullista tuottamista ja toistamista – nämä ovat erityisen tärkeitä, kun kyseessä ovat iältään nuoret oppijat (Pinter, 2017). Opettajat painottivat vastauksissaan juuri niitä asioita, joita Opetushallitus (2019) myöhemmin lisäsi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksiin ja täydennyksiin koskien varhennettua kieltenopetusta.

Varhennettua kieltenopetusta on mainostettu tehokkaana tapana oppia vieraita kieliä, mutta tutkimukset eivät varsinaisesti tue tätä käsitystä (ks. Enever, 2015; Muñoz & Singleton, 2018). Vaikka valtakunnallinen varhennetun kieltenopetuksen aloitus on nähty positiivisena kehityksenä perusopetuksessa, kannattaa suhtautua varauksella siihen, paranevatko oppimistulokset todellisuudessa (ks. Huhta & Leontjev, 2019). Varhennettu kieltenopetus tuo vain 45 minuuttia vieraan kielen opetusta kouluviikkoon. Tutkimusten mukaan myöhemmin aloittamalla voidaan saavuttaa yhtä hyvät tai jopa paremmat tulokset samassa tai lyhyemmässäkin ajassa (Huhta & Leontjev, 2019; Muñoz & Singleton, 2018; Pfenninger & Singleton, 2019). Varhennetulla kieltenopetuksella on kuitenkin tutkimuksenkin mukaan muita mahdollisia hyötyjä, jotka on myös asetettu sen tavoitteiksi Suomessa. Pienten oppilaiden positiivinen asenne kielenoppimiseen sekä innokkuus ja valmius puhua vierasta kieltä näyttäisivät olevan sellaisia tekijöitä, joita kieltenopetuksen varhentamisella saadaan aikaan. (Johnstone, 2009; Nikolov, 2009.)

Koska (varhennettua) vierasta kieltä opetetaan koulussa ajallisesti varsin vähän, koulujen kannattaakin tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa ja kannustaa heitä tarjoamaan lapselle mahdollisimman paljon altistusta vieraalle kielelle myös vapaa-ajalla (Enever, 2015; Luz Celaya, 2012; ks. myös Kantelinen & Koivistoinen tässä julkaisussa). Kannattaa yhdessä miettiä, millaisia mielekkäitä vieraiden kielen kuuntelemiseen ja käyttöön liittyviä rutiineja koulun ulkopuolella

voidaan kehittää, jotta vieras kieli tulisi luonnolliseksi osaksi arkea. Kun tavoitteena on toimiva kielitaito eikä muutaman fraasin oppiminen, pelkkä varhentaminen ei riitä (Enever, 2015). Varhentaminen voi kuitenkin antaa kieltenoppimiselle positiivisen ja mielekkään alkusysäyksen. On toivottavaa, että varhennetun kieltenopetuksen mukanaan tuomat toiminnalliset, monipuoliset ja suullista osaamista lisäävät työtavat kulkeutuvat opettajien mukana myös ylemmille luokille. On varmistettava, että vieraan kielen oppimispolku jatkuu laadukkaana läpi kouluajan.

Varhennuksen yhtenä tavoitteena on kielivalikoimien laajentaminen, mutta tähän tavoitteeseen tuskin päästään muualla kuin mahdollisesti suurimmissa kunnissa. Kunnille on halvempaa ja yksinkertaisempaa tarjota englantia varhennettuna kielenä, koska se on eniten opiskeltu vieras kieli muutenkin. Kuntien vaatimukset opetusryhmien koosta vaikeuttavat myös niiden syntymistä, vaikka kielivalikoimaa olisi enemmänkin tarjolla. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan hallitse englantia hyvin ilman lisäkoulutusta (Hilden ym., 2019). Opetuksen järjestäjien tulisi myös tarkkaan harkita sellaisia tilanteita, myös oppilaiden kannalta, joissa opettaja laitetaan vastoin tahtoaan opettamaan itselleen vierasta ainetta. Erilaisin uusin opetus- ja yhteistyöjärjestelyin on mahdollista toteuttaa opetusta, josta hyötyvät sekä oppilaat että opettajat. Opettajille on taattava tarpeellinen täydennyskoulutus myös varhennetun kieltenopetuksen alettua, jotta he voivat jatkuvasti kehittää kielitaitoaan ja pedagogista osaamistaan. Samoin kouluissa tarvitaan toimivia opetustiloja sekä resursseja hankkia monipuolisia oppimateriaaleja ja järjestää tarvittavat oppimisen tukitoimet.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella täydennyskoulutuksessa olisi tärkeä panostaa muun muassa eri opettajien yhteistyötaitojen ja yhteistyötapojen kehittämiseen, digitaalisten taitojen vahvistamiseen sekä pedagogisten opetuskonaisuuksien suunnitteluun. Monet opettajat toivat esille, että vieraan kielen yhdistäminen luokkahuoneen arkeen ja muihin oppiaineisiin vaikuttaa mielekkäältä. Tällainen vieraan kielen käyttäminen ja opiskelu osana isompaa kokonaisuutta on olennaista kielirikasteisessä ja kaksikielisessä opetuksessa, jossa kieltä opiskellaan kokonaisvaltaisesti sisällön kanssa. Näiden samojen periaatteiden on todettu soveltuvan hyvin varhennettuun kieltenopetukseen (Luz Celaya, 2012; Pinter, 2017). Sen tähden täydennyskoulutuksessa opettajien olisi hyödyllistä yhdessä suunnitella monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja niiden

pedagogisesti mietittyjä toteutuksia, joissa hyödynnetään paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia.

Lähteet

- Bärlund, P., Nyman, T. & Kajander, K. (2015). ”Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään.” Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (Toim.), *Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014* (ss. 76–96). Ainedidaktisia tutkimuksia (9). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154156>
- Curtain, H. (2000). Time as a Factor in Early Start Programmes. Teoksessa J. Moon & M. Nikolov (Toim.), *Research into Teaching English to Young Learners* (s. 87–120). Pécs: University Press Pécs.
- Enever, J. (2015). The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. Teoksessa J. Bland (Toim.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* (ss. 13–29). London: Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781474257145
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*, Harlow: Longman.
- Hilden, R., Lintuvuori, M., Hahl, K., Ketonen, R., Samulin, T., Lindgren, E. & Hotulainen, R. (2019). *Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus ja Kasvatustieteen osasto.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>

- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? Teoksessa J. Enever, J. Moon & U. Raman (Toim.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (ss. 31–41). Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group.
- Karvi (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus). (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Julkaisut 14, 2017. https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf
- Keaveney, S. & Lundberg, G. (2017). *Early Language Learning and Teaching: A1–A2*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Luz Celaya, M. (2012). "I wish I were Three!": Learning EFL at an early age. Teoksessa M. G. Davies & A. Taronna (Toim.), *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices* (ss. 2–11). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2018). Age and multilingualism. Teoksessa L. Aroin & D. Singleton (Toim.), *Twelve lectures on multilingualism* (ss. 213–230). Bristol: Multilingual Matters.
- Nikolov, M. (2009). The age factor in context. Teoksessa M. Nikolov (Toim.), *The Age Factor and Early Language Learning* (ss. 1–37). Berlin: De Gruyter, Inc.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus. (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–*

2. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_al-kielen_opetus-suunnitelman_perusteet.pdf
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D. (2019). Making the most of an early start to L2 instruction. *Language Teaching for Young Learners 1*(2), 111–138. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00009.pfe>
- Pinter, A. (2017). *Teaching young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Savijärvi, M. (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: keskustelunalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta päiväkodin arkitilanteissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Suomen kieli. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28155>
- Sjöberg, S., Märd-Miettinen, K., Peltoniemi, A & Skinnari, K. (2018). *Språkbud i Finlands kommuner 2017. Utredning om språkbud i de inhemska språken i småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande utbildning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57571>
- Skinnari, K. & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulu ja yhteiskunta*, 9(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulu-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielistä-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit>
- Tinsley, T. & Comfort, T. (2012). *Lessons from abroad: International review of primary languages*. CfBT Education trust: Research report. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/cc/ccead869-2418-4cad-b04a-d4ae98097448.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vanhemmat tukena varhennetussa kielenopetuksessa

RITVA KANTELINEN JA HILKKA KOIVISTOINEN

ritva.kantelinen@uef.fi

UEF, Itä-Suomen yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan vanhempien osallistumista lastensa kielenopiskeluun koulupolun alkuvaiheessa. Tutkimus on osa Itä-Suomen yliopistossa Joensuussa toteutettua kielenopetuksen varhentamisen hanketta. Aineisto koottiin yliopiston harjoittelukoulun 1. ja 2. vuosiluokan oppilaiden vanhemmilta lukuvuonna 2017–2018 sähköisellä kyselyllä (N=70) ja suullisella teemahaastattelulla (N=23). Aineistoa rikastettiin haastattelemalla oppilaita (N=4) ja varhennetun kielenopetuksen opettajia (N=4). Tulokset osoittavat, että vanhemmat suhtautuivat myönteisesti kielenopetuksen varhentamiseen ja olivat kiinnostuneita tukemaan lastensa kielenopiskelua ja monipuolistamaan varhennettuun kielenopetukseen liittyvää yhteistyötä koulun kanssa. Vanhempien osoittama myötäinto lastensa kielenopiskeluun ja toiveet yhteistyölle olivat yhtenevässä linjassa opetussuunnitelmassa kuvatun kielikasvatuksen kanssa. Toimintatutkimuksen menetelmiä soveltaen tuloksia on hyödynnetty varhennetun kielenopetuksen kehittämistyössä. Tulokset hyödyttävät opettajankouluttajia, opettajia ja vanhempia sekä haastavat opetuksen järjestämisestä vastuussa olevia tahoja.

Avainsanat

kielikasvatus, varhennettu kielen opetus, myötäinto

Parents as support in early language teaching

Abstract

This chapter examines the parental involvement in language learning at the early stages of basic education in Finnish primary school. The paper draws from the research conducted in connection with a project related to early teaching of foreign languages at the University of Eastern Finland in Joensuu. The data were collected from the parents of the pupils in Grades 1 and 2 during the academic year 2017–2018. The methods used were an online questionnaire (N=70), and themed interviews (N=23). The data were enriched with interviews from the pupils (N=4) and the teachers teaching the young learners (N=4). The results indicate that parents view early language learning with a positive attitude, they are involved in supporting their child's language learning, as well as in diversifying the means and methods of home-school collaboration. Co-passion in the child's language learning and the wishes for home-school collaboration, are in agreement with the content and goals of language education outlined in the Finnish National Core Curriculum. Characteristic to action research, the findings have been applied into developing home-school collaboration and parental engagement in early language learning. The results can be utilized for the benefit of the context of language teacher education, teachers and parents. They also challenge versatile stake holders organizing the settings and conditions for school education.

Keywords

language education, early teaching of foreign language, co-passion

Johdanto

Mitä nuorempi oppilas, sen suurempi on vanhemman rooli lasta koskevien opiskelupäätösten ja -valintojen tekijänä ja lapsen opiskelun tukena. Kieltenopetuksen varhentaminen, perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) linjaama kielikasvatus, ja perusopetuslain (628/1998, 3§) edellyttämä kodin ja koulun välinen yhteistyö antavat aihetta pohtia ja selvittää vanhempien roolin ja osallistumisen merkitystä varhennetussa kieltenopetuksessa. Miten vanhemmat suhtautuvat varhennettuun kieltenopetukseen? Miten he osoittavat myötäntoa (co-passion) lastensa kieltenopiskeluun koulupolun alkuvaiheessa? Entä mitä toiveita vanhemmillä on kodin ja koulun väliselle yhteistyölle? Etsimme vastauksia näihin kysymyksiin erityisesti vanhemmilta koottuun empiiriseen aineistoon perustuen. Vertaamme vanhempien aineistosta saatuja tuloksia myös oppilaiden ja opettajien haastatteluaineistosta tekemiimme havaintoihin. Tavoitteena on löytää ja innovoida keinoja varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen vanhempien roolia hyödyntäen.

Varhennettu kieltenopetus - Kieltenopetuksen varhentamisen valtakunnalliset linjaukset

Varhennettu kieltenopetus on ollut viime vuosina yksi keskeisimpiä teemoja kieltenopetuksen kehittämistyössä ja sen merkitys on nostettu esiin myös yhtenä suomalaisen kielivarannon lisäämiskeinona (ks. Pyykkö 2017). Syyskuussa 2018 tehtyjen asetusmuutosten (Tuntijakoasetuksen muutos 793/2018; Perusopetusasetuksen muutos 794/2018) myötä, syksyllä 2019 perusopetuksen aloittava ikäluokka kokonaisuudessaan ja kaikkialla Suomessa pääsee varhennetun kieltenopetuksen (Opetushallitus, 2019) piiriin.

Perusopetuksen vieraiden kielten varhentamista, kehittämistä ja lisäämistä on valmisteltu ja edistetty useilla toimenpiteillä eri tahoilla, valtakunnallisesti näkyvimmin ja kattavimmin Opetushallituksen ja Opetus- ja kulttuuriministeriön Uusi peruskoulu -kärkihankerahoituksen tuella (ks. lisää Hahl, Savijärvi & Wallinheimo tässä julkaisussa; Huhta & Leontjev, 2019; Inha, 2018; Opetushallitus & Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018; Skinnari, 2018). Kärkihanketyön tuloksia sovelletaan koko maassa varhennetun kieltenopetuksen käytänteiksi viimeistään vuoden 2020 alusta alkaen.

Mitä varhennettu kieltenopetus käytännössä tarkoittaa suomalaisessa perusopetuksessa? Miten se näkyy ja kenelle? Miten varhentaminen muuttaa aiempaa toimintatapaa? Varhennetun kieltenopetuksen määrittely kattavasti, yksiselitteisesti ja yleispätevästi on mahdotonta – käsitteen määrittely väritytty lähtötilanteen, ajankohdan ja kulloisenkin tarkastelun näkökulmien mukaan (ks. lisää Huhta & Leontjev, 2019; Inha, 2018; Mård-Miettinen & Mattila, 2018; Skinnari, 2018; Skinnari & Halvari, 2018). Varhennettu kieltenopetus muuttaa aiemmin käytössä olleita toimintatapoja, esimerkiksi aiempaa kieltenopetuksen aloittamisen ajankohtaa, opetuksen määrää ja opetuksen järjestämisen tapoja ja menetelmiä (ks. Skinnari & Halvari, 2018). Suomalaiselle koulujärjestelmälle tyypillisen luottamuksen kulttuurin seurauksena ja ansiosta, varhennetun kieltenopetuksen tuomat muutokset ja niihin liittyvät haasteet sekä uutena avautuvat mahdollisuudet ovat määrältään ja sisällöltään erilaiset eri puolilla maata ja eri kouluissa. Kunnat ja koulut ovat voineet jo ennen varhentamispäätöstä tarjota kieltenopetusta aiemmin ja enemmän kuin oppivelvollisuudessa määritelty minimi on edellyttänyt. Aiemmin viimeistään 3. vuosiluokalta lähtien oppivelvollisuuteen kuuluneen ensimmäisen vieraan kielen (A1-kieli) opetus alkaa jatkossa 1. vuosiluokalla, viimeistään kevätlukukaudella (ks. Tuntijakoasetuksen muutos 793/2018; Opetushallitus, 2019). Peruskoulun oppimäärään on kieltenopetuksen varhentamisen yhteydessä lisätty A1-kieleen 1. ja 2. vuosiluokalle yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia, joista vähintään 0,5 vuosiviikkotuntia on tarjottava viimeistään 1. vuosiluokan keväällä. Ensimmäiseltä vuosiluokalta alkava A1-kieli voi olla oppilaalle vieras kieli, toinen kotimainen kieli tai saamen kieli. Tämän artikkelin tarkastelunäkökulma rajaa varhennetun kieltenopetuksen seuraavasti: syksystä 2019 perusopetuksen 1. vuosiluokalla alkava, 1. ja 2. vuosiluokalle sijoittuva, opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2019) kuvatun oppimäärän mukainen yhteensä 2 vuosiviikkotunnin laajuinen 1. vieraan kielen opetus.

Kielikasvatus on vakiinnuttanut paikkansa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014), sillä kaikkien kielten oppimääräkuvaukset alkavat kielikasvatuksen määrittelyllä:

Kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina. Monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaaajalla. Se koostuu äidinkielen ja muiden kielten sekä niiden murteiden

eritasoisista taidoista. Koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa. Se vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä monilukutaidon kehittymistä. Oppilaat oppivat tekemään havaintoja erikielisistä 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. (Opetushallitus 2014, esim. s. 196).

Kielikasvatus korostaa kielten käytön tietoista sisällyttämistä ja hyödyntämistä kaikessa koulun toiminnassa, jotta monikielisyys, kulttuurinen moninaisuus, yksilön identiteetin rakentuminen ja itseohjautuvuuden kehittyminen konkretisoituisivat oppilaiden arjessa. Kielikasvatus ei rajaudu pelkästään koulukontekstiin, vaan pyrkii sitomaan oppimäärien mukaisen kieltenopiskelun lapsen kasvuympäristöön koulun ulkopuolella, mikä korostaa osaltaan vanhempien roolin merkitystä alkuopetusikäisten lasten kieltenopiskelussa. (Ks. CEFR, 2001, 2018; Mustaparta, 2015.)

Vanhempien osallistuminen lastensa kieltenopiskeluun

Vieraan kielen opetuksen varhentaminen, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 2019) normiksi linjaama kielikasvatuksen kehys, sekä perusopetuslain (628/1998, 3§) edellyttämä kotien kanssa tehtävä yhteistyö tuovat esiin kukin erikseen ja kaikki yhdessä vanhempien merkitystä oppilaiden tukena vieraiden kielten opiskelun alkaessa (ks. Clark, 2009; Clark & Hawkins, 2010). Vanhempien osallistumisen tukeminen ja hyödyntäminen avaavat kieltenopetukselle sekä haasteita että mahdollisuuksia.

Vanhempien rooli lastensa kieltenopiskelussa ja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa muuttuu lapsen eri ikävaiheiden myötä. Koulupolun alkuvaiheessa vanhempien osallistumisella lastensa koulutyöhön on tärkeä merkitys (ks. Kang, Horn & Palmer, 2017; Nitecki, 2015). Vanhemmat juridisina päätöksentekijöinä tekevät opiskeluun liittyvät valinnat tarjolla olevista vaihtoehdoista, esimerkiksi valitsevat lapselleen ensimmäisen vieraan kielen ja siihen liittyen mahdollisesti tekevät myös kouluvalinnan. Kieltenopetuksen varhentamisen hankkeissa on todettu vanhempien suhtautuvan varhentamiseen myönteisesti, jopa siinä määrin että aloitteentekijöinä koulun tasolla kieltenopetuksen varhentamisessa ovat olleet juuri vanhemmat (Huhta & Leontjev, 2019; Inha, 2018).

Vanhemmat voivat olla aktiivisia osallistujia lastensa kieltenopiskelussa sekä itsenäisesti että yhteistyössä opettajien kanssa. Vieraiden kielten oppiminen jatkuu läpi koko eliniän. Eri kielillä tapahtuvaa toimintaa edellytetään moninaisissa ympäristöissä, koulussa ja oppilaan vapaa-ajalla, mikä myös vahvistaa vanhempien osallistumisen mahdollisuuksia. Sosio-ekologisesta lähestymistavasta tarkasteltuna (esim. Benson, 2008, 2011; Kramsch, 2002; Van Lier, 2004) vieraiden kielten oppiminen nähdään moniulotteisena, eri tavoin koulussa ja sen ulkopuolella kielten opiskelun piiriin kuuluvien toimijoiden (vanhemmat, oppilaat ja opettajat) osallistumisen kautta kehittyvänä prosessina. Siihen nivoutuvat käytännössä toimijoiden omat kielenoppijähistoriat, vieraiden kielten oppimisesta ja opiskelusta omaksutut käsitykset, käytänteet ja uskomukset (esim. Aro, 2012; Dufva ym., 2011; Dufva, 2013; Koivistoinen, 2016; Leppänen ym., 2011).

Tässä artikkelissa tarkastelemme vanhempien osallistumista peruskoulun 1. ja 2. vuosiluokalla olevien lastensa kieltenopiskeluun muun muassa *myötäännon osoittamisen* kautta. Artikkelissa myötäännona tarkoitamme vanhempien kuvaamaa valmiutta ja halukkuutta toimia lapsensa parhaaksi vieraan kielen opiskelun alkuvaiheessa sekä arjen tekojen, että myötälämisen osoittamisen kautta (ks. Hilppö ym., 2019; Pessi & Martela, 2017; Vallerand, 2016).

Kieltenopetuksen varhentamisen hanke Itä-Suomen yliopistossa

Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu sai kieltenopetuksen varhentamiseen kohdennettua kärkihankerahoitusta lukuvuosille 2017-2018 ja 2018-2019. Hankkeen nimessä *Varhennetun venäjän, saksan ja englannin kielikasvatuksen tehostaminen Joensuun normaalikoulussa* kiteytyivät työskentelyn keskeiset sisällöt: varhennetun venäjän, saksan ja englannin *tarjonnan ja valintojen lisääminen* sekä erityisesti alkuopetusikäiset kieltenopiskelijat huomioiva *pedagoginen kehittäminen*. Pedagogisessa kehittämisessä yhtenä keskeisenä tavoitteena oli tässä artikkelissa kuvattava vanhempien osallistumismahdollisuuksien selvittäminen. Kolmen A1-kielen valikoima – englanti, saksa, venäjä – on harjoittelukoulussa ollut tarjolla 2000-luvun alkuvuosista lähtien, varhennettua englannin opetusta vuosiluokilla 1–2 on toteutettu jo 1990-luvun alkupuolelta (ks. lisää Sokka-Meaney, 1995). Hankerahoitus mahdollisti A1-kielten opetusmäärän kaksinkertaistamisen 1.–2. vuosiluokilla yhteensä 1,5 vuosi viikkotunnista 3 tuntiin.

Lisäsimme ja tehostimme yliopiston harjoittelukoulun ja soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston henkilöstön keskinäistä yhteistyötä hankkeen avulla, edistäen yhteisten kehittämis- ja tutkimusintressien konkretisointia. Hanketyön osana sovelsimme toimintatutkimuksellista otetta eri vaiheineen: suunnittele/*plan* - tee/*do* - arvioi/*check* - paranna/*act* (esim. Kemmis, 2009.) Toimintatutkimuksellinen ote ja yhteistyö mahdollistivat tehtyihin löydöksiin perustuvien pedagogisten innovaatioiden ja uusien avausten kehittämisen ja kokeilemisen erityisesti oppilaiden vanhempien suuntaan. Löydöksiä olemme levittäneet opettajankoulutuksessa sekä suomalaisille että kansainvälisille opiskelijaryhmille. Opettajaopiskelijoita on sitoutettu varhennetun kieltenopetuksen hankkeeseen opintojen osana: ohjatussa harjoittelussa, teoriaopintojaksoilla ja tutkielmaopinnoissa. Olemme myös järjestäneet täydennyskoulutusta Joensuun ja sen lähiympäristön opettajille ja varhaiskasvattajille.

Menetelmät

Tässä artikkelissa tarkastelemme vanhempien osallistumista lastensa kieltenopiskeluun varhennetun kieltenopetuksen vaiheessa seuraavien kysymysten kautta:

1. Miten vanhemmat suhtautuvat varhennettuun kieltenopetukseen?
2. Kuinka vanhemmat osoittavat myötäintoa lapsensa vieraiden kielten opiskelua kohtaan?
3. Millaisia toiveita vanhemmilla on kodin ja koulun yhteistyölle varhennettuun kieltenopetukseen liittyen?

Tutkimusaineiston kokosimme Itä-Suomen yliopiston harjoittelukouluun 1. ja 2. vuosiluokan oppilaiden vanhemmilta lukuvuonna 2017–2018 sähköisellä kyselyllä (N=70) ja suullisella teemahaastattelulla (N=23). Aineistoa rikastimme haastattelemalla muutamia oppilaita (N=4) ja varhennetun kieltenopetuksen parissa työskennelleitä opettajia (N=4). Pyyntö kyselyyn vastaamisesta ja linkki sähköiseen eLomake-kyselyyn lähetettiin lokakuun 2017 lopussa koulun kaikkien 1. ja 2. vuosiluokan oppilaiden (N=127) vanhemmille koulun Wilma-viestijärjestelmän kautta. Joukossa oli sisaruksia samasta perheestä, joten vanhempien ja oppilaiden lukumäärä eivät ole keskenään samat. Oppilaat opiskelivat koulun käytännön mukaisesti 1. vuosiluokalta alkanutta varhennettua englantia (N=89), saksaa (N=27) tai venäjää (N=11). Laadimme kyselyn suomeksi, venäjäksi ja englanniksi. Valitut kielet perustuivat koululla olleeseen tietoon siitä, mikä kielivalikoima takaisi mahdollisuuden kaikille vanhemmille vastata kyselyyn. Kysely sisälsi 29 Likert-asteikollista väittämää (1=täysin eri mieltä – 5=täysin samaa mieltä) ja 5 avokysymystä. Kyselyyn vastasi yhteensä 70 vanhempaa (66 suomen-, 3 venäjän- ja 1 englanninkieliseen kyselyyn), joista 23 myös haastateltiin. Kyselyn avovastausaineistoon perustuvat alustavat tulokset olivat lähtökohtana teemahaastatteluissa, tavoitteenamme oli syventää ja tarkentaa kyselyaineiston tarjoamaa tietoa haastattelujen avulla (ks. Nyqvist & Rintala, 2018). Opettaja-haastatteluihin (N=4) pyysimme opettajia, jotka olivat työskennelleet varhennetussa kieltenopetuksessa. Oppilashaastatteluihin valitsimme lapset (N=4) satunnaisotannalla yhdestä 1. ja yhdestä 2. vuosiluokan ryhmästä, lupa haastatteluihin hankittiin sekä lapsilta että heidän vanhemmiltaan. Kyselyaineiston keruusta vastasivat tämän artikkelin kirjoittajat. Vanhempien ja opettajien teemahaastatteluista vastasivat maisteriopiskelijat (Nyqvist & Rintala, 2018) osana pro gradu -tutkielmaansa (vanhempien haastattelujen kesto 10-49 min., ka. 20 min.; opettajien 39-59 min., ka. 45 min). Oppilaiden haastatteluista vastasivat maisteriopiskelijat (Pappinen & Lehti, 2018) *Teaching Foreign Languages to Young Learners* -sivuaineen tutkielmaopintojakson osana (haastattelujen varsinainen sisältöosuus vaihteli kestoltaan 7–15

min., lisäksi käytettiin runsaasti aikaa alkulämmittelyyn). Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin.

Tässä artikkelissa raportoimamme tulokset perustuvat sekä kyselyllä että teemahaastatteluilla saatuun aineistoon. Väittämävastauksia tarkastelemme prosenttijakautumien avulla. Avokysymyksillä ja haastatteluilla saatua aineistoa olemme analysoineet sisällönanalyysillä aineistolähtöisesti; sisältöjä tutkimuskysymysten mukaisesti teemoitellen ja luokitellen. Analyysivaiheessa hyödynsimme Nyqvist ja Rintalan (2018) tulkintoja vertailukohtana soveltuvilta osin tulkintojen luotettavuuden tarkistamisessa. Avovastaus- ja haastatteluaineistojen laadullisissa analyysissä pidimme ensisijaisena tavoitteena löytää ja tehdä näkyväksi mahdollisimman kattavasti erilaiset esiin tulevat teemat. Tämän vuoksi emme ole kvantifioineet löydöksiämme laadullisen analyysin tulosten esittelyssä. Analyysissä olemme huomioineet kaikki aiheet, jotka ovat mainittu useamman kuin yhden henkilön vastauksissa. (Cohen, Manion & Morrison, 2013.)

Tulokset

Tässä luvussa esittelemme tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Esittelyssä käytämme aineistolainauksia vanhemmilta kootusta kyselyaineistosta (N=70, tunnuksena VK1-70) ja teemahaastatteluista (N=23, tunnuksena V1-23), sekä opettajien (N=4, tunnuksena O1-4) ja 1. ja 2. vuosiluokan oppilaiden (N=4, tunnuksena 1. lk /2.lk) haastatteluaineistosta.

Vanhempien suhtautuminen varhennettuun kieltenopetukseen

Vanhemmat suhtautuivat erittäin myönteisesti varhennettuun kieltenopetukseen. Kyselyssä 87 % vanhemmista oli täysin samaa mieltä väittämästä *Mielestäni on tärkeää, että vieraita kieliä opetetaan jo alakoulussa tai jopa aiemmin*. Vanhemmat arvostivat kielten opetuksen varhaista aloittamista ja mahdollisuutta valita lapsen koulussa opiskelema ensimmäinen kieli useasta vaihtoehdosta. Kuvaa myönteisestä asennoitumisesta vahvistivat vanhempien esittämät toiveet niin tarjottavan kielivalikoiman laajentamisesta entisestään kuin kieltenopetuksen määrän lisäämisestä.

Pidän varhennettua kielenopetusta erittäin hyvänä asiana. Erityisen hyvänä pidän sitä, että meillä on ollut mahdollisuus siihen, että ensimmäinen vieras kieli ei ole englanti... Paljon, paljon enemmän oppitunteja koulussa! (VK64)

Tuntuu että vaan kolme vaihtoehto saksa, venäjä ja englanti ei muuta. Esimerkiksi Helsingissä tulevana syksynä voi opiskella vaikka kiinaa... täällä aina vähemmän vaihtoehtoja. ... vaikka me ollaan Joensuussa... pitää olla samaa etua lapsille, vaikka ei asu pääkaupunkiseudulla. (V4)

Vanhempien tapoja osoittaa myötaintoa lastensa kieltenopiskelua kohtaan

Suurin osa vanhemmista oli täysin (80 %) tai jokseenkin (17 %) samaa mieltä väittämästä *Tuen lastani hänen vieraiden kielten opiskelussaan*. Vanhemmat kuvasivat monipuolisesti esimerkkejä tavoista, joilla he olivat osoittaneet myötaintoa lastensa kieltenopiskelua kohtaan. He olivat kannustaneet, rohkaisseet, resursoineet, ohjanneet sekä osallistuneet kielten käyttöön ja opiskeluun yhdessä lastensa kanssa. Vanhempien kuvaamat myötäinnon osoittamisen muodot lastensa kieltenopiskeluun olivat sijoitettavissa seuraavien neljän teeman alle:

- kotitehtävissä auttaminen
- kielten käytössä ja opiskelussa rohkaiseminen ja kannustaminen
- multimodaalisten lähteiden ja materiaalien käytön resursointi
- osallistuminen kohtaamisiin lapsen kanssa.

Kotitehtävissä auttaminen

Suurin osa vanhemmista ilmoitti olevansa täysin (71 %) tai jokseenkin (26 %) samaa mieltä väittämästä *Huolehdin siitä, että lapseni tekee koulusta annettavat vieraiden kielten kotitehtävät*. Vanhemmat kuvasivat tukevansa ja auttavansa lapsiaan kielten opiskeluun liittyvissä kotitehtävissä, mikäli huomaavat sen tarpeelliseksi tai lapsi itse pyytää tukea. Tavoitteena vanhemmilla oli ollut näin toimiessaan tarkistaa ja varmistaa, että lapsi on muistanut ja osannut tehdä tehtävät.

Läksyt lähinnä tarkistamme ja katsomme, ovatko ne oikein. Emme kertaa ja tankkaa sanoja moneen kertaan. Pitäisikö? (VK5)

Jos lapsi pyytää autan kotitehtävissä ja neuvon. (VK39)

Kielten käytössä ja opiskelussa rohkaiseminen ja kannustaminen

Vanhemmat kertoivat rohkaisevansa ja innostavansa lastaan oma-aloitteiseen, rohkeaan vieraiden kielten käyttämiseen ja opiskeluun aina tilaisuuden tarjoutuessa koulussa ja koulun ulkopuolella. Vanhemmat sanoivat tekevänsä tätä silloinkin, kun lapsi kokee kielitaitonsa vaatimattomaksi ja puutteelliseksi.

Tilaisuuksien tullen rohkaistaan yrittämään ja käyttämään osaamiaan sanoja tai sanontoja. (VK9)

Rohkaisen puhumaan vierasta kieltä, vaikka sitä osaisi vain muutamia sanoja/fraaseja (VK34)

Multimodaalisten lähteiden ja materiaalien käytön resursointi

Vanhemmat olivat osoittaneet myötääntöä lastensa opiskeluun ja oppimiseen suosittelemalla, tarjoamalla ja hankkimalla lapsilleen eri aisteja aktivoivia, monikielisyttä ja kulttuurista moninaisuutta sisältäviä lähteitä ja materiaaleja. Vanhemmat olivat hankkineet materiaaleja lapsilleen itsenäisesti käytettäväksi osallistumatta itse materiaalin käyttöön. Aineistoja ja materiaaleja oli hankittu myös yhdessä hyödynnettäväksi: vanhemmat olivat joko vain ohjanneet lastaan materiaalin käyttöön tai olleet aktiivisesti itse mukana materiaalin hyödyntämisessä lapsensa kanssa. Vanhemmat olivat olleet valmiita näkemään vaivaa multimodaalisten lähteiden ja materiaalien hankinnassa itse. Myös ystävien, sukulaisten ja kollegojen verkostoja oli tehokkaasti rekrytoitu avuksi kiinnostavaksi ja hyödylliseksi koettujen materiaalien löytämiseksi.

Lisäksi olen ladannut hänelle kännykkään sovelluksen, josta sanoja voi tarkistaa. Joskus pelaamme tai hän pelaa kielen opiskeluun liittyviä pelejä esimerkiksi koulumatkalla autossa. (VK5)

Olemme etsineet Youtubesta saksankielisiä videoita: leikkilauluja, joissa on kivat kuvat ja sanat näkyvät myös, ja opetusmateriaaleja, joissa opetaan esim. värejä ja numeroita lasten mielestä hausalla tavalla... Olemme pyytäneet sukulaista tuomaan matkoiltaan saksankielistä materiaalia (ystäväkirjan olemme saaneet, tavoitteena saada vielä esim kuvasanakirja tai värityskirja/puuhakirja saksaksi). (VK65)

Osallistuminen kohtaamisiin lapsen kanssa

Vanhemmat olivat osoittaneet myötäintoaan lapsensa kieltenopiskelua kohtaan myös toimimalla itse yhdessä lasten kanssa erilaisissa monikielisissä tilanteissa ja kohtaamisissa kieltenopiskelun ja -oppimisen tukemiseksi. Näitä tilanteita vanhemmat olivat löytäneet niin omasta arjen lähiympäristöstään kuin matkoilta.

Lapsi on mukana vieraskielisten ystävien tai tuttavien tapaamisissa ja kuulee ja näkee vieraita kieliä ja kulttuureja. (VK8)

Matkustettaessa opettelemme sanomaan kiitos ja hei ko. maan kielellä. Lisäksi lapset ovat tehneet ravintolassa tilauksia tai ostoksia englanniksi. (VK45)

Vanhemmat myös olivat itse kehittäneet tilanteita tarjotakseen lapsilleen kielten käytön ja opiskelun mahdollisuuksia ja kokemuksia. Osa vanhempien esittelemistä tilanteista olivat luonteeltaan kielten käyttöä, jossa opiskelu oli läsnä implisiittisesti. Toisaalta vanhemmat esittelivät hyviä käytäntöjään itse kehittämistään tai yhdessä lastensa kanssa kehitellyistä kielten opiskelutilanteista, joissa toimivat opettajina niin vanhemmat kuin lapsetkin ja joihin oli sisällytetty myös huumoria ja leikkimielä. Näissä tilanteissa vanhemmat olivat olleet myös valmiita menemään oman mukavuus- ja osaamisalueensa ulkopuolelle näyttääkseen lapsilleen kannustavaa esimerkkiä rohkean heittäytymisen hyödyllisyydestä ja toimivuudesta.

Lauleskellaan eri kielillä, englanti yleisin. tehdään arvoituksia, leikkejä vieraalla kielellä. Kysellään sanoja vieraalla kielellä arkisissa yhteyksissä. Kysytään joku yleinen asia joskus vieraalla kielellä. Sanotaan joitakin arjen asioita vieraalla kielellä. (VK56)

Opettelemme lasta kiinnostavia sanoja, joita ei koulun kirjoissa ole: huu- lipuna, luomiväri ym meikki- ja hiustenhoitosanasto, tai Star Warsiin/Pokemoniin liittyviä sanoja, eksoottisia eläimiä...(VK12)

Lapsi omaehtoisesti on halunnu isällensä ruveta pitämään saksantunteja, koska isä ei puhu saksaa. (V18)

Sanastojen muistelua (yleensä pienen kisailun merkeissä) muistisääntöjen rakentelua. Kaikilla lapsillamme ns. ykköskielenä saksa, jota en ole itse opiskellut - lapset opettavat kieltä minulle. (VK16)

Yritän vastaila lapsen kysymyksiin mitä jokin sana tarkoittaa tai miten jokin kirjoitettu sana lausutaan jne. Ja on ihmetelty yhdessä kun sanat kirjoitetaan eri tavalla kun lausutaan. Itsellä kielitaito heikko ja vähän käytössä, epävarma olo puhua kun sanat on hukassa, tuntuu ettei uskalla avata suutaan kun ei täydellisesti osaa jne. Toivon, että saisin rohkaistua lasta käyttämään kieliä ja säilyttämään lapsen avoimen mielen ja innostuksen kieliä kohtaan. Kavereiden kanssa he esim. keksivät uusia kieliä. :) (VK49)

Lasten näkökulma

Lapsilta kootussa haastatteluaineistossa oli nostettavissa esiin kaksi näkökulmaa vanhempien roolille lastensa kieltenopiskelun tukemisessa. Lapset toivoivat vanhemmiltaan rohkeaa heittäytymistä arjen tilanteissa kotona ja matkoilla tapahtuvaan vieraiden kielten käyttöön yhdessä lasten kanssa. Lapset kokivat, että yhdessä omien vanhempien kanssa peleissä, leikeissä, itsekeksityissä opiskelutilanteissa ja arkisissa vuorovaikutustilanteissa (erityisesti matkoilla, eri kielten parissa) koetut tilanteet olivat jääneet hyvin mieleen ja edistäneet oppimista.

No jos mä kysyn vaikka mun vanhemmilta, että mikä se on, niin sit se jää tosi hyvin mulle mieleen, niin sit mä tiän sen tosi pitkän aikaa. (1. lk)

Sitte me aina sillein enkuks ja suomeks puoliks mietitään, että mitä voi sanoa seuraavan ulkomailla, et vaikka "One coca-cola, please." tai tolleihin, niin tarjoilija tietää, että mä haluun sen, että vanhempien ei tarttee sanoa sitä... Sitte me sanotaan aina illalla myös "rakastan sinua" enkuks. (1. lk)

Toisaalta lapset eivät kuitenkaan halunneet vanhempiensa puuttuvan liikaa kouluopiskeluun liittyvien tehtävien tekemiseen. Lasten mielestä toimivinta olisi vanhempien osallistuminen kotitehtäviin vain lapsen itsensä sitä pyytessä, siinä määrin ja niissä tilanteissa, joissa lapsi itse kokee sen tarpeelliseksi.

No kun välillä äiti kertoo kaikkiin vastaukset. Isä vaan sano, että älä nyt kerro sille niitä vastauksia! (2. lk)

No, en itse asiassa halua [että auttaa kotiläksyissä]. Koska sit se kertoo heti kaikki vastaukset... Kun mä tein läksyjä, niin sitte mun äiti vaan autto liikaa, niin se ÄRSYTTI. (1. lk)

Vanhempien ja lasten haastatteluaineistosta saatuja löydöksiä yhdistäen voi tiivistää, että vanhempien osoittama kiinnostus, rohkaisu ja kannustus lastensa kieltenopiskelua ja -oppimista kohtaan ovat tärkeitä. Leikkimielinen, huumorinsävyttämä kielillä toimiminen ja erilaisiin kielellisiin tilanteisiin ennakkoluulottomasti heittäytyminen tukevat lapsen opiskelua ja oppimista. Ne tukevat kielitietoisuuden kehittymistä, oppimaan oppimista, monikielisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden arvostamista, sekä kielitaidon rohkeaa käyttöä ja kehittämistä.

Vanhempien toiveet kodin ja koulun yhteistyölle varhaiseen kieltenopetukseen liittyen

Tässä aineistossa suurin osa vanhemmista halusi osallistua jollain tavalla ja omien mahdollisuuksiensa mukaan lastensa kieltenopiskeluun kodin ja koulun yhteistyönä. Suurin osa vanhemmista oli täysin (38 %) tai jokseenkin (32 %) samaa mieltä väittämästä *Haluaisin tehdä opettajien kanssa yhteistyötä lasteni kieltenopetukseen liittyen*. Avovastauksissa vain muutama (N=3) vanhemmista totesi, että ei halua yhteistyötä. Yksi vanhemmista totesi, että hän olisi halukas yhteistyöhön, mutta hänellä ei ole siihen aikaa. Kyselyssä vain 3 % vanhemmista oli (jokseenkin) samaa mieltä väittämästä *Minulla ei ole aikaa osallistua lapseni vieraiden kielten opiskeluun*.

Haastatteluissa tuli esiin vanhempien arvio kodin ja koulun yhteistyön määrän vähäisyydestä myös yleisemmin, ei pelkästään tai erityisesti kieltenopetukseen ja -opiskeluun liittyen.

Koulu elää omaa elämäänsä, ei sieltä hirveesti meille kerrota, ellei tule jotain ongelmaa. Ihan hirveen aktiivisesti ei halua olla kyselemässäkään... (V12)

Yhteistyö vanhempien kanssa ei ole hyvällä tasolla. Tuota... minä voisin oikeastaan sanoa, että koenkö minä minkäänlaista yhteistyötä lasteni kielten opettajien kanssa, ihan oikeasti voi sanoa näin. (V16)

Osa vanhemmista koki yhteistyön määrällisesti riittäväksi. Toisaalta myös vähäiseksi tai jopa olemattomaksi koettu kodin ja koulun yhteistyön määrä todettiin riittäväksi, osa vanhemmista perusteli kokemustaan vahvalla luottamuksella opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa.

No ei varmaan minkäänlaista yhteistyötä kieltenopetukseen liittyen ole ollut, enkä mä oo hirveesti kaivannutkaan siis silleen, että mä luotan siihen jotenkin, että asiat menee omalla painollaan. (V23)

Hieman yli puolet vanhemmista (n=38) ei esittänyt kyselyssä tarkentavia toiveita kodin ja koulun yhteistyölle, puolet heistä kertoi toivovansa ja odottavansa aloitetta yhteistyölle ja sen muodoille koulun suunnasta.

Tiedän liian vähän siitä missä mennään, mikä varmasti on pitkälti myös arjen kiireisyyden syytä. Mielelläni osallistun lapsen koulutyön tukemiseen mutta toivoisin siihen ehdotuksia opettajan suunnasta. (VK7)

Avovastauksissa (n=32) ja lähes poikkeuksetta haastatteluihin esiin tulleet vanhempien toiveet kodin ja koulun yhteistyön muodoille ja sisällöille olivat ryhmiteltävissä seuraavien kolmen teeman alle:

- vuorovaikutusta suoraan kieltenopettajan kanssa
- tietoa kieltenopetuksesta ja sen käytänteistä
- ohjausta vanhemmille lasten kieltenopiskelun tukemiseen.

Vuorovaikutusta suoraan kieltenopettajan kanssa

Vanhemmat kaipasivat lastensa kieltenopiskeluun liittyen suoria kontakteja ja tapaamisia erityisesti – ja ilman välikäsiä – kieltenopettajan kanssa, mikäli kielii opetti eri henkilö kuin luokanopettaja. Kyselyn avovastauksissa ja haastatteluihin kävi ilmi, että vanhemmat toivoivat suoraa vuorovaikutusta lapsensa kieltenopettajan kanssa sekä yleisessä tiedotuksessa kieltenopetuksen ja -opiskelun nykykäytänteistä että oman lapsensa kieltenopiskelun ja -oppimisen sujumisesta.

*I would like to keep in touch more often with my child's language teachers.
(VK67)*

*Haluaisin enemmän kuulla kielenopiskelusta opettajalta, enemmän vuoro-
vaikutusta siis opettaja-vanhemmat -välille. [...] (vieraan kielen) opettaja
on toinen henkilö kuin lapsemme luokanopettaja. (VK65)*

Tietoa kieltenopetuksesta ja sen käytänteistä

Vanhemmat toivoivat tietoa koulun kieltenopetuksesta ja sen nykyisistä käytänteistä. Koettu tiedon puute kävi ilmi jo kyselyn väittämävastauksista: vain vajaa puolet vanhemmista oli täysin (9 %) tai jokseenkin (30 %) samaa mieltä väittämästä *Tiedän millaista lapseni kieltenopetus on tällä hetkellä*. Tietoa ja ohjausta kaivattiin kielivalintoihin liittyen, samoin tietoa siitä, kuinka vieraita kieliä nykyään opetetaan ja opiskellaan, sekä tietoa oman lapsen kieltenopiskelun ja -oppimisen sujumisesta.

... enemmän kannan huolta siitä, että miten vanhemmat on tietosia, että onko vanhemmilla ... riittävää tietoa tästä, mahdollisuuksista mutta toisaalta myös, nimenomaan siitä, että miksi sitä kieltä kannattais opiskella muutakin kuin englantia. (V22)

Aktiivista keskustelua ja kun kieltenopiskelu alakoulussa alkaa, olisi hyvä pitää henkilökohtainen tapaaminen (joko itselle ja lapselle tai edes koko ko. luokan vanhemmille), jossa myös käytännössä kerrottaisiin ja näytettäisiin esimerkein, millaista opetus on ja kuinka sitä kotioloissa voi tukea ja vahvistaa. (VK36)

Tiedottamisen muodoksi koulun suunnasta vanhemmat toivoivat koululla järjestettäviä toiminnallisia ja kokemuksellisia tapahtumia ja tilaisuuksia, joissa sekä vanhemmat että lapset voivat olla yhdessä paikalla. Vanhemmat eivät pitäneet mielekkäänä yhteistyömuotona luentotyyppejä vanhempainiltoja.

... teemaillat koululla koko perheelle voisivat olla hauskoja. (VK11)

Ehkä jotakin vanhempainiltojuttuja, missä niinku, en mä tiedä, voisko sitä jotenkin demota, mitä siellä tehdään tai sitten niinkun antaa jotakin vinkkejä tai matskuja, kuinka sitten tukea sitä lapsen kielen opiskelua. (V19)

Ohjausta vanhemmille lastensa varhaisen kieltenopiskelun tukemiseen

Lähes kaikki vanhemmat kuvasivat avovastauksissa ja haastatteluissa omia tapojaan ja keinojaan tukea lastensa vieraiden kielten opiskelua ja oppimista. Siitä huolimatta vanhemmat toivoivat kodin ja koulun väliseltä yhteistyöltä ohjausta, tietoa, neuvoja, ideoita ja vinkkejä siihen, kuinka he vanhempina voivat omalla toiminnallaan tukea lastaan kieltenopiskelussa. Suurin osa vanhemmista oli jokseenkin (43 %) tai täysin (41 %) samaa mieltä seuraavan väittämän kanssa: *Haluaisin, että opettajat kertoisivat vanhemmille/huoltajille enemmän siitä, kuinka he voivat tukea lastensa kieltenopiskelua.* Vanhempien avovastauksissa esittämät toiveet ohjauksesta olivat sisällöllisesti yleisiä ja laajoja. Tässäkin näkyi vanhempien luottamus opettajiin kieltenopetuksen ammattilaisina: vanhemmat pitivät selvänä, että opettajilla on tietoa ja taitoa ohjeistaa ja ohjata vanhempia lastensa kieltenopiskelun tukemiseen.

Mielelläni osallistun lapsen koulutyön tukemiseen mutta toivoisin siihen ehdotuksia opettajan suunnasta. (VK7)

Haluaisin tietää, jos tunnilla on käytetty jotain peliä tai sovellusta. Usein nimittäin lapseni haluaa ladata sen kotona tai pelata kanssani, mutta hänen kertomansa ohjeet ovat vaillinaiset. Lisäksi haluaisin tietää, mistä löytäisin helposti lastenohjelmia saksaksi. (VK5)

Kieltenopettajien näkökulma

Haastatellut opettajat pitivät vanhempien esittämiä kodin ja koulun yhteistyön kehittämistoiveita realistisina. Toisaalta he myös totesivat senhetkisen yhteistyön olevan vähäisyydestään huolimatta riittävää ja laadukasta. Opettajat toivat esiin kielikasvatukseen liittyvän kodin ja koulun yhteistyön lisäämisen esteenä pääasiassa ajanpuutteen. Toisaalta he odottivat vanhemmilta aktiivista aloitteentekoa yhteistyöhön. Yhteistyön muotojen monipuolistamisen haasteena opettajat tunnistivat osin myös omaa ja kollegiaalista osaamisen puutetta, jonka ratkaisumahdollisuutena he näkivät esimerkiksi opettajien välisen kehittämis-yhteistyön.

Palaute ja tiedotteet, sen ymmärrän ihan hirveen hyvin. Se ois tietysti optimaalista, kun semmoseen olis aikaa niinku enemmän, että meillä ei valitettavasti resurssit siihen ihan niin pitkälle riittä, kun mitä vanhemmat toivois. (O3)

... tämmöset vanhemmilta tulevat toiveet, niin kyllähän se haastaa meidät kielenopettajatkin sitten miettimään sitä omaa opetustaan laajemmalta näkövinkkeliltä ja just pohtimaan sitä, että mitä vois olla. (O4)

Vanhemmat kokivat lastensa kielenopiskeluun liittyvän yhteistyön koulun kanssa vähäiseksi. He kaipasivat tietoa kielenopetuksen nykykäytänteistä koulussa ja toivoivat koululta tukea ja aloitteita siihen, kuinka voisivat tukea lapsensa kielenopiskelua ja -oppimista. Opettajat puolestaan pitivät vanhempien toiveita ymmärrettävinä ja mielekkäinä, mutta kokivat ajanpuutteen ongelmaksi yhteistyön lisäämisessä ja kehittämisessä. Vanhempien ja opettajien haastatteluaineistoihin perustuvien löydöstemme mukaan haasteeksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä osoittautui, että kumpikin taho odotti aloitetta toisiltaan: vanhemmat opettajilta ja opettajat vanhemmilta.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voimme vetää johtopäätöksen, että vanhemmissa on varhennetun kielenopetuksen kehittämistä ja toteuttamista ajatellen monipuolinen potentiaali hyödynnettäväksi. Tämä näkymä asettaa niin kielenopetuksen järjestämisestä kuin opettajien koulutuksesta vastaaville tahoille sekä haasteita että mahdollisuuksia, samoin kuin tilausta uusille avauksille varhennetun kielenopetuksen kehittämisessä. Aineistossa mukana olleiden vanhempien kautta tuli näkyviin vanhempien joukossa oleva moninainen valmius ja voimavara lastensa vieraiden kielten opiskelun ja oppimisen tuki-joina ja vanhempien halukkuus käyttää tätä potentiaalia yhteistyössä opettajien kanssa.

Vanhemmat suhtautuivat erittäin myönteisesti varhennettuun kielenopetukseen, kuten on aiemmissa selvityksissäänkin todettu (esim. Huhta & Leontjev, 2019; Inha, 2018). He tunnistivat mahdollisimman varhain aloitettavan ja samalla varhennetun kielenopetuksen ja -opiskelun tärkeyden. He pitivät tärkeänä monikielisyuden ja kulttuurisen moninaisuuden läsnäoloa sekä näihin

liittyviä kohtaamisia koulussa ja vapaa-ajalla. Vanhempien kuvauksissa oli tunnistettavissa selkeät yhteneväisyydet tutkimuskirjallisuudessa esitettyihin kielten opiskelussa tavoiteltaviin piirteisiin: koulun tulee tuottaa runsaasti monipuolisia lapselle merkityksellisiä ja lapsen ikäkaudelle sopivia kieltenkäytön tarjoumia, jotka nivoutuvat luontevasti lapsen arkiseen elämys- ja kokemusmaailmaan (esim. Benson, 2008, 2011; Kramsch, 2002; van Lier, 2004). Sama ymmärrys ihanteellisista kielten oppimisympäristöistä on perustana myös varhennetun kieltenopetuksen toteuttamista normittavissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 2019).

Vanhemmat tunnistivat oman merkityksensä lapsensa opiskelun tukijoina ja kannustajina sekä olivat siihen liittyen löytäneet ja ottaneet käyttöönsä moninaisia keinoja osoittaakseen myötäintoa lastensa kieltenopiskeluun. Tästä huolimatta vanhemmat kaipasivat koululta ja opettajilta lisää tietoa ja ohjausta lastensa kieltenopiskelun tukemiseen. Vanhemmat kokivat kodin ja koulun yhteistyön vähäiseksi. Vanhemmat tiedostivat kieltenopetukseen liittyvän kodin ja koulun yhteistyön merkityksen oman lapsensa vieraiden kielten käytön ja opiskelun tukemisessa. He odottivat koululta aloitetta yhteistyön käynnistämiseksi ja yhteistyön sisältöjen sekä sen muotojen määrittämisessä. Toisaalta opettajat toivoivat aloitetta kodin ja koulun yhteistyölle vanhempien suunnasta. Perusopetuslain (628/1998, 3§) mukaan vastuu yhteistyöstä on koululla. Onnistuessaan kodin ja koulun yhteistyö varhennetussa kieltenopetuksessa tukee lasten kielten käyttöä ja opiskelua jatkuvan opiskelun hengessä erilaisissa kieltenkäyttöä edellyttävissä tilanteissa.

Kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät tarpeet, toiveet ja mahdollisuudet vaihtelevat eri perheissä. Koulun toimijoilla tulee olla herkkyyttä, tietotaitoa ja asenteellista valmiutta tunnistaa oppilaiden kotien moninaisuutta. Heidän tulisi vastata toiveisiin vanhempien kanssa yhdessä hyvien käytänteiden kautta pitäen lähtökohtana lapsen etua. Vanhemmat toivoivat koululta tukea, neuvoja ja opastusta omalle roolilleen lapsensa (varhennetun) kieltenopiskelun tukemisessa. Vierasta kieltä opettavat opettajat tarvitsevat puolestaan opetuksen järjestäjältä tukea, ohjeistusta ja resursointia kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseksi.

Tässä artikkelissa kuvatussa tutkimuksessa haettiin kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä hyödyttäviä teemoja varhennetun kieltenopetuksen näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella avautuu myönteinen näkökulma vanhemmissa olevaan potentiaaliin kodin ja koulun yhteistyölle ja sen edelleen kehittämiseksi. Vanhempien potentiaalia olisi päämäärätietoisesti hyödynnettävä varhennetun kieltenopetuksen kehittämisessä sekä valtakunnallisesti että koulukohtaisesti. Kodin ja koulun yhteistyö on selkeästi määritelty opetuksen järjestäjän tehtävissä. Tutkimustulostemme valossa koulun toimijat tarvitsevat ohjausta ja ohjeistusta yhteistyön laadukkaan toteutuksen tueksi.

Käynnissä olevan julkisen keskustelun ja jo tehtyjen linjausten (esim. Opetushallitus 2016, 2018) perusteella voinee olettaa, että muutaman vuoden kuluessa kieltenopetuksen varhentaminen tarkoittaa ensimmäisen vieraan kielen opiskelun varhentumista 1. vuosiluokalta esiopetukseen ja esiopetuksesta varhaiskasvatukseen. Kielten opetuksen varhentamisen jatkuessa, jatkuvan oppimisen tarve konkretisoituu kouluilla, päiväkodeissa ja opettaja-kasvattajayhteisöissä koskettamaan yhä useampia ammattilaisia liittyen varhentamisen pedagogiikkaan, kielikasvatukseen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön ja sen käytänteiden kehittämiseen. On tärkeää saada tutkimuksen tulokset esille ja hyödynnettäviksi opettajankouluttajille, opettajille ja vanhemmille varhennetun kieltenopetuksen tullessa kaikkien perusopetuksen aloittavien ulottuville lukuvuodesta 2019–2020 lähtien.

Lähteet

- Aro, M. (2012). Effects of authority: Voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 331–346.
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. Teoksessa T. Lamb & H. Reinders (Toim.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (ss. 15–32). Amsterdam: John Benjamins.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (Toim.), *Beyond the language classroom* (ss. 7–16). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- CERF (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- CEFR (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Clark, C. (2009). *Why fathers matter to their children's literacy*. London: National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513437.pdf>
- Clark, C. & Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: The importance of the home environment and family support*. London: National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510272.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Dufva, H. (2013). *Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. AFINLA-e*, 5, ss. 57–73. <https://journal.fi/afinla/article/view/8739>
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. (2011). Languages as objectives of learning. *Language Learning as a Case of Multilingualism. Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011070411115>
- Hilppö, J. A., Rajala, A. J., Lipponen, L. T., Pursi, A. & Abdulhamed, R. K. (2019). Studying Compassion in the Work of ECEC Educators in Finland: A Sociocultural Approach to Practical Wisdom in Early Childhood Education Settings. Teoksessa S. Phillipson & S. Garvis (Toim.), *Teachers' and Families' Perspectives in Early Childhood Education and Care: Early Childhood Education and Care in the 21st Century*, Vol. II., Evolving Families (ss. 64–75). Abingdon: Routledge.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). *Kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti*. Loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kieltenopetuksen-varhentamisen-karkihankkeen-seurantapilotti-loppuraportti.pdf>
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>

- Kang, J., Horn, E.M. & Palmer, S. (2017). Influences of Family Involvement in Kindergarten Transition Activities on Children's Early School Adjustment. *Early Childhood Education Journal* 45(6), 789–800. DOI: 10.1007/s10643-016-0828-4
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice changing practice. *Educational Action Research Journal*, 17(3), 463–474.
- Koivistoinen, H., Kuure, L. & Tapio, E. (2016). Appropriating a new language learning Approach: Processes of resemiotisation. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 10(2), 105–117.
- Koivistoinen, H. (2016) *Changing understandings of language learning and teaching. The perspectives of pupils, parents and future language teachers*. University of Oulu. Faculty of Humanities. Acta Universitatis Ouluensis B 147. Väitöskirja.
- Kramsch, C. (ed) (2002). *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. London. Continuum.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Räisänen, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. (2011). National Survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. *Studies in Variation, Contacts and Change in English 5. eSeries*. <http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf>
- van Lier, L. (2004). The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 79–103.
- Mustaparta, A-K. (2015). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus. <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/lukijalle/>
- Mård-Miettinen, K. & Mattila, P. (2018). Varhennetun kieltenopetuksen äärellä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennetun-kieltenopetuksen-aarella>
- Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25(2). 195–219. <http://www.adi.org/journal/2015fw/NiteckiFall2015.pdf>

- Nyqvist, N. & Rintala, A. (2018). Varhennettu kieltenopetus – vanhempien ja opettajien näkemyksiä yhteistyön kehittämisestä. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20180824/
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2*. Määräykset ja ohjeet 2019:1a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_2014_muutokset_ja_taydennykset_koskien_a1-kielen_opetusta_vuosiluokilla_1-2_1.pdf
- Opetushallitus & Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-604-1>
- Pappinen, R. & Lehti, J. (2018). Children's perspective on parental involvement in early language education. UEF. School of Applied Educational Science and Teacher Education. Teaching Foreign Language to Young Learners. Julkaisematon tutkielmaopintojakson raportti.
- Perusopetusasetuksen muutos 794/2018. Valtioneuvoston asetus 794/2018 perusopetusasetuksen 3§ muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180794>
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pessi, A. B. & Martela, M. J. S. (2017). Myötätunnon mullistava voima. Teoksessa A. B. Pessi, F. Martela & M. Paakkanen (Toim), *Myötätunnon mullistava voima* (ss. 304–305). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Pyykkö, R. (2017) *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Skinnari, K. (2018). Kieltenopetusta varhennetaan – ollaanko kunnissa valmiita? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/kieltenopetusta-varhennetaan-ollaanko-kunnissa-valmiita>
- Skinnari, K. & Halvari, A. (2018). Varhennettua kieltenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kieltenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kieltenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kieltenopetuksen-puurot-ja-vellit>
- Sokka-Meaney, E. L. (1995). Englantia ensimmäiseltä luokalta – kokemuksia varhennetun vieraan kielen opetuksesta Joensuun normaalikoulun alasteella. *AFinLA:n Vuosikirja* 25(53), 177–194. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/3983>
- Tuntijakoasetuksen muutos 793/2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuksessa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 793/2018, 6 §:n muuttamisesta, <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>
- Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: Theory, research, and implications for the field of education. Teoksessa W.C. Liu, J.C.K. Wang & R.M. Ryan (Toim.), *Building Autonomous Learners* (ss. 31–58). Singapore: Springer.

Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta – suuntaviivoja suullisen kielitaidon opetukseen ja arviointiin

MAARIT ILOLA

maarit.ilola@norssi.jyu.fi

Jyväskylän yliopisto, Normaalikoulu

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa kuvatun laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä oppilaiden käsityksistä sekä tuottaa tietoa suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin kehittämiseksi. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilta (n=9) kysyttiin haastattelussa sekä itse- ja vertaisarviointin yhteydessä, mitä heidän mielestään on englannin suullinen kielitaito, sen oppiminen ja arviointi. Käsityksiä tutkittiin kontekstuaalisen käsitystutkimuksen mukaisesti. Oppilaiden mukaan englannin suullinen kielitaito on kykyä viestiä ymmärrettävästi englanniksi, ja oppiminen on mahdollista ja suotavaa sekä koulussa eksplisiittisesti että vapaa-ajalla implisiittisesti. Haastatellut oppilaat suhtautuivat englannin suullisen kielitaidon arviointiin sekä myönteisesti että hieman kielteisesti. Tutkimuksen tulosten perusteella englannin suullisen kielitaidon kouluopetusta ja -arviointia tulisi lisätä sekä kehittää säännölliseksi ja systemaattiseksi. Kouluopetus ja -arviointi hyötyisivät yhtenäisestä ja yleisesti hyväksytystä suullista kielitaitoa koskevasta esityksestä.

Avainsanat

käsitykset, EFL, suullinen kielitaito, oppiminen, arviointi

Pupils' beliefs about English oral proficiency – guidelines on teaching and assessing oral proficiency

Abstract

The aim of this qualitative case study was to increase understanding of Finnish pupils' beliefs about English oral proficiency and to produce knowledge for the development of its teaching and assessment. The data consisted of semi-structured interviews, self-evaluations and peer evaluations of nine 9th graders from basic education schools. The beliefs were studied from a contextual point of view. The results showed that the pupils understood English oral proficiency as an ability to speak and interact intelligibly in English. According to the pupils, English oral proficiency can be learned and should be studied explicitly at school and implicitly outside of it. The assessment of English oral proficiency was viewed both positively and negatively. The results of the study indicate that teaching and assessment of English oral proficiency should be systematic, regular and given more emphasis in Finnish basic education English teaching. A uniform and commonly accepted framework of oral proficiency would enhance teaching and assessment of English oral proficiency in a school context.

Keywords

beliefs, EFL, oral proficiency, learning, assessment

Johdanto

Tutkimuksen tausta, tavoite ja käsitysnäkemys

Perusopetuksen opetusta ohjaavissa dokumenteissa (Eurooppalainen viitekehys, 2003; Opetushallitus, 2004, 2014) sekä kielen oppimista ja arviointia koskeneissa tutkimuksissa (esim. Pihko, 2007; Saleva, 1997) on yli kolmen vuosikymmenen ajan pyritty juurruttamaan suullista kielitaitoa osaksi vieraiden kielten opetusta ja arviointia Suomessa. Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa oppijat kuitenkin toivovat lisää suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia (ks. esim. Härmälä, Huhtanen & Puukko, 2014), joten viralliset dokumentit ja oppijoiden kokemukset näyttävät puhuvan kahdesta eri todellisuudesta. Oppilaiden ja opiskelijoiden vieraita kieliä koskevia käsityksiä on tutkittu runsaasti sekä Suomessa että ulkomailla. Aikaisemmat suomalaisia yhdeksäsluokkalaisia koskeneet tutkimukset ovat kuitenkin olleet enimmäkseen laajoja kyselytutkimuksia (esim. Härmälä ym., 2014; Leppänen ym., 2009), eikä laadullisia pieniä vastaajajoukkoja koskevia tutkimuksia ole juuri tehty. Tämä artikkeli pohjaa väitöskirjatutkimukseeni (Ilola, 2018), jonka tavoitteena oli laadullisen tapaus-tutkimuksen avulla lisätä ymmärrystä oppilaiden ajattelusta ja tuottaa tietoa vieraiden kielten opetuksen suunnittelijoiden ja toteuttajien käyttöön.

Laadullisen tutkimusotteen katsotaan sopivan tilastollisia menetelmiä paremmin tilannesidonnaisten ja dynaamisten käsitysten tutkimiseen (Barcelos & Kalaja, 2011). Laadullisilla menetelmillä kuten avoimilla kysymyksillä on mahdollista saada esille oppilaiden oma ääni ja omasanaiset vastaukset esitettyihin kysymyksiin. Kontekstuaalisessa käsitystutkimuksessa käsitykset nähdään tilannesidonnaisina ja dynaamisina, jolloin ne voivat olla yhtä aikaa pysyviä ja muuttuvia, yksilöllisiä ja jaettuja, keskenään yhteneviä ja ristiriitaisia sekä rationaalisia ja emotionaalisia. (Barcelos & Kalaja, 2011.) Käsityksiä ei pidetä erillisinä kokemuksista, tunteista, arvoista, tiedoista tai toiminnasta (Woods, 2003), minkä vuoksi tässä artikkelissa tarkasteltavassa tutkimuksessa oppilaille esitetään kysymyksiä myös näitä näkökulmia koskien.

Suullinen kielitaito

Eurooppalaisen viitekehysten (2003) esityksen mukaan sekä kirjallinen että suullinen kielitaito koostuu kielellisestä viestintätaidosta ja sen taustalla vaikuttavista yksilön yleisistä valmiuksista. Yleisiin valmiuksiin kuuluvat muun muassa kielenkäyttäjän asenteet, motivaatio ja personallisuus. Kielellinen viestintätaito puolestaan jakautuu kielelliseen, sosiolingvistiseen ja pragmaattiseen kompetenssiin, joista kielellinen kompetenssi koskee kielen muodon kuten sanaston, kieliopin ja äännejärjestelmän hallintaa. Sosiolingvistinen kompetenssi on kykyä käyttää kieltä ympäröivän yhteisön ehtojen mukaisesti ja tilanteeseen sopivasti, ja pragmaattisella kompetenssilla viitataan muun muassa kykyyn hallita vuorovaikutuskäytänteitä sekä puhua sujuvasti ja tarkasti. Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) kirjoitettua ja puhuttua kieltä kuvataan usein samassa kehyksessä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) puhuttua ja kirjoitettua tekstiä tarkastellaan yhden ja saman yläkategorian (esim. tuottaminen) alla. Puhuttu ja kirjoitettu kieli poikkeavat kuitenkin merkittävästi toisistaan (Bygate, 1987), joten suullisen kielitaidon hahmottamiseksi on tarkasteltava puhutun kielen erityispiirteitä.

Puhuminen on reaaliaikaista ja aikapaineen alla tapahtuvaa toimintaa, minkä vuoksi puhetta prosessoidaan samalla kun sitä tuotetaan. Tavallisin puhetta edellyttävä tilanne on kasvokkainen keskustelu, jossa keskustelun osapuolet yhdessä vaikuttavat viestien muotoiluun ja keskustelun etenemiseen. Puheen ominaispiirteitä ovat siten tilanne- ja kontekstisidonnaisuus sekä puheen tukeminen non-verbaalisesti. (Bygate, 1987; Tiittula, 1993.) Aikapaineen vuoksi puhe sisältää usein virheitä, lipsahduksia, uudelleenmuotoiluja, toistoja ja korjauksia (Bygate, 1987; Fulcher, 2003). Puheelle tyypillisiä ovat myös tauot ja kirjoitettua kieltä yksinkertaisempi kielioppi, sillä spontaani puhe sisältää harvoin hyvin muodostettuja, kokonaisia virkkeitä. Sen sijaan puhe koostetaan usein ajatusyksiköistä, jotka ovat lyhyitä fraaseja ja lauseita. (Fulcher, 2003; Luoma, 2004.) Lisäksi puheen ja keskustelun etenemistä koskevat säännöt ovat usein tiedostamattomia, minkä vuoksi ne havaitaan vasta kun niitä rikotaan. Viestinnän kannalta saattaakin olla haitallisempaa rikkoa tiedostamattomia kuin kieliopillisia sääntöjä, sillä kuulija saattaa pitää virheitä merkinä puhujan persoonan tai käyttäytymisen puutteista eikä kielitaidon puutteista. (Bygate, 1987; Tiittula, 1993.) Puhutulle kielelle tyypillisiä piirteitä ovat myös helposti

mieleen palautettavat, vakiintuneet fraasit (*do you know what I mean?*), kommunikaatiota voitelevat modifioivat ilmaukset (*well, I think*) sekä idiomaattiset ilmaukset (*a piece of cake*). Edellä mainituilla keinoilla puhuja voi voittaa aikaa puheensa suunnitteluun, helpottaa kommunikaatiota silloin kun kielelliset resurssit ovat rajalliset ja antaa itsestään sujuvan ja luontevan vaikutelman vieraan kielen puhujana. (Götz, 2013; Segalowitz, 2010.)

Puhutun kielen ainutlaatuinen piirre on ääntäminen (Lintunen, 2014). Ääntämisellä viitataan segmentaaleihin eli yksittäisiin äänneisiin ja suprasegmentaaleihin, kuten sana- ja lausepainoon, rytmiin ja intonaatioon (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2010). Ääntämistaidolla on merkittävä vaikutus suulliseen vuorovaikutukseen (Luoma, 2004), ja vieraan kielen puhujan koko kielitaito saatetaan arvioida pelkästään ääntämisen perusteella (Lintunen, 2014). Kuuliija tekeekin ääntämisen perusteella alustavia, kenties alitajuisia päätelmiä puhujasta, mutta myös puhuja muokkaa ääntämisen avulla itsestään välittyvää kuvaa (Luoma, 2004).

Suullisen kielitaidon oppiminen

Vieraan kielen oppija hyötyy sekä eksplisiittisestä että implisiittisestä, toisen toiminnan ohessa tapahtuvasta kielen oppimisesta (Dörnyei, 2009). Tavoitteellisella opetuksella voidaan ohjailta, tehostaa ja nopeuttaa oppimista sekä luoda tilaisuuksia implisiittiseen oppimiseen. Eksplisiittisellä opetuksella voidaan myös lisätä tarkkuutta, kieliopin hallintaa ja saavutetun kielitaidon tasoa. (Dörnyei, 2009; Ellis, 2008.) Suullisen kielitaidon eksplisiittistä oppimista voidaan edistää lisäämällä tietoisuutta suullisen kielitaidon erityispiirteistä sekä harjoittelemalla suullista tuottamista ja vuorovaikutusta monipuolisesti (Dörnyei, 2009; Segalowitz, 2010). Eksplisiittinen opetus on tarpeen erityisesti silloin, kun kontaktit kohdekielen puhujiin ovat vähäiset tai niitä ei ole ollenkaan (Dörnyei, 2009).

Englannin ääntämisen oppimisessa, opetuksessa ja arvioinnissa joudutaan ottamaan kantaa siihen, mikä englannin monista kielimuodoista hyväksytään ääntämismalliksi. Syntyperäisen puhujan kaltaisen ääntämisen tavoittelu on kyseenalaistettu, sillä vieraan kielen oppija puhuu englantia todennäköisemmin toisen ei-syntyperäisen kuin syntyperäisen puhujan kanssa. (Ranta, 2010.) Hy-

vin harvat oppijat pystyvät myöskään saavuttamaan syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä joka suhteessa (Jenkins, Cogo & Dewey, 2011, s. 288), joten opetuksessa on tarkoituksenmukaista tavoitella ymmärrettävää ääntämistä. Vierasperäinen korostus saattaa olla myös osa puhujan identiteettiä eikä siitä edes pyritä pääsemään eroon (Luoma, 2004, s. 10; Ranta, 2010, s. 157).

Implisiitisessä vieraan kielen oppimisessa kieltä opitaan autenttisessa ja kielellisesti rikkaassa ympäristössä, jossa kielitaito kehittyy itsestään ja vähitellen (Dörnyei, 2009). Suullisen kielitaidon katsotaan kohentuvan erityisesti oleskellemalla kohdekielen maassa, sillä sujuvuuden sekä pragmaattisten ja sosiolingvistikseen taitojen katsotaan kehittyvän paremmin luonnollisessa, vaihtelua ja ennakoimattomuutta sisältävässä kielenkäyttöympäristössä (Ellis, 2008; Segalowitz, 2010). Suomessa englannin kielen implisiittistä oppimista tukee englannin kielen valta-asema mediassa ja uusmediassa (Leppänen ym., 2009).

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat oppimisympäristön ja -tapojen lisäksi yksilölliset piirteet kuten oppijan ikä, persoonallisuus, kielellinen lahjakkuus, motivaatio, käsitykset ja halu viestiä vieraalla kielellä (Dörnyei, 2009; Dörnyei & Ryan, 2015; Ellis, 2008). Esimerkiksi oppijan iällä ja kielelliseen lahjakkuuteen kuuluvalla foneemisella koodauskyvyllä ja työmuistilla katsotaan olevan vaikutusta ääntämisen oppimiseen (Celce-Murcia ym., 2010). Persoonaltaan ekstroverttien on taas todettu ottavan introverttejä useammin riskejä kielenkäytössä, mikä edesauttaa kielenoppimistilanteiden hyödyntämistä (Ellis, 2008). Hyvä motivaatio voi puolestaan kompensoida kielellisen lahjakkuuden tai oppimisolosuhteiden puutteita, ja käsityksillä on todettu olevan vaikutusta vieraan kielen opiskelumotivaatioon ja opiskelumenetelmien valintaan. Yksilölliset piirteet ovatkin kytköksissä toisiinsa ja viimeisimpien näkemysten mukaan ne voivat myös muokkautua kontekstin muuttuessa. (Dörnyei & Ryan, 2015.)

Suullisen kielitaidon arviointi

Kielitaidon laadukas arviointi edellyttää tietoa ja päätöksiä siitä, mitä tarkoitusta varten arviointi suoritetaan ja mitkä ovat arvioinnin seuraukset yksilön kannalta (Bachman & Palmer, 2010; Kane, 2016; ks. Pollari tässä julkaisussa). Kielitaidon kouluarvioinnin tulee tukea oppimista ja antaa realistinen kuva taidon tasosta (Tarnanen, Huhta & Pohjala, 2007). Suullisen kielitaidon arvioijan

tulee määritellä arvioinnin kohde eli suullinen kielitaito, jotta arviointi kohdistuisi relevanttiin asiaan (Bachman & Palmer, 2010).

Suullisen kielitaidon arviointi- ja testaustilanteet pyritään laatimaan todellista kielenkäyttöä vastaaviksi (Fulcher, 2003; Luoma, 2004). Samasta syystä suullista kielitaitoa on vaikea arvioida luotettavasti, sillä esimerkiksi kasvokkaiseen viestintään vaikuttavat kielitaidon lisäksi monet muut seikat, kuten puhujien persoonallisuus, sosiaaliset taidot, puheenaihe ja non-verbaalinen viestintä (Huhta, 1993; Kohonen, Lehtovaara & Jaatinen, 2005). Paritestauksessa joudutaankin ottamaan kantaa siihen, annetaanko arvio vuorovaikutustaidosta yksilölle vai parille (Sandlund, Sundqvist & Nyroos, 2016). Samoin joudutaan pohtimaan, voiko suullisen kielitaidon arvioinnin ulottaa koskemaan muitakin kuin puhtaasti kielellisiä taitoja, kuten persoonallisuuden piirteitä (Kohonen ym., 2005).

Monipuolisin kuva suullisesta kielitaidosta saadaan yhdistämällä analyttistä ja holistista arviointia (Tarnanen, 2002; Hilden & Takala, 2005). Analyttinen suullisen kielitaidon arviointi edellyttää taidon yksityiskohtaista analysointia ja purkamista kriteereiksi (Bachman & Palmer, 2010). Tulkintaan perustuvassa holistisessa arvioinnissa taito arvioidaan intuitiivisesti yhtenä kokonaisuutena ja kuvataan yhdellä arvosanalla (Taylor & Galaczi, 2011). Puhujan heikkouksia ja vahvuuksia erittelevällä palautteella voidaan kuitenkin edistää suullisen kielitaidon oppimista paremmin kuin yhdellä holistisella arvosanalla (Bachman & Palmer, 2010). Suullisen kielitaidon tyypillisiä arviointikriteerejä ovat ääntäminen, sanaston ja kielioopin hallinta (tarkkuus), sujuvuus sekä vuorovaikutus (Huhta, 1993; Taylor & Galaczi, 2011, s. 179). Arviointikriteereinä voidaan käyttää myös kielellisten resurssien kompleksisuutta, laajuutta, sopivuutta, idiomaattisuutta ja riittävyyttä (Housen, Kuiken & Vedder, 2012).

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen tapauksen muodostavat yhdeksän peruskoulun yhdeksäsluokkalaista kolmelta yläkoululta. Harkinnanvaraisesti kootussa tutkimusjoukossa on 5 tyttöä ja 4 poikaa, joiden viimeisimmät englannin kouluarvosanat ovat olleet tyydyttävä (7), hyvä (8), kiitettävä (9) tai erinomainen (10). Oppilaisiin viitataan tutkimuksessa pseudonyymeillä anonymiteetin säilyttämiseksi.

Tutkimusaineisto koostuu teemahaastattelusta ja arviointiaineistosta. Teemahaastattelussa avoimien kysymysten rinnalla esitetään muutamia strukturoituja kysymyksiä. Arviointiaineisto puolestaan koostuu oppilaiden englannin suullisen kielitaidon itse- ja vertaisarvioinneista. Vertaisarvioinnissa oppilaat arvioivat kahden oppilaan suullisen kielitaidon englannin valtakunnallisen suullisen kokeen tallenteen avulla (Opetushallitus, 1999). Aineistonkeruuntapaa ja kysymysten muotoilua muuntelemalla pyritään lisäämään näkökulmia käsityksiin sekä tutkimaan käsitysten mahdollista kontekstuaalisuutta (Barcelos & Kalaja, 2011).

Aineisto on analysoitu pääosin sisällönanalyysin keinoin etsimällä aineistosta tutkimuskysymysten ja pelkistämisen avulla teemoja, kategorioita ja alakategorioita (Creswell, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Teemat on saatu tarkastelemalla sitä, *mistä* oppilaat puhuvat ja *minkä merkityksen* he mainitsemaalleen seikalle antavat. Teemoja on luokiteltu samankaltaisuuden perusteella alakategorioihin ja edelleen yläkategorioihin. Sisällönanalyysia on tuettu sisällönerittelyllä kiinnittämällä huomiota teemojen yleisyyteen ja toistuvuuteen aineistossa. Kaikissa tutkimuksen vaiheissa tutkimuksen suorittajan rooli tutkijana ja opettajana on pyritty huomioimaan ja tuomaan avoimesti esille.

Tulokset

Käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta

Oppilaiden käsityksissä englannin suullinen kielitaito on kykyä puhua ja keskustella englanniksi ymmärrettävästi. Käsitys on Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) esitetyn holistisen ja toiminnallisen kielitaitonäkemyksen mukainen. Iiriksen ja Eeron vastaukset havainnollistavat aineistossa esitettyjä näkemyksiä siitä, mitä englannin suullinen kielitaito on:

No et sä osaat ilmasta ittees englanniks ymmärrettävästi. (Iiris)

No sitä että osaa keskustella ja niiku luoda keskustelua ja ymmärtää toista. (Eero)

Englannin suullinen kielitaito koostuu oppilaiden mukaan kielen muodon, puhumisen, vuorovaikutuksen ja non-verbaalisen viestinnän hallinnasta sekä yksilöllisistä piirteistä, joten osatekijöissä on nähtävissä viitteitä kielellisiin, sosiolingvistisiin ja pragmaattisiin kompetensseihin sekä yksilön yleisiin valmiuksiin (Eurooppalainen viitekehys, 2003). Muutamien oppilaiden vastauksissa yksilölliset piirteet ja non-verbaalinen viestintä näyttäytyvät muita osaitoja keskeisempinä englannin suullisessa kielitaidossa.

Tärkein hallittava osataito englannin suullisessa kielitaidossa on oppilaiden mukaan ääntäminen, josta puhutaan aineistossa lähes yksinomaan yksittäisten äänteiden eli segmentaalien hallintana. Useat oppilaat kiinnittävät aineistossa huomioita ääntämisen selkeyteen, erityisesti kysyttäessä arvioinnin kohteista:

No se ois varmaa just se niinku jossain määrin se ääntämine niinku et se on selkee et siitä saa selvää. (Eero)

No ehkä jotai ääntämistä ku se kuiteki kui selkeesti sää ilmaset ittees o aika tärkeetä. (Iiris)

Englannin ääntämisen tulee oppilaiden mukaan olla ensisijaisesti ymmärrettävää, mutta myös kykyä puhua syntyperäisen puhujan tavoin arvostetaan. Amerikanenglanti näyttäytyy aineistossa brittienglantia suositumpana kielimuotona sen yleisyyden ja tuttuuden vuoksi. Jotkut oppilaista haluavat puhua englantia omalla, hyväksi katsomallaan tavalla, jonka osa oppilaista nimeää koulussa opetettavaksi ja kielimuodoista vapaaksi perusenglanniksi.

Ääntämisen ohella sanaston ja kieliopin hallintaa pidetään aineistossa merkittävänä osataitoina englannin suullisessa kielitaidossa. Kielioppi esitetään kuitenkin ajoittain puhumisesta erillisenä ilmiönä, tai puhekieltä pidetään lähtökohtaisesti ei-kieliopillisena kielenkäytön muotona. Myös kuullunymmärtämisen rooli suullisessa kielitaidossa vaikuttaa jäsentymättömältä oppilaiden vastauksissa.

Käsityksiä englannin suullisen kielitaidon oppimisesta

Englannin suullisen kielitaidon opiskeluympäristöinä mainitaan koulu, vapaa-aika ja ulkomaat, ja oppilaat jakautuvan karkeasti koulun tai vapaa-ajan ja ulkomaiden kannattajiin opiskeluympäristön suhteen. Siljan ja Villen mukaan englannin suullisen kielitaidon oppiminen on mahdollista seuraavasti:

Voi esim mun mielestä ehkä musiikin kuuntelu ja teeveen kattomine nii eet vaikket sää opiskelis niinku koulussa tai missää yliopistolla englantia ni mää luulen et se auttas et sää kuuntelet musiikkia ja teeveetä katot ni se o joka päivä koko ajan kuuluu englantia jossai ni sitä oppii helpommi vaikka ku jotai ranskaa tai muuta sitte Suomessa ainaki. (Silja)

No voi kyllä sitä mun mielestä jos harjottelee ja tällei ni kyllä sitä mun mielestä oppii. (Ville)

Siljan mainitsemat musiikin kuuntelu ja television katsominen viittaavat implisiittiseen ja Villen ehdottama harjoittelu puolestaan eksplisiittiseen oppimiseen. Koko aineiston pohjalta voi todeta, että oppilaiden käsityksissä englannin suullisen kielitaidon oppiminen on mahdollista sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti.

Joidenkin oppilaiden mukaan englannin ääntämisen oppimisessa tarvitaan perimää, toisin sanoen synnynnäistä kielellistä lahjakkuutta, ja kielellisesti lahjakkaille oppimisen katsotaan olevan helpompaa. Joissakin tutkimuksissa kielellisen lahjakkuuden on todettu olevan kytköksissä vieraan kielen oppimiseen riippumatta siitä, onko kielitaito hankittu formaalisti vai informaalisti (Dörnyei & Skehan, 2003; Larsen & Freeman, 2001; Skehan, 2001). Oppilaat katsovat myös monikielisyuden ja muiden vieraiden kielten opiskelun edistävän englannin ääntämisen oppimista. Lisäksi oppimisessa tarvitaan oppilaiden mukaan myönteistä asennetta ja motivaatiota. Myönteisen asenteen ja motivaation tiedetäänkin edistävän vieraan kielen oppimista (Dörnyei, 2009; Dörnyei & Ryan, 2015). Oppilaiden käsitykset englannin suullisen kielitaidon oppimisen edellytyksistä saavat siten tukea aikaisemmista tutkimuksista.

Englannin suullista kielitaitoa voi oppilaiden mielestä kartuttaa altistumalla englannin kielelle median ja uusmedian parissa, ulkomailla sekä englanninkielisissä maissa. Joidenkin oppilaiden mielestä median ja uusmedian parissa englannin (puhumisen) oppiminen on väistämätöntä. Median ja uusmedian tuki englannin oppimiselle on tullut esille myös useissa aikaisemmissa suomalaisia englanninoppijoita koskeneissa tutkimuksissa (ks. esim. Leppänen & Nikula, 2008; Luukka ym., 2008; Niitemaa, 2014; Vaarala & Lehtonen, 2015). Ulkomailla englannin puhumista opitaan oppilaiden mielestä pakostakin ympäris-

tössä, jossa ainoa yhteinen kieli on englanti. Kohdekielisessä ympäristössä oleskelun tiedetään kohentavan sujuvuutta (Ullakonoja, 2011) ja pragmaattisia taitoja (Ellis, 2008), mutta ympäristön hyödyn katsotaan kytkeytyvän myös kielinoppijan haluun hyödyntää ympäristön suomia mahdollisuuksia kielen oppimiseen ja käyttöön (Ullakonoja, 2011). Tämän tutkimustiedon valossa oppilaiden näkemystä kohdekielisen ympäristön ylivertaisuudesta onkin syytä käsitellä opetuksessa, jotta oppijan aktiivinen rooli suullisen kielitaidon oppimisessa ei unohtuisi.

Koulussa englannin suullista kielitaitoa voi oppilaiden käsitysten mukaan oppia opiskelemalla entuudestaan tutuin menetelmin esimerkiksi suullisia pariharjoituksia tekemällä. Opettajan apuun englannin suullisen kielitaidon oppimisessa suhtaudutaan vaihtelevasti, mutta häntä arvostetaan etenkin ääntämisen mallina. Oppilaat toivovat, että tunneilla puhuttaisiin enemmän englantia kieliopin ja kirjallisten taitojen kartuttamisen ohella. Koulun katsotaan tarjoavan tietoa kielen teoriasta, kun taas koulun ulkopuolella päästään kosketuksiin aidon kielenkäytön kanssa. Koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen rajat ovat kuitenkin hämärtyneet muun muassa digitaalisten oppimisympäristöjen myötä (Mutta, Lintunen & Pelttari, 2017; Vaarala & Lehtonen, 2015), joten koulussa on mahdollista päästä kosketuksiin aidon kielenkäytön kanssa ja vapaa-ajalla keskittyä opiskelemaan kielen teoriaa itselle sopivana ajankohtana. Jyrkkä ero kahden eri oppimisympäristön – koulun ja vapaa-ajan – välillä ei siten vastaa nykyisiä olosuhteita.

Käsityksiä englannin suullisen kielitaidon arvioinnista

Oppilaat perustelevat englannin suullisen kielitaidon arviointia sillä, että kielenkäytössä on kyse muustakin kuin kirjoittamisesta tai kieliopin hallinnasta. Lisäksi erityisesti ulkomailla puhumisen taitoa pidetään ensiarvoisena. Arvioinnin ja palautteen hyödyllisyyttä kommentoidaan seuraavasti:

On kyl sillei että se antaa enemmän semmosta motivaatiota että haluu vielä oppii enemmän ja totta kai sitä saa ruusuja ja risuja sitte että osaa sit ottaa oppia siitä palautteesta onks se sitte negatiivista tai positiivista. (Silja)

Kyllähä se kannustaa enemmän vaa opiskelee englantia. (Kai)

Siis kyllähän rakentavaa kritiikkiä ottaa iha mielellää vastaa et sit tota kehitty sit sen kautta että kyl siit hyötyä o. (Iiris)

Siljan, Kain ja Iirisen käsityksissä arviointi ja palaute ohjaavat huomioita parannettaviin seikkoihin sekä edistävät ja motivoivat oppimista. Arviointi kyseenalaistetaan puolestaan sen vuoksi, että yksilöiden vahvuudet kielen osataidoissa ovat jo lähtökohtaisesti erilaiset perimästä johtuen. Lisäksi jokaiselle on oma tyyli puhua, joten arviointi voi kapeuttaa kuvaa hyväksyttävästä tavasta puhua englantia. Oppilaiden mukaan suullista kielitaitoa tulisi arvioida oppitunneilla suullisten tehtävien aikana ja yksin tai pareittain suoritettavalla suullisella kokeella. Numeron sijaan muutamat toivovat vahvuudet ja heikkoudet erittelevää ja kannustavaa suullista tai kirjallista palautetta puhumisesta. Suullisen kielitaidon itse- ja vertaisarviointi tai taitotasoarviointi eivät näyttäyty merkittävinä oppilaiden kokemuksissa tai näkemyksissä.

Oppilaiden mukaan englannin suullisesta kielitaidosta tulee arvioida etenkin ääntämistä. Joidenkin mukaan hyvään taitoon ei vaadita täydellistä ääntämistä, kun taas toisissa näkemyksissä hyvä englannin puhuja kuulostaa syntyperäiseltä puhujalta. Myös Rannan (2010) ja Tergujeffin (2013) tutkimuksissa sekä syntyperäisen puhujan kaltainen englannin ääntäminen että suomalaisittain äännetty englanti saivat kannatusta. Huono ääntäminen puolestaan ilmenee oppilaiden mukaan esimerkiksi kirjoitusasun mukaisena ääntämisenä tai suomalaisittain lausuttuna r-ääntenä. Kaikki oppilaat eivät siten ole tietoisia hyväksyttävistä tavoista ääntää englannin r-äänne (Morris-Wilson, 1992).

Oppilaiden käsitysten mukaan ääntämisen lisäksi tulee arvioida sujuvuutta, sanaston ja sanajärjestyksen hallintaa sekä kykyä viestiä monenlaisissa tilanteissa. Oikeakielisyyttä ei oppilaiden mukaan tulisi kuitenkaan korostaa, sillä tärkeintä on kyky puhua englantia ymmärrettävästi. Käsitys on linjassa viimeaikaisten, ymmärrettävyyttä ja onnistunutta viestintää korostavien kielitaitonäkemyksien kanssa (ks. esim. Council of Europe, 2018; Opetushallitus, 2014). Oppilaiden mielestä tulisi arvioida myös puhumisen rentoutta, puhujan olemusta ja yrittämisen halua. Jonkin kielitaidon osa-alueen heikkoutta tulisi voida kompensoida hyvällä suullisella taidolla. Kaiken kaikkiaan aineistossa toivotaan lisää englannin suullisen kielitaidon arviointia ja huomioimista englannin kouluarvosanassa. Käsillä oleva tutkimus vahvistaa siten useilla koulu-

tusasteilla saatuja tutkimustuloksia, joiden mukaan oppilaat ja opiskelijat toivovat lisää suullisen kielitaidon opetusta ja arviointia (ks. esim. Härmälä ym., 2014).

Käsitysten kontekstuaalisuus

Käsitysten kontekstuaalisuus tulee aineistossa esille monella tavalla. Ensinnäkin avoimien kysymyksiä sanallista muotoilua myötäillen kuvaus englannin suullisesta kielitaidosta on joko holistinen tai komponentiaalinen. Holistisesti esitettyyn kysymykseen (*Mitä sinun mielestäsi on suullinen kielitaito?*) vastatessaan oppilaat kuvaavat englannin suullisen kielitaidon kyvyksi puhua ja viestiä ymmärrettävästi. Komponentiaalinen kysymyksenasettelu (*Luettele 3–5 sellaista asiaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten suulliseen kielitaitoon.*) puolestaan tuottaa oletustikin vastauksia, joissa suullinen kielitaito kuvataan osataidoista koostuvaksi. Näitä osataitoja ovat muun muassa ääntäminen, sanaston ja kieliopin hallinta sekä yksilölliset piirteet.

Toiseksi strukturoidun kysymyksen valmiit vaihtoehdot saavat oppilaat laajentamaan osataitojen valikoimaa, joten kysymyksen esittäminen samasta aiheesta *avoimena, strukturoituna ja sanallisesti eri tavoin muotoiltuna* avaa eri näkökulmia oppilaiden käsityksiin. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tätä vaihtelua:

(a) M: Luettele 3–5 sellaista asiaa, joiden osaaminen vaikuttaa eniten suulliseen kielitaitoon.

Kai: Kyllä sosiaalisuus on yks.

(b) M: Pyydän sinua valitsemaan listasta 3–5 tärkeintä asiaa, jotka tulee hallita englannin suullisessa kielitaidossa.

Kai: Ainaki kuunteleminen ... sanajärjestys ...äänensävy... ääntäminen ...sujuvuus.

Kain vastaus avoimeen kysymykseen (a) on suppea ja omaperäinen poiketesään virallisten esitysten painotuksista (esim. Eurooppalainen viitekehys, 2003; Opetushallitus, 2014). Sen sijaan strukturoidun kysymyksen (b) valmiit vaihtoehdot laajentavat ja ohjaavat Kain näkemystä perinteisten osataitojen suuntaan. Ilman avointa kysymystä Kain omaperäiseltä vaikuttava näkemys olisi kenties

jäänyt tavoittamatta, joten avoimilla kysymyksillä on mahdollista saada esiin oppilaiden oma ääni ja omasanaiset vastaukset käsityksiä tutkittaessa.

Kolmanneksi käsitykset näyttäytyvät erisisältöisinä riippuen kysymyksen *henkilökohtaisuudesta* tai *yleisyydestä*. Tämä on nähtävissä muun muassa Kain vastauksista:

(a) M: No miten tai missä sitten tulis opiskella just niitä asioita tai sitä asiaa minkä sanoit ääntämistä miten tai missä?

Kai: No mahdollisesti voi kysyä englannin kielen opettajalta taikka sitten ku lähtee yläasteelta menee ammattikouluun tai no vaihtoehtosesti luki-oonki tietenki ni ammattii liittyviä sanastoja englannissa.

(b) M: Jos saisit valita, miten tai missä opiskelisit englannin suullista kielitaitoa?

Kai: Lähtisi vaihto-oppilaaks.

M: Minnepäin?

Kai: Amerikka vois olla sillei iha mielenkiintonen paikka ... ja sitten kyllä melekei Englanti seki vois olla iha mielenkiintone... Italiasta mä en sitten tiiä että ku ihmiset ei välttämättä hirvee paljo sielä englantia puhu mutta kyllä sinneki lähtis iha mielellää.

Kai viittaa yleiseen kysymykseen (a) vastatessaan kouluun oppimisympäristönä, mutta henkilökohtainen kysymys (b) kirvoittaa esille ajatuksen ulkomailla opiskelusta. Englannin suullisen kielitaidon oppimisympäristöä koskevissa näkemyksissä henkilökohtaisuus liitetäänkin aineistossa useammin informaaliin ja yleinen näkökulma formaaliin oppimiseen.

Neljänneksi suullisen kielitaidon piirteitä kuvaillaan osittain eri tavoin vertaisarvioinnissa kuin yleiseen kysymykseen vastatessa, joten toisen puhujan observointi todennäköisesti nostaa joitakin ennen mainitsemattomia suullisen kielitaidon piirteitä esiin. Tästä esimerkkinä Ainin vastaukset yleiseen arviointia koskevaan kysymykseen (a) ja huomiot vertaisarviointitilanteessa (b):

(a) *M: Minkälaisia asioita siitä (=englannin suullisesta kielitaidosta) sitte tulis arvioida?*

Aino: No varmaa just se sanooko ne sanat oikeessa järjestyksessä ja sanooko ne sanat oikein ja sitte miten hyvin sillei pystyy niiku vastaamaa vaikka jos toine kysyy jotain ni sillei siihe lauseese viitata jotenki sillei ja osaako sillei miten selittää niitä.

(b) *M: Minkälainen oli puhujan suullinen kielitaito?*

Aino: Toi oli hyvää tai mää tykkäsin tai sitä oli kiva kuunnella ja siinä oli ne ilmeet ja äänenpainot tuli sillei ja oli sitä katsekontaktia kuitenkin siinä ja siitä sai sillee selvää.

Aino mainitsee yleiseen kysymykseen (a) vastatessaan kielellisiä seikkoja arvioinnin kohteiksi, kun taas vertaista arvioidessaan (b) hän kiinnittää huomiota kuuntelukokemuksen miellyttävyyteen, non-verbaaliseen viestintään (ilmeet, katsekontakti) ja äänenpainoon, joka tulkinnasta riippuen viittaa joko non-verbaaliseen viestintään (äänensävy) tai prosodiaan (sana- ja lausepaino). *Konkreettisen toiminnan* yhdistäminen haastatteluun tuo siten lisävalaistusta oppilaiden käsityksiin. Tiivistäen voikin todeta, että eri kysymyksenasettelut sekä nostavat oppilaan tietoisuuteen eri puolia englannin suullisesta kielitaidosta että laajentavat kuvaa oppilaiden käsityksistä.

Pohdinta

Tutkimuksessa saatiin uutta tietoa oppilaiden käsityksistä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. Tutkimuksen tulosten perusteella opetuksessa ei tulisi olettaa, että oppilailla keskenään tai opettajan kanssa olisi sama näkemys opiskelun ja arvioinnin kohteista tai toimintatavoista. Opetuksen ja arvioinnin tueksi olisikin hyvä liittää keskustelua oppilaiden kanssa siitä, mitä tavoitellaan, miten ja miksi, kun halutaan oppia suullista kielitaitoa. Keskustelu tavoitteista on motivoinnin ja oppimisen tehokkuuden vuoksi tärkeää, sillä selkeästi ja ymmärrettävästi esitetyt sekä oppilaan kannalta mielekkäät tavoitteet edistävät oppimista (Lantolf, 2000; Oscarson, 2014).

Tutkimus toi lisävalaistusta siihen, miten oppilaat määrittelevät englannin suullisen kielitaidon ja sen osatekijät. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilai-

den näkemykset taidosta ja osatekijöistä myötäilevät Eurooppalaisen viitekehysten (2003) kielitaitoesitystä, mutta muutamat oppilaat näyttävät korostavan viitekehystä enemmän persoonallisuuden piirteiden ja non-verbaalisen viestinnän osuutta englannin suullisessa kielitaidossa. Näkemys ääntämisestä on Eurooppalaisen viitekehysten (2003) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) esitystä kapeampi, joten oppilaiden tietoisuutta suprasegmentaaleista on syytä lisätä. Muun muassa Opetushallitus (2019) ja Eurooppalaisen viitekehysten täydennysosa (Council of Europe, 2018) tarjoavat tukea ääntämisen eksplisiittiseen opetukseen ja arviointiin.

Opetuksessa on syytä huomioida oppilaat, jotka tavoittelevat syntyperäisen puhujan kaltaista ääntämistä. Kuten nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) todetaan, opetuksen tulee tarjota haasteita kieltä entuudestaan hallitseville tai nopeammin eteneville. Oppilaiden kanssa olisi hyvä myös keskustella siitä, voiko mitään englannin kielimuotoa pitää 'perusenglantina' tai muita kielimuotoja parempana ääntämisen mallina. Englannin asemaa kansainvälisen viestinnän välineenä ja sen erilaisia kielimuotoja olisikin hyvä käsitellä opetuksessa, jotta oppilaiden tietoisuus eri kielimuotojen hyväksyttävyydestä kasvaisi (Ranta, 2010; Seidlhofer, 2011). Tähän ohjaavat myös nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Lisäksi tietoisuutta eksplisiittisen oppimisen hyödyistä olisi syytä lisätä, sillä opetuksella voidaan vaikuttaa oppimisen nopeuteen, tarkkuuteen ja saavutetun kielitaidon tasoon (Dörnyei, 2009; Ellis, 2008; Segalowitz, 2010). Esimerkiksi Peltolan, Lintusen ja Tammisen (2014) suomalaisia englanninopiskelijoita koskeneessa tutkimuksessa opetus ja harjoittelu edistivät englannin vokaalien laatu- ja kestoerojen havainnointia ja tuottamista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat toivovat, että englannin kouluarvosanassa huomioitaisiin kyky puhua englantia. Toive on myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukainen, sillä perusteissa veloitetaan kielitaidon monipuoliseen arviointiin ja tarjotaan mahdollisuus kompensoida arvosanassa heikommin sujuvaa kielitaidon aluetta vahvemalla. Suullisen kielitaidon säännöllinen, systemaattinen ja monipuolinen arviointi kohtelee erilaisia oppijoita tasapuolisesti ja edistää kielen oppimista kokonaisvaltaisesti. Esimerkiksi tutkimukseen osallistuneet oppilaat havaitsivat vertaisarvioinnissa sellaisia puhutun kielen piirteitä, joita he eivät aikaisemmin

olleet maininneet. Vertaisarviointi voi siten parhaimmillaan avata oppijan silmät suullisen kielitaidon moniulotteisuudelle. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat siten aikaisempia havaintoja siitä, että itse- ja vertaisarviointi syventävät oppijan ymmärrystä kielitaidosta (Kohonen ym., 2005; Oscarson, 2014).

Tämä tutkimus tarjoaa laadullisen tapaustutkimuksen keinoin tietoa perusopetuksen oppilaiden moninaisista ja usein kontekstisidonnaisista käsityksistä. Laadullisessa käsitystutkimuksessa tulosten luotettavuutta voi heikentää päätelemien ja johtopäätösten perustuminen tulkintoihin. Myös aineiston keruu haastattelemalla voi heikentää luotettavuutta, sillä haastattelija voi ohjailta tilannetta haluamaansa suuntaan. Lisäksi tutkimusjoukon koostuminen vähintään tyydyttävän englannin kouluarvosanan saaneista oppilaista ei tarjoa tietoa heikomman arvosanan saaneiden oppilaiden käsityksistä. Tutkimustulosten luotettavuuden parantamiseksi olen tutkimuksessa pyrkinyt huomiomaan vastausten monitulkintaisuuden, opettaja-tutkijan aseman tutkimuksen suorittajana, haastattelutilanteen mahdollisen vaikutuksen oppilaan vastauksiin sekä tutkimusjoukon painottumisen tietyntasoihin englannin oppijoihin. Tulkinnallisen tutkimuksen luotettavuus jää kuitenkin viime kädessä lukijan päätettäväksi (Creswell, 2009).

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että suullisen kielitaidon oppimisessa tarvitaan opittavien kielenkäytön piirteiden tietoista tarkastelua. Tätä johtopäätöstä tukevat myös aikaisemmat suomalaisten englanninoppijoiden parissa tehdyt, erityisesti ääntämistä koskeneet tutkimukset (Lintunen, 2004; Peltola ym., 2014; Sajavaara & Dufva, 2001). Lisäksi tarvitaan toistuvaa ja monipuolista harjoittelua oppilaalle merkityksellisissä, myös ennakoimattomuutta ja vaihtelua sisältävissä kielenkäyttötilanteissa (Segalowitz, 2010). Suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin tulee olla systemaattista ja säännöllistä, ja sitä tukemaan tulee koota yhteen useamassa dokumentissa eri painoituksin esitetyt näkemykset suullisesta kielitaidosta. Nykyisin yläkoulun englannin opettaja joutuu tukeutumaan opetuksen aikaisessa suullisen kielitaidon arvioinnissa Eurooppalaiseen viitekehykseen (2003), viitekehyksestä laadittuun suomalaiseen sovellukseen (Opetushallitus, 2004) sekä Opetushallituksen ääntämisen perussääntöjä ja hyvää ääntämistä koskevaan materiaaliin (Opetushallitus, 2019). Päätösarvioinnissa tulee puolestaan tukeutua perusopetuksen opetussuunnitel-

mien perusteiden päättöarviointikriteereihin (Opetushallitus, 2014). Lisäksi viitekehysten täydennysosa (Council of Europe, 2018) tarkentaa ääntämisen arviointia muun muassa uudella fonologisen kontrollin ja prosodian hallinnan kuvausasteikolla.

Suullisen kielitaidon kouluopetusta ja -arviointia ohjaavien dokumenttien runsaus ja osittainen epäyhtenäisyys hankaloittaa käytännön opetus- ja arviointityötä. Esimerkiksi Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) viitataan syntyperäiseen kielenpuhujaan puhumista arvioitaessa, kun taas nykyisissä perusteissa (Opetushallitus, 2014) puhutaan kansainvälisestä englannista ja kotikansainvälisyydestä. Myös viitekehysten täydennysosassa (Council of Europe, 2018) puhutaan syntyperäisen kielenpuhujan sijaan kohdekielen puhujista. Lisäksi nykyisissä perusteissa puhuminen ja kirjoittaminen yhdistetään tekstien tuottamistaidoiksi eikä puhumisen erityispiirteitä käsitellä eksplisiittisesti. Syntetisoiva taitonäkemyksellä kaipaakin kuitenkin rinnalleen analyttistä puheen piirteiden tarkastelua, jotta voidaan tukea nykyisten perusteiden (Opetushallitus, 2014) tavoitteiden mukaisesti oppijoiden kielitietoisuutta ja kielitiedon käsitteiden hallintaa (ks. Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii tässä julkaisussa). Lisäksi puhumisen erityispiirteiden tuntemus auttaa luomaan jatkumoa suullisen kielitaidon opetukseen ja arviointiin perusasteelta aina ylioppilastutkintoon asti. Kouluopetus ja -arviointi hyötyisivät yhtenäisestä ja yleisesti hyväksytyistä suullista kielitaitoa koskevasta esityksestä.

Lähteet

- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System* 39, 281–289. DOI: 10.1016/j.system.2011.07.001
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new*

- descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. painos. Los Angeles: SAGE.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. Teoksessa C. J. Doughty, & M. H. Long (Toim.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 589–630). Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. 2. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Eurooppalainen viitekehys. (2003). *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Suom. I. Huttunen ja H. Jaakkola. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. London: Pearson Longman.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hildén, R. & Takala, S. (2005). Kielisalkulla kohti selkeää ja monipuolista arviointia. Teoksessa V. Kohonen (Toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* (ss. 315–326). Helsinki: WSOY.
- Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. Teoksessa A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Toim.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (ss. 1–20). Amsterdam: John Benjamins.
- Huhta, A. (1993). Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa Takala, S. (Toim.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77 (ss. 143–225). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. (2014). *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Ilola, M. (2018). *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. JYU Dissertations 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>
- Jenkins, J., Cogo, A. & Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language teaching* 44(3), 281–315.
- Kane, M. (2016). Explicating validity. *Assessment in education: principles, policy & practice* 23(2), 198–211.
- Kohonen, V., Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (2005). *Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki mutta huono isäntä: Viitekehys kieltenopetuksen tukena*. Teoksessa V. Kohonen (Toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* (ss. 327–345). Helsinki: WSOY.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (Toim.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (ss. 1–26). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. Teoksessa M. P. Breen (Toim.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (ss. 12–24). Harlow: Longman.
- Leppänen, S. & Nikula, T. (2008). Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula & L. Kääntä (Toim.), *Kolmas kotimainen: Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. (ss. 9–40). Helsinki: SKS.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. (2009). *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä Studies in Humanities 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lintunen, P. (2004). *Pronunciation and phonemic transcription: A study of advanced Finnish learners of English*. Anglicana Turkuensia 24. Turku: University of Turku.

- Lintunen, P. (2014). Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (Toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (ss. 165–187). Helsinki: Gaudeamus.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. 4. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Morris-Wilson, I. (1992). *English segmental phonetics for Finns*. Helsinki: Finn Lectura.
- Mutta, M., Lintunen, P. & Peltari, S. (2017). Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (Toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 75 (ss. 181–200). Jyväskylä: AFinLA.
- Niitemaa, M.-L. (2014). The size of learner lexis, exposure to English and looking up words online. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (Toim.), *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 72 (ss. 177–195). Jyväskylä: AFinLa.
- Opetushallitus (1999). *Perusopetuksen 9. vuosiluokan englannin suullinen koe 1998–99*. Videotallenne, tehtävävihko ja oheismateriaali. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus (2019). *Ääntämisen opettaminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulu-tus-ja-tutkinnot/aantamisen-opettaminen>
- Oscarson, M. (2014). Self-assessment in the classroom. 1. painos. Teoksessa A. J. Kunnan (Toim.), *The companion to language assessment* (ss. 1–18). John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118411360.wbcla046
- Peltola, M. S., Lintunen, P. & Tamminen, H. (2014). Advanced English learners benefit from explicit pronunciation teaching: an experiment with vowel duration and quality. Teoksessa P. Lintunen, M. S. Peltola, & M.-L. Varila (Toim.), AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2014 no. 6*, 86–98. <https://journal.fi/afinla/article/view/46282>
- Pihko, M.-K. (2007). *Minä, koulu ja englantii: Vertaileva tutkimus englannin-kielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektii-visista tuloksista*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 85.
- Ranta, E. (2010). English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views. *International journal of applied linguistics* 20(2), 156–177.
- Sajavaara, K. & Dufva, H. (2001). Finnish-English phonetics and phonology. *International journal of English studies* 1(1), 241–256.
- Saleva, M. (1997). *Now they're talking: Testing oral proficiency in a language laboratory*. Studia philologica Jyväskyläensia 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sandlund, E., Sundqvist, P. & Nyroos, L. (2016). Testing L2 talk: a review of empirical studies on second-language oral proficiency testing. *Language and linguistics compass* 10(1), 14–29.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. Teoksessa M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Toim.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing* (ss. 167–185). Harlow: Pearson Education.

- Tarnanen, M. (2002). *Arvioija valokeilassa: Suomi toisena kielenä -kirjoittamisen arviointia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Tarnanen, M., Huhta, A. & Pohjala, K. (2007). Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (Toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (ss. 381–412). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Taylor, L. & Galaczi, E. (2011). Scoring validity. Teoksessa L. Taylor (Toim.), *Examining speaking: Research and practice in assessing second language speaking* (ss. 171–233). *Studies in language testing* 30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tergujeff, E. (2013). *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä studies in humanities 207. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tiittula, L. (1993). Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa S. Takala (Toim.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi: Oral proficiency and its assessment*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77(ss. 63–76). Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Ullakonoja, R. (2011). *Da. Eto vopros! Prosodic development of Finnish students' read-aloud Russian during study in Russia*. Jyväskylä studies in humanities 151. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vaarala, H. & Lehtonen, T. (2015). Kännykkä kädessä ja digilasit päässä. *Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kannykka-kadessa-ja-digilasit-paassa/>
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos, (Toim.), *Beliefs about SLA: new research approaches* (ss. 201–229). Dordrecht: Kluwer.

”Mitä pitäisi kehittää ja miten?” Lukiolaisten kokemuksia arvioinnista ja sen menetelmistä englannin opinnoissa

PIRJO POLLARI

pirjo.pollari@norssi.jyu.fi

Jyväskylän yliopisto, Normaalikoulu

Tiivistelmä

Opiskelija-arvioinnilla on merkittävä asema kaikkialla koulumaailmassa, niin myös suomalaisessa lukiossa. Vaikutusvaltaisesta roolistaan huolimatta arviointia ja sen käytännön toteutusta lukiossa tai lukion kieltenopetuksessa on tutkittu niukasti. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kyselylomakkeen avulla, kuinka lukiolaiset (146 lukiolaista yhdestä koulusta) itse kokivat arvioinnin osana englannin opintojaan, millaisia arviointimenetelmiä he olivat kohdanneet ja mitä niistä he pitivät hyödyllisinä. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijat arvostivat arviointia, jonka he kokivat osuvan varsin oikeaan ja olleen melko monipuolista. Arviointi ei kuitenkaan ohjannut heitä eteenpäin kovinkaan paljon. Lisäksi opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset arvioinnista vaihtelivat huomattavasti. Jotta arviointi palvelisi vielä useampia opiskelijoita, sen tulisi olla entistä monipuolisempaa ja ohjaavampaa.

Avainsanat

lukion kieltenopetus, arviointi, arviointimenetelmät, formatiivinen arviointi

“What should be improved and how?” Students’ experiences of assessment and its methodology in their upper secondary English studies

Abstract

Student assessment has a powerful role in all educational contexts, also in the Finnish upper secondary school. Yet, in spite of its powerful role, there is rather little research on assessment and its practical implementation in foreign language teaching in upper secondary school. The aim of this study was to examine, with a questionnaire, how students (n = 146) in one upper secondary school experienced assessment as part of their English studies, what assessment methodology they had encountered and what they thought of the usefulness of these assessment methods. The article shows that most students appreciated assessment and found it accurate as well as quite varied in its methodology. However, assessment did not seem to feed forward very much. Furthermore, students’ individual experiences of assessment varied a great deal. In order for assessment to serve more students, it should be more multi-faceted and guiding.

Keywords

English as a foreign language in upper secondary school, student assessment, assessment methodology, formative assessment

Johdanto

Opiskelija-arviointi on käsitteenä hyvin monitahoinen ja laaja, sillä opiskelija-arviointi on eri koulukulttuureissa varsin erilaista. Niinpä opiskelija-arvioinnille on vaikea löytää yhteistä teoriaa: opiskelija-arvioinnin taustalla on kunkin maan opetussuunnitelma mutta myös esimerkiksi vallitsevat näkemykset arvioinnin tarkoituksesta, opettajan roolista ja luottamuksesta opettajan ammattitaitoon.

Arvioinnin tarkoitus

Yksi perinteisistä arvioinnin luokitteluperusteista on ollut jako formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Tämä jaottelu juontaa juurensa mm. Bloomin, Hastingsin ja Madausin (1971) teokseen *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*, jossa jaottelu formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin tapahtui kolmen tekijän, arvioinnin tarkoituksen, ajoituksen ja yleistettävyyden, pohjalta. Sen jälkeen lukuisat tutkijat ovat tuoneet oman lisänsä näiden käsitteiden määrittelyyn. Konsensus nykyisin on, että jaottelun tärkein tekijä on arvioinnin tarkoitus. Formattiivisen arvioinnin tarkoituksena on edesauttaa oppimista muokkaamalla opiskelua ja opetusta, kun taas summatiivisen arvioinnin tehtävänä on arvioida oppimisen tuloksia. (Ks. esim. Black & William, 1998; Newton, 2007; Sadler, 1989, 1998.)

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin lisäksi on puhuttu myös diagnostisesta arvioinnista. Sen tehtävänä on perinteisesti pidetty oppijan alkutaitojen kartoitusta joko opetuksen suunnittelun pohjaksi, oppijan taitojen ja tarpeiden mukaisiin opintoihin sijoittamiseksi tai oppimisvaikeuksien ja niiden syiden diagnosoimisen tueksi (ks. esim. Linnakylä & Välijärvi, 2005, ss. 26–27). Viime aikoina kieltenopiskelun saralla käsitettä diagnostinen arviointi on käytetty arvioinnista, jonka tarkoituksena on oppijan taitojen kartoittaminen niin vahvuuksien kuin heikkouksien mukaan. Sen avulla oppijalle voidaan tarjota sopivaa oppimista edistävää palautetta ja opetusta. (Alderson, 2005; Huhta, 2008; Lee, 2015.) Siten käsite on hyvin lähellä formatiivista arviointia.

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteitä on käytetty paljon. Koska ne ovat kovassa käytössä myös menettäneet käsitteellistä selkeyttään (Leahy &

Wiliam, 2012), niiden rinnalla on alettu käyttää englanninkielisessä arviointikirjallisuudessa termejä *assessment for learning* ja *assessment of learning*. Nimensä mukaisesti *assessment for learning* tarkoittaa arviointia, jonka tehtävänä on edesauttaa ja edistää oppimista. *Assessment of learning* taas kuvaa arviointia, jonka tehtävänä on mitata oppimisen tuloksia. (Ks. esim. Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003; Wiliam, 2011.)

Monissa opetuskulttuureissa formatiivinen arviointi ja sen suunnittelu ja toteutus kuuluvat opettajan työhön, mutta summatiivinen arviointi on merkittävästi osin uskottu muihin käsiin. Niinpä se, kuka päättää ja säätelee arviointia, on yksi määrittävistä tekijöistä: onko arviointi ulkopuolisten tahojen laatimaa (*external*) vai koulujen tai opettajien itsensä laatimaa (*internal assessment*) (ks. esim. Pickford & Brown, 2006, s. 4). Myös arvioinnin laajuus ja yhteismitallisuus eli se, onko arviointi esimerkiksi koko maassa tai osavaltiossa samanlaista (*large-scale*) vaiko yksittäisten koulujen tai kouluryhmien käyttämää (*small-scale assessment*), määrittää arviointia.

Lukioarviointi ja opetussuunnitelmien ohjeistukset

Tämän artikkelin aineiston keräämisen aikana olivat voimassa vuonna 2003 ilmestyneet Lukion opetussuunnitelman perusteet. Niiden yleisessä arviointia käsittelevässä osassa arvioinnin tehtävä, kohteet ja menetelmät määritellään Lukiolakiin (629/1998, 17§1mom) turvautuen seuraavasti:

Opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijan oppimista ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. (Opetushallitus 2003, 220).

Lisäksi Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2003, s. 221) ohjaavat keskustelemaan arviointiperusteista opiskelijoiden kanssa kunkin kurssin alussa:

Yleisten arviointiperusteiden lisäksi kunkin kurssin arviointiperusteet on selvitettävä opiskelijalle kurssin alussa, jolloin niistä keskustellaan opiskelijoiden kanssa.

Kukin kurssi arvioidaan sen päätyttyä, ja arvioinnin tehtävänä ”on antaa palaute opiskelijalle kurssin tavoitteiden saavuttamisesta ja oppiaineen opiskelun etenemisestä” (Opetushallitus, 2003, s. 221). Kieliaineiden kohdalla Opetussuunnitelman perusteet vaativat vielä lisää monipuolisuutta arvioinnin sisältöjen suhteen: ”Oppiaineen arvioinnissa otetaan huomioon kielitaidon kaikki alueet kurssikuvausten painotusten mukaisesti.” (Opetushallitus, 2003, s. 100).

Nykyisin voimassa olevat Lukion opetussuunnitelman perusteet edellyttävät arviointia myös kurssin aikana, eikä vasta sen päätyttyä. Tämän kurssin aikaisen arvioinnin tehtävänä on edistää kurssin tavoitteiden saavuttamista. (Opetushallitus, 2015.) Tulevaisuudessa formatiivinen arviointi vahvistaa asemaansa, sillä vuonna 2021 voimaan tulevat uudet Lukion opetussuunnitelman perusteet vahvistavat ja selkeyttävät jakoa arvioinnin formatiivisen ja summatiivisen tehtävän suhteen. Uudet perusteet määrittävät arvioinnin ensimmäiseksi tehtäväksi oppimisen tukemisen ja ohjaamisen. Kyseistä ”tehtävää toteuttaa opintojakson aikana annettava palaute, formatiivinen arviointi. Palautteella kuvataan opiskelijan edistymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin.” (Opetushallitus, 2019, s. 45.) Arvioinnin toinen tehtävä on ”osaamiselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen näkyväksi tekeminen. Tätä tehtävää toteuttaa osaamisen ja opitun arviointi, summatiivinen arviointi. Osaamisen arviointi perustuu todennettuun näyttöön siitä, kuinka hyvin ja missä määrin opiskelija on saavuttanut opintojaksolle asetetut tavoitteet.” (Opetushallitus, 2019, s. 45.)

Arviointi lukion kieltenopetuksessa tutkimuksen valossa

Tutkimusta arvioinnin käytänteistä suomalaislukioissa on ollut vähän. Emme siksi voi varmuudella tietää, miten arviointia suomalaisissa lukiossa ja niiden kieltenopetuksessa toteutetaan (Pollari, 2017; ks. myös Virta, 2002).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatima arviointijulkaisu oppimisen ja osaamisen arvioinnista perusopetuksessa ja lukiossa (Atjonen ym., 2019) on ensimmäinen laaja kartoitus arvioinnista ja sen käytänteistä suomalaisessa koulussa. Tämä selvitys käsittelee arviointia kaikissa oppiaineissa niin alakoulussa, perusopetuksessa kuin lukiossa. Tuloksia on julkaistu myös kouluaste-kohtaisesti, joten se valottaa myös lukioden arviointikäytänteitä jonkin verran. Opiskelija-arviointia on lisäksi sivuttu suuremmissa kartoituksissa kuten Lukiopedagogiikka-arviointihankkeessa (Väljärvi ym., 2009).

Arviointia kieltenopetuksessa suomalaislukiossa on tutkittu kuitenkin varsin vähän: aiemmat tutkimukset ovat kohdistuneet joko yksittäisiin kurseihin tai arviointimenetelmiin kuten Eurooppalaiseen kielisalkkuun (Kohonen & Pajukanta, 2003; Lammi, 2002) tai portfolioarviointiin (Pollari, 2000). Viimeisin tutkimus paneutui lukiolaisten kokemuksiin arvioinnista englannin opinnoissa. Tämä tutkimus ei kuitenkaan perehtynyt niinkään arviointimenetelmiin ja -käytänteisiin vaan opiskelijoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin siitä, auttoiko vai ahdistiko arviointi heitä opinnoissaan (Pollari, 2017).

Perusopetuksen puolella arviointia kieltenopetuksessa on tutkittu enemmän esimerkiksi osana tutkimusta, jossa kartoitettiin peruskoululaisten äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteitä koulussa ja vapaa-ajalla (Luukka ym., 2008; Tarnanen & Huhta, 2011) tai osana kielten A-oppimäärien oppimistulosten kartoitusta perusopetuksen päättövaiheessa (ks. esim. Härmälä, Huhtanen & Puukko, 2014; Hildén & Rautopuro, 2014). Lisäksi oppilaiden käsityksiä suullisesta kielitaidosta ja sen arvioinnista on tutkittu (Ilola, 2018; ks. myös Ilola tässä julkaisussa).

Toisin kuin monissa muissa maissa, opettajalla on Suomessa arvioinnin ja sen toteutuksen suhteen täysi valta (ks. esim. Sahlberg, 2007; Vääntinen, 2011). Siten arviointi on – ainakin periaatteessa – opettajien suunnittelemaa ja toteuttamaa pienimuotoista luokkahuonearviointia (*small-scale internal classroom assessment*), jossa yksittäisillä kokeilla tai kurssiarvosanoilla ei ole kovin kriittistä painoarvoa (*low-stakes assessment*). Käytännössä kieltenopettajat kuitenkin turvautuvat arvioinnissa suurelta osin oppikirjasarjojen valmiisiin arviointimateriaaleihin. Lisäksi käytetään aiempien ylioppilaskirjoitusten tehtäviä (Atjonen ym., 2019). Ylioppilastutkintohan on koululaitoksemme ainoa laajamittainen ulkoinen tutkinto (ks. esim. Mehtäläinen & Välijärvi, 2013; Sahlberg, 2007) ja sillä on suuri merkitys opiskelijoiden tulevien opintojen kannalta (*external large-scale high-stakes examination*).

Aiempien suomalaistutkimusten valossa lukion opiskelija-arviointi – niin yleisesti kuin kieltenopetuksessakin – on vaikuttanut olevan varsin summatiivista ja numerokeskeistä arviointia, jonka keskeisenä tavoitteena on ollut kurssiarvosanan antaminen. Lukion kurssiarvioinnissa näytetään tukeutuvan varsin paljon kurssin summatiiviseen loppukokeeseen (Atjonen ym., 2019, ss. 145–146) tai

muihin erilaisiin kokeisiin. Arviointi ei siis ole menetelmiltään kovin monipuolista eikä itse- tai pariarvioinneilla ole merkittävää sijaa (Väljjarvi ym., 2009; ks. myös Härmälä ym., 2014; Tarnanen & Huhta, 2011). Sen sijaan opiskelijat ovat hyvin tietoisia kurssien tavoitteista ja arviointiperusteista (Atjonen ym., 2019; Väljjarvi ym., 2009) ja kokevat arvioinnin antaneen melko hyvän kuvan osaamisestaan (Väljjarvi ym., 2009).

Arvioinnilla on myös monenlaisia vaikutuksia opiskelijoihin ja heidän hyvinvointiinsa. Väitöstutkimukseni (Pollari, 2017) mukaan arviointia pidettiin oikeudenmukaisena, mutta silti arviointi ahdisti ja aiheutti stressiä toisinaan monillekin opiskelijoille. Noin 15–20 % opiskelijoista koki arvioinnin tekijänä, joka ahdisti ja lannisti heitä huomattavasti ja siten haittasi opintoja ja opiskelumotivaatiota. Ahdistusta heille aiheuttivat varsinkin painoarvoltaan tärkeät kokeet ja koetilanteet. He myös kokivat, että käytetyt arviointimenetelmät eivät antaneet heille mahdollisuutta osoittaa kaikkea osaamistaan. Opiskelijat kaipaivat myös enemmän palautetta, joka tukee oppimista. Toisaalta noin 10 % opiskelijoista ei kokenut arvioinnin stressaavan, ahdistavan tai lannistavan yhtään. Suuri osa opiskelijoista sijoittui tähän väliin: useimmat olivat varsin tyytyväisiä arviointiin osana englannin opintojaan, mutta he ottivat sen koulutyöhön olennaisesti kuuluvana osana, joka ei todennäköisesti vaikuttanut heidän henkilökohtaiseen hyvinvointiinsa sen suuremmin. (Pollari, 2017.)

Tutkimusta, joka kartoittaisi nimenomaan lukion kieltenopetuksen arviointikäytänteitä ja -menetelmiä Suomessa, ei ole tietääkseni vielä tehty. Niinpä tässä tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Arvostavatko opiskelijat arviointia? Auttaako arviointi oppimista ja opintoja heidän mielestään?
2. Millaisia arviointimenetelmiä englannin kursseilla on käytetty?
3. Miten opiskelijat itse arvioivat eri arviointimenetelmien hyödyllisyyden?

Menetelmä

Väitöstutkimukseni (Pollari, 2017) ja siten myös tämän artikkelin tutkimusaineisto kerättiin yhdessä lukiossa (omassa koulussani) maaliskuussa 2014 netti-

pohjaisella (MrInterview) kyselylomakkeella. Kyselylomakkeessa oli sekä Likert-tyyppisiä väittämiä (125 kpl) sekä avokysymyksiä (11 kpl). Taustakysymysten lisäksi kysymykset oli jaettu seitsemään arviointiin liittyvään osa-alueeseen. Ne olivat opiskelijoiden valta ja toimijuus arvioinnin suhteen, erilaisten arviointimenetelmien käyttö englannin kursseilla, eri arviointimenetelmien hyödyllisyys, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja ohjaavuus, opiskelijoiden omat kokemukset ja näkemykset arvioinnista, ylioppilastutkinto sekä palaute. Vaikkakin kyselylomake sai tukea aiemmista tutkimuksista kuten Lukiopedagogiikka-tutkimuksesta (Väljærvi ym., 2009), suurin osa kyselylomakkeesta räätälöitiin tätä tutkimusta varten. (Ks. tarkemmin Pollari, 2017, s. 74–76).

Koulussamme oli tuolloin 199 2.–4. vuosikurssin opiskelijaa, ja heistä kyselyyn vastasi 146 (vastausprosentti 73,4 %). Toisen vuosikurssin opiskelijat vastasivat lomakkeeseen englannin oppitunnilla (79 vastaajaa), kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijat, jotka olivat jo aloittaneet valmistautumisen ylioppilaskokeisiin, vastasivat omalla ajallaan (67 vastaajaa). Vastaajista 86 ilmoitti olevansa naisia ja 60 miehiä. Heidän edellisen englannin kurssinsa arvosanojen keskiarvo oli 8,6 (arvosanat vaihtelivat välillä 6–10) ja takanaan heillä oli keskimäärin 6,7 englannin lukiokurssia (4–11). Näillä kursseilla heillä oli ollut 2–7 eri opettajaa (m=3,7). Vastaajat antoivat varsin kattavan kuvan koulumme opiskelijoista keväällä 2014.

Väitöstutkimukseni aineiston analysoinnin alkuvaiheessa kartoitin opiskelijoiden kokemuksia toteutuneesta arvioinnista sekä eri arviointimenetelmistä ja niiden hyödyllisyydestä. Analyysistä nousseiden havaintojen pohjalta keskityin opiskelijoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin arvioinnista ja sen vallasta: auttaako arviointi opinnoissa vai ahdistaa se? Aineistoa analysoitiin monimenetelmäisesti, vaikkakin pääpaino oli kvantitatiivisissa menetelmissä (mm. pääkomponenttianalyysi ja askeltava regressioanalyysi).

Tässä artikkelissa painottuvat kuitenkin kuvailevat tilastolliset analyysimenetelmät, sillä keskityn aineistoon, jota en ole aiemmissa tutkimuksissani vielä raportoinut. Tämän artikkelin keskiössä ovat opiskelijoiden kokemukset arvioinnin oikeudenmukaisuudesta ja ohjaavuudesta, erilaisten arviointimenetelmien käyttö englannin kursseilla ja opiskelijoiden näkemykset näiden arviointimenetelmien hyödyllisyydestä, sillä tällaista tutkimusta Suomessa on edelleenkin hyvin vähän.

Tulokset

Opiskelijoiden näkemykset toteutuneesta arvioinnista

Päällisin puolin koulumme lukiolaiset vaikuttivat olevan hyvin tyytyväisiä arviointiin. Arviointi näytti myös noudattavan silloin voimassa olleiden Lukion opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus, 2003) vaatimuksia hyvin: kurssien tavoitteita, arviointiperusteita ja kriteereitä oli käsitelty käytännöllisesti katsottuna kaikkien kurssien alussa ($m=4,51$)³. Opettaja oli myös kertonut kunkin kurssin alussa, mistä kurssin arvosana koostuu ($m=4,52$). Opiskelijat olivat lisäksi voineet esittää toiveitaan ja näkemyksiään arvioinnin suhteen ainakin jollain kurseilla ($m=3,38$), mutta olivat tehneet niin itse melko harvoin.

Lukiolaiset olivat myös tyytyväisiä saamiinsa arvosanoihin: kurssiarvosanat olivat perustuneet niihin asioihin, joista kurssin alussa oli sovittu ($m=4,4$) ja opiskelijat kokivat saaneensa harvoin joko liian huonon ($m=1,68$) tai liian hyvän arvosanan ($m=1,44$).

Yleisvaikutelma tuntui olevan se, että opiskelijat olivat hyvin tyytyväisiä arviointiin ja sen oikeellisuuteen. Lukiolaiset eivät kuitenkaan olleet yhtä hyvin perillä konkreettista arviointiperusteista, esimerkiksi siitä, millainen koe tulisi olemaan ($m=3,53$), hyväksyttäisiinkö sanakokeessa synonyymeja ($m=3,12$) tai kuinka kokeet ja muut arviointitehtävät oli arvioitu ($m=3,19$).

Myös Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2003) vaatimukset arvioinnin monipuolisuudesta ja kielitaidon eri osa-alueiden huomioimisesta eivät tuntuneet aivan toteutuneen lukiolaisten mielestä kaikilla kursseilla. Vaikka arviointimenetelmät olivat olleet suhteellisen monipuolisia

³ Tässä osiossa Likert-asteikko oli viisiportainen:

5 = Jokaisella kurssilla

4 = Lähes jokaisella kurssilla

3 = Joillakin kursseilla

2 = 1–2 kurssilla

1 = Ei yhdelläkään kurssilla

($m=3,62$), kaikkia kielitaidon osa-alueita ei aina ollut otettu huomioon arvioinnissa joka kurssilla ($m=3,33$). Itsearviointiin oli toisinaan ollut mahdollisuus esimerkiksi ehdottamalla itselleen arvosanaa ($m=2,37$), minkä opiskelijat olivat tehneetkin ($m=2,35$).

Arvioinnin ei koettu olleen myöskään erityisen kannustavaa ($m=3,31$) kaikilla kursseilla. Arviointi ei vaikuttanut olleen ohjaavaa vaan ennemminkin toteavaa: noin puolet vastaajista oli sitä mieltä, että ”arviointi vain toteaa, se ei ohjaa tai auta oppimaan paremmin”. Noin 35 % vastaajista oli tästä eri mieltä⁴. Opettajien arviointilinjaukset erosivat opiskelijoiden mielestä jonkin verran: noin 45 % vastaajista oli sitä mieltä, että eri opettajat painottavat eri asioita arvioinnissa, kun taasen 30 % vastaajista oli eri mieltä.

Kaikista vastaajista noin 40 % koki, että arviointi ahdisti heitä ainakin ajoittain. Noin 15–20 % vastaajista – joista enemmistö tyttöjä – koki, että käytetyt arviointimenetelmät olivat lannistaneet heitä ja siten arviointi osaltaan oli myös vähentänyt heidän haluaan opiskella tai oppia englantia. Arviointi tuntui siis jakavan opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia.

Opiskelijoiden kokemukset ja näkemykset eri arviointimenetelmistä

Arviointimenetelmien monipuolisuus ja yleisyys

Aiemman tutkimuksen mukaan lukioarviointi on ollut varsin koekeskeistä. Lukiopedagogiikka-arviointihankkeessa puolet vastaajista koki, että kurssien arvostelussa kokeiden osuus painottui liikaa (Väljjarvi ym., 2009, s. 54). Myös Karvin arviointi antaa samankaltaisia viitteitä (Atjonen ym., 2019).

⁴ Tässä osiossa viisiportainen Likert-asteikko oli seuraava:

5 = Täysin samaa mieltä

4 = Jokseenkin samaa mieltä

3 = En osaa sanoa

2 = Jokseenkin eri mieltä

1 = Täysin eri mieltä

Kokeet nousivat kärkeen myös tämän aineiston englannin kurssien arviointimenetelmien joukossa. Käytännöllisesti katsoen joka kurssilla oli käytetty sanakokeita ($m=4,74$). Lisäksi melkein kaikilla kursseilla⁵ oli ollut jonkinlainen kurssikoe ($m=4,63$) sekä kuuntelukoe tai -kokeita ($m=4,51$). Neljäntenä arviointimenetelmien frekvenssilistalla tuli kirjoitelma, joka oli useammin koulussa kuin kotona kirjoitettu. Jokin arvosanaan vaikuttava suullinen näyttö, joko koe ($m=2,63$) tai muunlainen näyttö kuten esitelmä ($m=2,63$), oli myös ollut melko yleinen.

Epätavallisemmät arviointikeinot kuten luntilappukokeet ($m=1,81$), väittelyt tai ryhmäkeskustelut ($m=2,20$) sekä esitykset esimerkiksi video- tai äänitallenteena ($m=1,75$) olivat harvinaisempia, mutta niitäkin oli käytetty yksittäisillä kursseilla. Pistokokeet tai *open book* -kokeet (koe, jonne saa tuoda mukanaan joko kirjan tai muut muistiinpanot) olivat hyvin harvinaisia, samoin kuin tietokoneen avulla tai etänä tehdyt kokeet. Täytyy kuitenkin muistaa, että aineisto kerättiin ennen kuin ylioppilaskirjoitusten digitalisointi oli alkanut.

Arviointimenetelmissä korostui yksittäisen opiskelijan suoritus. Kokeet tai tehtävät, joissa tekijöiden osuutta ei eritelty, olivat melko harvinaisia ($m=1,47$). Sen sijaan itsearvioita oli tehty useammillakin kursseilla ($m=3,25$) ja pari- tai kaveriarvioitakin joillain kursseilla ($m=2,40$). Nämä eivät kuitenkaan pääsääntöisesti vaikuttaneet arvosanaan. Lisäksi formatiiviset ($m=1,58$) tai diagnostiset testit ($m=1,47$) vaikuttivat olevan harvinaisia. Näitä opiskelijat eivät juurikaan olleet havainneet käytettävän.

Vaikkakaan kyseessä ei ollut satunnaisotos, vastauksia tarkasteltiin myös yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla (ANOVA). Vain yhden arviointitavan (pistokokeiden) kohdalla nais- ja miesopiskelijoiden vastaukset arviointitavan yleisyydestä erosivat tilastollisesti merkittävästi. Siten vastausten yhteneväisyys menetelmien yleisyyden suhteen vahvistaa vastausten luotettavuutta.

⁵ Tässä kyselylomakkeen osiossa oli käytössä sama Likert-asteikko kuin aiemminkin, jossa 5 = jokaisella kurssilla, 1 = ei yhdelläkään kurssilla.

Arviointimenetelmien hyödyllisyys

Arviointitapojen hyödyllisyyden suhteen opiskelijat kokivat, että monipuolinen arviointinäyttö arvosanan pohjana oli esitetyistä vaihtoehdoista hyödyllisin⁶ (m=4,64). Noin 90 % vastaajista piti sanakokeita (m=4,30) ja noin 85 % erilaisia suullisen kielitaidon näyttöjä hyödyllisinä arviointikeinoina (m=4,15). Arvosanan perustumista pääsääntöisesti kurssikokeeseen piti hyödyllisenä puolet vastaajista, kun taasen noin 40 % vastaajista piti tällaista yhden kokeen painotusta hyödyttömänä (m=3,18). Sen sijaan lähes 60 % vastaajista piti jokseenkin tai täysin hyödyttömänä sitä, että kurssikoetta ei olisi lainkaan. Tähän asiaan 30 % ei osannut ottaa kantaa (m=2,38).

Arviointimenetelmien tuttuus näkyi selkeästi vastauksissa. Harvinaisemmat menetelmät jakoivat näkemyksiä: esimerkiksi noin 45 % piti luntilappukoetta hyödyllisenä, 20 % ei osannut ottaa kantaa ja noin 35 % piti sitä hyödyttömänä menetelmänä (m=3,06). Tietokoneavusteinen koe oli näille opiskelijoille tuntematon, joten sen hyödyllisyydestä yli 55 % vastaajista ei osannut sanoa mitään ja reilu 30 % koki sen hyödyttömäksi: mies- ja naisopiskelijoiden vastaukset olivat lähes täysin yhtenevät. Formatiiiviset arviointimenetelmät vaikuttivat myös varsin tuntemattomilta: lähes kolmannes vastaajista ei osannut ottaa kantaa. Niitä kuitenkin kannatettiin enemmän kuin vastustettiin: noin 45 % piti niitä hyödyllisenä ja hieman alle neljännes opiskelijoista hyödyttöminä (m=3,20).

Itsearviot (m=2,96) ja pari- tai kaveriarviot (m=2,72) jakoivat myös opiskelijoiden näkemyksiä hyödyllisyyden suhteen. Itsearviota piti hyödyllisenä lähes 40 % vastaajista mutta hyödyttömänä lähes sama määrä (37,5 %). Pari- tai kaveriarviota hyödyllisenä arviointimenetelmänä kannatti 30 % vastaajista mutta

⁶ Tässä osiossa opiskelijoita pyydettiin vastaamaan, kuinka hyödyllisenä englannin kielien oppimiselle he pitivät mainittuja arviointitapoja. Likert-asteikko oli seuraava:

5 = Erittäin hyödyllinen

4 = Jokseenkin hyödyllinen

3 = En osaa sanoa

2 = Jokseenkin hyödytön

1 = Täysin hyödytön

vastusti lähes puolet. Arvosanan perustuminen lähinnä opiskelijan omaan itsearvioon sai tämän tutkimuksen vastaajilta lähes täystyrmäyksen: 85 % vastaajista piti sitä hyödyttömänä (m=1,76).

Arviointimenetelmien hyödyllisyyden suhteen yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA) osoitti useampiakin tilastollisesti merkitseviä tai erittäin merkitseviä eroja mies- ja naisopiskelijoiden näkemysten välillä. Naisopiskelijat pitivät vähemmän koeahdistusta aiheuttavia arviointitapoja selkeästi hyödyllisempänä kuin miesopiskelijat. Näihin arviointitapoihin kuului portfolioarviointi tai lunttilappukoe sekä formatiiviset ja diagnostiset arviointimenetelmät.

Pohdinta

Tämän artikkelin ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää, arvostavatko lukiolaiset arviointia osana englannin opintojaan. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoista suurin osa oli hyvin tyytyväisiä arviointiin. Arvioinnin katsottiin antavan hyvä ja oikeudenmukainen kuva opiskelijan tiedoista ja taidoista ja opiskelijat olivat tietoisia kurssien tavoitteista ja arviointiperusteista. Näiltä osin tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Lukiopedagogiikka-arvioinnin (Väljäärvi ym., 2009) tulosten kanssa: opiskelijat kokivat summatiivisen arvioinnin toimineen varsin hyvin.

Seuraavaksi selvitin, millaisia arviointimenetelmiä englannin kursseilla oli käytetty ja mitä mieltä opiskelijat olivat eri arviointimenetelmien hyödyllisyydestä. Kieltenopetuksen ja sen arvioinnin perinteiset kulmakivet eli sanakokeet, kurssikokeet, kuuntelukokeet ja kirjoitelmat olivat käytetyimmät arviointimenetelmät. Siitä huolimatta vaikutti siltä, että arviointimenetelmien kokonaisuus oli hieman monipuolisempi kuin aiemmissa tutkimuksissa perusopetuksen puolella oli havaittu (Hildén & Rautopuro, 2013; Härmälä ym., 2014; Tarnanen & Huhta, 2011). Suullinen kielitaito otettiin huomioon ainakin muutamilla kursseilla, ja myös vähemmän perinteisiä menetelmiä kuten lunttilappukoetta tai ryhmäkeskusteluja oli toisinaan käytetty. Itsearviointit olivat melko yleisiä, pariarviointit eivät niinkään, mutta yleensä kumpikaan näistä ei vaikuttanut suoraan arvosanaan.

Hyödyllisimpinä arviointimenetelminä opiskelijat pitivät monipuolista kokonaisuutta eli sitä, että arvosana koostui erilaisista arviointinäytöistä. Täten lukiolaiset itse selvästi kannattivat Lukion opetussuunnitelman perusteiden näkemystä monipuolisesta arvioinnista. Tutut menetelmät, kuten sanakokeet, koettiin hyödylliseksi, samoin suullisen kielitaidon arvioiminen. Sen sijaan harvinaisemmat arviointimenetelmät, kuten lunttilappukoe tai portfolioarviointi, jakoivat opiskelijoiden näkemyksiä. Pelkkään kurssikokeeseen perustuvaa arvosanaa tai kurssikokeen kokonaan puuttumista opiskelijat eivät suuresti kannataneet. Itsearvioon perustuva arvosana sai heiltä varsin selvän tyrmäyksen. Itseja pariarvioita opiskelijat eivät muutenkaan näyttäneet suuresti arvostavan. Myöskään tietokoneavusteinen koe ei heitä innostanut, sillä heillä ei ollut siihen vielä tarvetta. Ylioppilastutkinnon syksyllä 2016 alkanut asteittainen digitalisaatio ei koskettanut heitä.

Formatiivinen arviointi oli tämän tutkimuksen opiskelijoille ainakin käsitteenä vielä varsin vieras. Erityisesti naisopiskelijat kuitenkin arvelivat sen olevan melko hyödyllistä. Lisäksi opiskelijat kokivat, että vaikka arviointi toteaa osaamisen ja sen tason hyvin, se ei yhtä hyvin ohjaa oppimista eteenpäin. Niinpä nykyisten ja tulevien Lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2015, 2019) mainitsema formatiivinen, oppimista edistävä arviointi sai näiltä opiskelijoilta kannatusta, vaikka se ei heille ainakaan terminä vielä tuttua ollutkaan. Oppimista edistävä arviointi kaipaisi siis selkeästi lisää huomiota ainakin meidän lukiomme englannin opetuksessa.

Tämä aineisto kerättiin keväällä 2014, jolloin voimassa olivat vuoden 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteet. Sikäli aineisto ei ole ajantasaista. Sen jälkeen vuonna 2016 käyttöön otetut Lukion opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2015) ovat olleet käytössä muutaman vuoden. Lisäksi Opetushallitus on jo julkaissut uudet Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019). Ylioppilastutkinnon digitalisaatio ei myöskään vaikuttanut tutkimuksen opiskelijoiden elämään. On myös huomioitava, että tämän tutkimuksen aineisto kerättiin koulussa, jonka opiskelija-aines on tiedoiltaan ja taidoiltaan selkeästi valtakunnallisen keskiarvon yläpuolella. Tämän tutkimuksen tulokset eivät täten ole suoraan yleistettävissä muihin suomalaisiin lukioihin. Siitä huolimatta tulokset antavat runsaasti uutta tietoa, sillä mikään aikaisempi tutkimus ei ole pa-

neutunut lukion kieltenopetuksessa käytettyihin arviointimenetelmiin ja opiskelijoiden kokemuksiin ja näkemyksiin niistä yhtä tarkasti ja kattavasti. Lisäksi tämän tutkimuksen tulokset antavat vertailupohjaa tuleville tutkimuksille kieltenopetuksen arviointikäytännöistä.

Mitä kieltenopetuksen arvioinnissa sitten pitäisi kehittää ja miten? Niin tämän kuin aiemman tutkimuksen pohjalta (esim. Atjonen ym., 2019; Välijärvi, 2009) suositellen, että arvioinnin tulisi olla mahdollisimman monipuolista niin menetelmiltään kuin sisällöiltään. Formattiiviseen, oppimista edistävään arviointiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota opintojen aikana. Lisäksi palautteen tulisi auttaa opiskelijaa opinnoissaan eteenpäin eikä vain todeta tämänhetkistä tilannetta. Erilaisia palautteenantomenetelmiä samoin kuin toimivia itsearviointimenetelmiä tulisi kehittää.

Yksi vaihtoehto olisi, että lukio-opintojen aikana eri kursseilla painotettaisiin opetussuunnitelman kurssikuvausten ja -tavoitteiden sekä käytännön mahdollisuuksien mukaan erilaisia arviointitapoja ja myös arviointikohteita. Siten lukioarvioinnin kokonaisuus antaisi monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan opiskelijan tiedoista ja taidoista. Nyt tilanne on, että kieliaineiden arviointi – jos se noudattaa vaatimusta kaikkien kielitaidon osa-alueiden huomioonottamisesta – on melkoinen urakka sekä opiskelijoille että opettajalle, sillä samoja taitoja arvioidaan jokaisella kurssilla. Toinen vaihtoehto olisi toteuttaa pidempiä, useamman opintopisteen opintokokonaisuuksia. Tulevien Lukion opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus, 2019) pohjalta tämä olisikin mahdollista. Tällöin opintojen aikaiselle arvioinnille syntyisi enemmän aikaa ja tilaa, mikä mahdollistaisi entistä paremmin myös runsaamman ohjaavan palautteenannon opintojaksojen aikana.

Opiskelijoiden mahdollisuutta osallistua arviointiin ja sen suunnitteluun tulisi myös lisätä (ks. myös Atjonen ym., 2019). Opettajien arviointiosaamiseen ja sen päivittämiseen on viime aikoina kiinnitetty huomiota ja tämän kehityksen soisi jatkuvan. Lisäksi toivon lisää tutkimusta arvioinnista, sillä arviointi on oppimisen, opintojen ja kouluelämän keskeinen osa-alue, jota on tutkittu varsin vähän. Olisi tärkeää, että arviointia tutkittaisiin laajemmin esimerkiksi tulevien opetussuunnitelmien perusteiden ja niiden arviointiohjeiden pohjaksi. Arviointi

on niin merkittävä tekijä, että sen ohjeistusten ja käytänteiden tulisi aidosti perustua tutkittuun tietoon niin yksittäisten opettajien kuin koko koulutusjärjestelmän tasolla.

Lähteet

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kampi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). "Etä tietää missä on menossa" – Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut, 7:2019. <https://karvi.fi/publication/etta-tietaa-missa-on-menossa-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. (2014). *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhta, A. (2008). Diagnostic and formative assessment. Teoksessa B. Spolsky & F. M. Hult (Toim.), *The Handbook of Educational Linguistics* (ss. 469–482). Malden, MA: Blackwell.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. (2014). *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Karvi.
- Ilola, M. (2018). Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista. JYU dissertations, (15). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59522>

- Kohonen, V. & Pajukanta, U. (Toim.). (2003). *Eurooppalainen kielisalkku 2–EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 28.
- Lammi, K. (2002). *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: Opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Leahy, S. & Wiliam, D. (2012). From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment. Teoksessa J. Gardner (Toim.), *Assessment and learning* (2. painos, ss. 49–71). London: Sage.
- Lee, Y. (2015). Diagnosing diagnostic language assessment. *Language Testing*, 32(3), 299–316. DOI:10.1177/0265532214565387
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme: Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Mehtäläinen, J. & Välijärvi, J. (2013). *Ylioppilaskokeiden arvosanojen vertailtavuus eri aineissa vuosina 2007–2011*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 149–170. DOI:10.1080/09695940701478321
- Opetushallitus. (2003) *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Pickford, R. & Brown, S. (2006). *Assessing skills and practice*. Abingdon: Routledge.
- Pollari, P. (2000). *"This is my portfolio": Portfolios in upper secondary school English studies*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pollari, P. (2017). *(Dis)empowering assessment? Assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies*. *Jyväskylä studies in humanities* 329. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55478>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84. DOI: 10.1080/0969595980050104
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
- Tarnanen, M. & Huhta, A. (2011). Foreign language assessment and feedback practices in Finland. Teoksessa D. Tsagari & I. Csépes (Toim.), *Classroom-based language assessment*. Language testing and evaluation Vol. 25 (ss. 129–146). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Virta, A. (2002). Arviointi oppimisen ja opetuksen punaisena lankana. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (Toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (ss. 63–86). Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 71.
- Väljjarvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2009). *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

- Vänttinen, M. (2011). *Oikeasti hyvä numero: Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.

Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa

KAISA HAHN

kaisa.hahl@helsinki.fi

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta

Tiivistelmä

Kulttuuri ja kulttuurienvälisyys kuuluvat olennaisena osana kieltenopetukseen, mutta ne ovat muuttaneet muotoaan ja painopisteitään sekä opetussuunnitelmissa että oppikirjoissa vuosikymmenten varrella. Tässä artikkelissa vertaan peruskoulun ja lukion aiempien ja nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden kulttuuriin liittyviä käsitteitä ja opetuksen tavoitteita. Olen analysoinut neljä A-englannin lukion oppikirjaa laadullisella sisällönanalyysillä ja etsinyt vastauksia siihen, miten kirjan tekstit, kuvat tai tehtävät ohjaavat opiskelijaa kulttuuria ja kulttuurienvälisyyttä käsittelevään toimintaan. Tulokset osoittavat, että vaikka nykyiset opetussuunnitelmien perusteet puhuvatkin yksilöiden kulttuuri-identiteettien monikerroksellisuudesta, tällaista kulttuurien hybriditeettiä tai kulttuuri-identiteettien muovautuvuutta ei löydy tutkituista oppikirjoista. Oppikirjojen kulttuuria ja kulttuurienvälisyyttä käsittelevät sisällöt ja tehtävät eivät lisää kulttuurista osaamista, vaan ennemminkin vahvistavat stereotyyppistä ajattelua kulttuureista. On siis tärkeää, että opettajilla on kulttuurisesti vastuullisen kasvatuksen taitoja, jotta he osaavat valita kielten tunneille sellaisia sisältöjä ja tehtäviä, jotka tukevat kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä.

Avainsanat

kulttuuri, kulttuurinen moninaisuus, kulttuurinen osaaminen, kulttuurisesti vastuullinen kasvatusta, vieraiden kielten opetus

The changed nature of culture in core curricula and foreign language textbooks

Abstract

Culture and interculturality have been integral parts of language teaching but they have changed their form and emphasis both in core curricula and textbooks over the decades. In this article I compare the concepts related to culture in the previous and current core curricula for basic education and general upper secondary education. I have analysed with content analysis four textbooks for long syllabus English in upper secondary education and investigated how the textbook texts, pictures or tasks guide students to practices related to culture and interculturality. The results indicate that although the current core curriculum acknowledges an individual's multi-layered cultural identity, this kind of hybridity of cultures or fluidity of cultural identity is not found in the studied textbooks. The content and tasks related to culture and interculturality in the textbooks do not develop cultural competence but rather strengthen stereotypical understanding of cultures. It is thus important that teachers have skills for culturally responsible education so that they can select such content and tasks for language lessons that support the understanding of cultural diversity.

Keywords

culture, cultural diversity, cultural competence, culturally responsible education, foreign language teaching

Johdanto

Kulttuuri on kuulunut kieltenopetukseen jo 1880-luvulta asti, mutta se on muuttanut muotoaan ja painopisteitään vuosikymmenten ja -satojen varrella (Risager, 2007). Kulttuurisia taitoja on sisällytetty Suomessa perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin jo 1970-luvulta alkaen, jolloin ensimmäistä kertaa ilmaistiin selkeät tavoitteet kulttuurisen tiedon omaksumiselle ja myönteiselle asennoitumiselle opiskeltavaa kieltä edustavaa kulttuuria ja sen puhujia kohtaan (Takala, 2003).

Kulttuuriseen moninaisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen liittyvää oppikirjatutkimusta on tehty Suomessakin eri aineiden oppimateriaaleista, sillä kulttuurisesti vastuullinen kasvatusta kuuluu yleisiin aihesisältöihin koulussa (esim. Hahl, Niemi, Johnson Longfor & Dervin, 2015; Löfström, 2014). Oppikirjoissa esiintyy myös yksipuolisia näkemyksiä tai vahingollisia stereotyyppioita, jotka ohjaavat oppilaiden ja opiskelijoiden ymmärrystä väärään tai haitalliseen suuntaan (Hahl ym., 2015; Lowen, 2009; McConachy, 2018). Opettajan monipuolinen ammattitaito on siten tärkeä oppikirjojen käytössä ja kulttuuristen asioiden kriittisessä tarkastelussa ja keskustelussa. Opettajilla tulisi olla kulttuurista osaamista, jotta he huomaisivat ja osaisivat reagoida oppikirjoissa, muussa oppimateriaalissa ja luokkahuonekeskustelussa ilmeneviin implisiittisiin stereotyyppioihin, ideologioihin ja arvovalintoihin (Hahl ym., 2015; Hahl & Niemi, 2014; Hilliard, 2014).

Tässä artikkelissa esitän kulttuurin muuttunutta olemusta kansainvälisen kulttuurisesti vastuullisen kasvatuksen ja kulttuurienvälisyyden tutkimuksen perusteella. Esitän myös opetussuunnitelmissa tapahtuneita muutoksia kulttuuriin, kulttuurienvälisyyteen ja kulttuuriseen osaamiseen liittyen. Tarkastelen nykyisten ja aiempien opetussuunnitelmien jälkeen julkaistuissa lukion A-englannin oppikirjoista löytyvää tai sieltä mahdollisesti puuttuvaa kulttuurista sisältöä kulttuurisesti vastuullisen kasvatuksen valossa. Pohdin lopuksi myös sitä, miten näitä tulisi ottaa huomioon kieltenopetuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Kulttuuri ja kulttuurienvälisyys kielenopetuksessa

Vieraan kielen opetuksen historiassa 1950-luvulta 1990-luvun alkuun kulttuuria käsiteltiin niin kielten opetuksessa, tutkimuksessa kuin oppikirjoissakin objektina. Kulttuuri oli tiettyyn kansallisvaltioon ja sen kansalliskulttuuriin liittyviä faktoina pidettyjä tietoja, käyttäytymismalleja ja ajatusmaailmoita. 1990-luvulle tultaessa kulttuurikäsitys muuttui ja tutkijat painottivat, että onnistunut kielenoppiminen vaatii sekä kieltä että kulttuuria ja että nämä ovat toisiaan täydentäviä. (Weniger & Kiss, 2014.) Englannin kielen kohdalla alettiin puhua maailmankielestä ja samalla pohtia, voiko englannin opetuksessa puhua kohdekielisestä kulttuurista, kun englannin kieleen voi nykyään yhdistää lukemattomia maita. 1990-luvulla julkaistiin yhä enemmän tutkimuksia, jotka liittyivät kulttuurienvälisiin taitoihin (esim. Byram & Morgan, 1994).

2000-luvulta alkaen vieraan kielen kulttuuriin liittyvässä tutkimuksessa on painotettu kansainvälistä tai globaalista ja lokaalista lähestymistapaa. Siinä on keskiössä kulttuurinen kompleksisuus (monimutkaisuus) ja hybriditeetti: kulttuurien vuorovaikutus ja kerroksellisuus (Risager, 2011, s. 485). Vieraan kielen opettamiseen liittyvä kulttuurinen komponentti lisää vieraan kielen sanojen, rakenteiden ja tekstin tuottamisen opettamiseen kulttuurisen osaamisen ja henkilökohtaisen kasvun (Hilliard, 2014). Kulttuurisesti vastuullisen kasvatuksen tutkijat ja edustajat ovat siitä lähtien painottaneet, että globaalissa maailmassa, jossa on vaikea tehdä rajoja kulttuuristen, poliittisten, sosiaalisten ja talousalueiden välillä, kieltenopettajien tehtävänä on kannustaa ja mahdollistaa kriittistä ja reflektointia keskustelua oikean ja väärän tiedon, ajatusten ja ideologioiden välillä (Kumaravadivelu, 2008, s. 164). Oppilaista ja opiskelijoista tulisi kasvaa valveutuneita kansalaisia, jotka hyödyntävät monilukutaitoa ja osaavat ajatella kriittisesti. Monilukutaito tukee myös oppimisen taitojen kehittymistä. Sillä tarkoitetaan taitoja tulkita, tuottaa ja arvottaa niin sanallisia, kuvallisia, auditiivisia kuin esimerkiksi numeerisia tekstejä eri muodoissa ja konteksteissa. (Opetushallitus, 2015, s. 38.) Esimerkiksi Byram (2008) kuitenkin väittää, että kieltenopetus on usein puutteellista kulttuurisesti vastuullisen kasvatuksen kohdalla.

On melko yleistä ajatella, että kulttuurienvälisiä taitoja voi hankkia kerralla, esimerkiksi osallistumalla koulutukseen. Sen mukaan yksilön ajatellaan olevan vieraan kulttuurin ulkopuolinen tekijä, joka hankkii tietoja vieraista kulttuureista ja kehittää asennettaan olla kiinnostunut niistä. Kulttuurisesti vastuullisen

kasvatuksen mukaan olisi sen sijaan keskeistä ymmärtää, että kulttuurienväliset taidot ovat osa elinikäistä oppimista. Yksilö on aktiivinen osallistuja monikielissä ja moninaisissa yhteisöissä ja kehittää kulttuurienvälisiä taitoja vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja analysoimalla kriittisesti omaa käytöstään ja diskurssiaan (Dervin & Hahl, 2015; Sercu, 2010). Kuten oppimisessa ja arvioinnissa yleensä, myös kulttuurienvälisten taitojen arvioimisessa on keskeistä, että oppilaat ja opiskelijat opetetaan kehittämään itsearvioinnin ja reflektiivisyyden taitojaan. Siksi on tärkeää, että oppimisen (tai opetuksen) tavoitteet ja arviointikriteerit ovat selkeät. Oppilaiden ja opiskelijoiden pitää tietää, mitä heidän pitäisi oppia ja mihin heidän suoritustaan verrataan (Sercu, 2010).

Suomesta on usein piirretty kuva yksikulttuurisena maana, vaikka Suomessa on paljon moninaisuutta. Suomessa on kahden kansalliskielen lisäksi useampia pienempiä kieliryhmiä, lukuisia uskonnollisia yhteisöjä, eri sosiaaliluokkia (Holm & Zilliacus, 2009) ja esimerkiksi asuinpaikkojen tai perheyhteisöjen erilaisuuden takia hyvin erilaisia elämäntapoja. Kansalliskulttuurien opetus pohjautuu nationalistiseen paradigmaan. Siinä yksi kieli, yksi kulttuuri ja yksi maa muodostavat kokonaisuuden, jossa kustakin termistä tulee synonyymi toisen kanssa. (Risager, 2007; Sayer & Meadows, 2012.) Tämä vääristymä kielen, kulttuurin ja maan välillä on pitänyt pintansa ihmisten ajatuksissa, vaikka globaalistuminen, kansainvälisyys, kansainvälinen muuttoliike ja pakolaisuus ovat viime vuosikymmeninä lisääntyneet. Harva maa esimerkiksi Euroopassa on sellainen, jossa olisi aikaisemminkaan ollut vain yksi puhuttu kieli tai yksi yhtenäinen ja rajattu kulttuuriryhmä, johon kaikki kuuluvat.

Kulttuurienvälisten taitojen kehittämiseen kuului aiemmin keskeisesti erilaisuuden ja moninaisuuden esiintuonti ja arvostaminen. Nykyään kulttuurisesti vastuullisessa kasvatuksessa painotetaan, että vähintään yhtä tärkeää on samankaltaisuuksien etsiminen ja löytäminen – eri kulttuuriryhmiin kuuluvien henkilöiden välillä. (Breidenbach & Nyíri, 2009.) Samoin on tärkeä nähdä erilaisuutta ja eri kulttuuristen piirteiden monikerroksellisuutta ja intersektionaalisuutta yhden tietyn kulttuuriryhmän sisällä. Ihmisillä on usein tarve lokeroida toisiaan ja kulttuureita tiettyihin muotteihin, jotta heitä ja niitä olisi helpompi ymmärtää (Holliday, 2011). Toisaalta ihminen voi käyttää tiettyä stereotypiaa omasta kulttuurisesta ryhmästään (esim. kansallisuudesta), mutta pitää itseään erilaisena ja ehkä parempana kuin muita. Siten ihminen sanoutuu itse irti siitä

stereotypiasta vaikka käyttääkin sitä muiden arvioimiseen. (Hahl & Löfström, 2016.) Kulttuurisesti vastuullisessa kasvatuksessa on keskeistä ymmärtää, että kulttuuri ei ole staattinen tai monoliittinen rakennelma, jonka voi selkeästi erottaa tietyksi kokonaisuudeksi tai jonka kaikki jäsenet toimivat tietyllä tavalla. Kulttuurin käsitteen käyttö usein luo ja ylläpitää hierarkkista rakennelmaa, jossa tehdään eroja ”meidän” ja ”muiden” välillä ja jossa ryhmiä eriarvoistetaan valtasuhteiden mukaan. (Breidenbach & Nyíri, 2009; Holliday, 2011.) Kulttuurisesti vastuullisessa kasvatuksessa on tärkeää, että se ei ole vain ympäröivä ilmiö ilmaisuja erilaisuuden tai moninaisuuden hyväksynnästä tai sietämisestä. Sen sijaan opettajia ja oppilaita tulisi ohjata pohtimaan ja tarkastelemaan kriittisesti omia ja toisten näkökantoja, mielipiteitä, käyttäytymistä ja diskursssia. (Breidenbach & Nyíri, 2009; Dervin & Hahl, 2015.)

Voidaan ajatella, että kieltenopettajille on itsestään selvää, että kieltenopetukseen kuuluu sisältöä eri maista, kulttuureista ja kulttuurienvälisyydestä. Käytännössä asia ei kuitenkaan ole näin selkeää. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että oppikirjoista löytyy paljon stereotyyppistä kulttuuriin liittyvää sisältöä (Hahl ym., 2015; Lowen, 2009; McConachy, 2018). Opettajat saattavat myös olla huolissaan siitä, mitä heidän oletetaan opettavan (Hahl & Niemi, tulossa). Kulttuuriin liittyviä ajatuksia ja ideologioita, maailmankatsomuksia, identiteettejä ja sosiaalisia rooleja tuotetaan jatkuvasti oppikirjojen ja muiden oppimateriaalien kautta (Mikander, 2015; Schatz & Niemi, 2015). Wilhelm (2013, s. 59) väittää, että opettajan oman tai oppikirjan auktoriteetin kautta opettaminen ei riitä, jotta voisimme luoda kulttuuria, joka edistää demokratiaa, tutkivaa otetta, avoimuutta ja oikeaa ymmärrystä. Opettajien on osattava johdattaa opiskelijoita näiden kysymysten ja ongelmien ääreen, jotta he voivat pohtia niitä omien ja toisten kokemusten ja käyttäytymisen kautta.

Tutkijat painottavat, että oppimateriaalin on tärkeä ohjata oppilaita ja opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti itsestäänselvyyksinä pidettyjä kulttuurisia uskomuksia itsestä ja toisesta (Kumaravadivelu, 2008). Opetussuunnitelman ja oppimateriaalin tulisi tarjota työkaluja, joiden kautta oppilaat ja opiskelijat oppivat huomioimaan ihmisten ja kulttuurien moninaisuuden ja voivat laajentaa omaa maailmankuvaansa (Baker, 2008).

Aiempaa oppikirjatutkimusta

Oppikirjojen tekijöillä ja julkaisijoilla on suuri vastuu tehdä oppikirjoista sellaisia, että ne antavat oppilaille ja opiskelijoille oikeudenmukaisen kuvan maailmasta ja siihen liittyvistä erilaista tiedoista ja taidoista. Oppikirjat ovat keskeisessä roolissa opetuksessa. Yleensä niitä pidetään luotettavina ja ammattimaisesti tehtyinä ja opetussuunnitelman kattavina. (Kramsch, 2013.) Oppikirjat kuitenkin tuottavat objektiivisen tiedon sijaan myös subjektiivista tietoa, sillä oppikirjojen tekijät ja julkaisijat tekevät päätöksiä siitä, mitä ideologisia ajatuksia tai piilonäkemyksiä kirjoihin sisältyy. Oppikirjojen teksti, kuvitus ja tehtävät tuottavat tietynlaista sosiaalista käyttäytymistä tai asenteita. Niistä muodostuu sosiaalinen todellisuus, jota opiskelijoiden ja opettajien pitää käsitellä. (Canale, 2016; Hahl ym., 2015.) Oppikirjojen sisällöllä ja sillä, miten oppikirjoja käytetään, on siis merkitystä. Oppikirjojen käyttäjät – sekä opettajat, oppilaat että opiskelijat – tekevät omaa merkitysneuvotteluaan siitä, mitä sisältöä he vahvistavat, omaksuvat tai vastustavat. Tässä vastuu on kuitenkin opettajalla, sillä oppilaat ja opiskelijat ovat yleensä sen varassa, mitä oppimateriaali tai opettaja ohjaavat heitä tekemään. Oppilaat ja opiskelijat siis yleensä tekevät kulttuurisia tulkintoja sen mukaan, miten opettaja tai oppikirja heidän huomiotansa ohjaa. (Weniger & Kiss, 2014.)

Nykyään tutkijat painottavat, että kulttuuri ei ole tiukasti rajattu joukko tiettyjä käyttäytymismalleja, uskomuksia, perinteitä ja sääntöjä, joita voi yhdistää kokonaiseen kansakuntiin (Breidenbach & Nyíri, 2009; Holliday, 2011). Edelleen löytyy kuitenkin oppikirjoja, joissa on kuvattu jonkun tietyn maan tai alueen yhtä tiettyä kulttuuria, jota kuvaillaan hyvinkin yksityiskohtaisilla ”nippelitiedoilla” (Kumaravadivelu, 2008, s. 93). Tällaiset rajaukset ja tiukat kulttuurikuvaukset antavat hyvin staattisen näkemyksen eri kulttuuriryhmistä ja ihmisten kulttuuri-identiteeteistä. Näin ne kasvattavat erottelua ”meidän” ja ”muiden” välillä (Lofström, 2014).

Vieraan kielen oppikirjoja on tutkittu monesta eri näkökulmasta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä aiheissa. Tutkimuksia löytyy esimerkiksi siitä, miten sukupuoleen, etnisyyteen, kansallisuuteen ja kulttuuriin liittyvät representaatiot esitetään kirjoissa. On myös tutkittu, millaisia piileviä ideologioita, stereotyyppiä ja oletuksia oppikirjoista löytyy. Tutkijat ovat huomanneet muun muassa, että oppikirjoissa eri maat ja kansallisuudet on usein kuvattu jonkinlaisena

epärealistisena ihanteena (Hilliard, 2014) tai turistiopasmaisena kiillotettuna kuvauksena (Taylor-Mendes, 2009). Englannin oppikirjat usein painottavat brittiläistä tai pohjoisamerikkalaista englannin ääntämistä ja sisältöä siitä huolimatta, että englannista on tullut globaali maailmankieli. Sitä puhutaan nykyään hyvin monissa maissa ensimmäisenä kielenä ja hyvin erilaisilla aksenteilla. Koska englantia käytetään enimmäkseen muiden kuin englantia äidinkielenä puhuvien kanssa, tämän pitäisi tutkijoiden mukaan näkyä englannin kielen oppikirjojen kulttuurisessa ja kulttuurienvälisen taitojen sisällössä. Näin ei kuitenkaan usein ole. (Hilliard, 2014; Yuen, 2011.) Vähemmistöt (etniset ryhmät, uskonnolliset ryhmät, jne.) ovat joidenkin tutkimusten mukaan huomattavasti vähemmän esillä oppikirjoissa kuin enemmistöt (Hilliard, 2014). Oppikirjat eivät sido opettajaa opettamaan tietyllä tavalla – ainakaan Suomessa – mutta jos oppikirjoissa ei ole tarpeeksi moninaisuutta ja kulttuurista osaamista kehittäviä tehtäviä, on työ opettajallekin haasteellisempaa.

Pedagoginen diskurssi ja opetuksen kohteen kuvaus ovat usein yksinkertaistettuja, jotta niitä voi ymmärtää ja tietoa omaksua paremmin. Oppikirja-analyyseissä keskitytään usein määrälliseen ja laadulliseen analyysiin kirjan kuvista, teksteistä ja muusta aineistosta, jossa löydökset kategorisoidaan eri teemoihin (Hilliard, 2014; Shin, Eslami & Chen, 2011). Jotkut tutkijat (esim. Canale, 2014) väittävät, että kulttuurinen moninaisuus kussakin kulttuurissa täytyy tuoda esille hyvin tarkasti (esim. etnisten ryhmien nimeämisessä). Määrällisten analyysimenetelmien käyttöä kritisoidaan kuitenkin sillä, että niiden taustalla saattaa olla oletus kulttuurista, jota voi laskea ja laatikoida sievästi tiettyihin muotteihin (Weninger & Kiss, 2013).

Siitä huolimatta esimerkiksi oppikirjojen kuva-analyyseilla voi saada tärkeää tietoa sekä oppikirjan käyttäjille että oppikirjojen tekijöille. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että vieraiden kielten oppikirjoissa löytyy usein paljon enemmän kuvia miehistä kuin naisista. Nyt sellaiseen kiinnitetään selvästi enemmän huomiota jo kirjojen tekovaiheessa. (Hilliard, 2014.) Oppikirjojen kuvien on kuitenkin todettu esimerkiksi vahvistavan perinteistä sukupuolijakaumaa kodin töissä ja siten vääristävän sukupuolten välistä tasa-arvoa (Anttila, Leskinen, Posti-Ahokas & Janhonen-Abuquah, 2015). Oppikirjojen kuvien on myös todettu vahvistavan iskostuneita kulttuurisia stereotyyppioita ja jopa sisältävän rasismia (Taylor-Mendes, 2009).

Weninger ja Kiss (2013) painottavat, että oppikirja-analyyseissä olisi tärkeintä tutkia, miten kirjan tekstit, kuvat ja tehtävät yhdessä edesauttavat jonkinlaista toimintaa, joka ohjaa ja auttaa oppilasta tai opiskelijaa oppimaan kulttuurienvälisiä taitoja. Samoin on tärkeää tutkia, millaisia kulttuurisia viestejä oppimateriaalista nousee (Weninger & Kiss, 2013). On tärkeä olla varuillaan siitä, että kulttuuria ei yksinkertaisteta vain tietyiksi yhtenäisiksi tavoiksi tai ajattelumalleiksi. Kulttuurinen käyttäytyminen tietyn maan tai muun kulttuurisesti rajatun alueen sisällä harvoin on niin homogeenista, että jokaisen jäsenen voisi olettaa käyttäytyvän samalla tavalla.

Kulttuuri ja kulttuurienvälisyys opetussuunnitelmissa

Peruskoulun yhtenä tehtävänä on edistää oppilaan kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen (Opetushallitus, 2014). Lukiokoulutus jatkaa yleissivistyksen vahvistamista, jotta opiskelijasta kehittyy vastuuntuntoinen, myötätuntoinen, yhteisöllinen ja menestyvä yhteisön jäsen (Opetushallitus, 2015). Kulttuurisesti vastuullinen kasvatusta on myös tieteenä muuttunut vuosikymmenten varrella. Myös Suomessa siihen liittyvät käsitteet ja niiden merkitykset ovat muuttuneet vuosien varrella. Käytössä ovat olleet esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatusta, kulttuurienvälinen kasvatusta ja moninaisuuskasvatusta (Mäkelä, Kalalahti & Varjo, 2017). Tällä on ollut vaikutusta kouluun ja opetussuunnitelmiin. Aiempien Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden mukaan kulttuurisen osaamisen kasvatusta oli osoitettu vain maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden tuli mukautua suomalaiseen elämään ja kulttuuriin. Kulttuurisen osaamisen kasvatusta ei silloin kohdistettu Suomessa syntyneeseen kantaväestöön kuuluville oppilaille. (Holm & Londen, 2010). Aiemmat Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS) ja Lukion opetussuunnitelmien perusteet (LOPS) nimesivät suomalaisuuden ja suomalaisen kansallisuuden lähtökohdaksi opetukselle. Peruskoulussa maahanmuuttajaoppilaiden ja lukiossa maahanmuuttaja- tai muiden vieraskielisten opiskelijoiden kohdalla opetussuunnitelman perusteet ohjeistivat selkeästi, että opetuksen tulee tukea oppilaan tai opiskelijan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan tai opiskelijan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi (Opetushallitus, 2003; Opetushallitus, 2004). Nykyisissä opetussuunnitelmien perusteissa tällaista kulttuuriryhmien ja -identiteettien erotusta kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä ei enää

ole. Kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus nähdään lähtökohtana kaikille oppilaille ja opiskelijoille. Sekä POPS että LOPS kuitenkin huomioivat saamelaiten, romanien, viittomakielisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten erityiskysymykset, mutta maahanmuuttajataustan sijaan puhutaan yleiskäsitteellä muista monikielisistä oppilaista (Opetushallitus, 2014) tai vieraskielisistä opiskelijoista (Opetushallitus, 2015).

LOPSin arvoperustassa korostuu opiskelijoiden inhimillinen ja kulttuurinen moninaisuus, joka ”nähdään rikkautena ja luovuuden lähteenä” ja lukiota painotetaan yhteisönä, ”jossa monista kieli-, katsomus- ja uskontotaustoista tulevilla ihmisillä on mahdollisuus tunnistaa yhteisiä hyvän elämän arvoja ja periaatteita sekä harjaantua yhteistyöhön” (Opetushallitus, 2015, s. 13). POPSin kielikasvatuksessa painotetaan, että ”oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta” (Opetushallitus, 2014, s. 324). Sekä POPS että LOPS tuovat selkeästi esille, että kulttuuri on jotain, johon oppilaat ja opiskelijat voivat omalla käytöksellään vaikuttaa: ”Kulttuuriperintöjä vahvistetaan välittämällä, arvioimalla ja uudistamalla niihin liittyvää tietoa ja osaamista” (Opetushallitus, 2015, s. 13).

Ainesisällön lisäksi opetussuunnitelmat ohjeistavat opettajia opettamaan muita tietoja ja taitoja, joita tarvitaan nyky-yhteiskunnassa ja kansainvälisessä maailmassa. Tämä osaaminen on POPSissa jaettu seitsemään laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen, joilla ”tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta” (Opetushallitus, 2015, s. 20). LOPSissa nämä oppiainerajat ylittävät teemat ja laaja-alaiset osaamisalueet on jaettu aihekokonaisuusiksi, joiden kuvataan olevan ”yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita” ja ”ajankohtaisia arvokannanottoja” (Opetushallitus, 2015, s. 35). Peruskoulussa kulttuuriseen osaamiseen liittyvä laaja-alainen osaaminen on nykyään nimellä ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” (Opetushallitus, 2014, s. 21), kun sitä vastaava aihekokonaisuus aiemmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” (Opetushallitus, 2004, s. 38). Lukiossa vastaava aihekokonaisuus on nykyisellään ”Kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys” (Opetushallitus, 2015, s. 37), kun se oli aiemmissa perusteissa ”Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus” (Opetushallitus, 2003, s. 27).

Molemmista nimistä on siis pudonnut pois kulttuuri-identiteetti. Yksilön oman kulttuuri-identiteetin rakentuminen mainitaan kuitenkin näiden aihekokonaisuuksien sisällöissä, mutta se tulee vahvemmin esille POPSin (2014) opetuksen arvoperustassa ja tehtävässä. LOPSin opetuksen arvoperustassa painotettiin aiemmin enemmän suomalaisuutta, pohjoismaalaisuutta ja eurooppalaisuutta. Niiden mukaan ”lukio-opetuksen arvoperusta rakentuu suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka on osa pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä” (Opetushallitus, 2003, s. 12). Opetussuunnitelman perusteet eivät kuitenkaan tarkemmin avanneet, mitä pohjoismainen tai eurooppalainen kulttuuriperintö sisälsi. Lukion vieraiden kielten opetuksessa oli aiemmin painotettuna ”erityisesti eurooppalainen identiteetti ja eurooppalainen monikielisyys ja -kulttuurisuus (Opetushallitus, 2003, s. 100). Nykyisten Lukion opetussuunnitelman perusteiden vieraiden kielten aineosuudessa ei sen sijaan mainita identiteetti-käsitettä ollenkaan eikä puhuta suomalaisesta, pohjoismaalaisesta tai eurooppalaisesta kulttuurista. Kulttuuri-identiteetin rakentumisesta puhutaan kuitenkin joidenkin muiden aineiden kohdalla, kuten esimerkiksi kuvaamataidossa, musiikissa ja uskonnon opetuksessa. (Opetushallitus, s. 2015.)

Kulttuurisen osaamisen taitojen opetus ei siis kuulu vain kieltenopettajille vaan kaikille opettajille. Kulttuurisesti vastuullinen kasvatusta on kuitenkin olennainen osa kieltenopetusta, kun kieli, kulttuuri ja kulttuurienvälisyys kietoutuvat yhteen. Kansainvälisesti kulttuurisesta osaamisesta käytetään erilaisia käsitteitä, joiden määritelmät saattavat toisaalta olla hyvin samanlaisia ja toisaalta erilaisia. Näitä ovat muun muassa kulttuurienvälisen kompetenssi (*intercultural competence*) tai globaalit taidot (*global competence*) (Deardorff, 2011) tai – varsinkin vieraiden kielten opetuksessa – kulttuurienvälisen viestinnällinen taito (*intercultural communicative competence*; Byram, 2008). Sekä POPS että LOPS käyttävät näistä taidoista useita eri termejä ja ne ovat muuttuneet aiemmista perusteista nykyisiin. Aiempi POPS käytti termiä ”kulttuuritaidot” (Opetushallitus, 2004, s. 141), joiden tavoitteisiin kuului, että oppilas oppii ”tiedostamaan arvojen kulttuurisidonnaisuuden” (Opetushallitus, 2004, s. 141). Nyt tätä tavoitetta ei enää ole. Nykyinen POPS käyttää sen sijaan useampaa käsitettä, jotka ovat ”kulttuurinen osaaminen”, ”kulttuurienvälinen toimintakyky” ja ”maailmankansalaisen taidot” (Opetushallitus, 2014, s. 21, s. 351). POPS

(2014) ei kuitenkaan selkeästi tuo esille, miten nämä kolme käsitettä ovat samanlaisia tai erilaisia toistensa kanssa. POPSin mukaan ”kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään” (Opetushallitus, 2014, s. 21). Peruskoulun päättöarvioinnissa ovat arvioinnin kohteena ”kulttuurienvälinen toimintakyky” ja ”maailmankansalaisen taidot” (Opetushallitus, 2014, s. 351).

Aiemmissa Lukion opetussuunnitelman perusteissa käytettiin käsitettä ”kulttuurinen herkkyys”, jonka ”kehittämiseksi tulee opiskelijoita ohjata tiedostamaan oman toiminnan ja omien arvostuksien kulttuurisidonnaisuus” (Opetushallitus, 2003, s. 101). Nykyiset opetussuunnitelman perusteet sen sijaan puhuvat ”maailmankansalaisen taidoista”, ”maailmankansalaisen osaamisesta” ja ”kulttuuritulkkina” olemisesta (Opetushallitus, 2015, s. 38). Näiden käsitteiden eroja tai määritelmiä ei kuitenkaan tarkemmin avata. LOPSin mukaan opetuksen tulisi kuitenkin ”antaa valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen kansainvälisessä maailmassa ja syventää opiskelijoiden maailmankansalaisen taitoja” (Opetushallitus, 2015, s. 108). Vaikka POPSin ja LOPSin sisältämät käsitteet liittyen kulttuuriseen osaamiseen ovat muuttuneet, käsitteitä on edelleen useita ja niitä ei tarkemmin määritellä. Käsitteiden jatkuvuutta perusopetuksesta lukio-opetukseen on vain maailmankansalaisen taidoissa.

Keskeistä kulttuurienvälisyyden kannalta on oppia ”kohtaamaan ihmisiä ilman arvottavia ennakko-oletuksia” (Opetushallitus, 2014, s. 198; Breidenbach & Nyíri, 2009; Holliday, 2011). Tässä muodossa opetuksen tavoite (ei kuitenkaan arvosanan muodostamisen perustana) mainitaan vain POPSissa ja ainoastaan alakoulussa A-kielen kohdalla. Se olisi kuitenkin olennainen osa kaikessa ihmisten välisessä kohtaamisessa.

Sekä Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa että Lukion opetussuunnitelmien perusteissa näkyy selkeästi, että kulttuurikäsitys ja kulttuuri-identiteetikäsitys ovat muuttuneet aiemmasta. Nykyiset käsitykset tuovat selkeämmin esille sen, että yksilön kulttuuri-identiteetti on muuttuva ja monikerroksellinen ja että kulttuuri ei ole staattista ja yhdenmukaista. Sen tähden onkin mielenkiintoista selvittää, miten tämä muuttunut kulttuurin olemus näkyy vieraiden kielten oppikirjoissa.

Oppikirjat aineistona

Tässä tutkimuksessa vertailen kulttuuriin ja kulttuurienvälisyyteen liittyvää sisältöä aiempien ja nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden jälkeen julkaistuissa oppikirjoissa. Analyysiin olen valinnut lukion A-englannin kurssin 4 *Yhteiskunta ja ympäröivä maailma* (ENA4), joka on neljäs kuudesta pakollisesta kurssista ja samanniminen sekä aiemmassa että nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2003, s. 102; Opetushallitus, 2015, s. 110). Tutkimuksen aineistona on neljän eri kustantajan tuottamia vieraiden kielten oppikirjoja. Kirjoista on analysoitu tekstikirjat, jotka sisältävät harjoitukset. Näistä on analysoitu vain kirjallinen anti (ei siis kirjaan liittyvät äänitykset tai mahdolliset verkkomateriaalit). Tutkimuksen alue on rajattu oppikirjojen sisältöön eikä tässä tutkita, miten kyseessä olevia oppikirjoja on käytetty tai käytetään oppitunneilla. Kyseessä ovat englannin oppikirjat, joista kaksi on LOPS 2003 jälkeen julkaistuja ja kaksi LOPS 2015 jälkeen julkaistuja:

Oppikirja 1: Daffue-Karsten, L., Luukkonen, H., Moilanen, K., Pollari, P., Venemies, K. & Vincent, K. (2006). *English United Course 4*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Oppikirja 2: Ikonen, J., Mäkelä, A.-M., Nikkanen, Lynn, Salo, O.-P. & Sutela, T. (2011). *ProFiles Course 4*. Helsinki: WSOYpro Oy.

Oppikirja 3: Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen, P. & Vuorinen, P. (2016). *On Track 4*. Helsinki: Sanoma Pro.

Oppikirja 4: Karapalo, E., Keltto, P., Kilmer, M., Kuusivaara, P., Päckilä T. & Suonio, A. (2017). *Insights Course 4*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole kritisoida näitä vieraan kielen oppikirjoja sinänsä, vaan tuoda esille, miten tärkeää opettajan on suhtautua kriittisesti oppikirjan sisältöön ja ohjata myös opiskelijoita kriittiseen monilukutaitoon. Aiempi tutkimus painottaa oppikirjan sisällön ja tehtävänannon monipuolisuuden tärkeyttä, jotta yksipuolisilta tulkinnoilta vältyttäisiin (Canale, 2016).

Laadullisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajarvi, 2009) avulla kuvaan ja analysoin, mitä sisältöä oppikirjoihin on valittu, miten se on esitetty ja mitä sieltä on mahdollisesti jätetty pois. Tutkin, millaisia kulttuurisia viestejä aineistosta

nousee ja miten tekstit, kuvat ja tehtävät ohjaavat opiskelijaa jonkinlaiseen kulttuuria ja kulttuurienvälisyyttä käsittelevään keskusteluun tai toimintaan (Weninger & Kiss, 2013). Analyysini perustuu kulttuurisesti vastuullisen kasvatuksen periaatteisiin, joita artikkelissa olen esittänyt (esim. Breidenbach & Nyíri, 2009; Holliday, 2011; Kumaravadivelu, 2008). Määrällisen analyysin sijaan tämän tutkimuksen tarkoituksena on nostaa esille näkökantoja, joita vieraiden kielten opetuksessa on tärkeä ottaa huomioon ja nostaa keskusteluun. Tutkimus on hyvin suppea, joten sen tuloksia ei voi suoraan yleistää muihin oppikirjoihin. Tutkimustuloksia voi kuitenkin hyödyntää aihepiiriin liittyvässä kriittisessä keskustelussa ja muiden oppikirjojen tehtävien tarkastelussa.

Oppikirjojen kulttuurienvälinen sisältö

Valitsin tähän tutkimukseen tarkoituksella jonkun muun kuin suoraan kulttuuria tai kulttuuri-ilmiöitä käsittelevän kurssin. Laaja-alaiset taidot kuuluvat luki-oon läpi opetussuunnitelman eivätkä vain johonkin tiettyyn kurssiin. Yhteiskuntaan liittyvä kurssi on oivallinen kohde kulttuurienvälisyyden asioiden tutkimiseen, sillä kulttuuri-ilmiöt ja erilaiset kulttuuriryhmät muovaavat yhteiskuntaa. Yleisesti katsoen nämä neljä kirjaa ovat sisällöltään melko erilaisia, vaikka jokaisesta löytyy monia mielenkiintoisia tekstejä eri yhteiskunnista. Ainoastaan yksi uudemmista oppikirjoista (Oppikirja 4) on sellainen, jossa päätekstit käsittelevät yhteiskunnallisia asioita selkeästi laajemmin kuin vain perinteisistä englanninkielisistä maista (Suomen lisäksi). Kaikkein suppeimmin eri maiden yhteiskunnallisia asioita käsitellään toisessa uudemmista kirjoista, joissa konteksti on useimmiten Yhdysvalloissa (Oppikirja 3). Huomionarvoista on, että Iso-Britanniaa käsitellään vain uudemmissa oppikirjoissa. Sen sijaan Yhdysvallat on aiheena jokaisessa oppikirjassa. Vanhemmissa kirjoissa (Oppikirjat 1 ja 2) mainitaan kulttuuri-käsitettä selvästi vähemmän kuin uudemmissa kirjoissa. Kaikista kirjoista löytyy kuitenkin kulttuurista sisältöä liittyen esimerkiksi arvoihin, stereotyyppioihin tai ihmisten käyttäytymiseen.

Oppikirja 1

Oppikirjan 1 lupaus lukijalle on, että kirja vie hänet matkalle Etelä-Afrikkaan, Australiaan ja Uuteen Seelantiin ja että hänestä ”tulee valveutuneempi maailmankansalainen” (takakansi; kaikki käännökset omiani). Oppikirjan päätekstit

sijoittuvat näihin kolmeen maahan. Sen lisäksi vain yhden pääkappaleen konteksti on Yhdysvalloissa. Huomionarvoista onkin, että tämän kirjan yksikään pääkappale ei sijoitu Isoon-Britanniaan. Kirjassa tuodaan esille kolmen fokuksessa olevien maiden englannin kielen erityispiirteitä. Oppikirjassa 1 on vain muutama maininta sanasta ”kulttuuri”, mutta siellä on tekstejä, jotka käsittelevät asioita, joiden voidaan ajatella olevan osa kulttuuria tai liittyvän siihen. Näihin lasken mukaan esimerkiksi kappaleet, joissa on aiheina naisten asema yhteiskunnassa, perhe ja avioliitto, sananvapaus ja alkuperäisasukkaat. Kulttuuri tulee myös esille kappaleessa, jossa käsitellään ”erirotuisten” lasten adoptioita. Tänä päivänä kirjassa käytettävät suomennetut termit ”rotujenvälinen” tai ”monirotuinen” koettaisiin ongelmallisina, sillä niiden katsotaan olevan loukkaavia ja tiettyjä ihmisryhmiä syrjiviä. Niiden tilalla käytetään esimerkiksi sanoja kansainvälinen tai etnisten ryhmien välinen. Kielikin muuttuu ajan, yhteiskunnan ja kulttuurin muuttuessa ja esimerkiksi sanojen korrektiutta analysoitaessa täytyy pohtia sitä, millaisessa historiallisessa tai sosiaalisessa kontekstissa sanoja tietyssä ajassa käytetään ja käytettiin (Canale, 2016).

Sana ”kulttuuri” esiintyy oppikirjassa 1 ensimmäisen kerran kirjan tehtäväosuudessa, jossa käsitellään huumoria (ss. 77–78). Kirjan mukaan ”eri kulttuurien mielestä eri asiat ovat hassuja” ja ”yhden maan vitsit eivät yleensä ole hauskoja toisessa maassa” sekä ihmisen ”täytyy olla varovainen, kun kertoo vitsin toisesta kulttuurista tulevalle ihmiselle”. Tekstissä käytetään sanoja kulttuuri ja maa vuoron perään ja toistensa synonyymeina eli näin yhdistetään tietty kulttuuri tiettyyn maahan. Teksti myös laittaa kulttuurin tekijän rooliin (”eri kulttuurien mielestä”), mikä ei tietenkään ole mahdollista, kun toimijana kulttuureissa on ihminen. Usein vitseissä hyödynnetään kielen sanaleikkejä, jotka voivat olla hyvinkin kielisidonnaisia. Tämä tuodaan esille yhtenä perusteluna sille, että vitsit saattavat olla ”ulkomaalaiselle” hankalia ymmärtää. Toisena perusteluna kirja mainitsee, että ”monet vitsit ovat melko epäkohteliaita” ja ”kaikissa kulttuureissa ei ole hyväksyttävää puhua tai nauraa tietyille asioille”. Tällaisissa kielloissa usein viitataan maihin tai kulttuureihin, joita pidetään itselle eksoottisina. Niissä kuitenkin pelkistetään kompleksiset ja monikerrokelliset kulttuurit tietyiksi homogenisoiviksi piirteiksi. Tämän lisäksi kirjassa sanotaan, että vitsit kertovat paljon ”tietyn kulttuurin luonteesta ja arvoista”. Kirja antaa esimerkkejä ”australialaisesta luonteesta”, joka sen mukaan on hyvin ”suorasukainen”. Kirjan tehtävät eivät problematisoi näitä väitteitä ollenkaan, eivätkä ne

ohjaa opiskelijoita siihen. Tällainen stereotyyppinen väite, vaikka ei välttämättä kovin vakava tai negatiivinen, sovittaa kaikki 24 miljoonaa australialaista yhteen muottiin.

Afrikkalaisista perinteisistä häistä kertovassa kappaleessa afrikkalaisuus tuodaan esille toisaalta eksoottisena ja toisaalta hyvin perinteisenä, jossa ”lapsia on aina pidetty erittäin tärkeinä” ja ”lasten saaminen on naisen tärkein tehtävä” (s. 95). Kirja tuo selkeän vastakkaisuuden ”eurooppalaisuuteen”, jossa ”moderni pari hankkii ennemmin lemmikkieläimen kuin lapsen”. Täten afrikkalaisuus tuodaan helposti esiin takapajuisena kuriositeettina (ks. myös Dervin, Hahl, Härkönen & Layne, 2015). Kirja tuo esille faktoina eksoottisiakin erilaisuuksia eri yhteiskunnista, mutta kirjan tehtävät eivät juurikaan ohjaa opiskelijoita keskustelemaan aiheista syvemmin tai ottamaan niihin kriittisesti kantaa. Kirjan teksteissä ei yleensä ole tarkempia aikamääriä tai vuosilukuja – varmasti sen takia, ettei kirja vanhenisi käytössä niin nopeasti. Sen tähden tästäkin kappaleesta on vaikea saada selkoa, mitkä rituaalit ja tavat olisivat vielä tänä päivänä vallalla ”Afrikassa” (tekstistä ei aina selviä, tarkoitetaanko tietystä kohtaa koko maanosaa vai vain tiettyä osaa tai maata).

Oppikirja 2

Oppikirja 2 on ainut näistä neljästä kirjasta, jossa ei ole selkeää johdantoa opiskelijoille, josta lukija saisi pähkinänkuoressa tietää, mitä painopisteitä, keskustelunaiheita ja opiskelun kohteita kirja sisältää. Kirjan pääkappaleista kolme sijoittuu Yhdysvaltoihin (uskonnollinen Amissi-yhteisö, vapaaehtoistyö, ote pop-kulttuuria käsittelevästä romaanista), kolme Australiaan (ote matkakirjasta, historiallinen kappale australialaisesta sankarista, elokuvatähden haastattelu) ja kolme Suomeen (etiikka, yhteiskunta ja mielipidekirjoituksia). Kolmen muun kappaleen konteksti ei ole selkeästi yhdessä maassa. Suomen lisäksi oppikirjassa on siis enimmäkseen perinteisiä englanninkielisiä maita, vaikkakaan tässäkin kirjassa ei yhdenkään pääkappaleen konteksti ole Isossa-Britanniassa. Kirja lupaa alussa, että sieltä löytyy tietyllä merkillä varustettuja oppimisvinkkilaitikoita, jotka antavat myös ”tietoa kulttuurieroista”. Tällä merkillä varustetuista tekstinkohdista kuitenkin vain yhden voi ajatella liittyvän kulttuurieroihin, kielenkäyttöön. Kiertoilmauksia käsittelevässä laatikossa (s. 74) sanotaan, että ”jotkut aiheet koetaan henkilökohtaisiksi, aroiksi tai jopa tabuiksi

englannin kielessä” ja sen tähden sellaisten sanojen käyttöä vältetään ja käytetään kiertoilmausta. Esimerkkisanana tästä on ”humalassa”. Kun asia tuodaan esille vain englannin kieleen kohdistuvana, sillä myös viitataan siihen, että esimerkiksi suomen kielessä tai Suomessa ei tällaisia tarpeita kiertoilmauksiin olisi. Yksi mainituista kiertoilmauksista sanan ”*drunk*” tilalle on ”*under the influence*”, jonka käyttöä voitaisiin välttämisen sijaan varmasti perustella myös sillä, että alkoholi ei ole ainut aine, jonka vaikutuksen alla ihminen saattaa tiettyissä tilanteissa olla.

Ainut kohta kirjassa, jossa sana ”kulttuuri” mainitaan, on ohimennen kappaleessa, joka koskee arvoituksia (s. 101): ”Arvoituksia on ollut vuosisatoja ja niitä löytyy joka kulttuurista ja kielestä”. Vaikka kulttuuria tai kulttuurienvälisyyttä ei suoraan käsitellä, löytyy kirjasta kuitenkin aiheita, joita voidaan liittää keskusteluun kulttuurisesta moninaisuudesta. Oppikirjan 2 etiikkaa koskevassa kappaleessa (s. 62) opiskelijoille pohjustetaan ensin, että toimintamme ja reaktiomme ”perustuvat arvoihimme ja periaatteisiimme”. Opiskelijoita pyydetään sitten miettimään toimintaansa ja oikeaa ja väärää erilaisissa ”tapauksissa Suomessa”. Pohdinnat erilaisten monivalintakysymysten avulla ovat varmasti hyviä. On kuitenkin yllättävää, että opiskelijaa ohjeistetaan pohtimaan näitä asioita vain Suomessa. Tehtävä olisi kulttuurienvälisesti ja ihmisen moninaisuutta ajatellen relevantimpaa, jos se koskisi koko maailmaa eikä vain kotimaata. Oletetaanko tässä, että opiskelija toimii tietyllä tavalla, kun hän on tietystä maasta kotoisin? Tehtävästä tulisi monipuolisempi ja realistisempi, jos opiskelijoita pyydetäisiin pohtimaan omaa toimintaansa samankaltaisissa tapauksissa, mutta eri tilanteissa, eri ihmisten kanssa, eri konteksteissa. Siten opiskelijat voisivat pohtia myös tilanteita, joissa he itse ehkä toimisivat vastoin omia arvojaan. Miten esimerkiksi pahalla päällä oleminen tai kiire voi vaikuttaa omaan toimintaan? Miten toisen henkilön toiminta tai käyttäytyminen vaikuttaa omaan vuorovaikutukseen?

Oppikirjan 2 yhteiskuntaa koskevassa kappaleessa opiskelijoita ohjeistetaan tekemään esitys jostain suomalaista yhteiskuntaa koskevasta aiheesta (ss. 80–81). Ohjeistus on lyhyt ja siinä kehoitetaan opiskelijoita keskittymään aiheeseen, joka on itselle mielekäs, tärkeä tai ajankohtainen. Aiheita on alustettu lyhyesti ja niitä ovat muun muassa ”yhteisiä arvoja suomalaisessa yhteiskunnassa”, ”po-

liittinen järjestelmä Suomessa”, ”uskonto Suomessa” ja ”suomalaiset vähemmistöt”. Osa tehtävän aiheista ovat sellaisia, joista opiskelijat voivat hyvinkin tehdä esityksiä, jotka perustuvat faktoihin ja tilastoihin (esim. poliittinen järjestelmä) tai opiskelijan omaan mielipiteeseen (esim. arjen sankarit). Osa aiheista vaatii kuitenkin kriittisempää näkökulmaa, johon kirja ei opiskelijoita ohjeista. Yhdessä aiheessa kysytään, onko vielä olemassa ”tyypillistä suomalaista”, jonka stereotypia on ollut ”rehellinen, ahkera ja harvapuheinen mies tai nainen”. Kirjassa kysytään, ”onko suomalaisilla vielä joitain yhteisiä piirteitä vai olemmeko menettämässä kansallisen identiteettimme jotenkin”. Stereotypia tuppisuisesta suomalaisesta on laajalle levinnyt, ja suomalaiset itsekin muistavat sen mainita (tosin he saattavat sanoa, että he eivät itse ole sellaisia; Hahl & Löfström, 2016). Siitä huolimatta meillä on ainakin yhtä vahvana esimerkiksi stereotypia puheliaista savolaisista. Siksi onkin mielenkiintoista kysyä, mikä tekee savolaisista vähemmän suomalaisia kuin ne, jotka tuohon harvapuheisen suomalaisen stereotypiaan lasketaan mukaan. Tällaisissa tehtävissä olisi oivallista ohjata opiskelijoita keskustelemaan aiheesta yhdessä ja esimerkiksi pohtimaan, mikä itse kullekin on keskeistä suomalaisuudessa tai mistä kansallisen identiteetin tunne muodostuu. Entä kuka voi olla suomalainen yhä monimuotoisemmassa Suomessa?

Kirjasta löytyy yksi yhdenvertaisuuteen liittyvä hyvin lyhyt tehtävä (s. 89). Se ohjaa opiskelijoita keskustelemaan kriittisesti pienryhmissä mainoksiin liittyvistä väittämistä, jotka esimerkiksi vahvistavat sukupuolistereotypioita.

Oppikirja 3

Oppikirjan 3 lupauksena on matka yhteiskuntaan, jossa käsitellään nykypäivän sankareita, aktiivista kansalaisuutta, eri uskontoja, kulttuurienvälistä kommunikaatiota ja ihmisoikeuksia. Kirjan kahdeksasta päätekstikappaleista neljä on sijoittunut Yhdysvaltoihin, yksi Isoon-Britanniaan, yksi sekä Yhdysvaltoihin että Isoon-Britanniaan, yksi Etelä-Afrikkaan ja yksi on aiheesta, joka ei ole suoraan sidottuna mihinkään maahan (verkkokiusaaminen). Näin kirjan pääkappalet painottuvat enimmäkseen Yhdysvaltoihin ja perinteisiin englanninkielisiin maihin.

Etelä-Afrikkaa koskevaa asiaa käsitellään yhdessä kappaleessa ja maa mainitaan kirjassa parissa muussakin kohdassa. Jokainen näistä antaa maasta negatiivisen kuvan. Yksi aiheista kertoo Oscar Pistoriuksesta (juhlitusta urheilusankarista taposta tuomituksi, ss. 67–69), toinen on satiirinen sarjakuva Etelä-Afrikan korruptiosta (s. 21) ja kolmas on sivulauseessa mainittu Johannesburgin poliisiväkivalta (s. 161). Vaikka kaikkien näiden asioiden mainitseminen voi hyvin olla perusteltua, eivät oppikirjan tehtävät ohjeista opiskelijoita keskustelemaan Etelä-Afrikan historiallisesta tilanteesta tai maan positiivisista asioista. Näin lukija saa Etelä-Afrikasta yksipuolisen kuvan.

Oppikirjan 3 yhdessä pääteksteihin kuulumattomassa kappaleessa käsitellään kulttuuria ja kulttuurienvälistä kommunikaatiota vanhanaikaisesta näkökulmasta. Yhdessä tekstissä annetaan yksinkertaistettuja matkustusohjeita eri maista (ss. 133–134). Toisessa tehtävässä opiskelijoita ohjeistetaan pohtimaan pienryhmissä eroja oman kulttuurin ja toisten kulttuurien seurustelutavoissa (ajoissa oleminen, vanhempien tapaaminen, kuka maksaa, ensisuudelma, kotiintuloaika; s. 142). Tällaisten kulttuuristen tapojen opettaminen ennemminkin vahvistaa stereotyyppioita, jos toisten kulttuuri katsotaan käsittävän kaikki tietyn maan (tai jonkin muun laajan ryhmän) asukkaat. Kukaan suomalainen opiskelija ei voisi olla esimerkkinä kaikesta ”suomalaisesta käyttäytymisestä”. Samoin ei myöskään voi piirtää staattista näkemystä jonkun toisen maan ihmisistä. On tärkeä pitää mielessä, että kulttuuri rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja se voi olla erilaista samojenkin ihmisten välillä eri tilanteissa. Voisi olla hedelmällisempää johdattaa opiskelijoita etsimään eroavaisuuksia luokan opiskelijoiden mieltymysten ja käyttäytymisen välillä ja etsimään samanlaisuuksia muualta tulevien tai muualla asuvien kanssa. Sellaiset keskustelut voisivat johdattaa avarampaan maailmankuvaan ja kulttuurien ja identiteettien moninaisuuden ymmärtämiseen (Holliday, 2011; Risager, 2011).

Oppikirjassa 3 on myös kulttuuria koskeva pidempi teksti, johon oppikirjantekijät ovat valinneet otteen eräästä kulttuuria koskevasta väitöskirjasta (vuosilukua ei kerrota). Väitöskirjassa siteerataan esimerkiksi E.T. Hallin tutkimuksia. E.T. Hall kehitti aikoinaan 1970-luvulla matalan- ja korkeankontekstin kulttuurien mallin, jonka mukaan hän kategorisoi eri kulttuuriryhmiä tiettyjen käyttäytymismallien, kuten ajankäytön, perusteella (ss. 135–136). Tällainen kategorisointi yhdenmukaistaa kulttuuriryhmiä ja tekee niistä monoliittisia rakennelmia

(Breidenbach & Nyíri, 2009; Canale, 2014). Oppikirjassa ei mainita, että E.T. Hallin tutkimukset ovat nykyään kyseenalaistettuja muun muassa tieteellisen perusteellisuuden puuttumisen takia (esim. Cardon, 2008). Kirjassa ei myöskään ole tehtävää, jossa ohjattaisiin opiskelijoita keskustelemaan kyseisestä tekstin sisällöstä kriittisesti.

Oppikirja 4

Oppikirjan 4 kappaleiden tekstit sijoittuvat moniin eri maihin. Osa on perinteisissä englanninkielisissä maissa (Isossa-Britanniassa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa). Osa on maissa, joissa englanti on virallinen kieli, mutta joita ei yleensä lasketa syntyperäisten englannin puhujien maiksi (esim. Pakistan ja Intia). Yksi on maassa, jossa englannin kieli ei ole virallinen kieli (Meksiko). Aiheina kirjan tekstikappaleissa on esimerkiksi vapaaehtoistyö, Kanadan alkuperäisasukkaat ja pohjoismainen hyvinvointi. Oppikirjassa on myös paljon tekstejä, jotka eivät sinänsä sijoitu mihinkään tiettyyn maahan, mutta jotka nostavat esille keskustelua tärkeistä ihmisyyteen liittyvistä aiheista, kuten köyhyydestä, terveydenhoidosta ja poliittisesta päätöksenteosta. Oppikirjassa 4 on paljon monipuolisia ja näkökulmia avartavia tehtäviä, joissa ohjataan opiskelijoita pohtimaan asioita yhdessä, väittelemään ja tekemään esityksiä. Poiketen muista oppikirjoista Oppikirjassa 4 ei ole kuvatekstejä. Jotkut kuvat ovat tunnetuista paikoista, mutta monet taas eivät välttämättä aukea lukijalle. Intian riksoja käsittelevässä kappaleessa kerrotaan nuoren naisen projektista hankkia sähköriksoja naisille. Kappaleen kuvituksena on kuitenkin kuva miesten ajamista perinteisistä riksoista (s. 62).

Oppikirja 4 alkaa yhden aukeaman kokonaisuudella (s. 6–7, jossa otsikkona on ”Mitä maailma arvostaa”, joka on johdatus koko kirjaan. Vasemmalla sivulla on ”kulttuurinen maailmankartta”, joka kirjan mukaan näyttää x- ja y-akselien välillä, miten eri arvot esiintyvät yhdeksän eri ryhmittymän välillä. Maailma (ei tosin kaikkia maita) on kartalla jaettu yhdeksään ryhmittymään, jotka on nimetty seuraavasti: englantia puhuvat, katolinen Eurooppa, protestanttinen Eurooppa, afrikkalais-islamalainen, kungfutselainen, ortodoksi, latinalaisamerikkalainen, baltialainen ja Etelä-Aasia. X-akselin arvot ovat selviytymisarvoista itseilmaisuuden arvoihin ja y-akselin arvot ovat perinteisistä arvoista maal-

lis-rationaalsiin arvoihin. Tekstissä selitetään, mitä nämä kaikki arvot maailmankartan tutkijoiden mukaan painottavat (tutkijoihin ei löydy kunnan viittettä). Perinteiset arvot painottavat uskontoa, perinteisiä perhearvoja, vanhemman ja lapsen välistä sidettä ja kansallisidentiteettiä. Maallis-rationaaliset arvot painottavat itsenäistä päätöksentekoa ja absoluuttisten moraalisten standardien puuttumista. Selviytymisarvot asettavat etusijalle taloudellisen ja fyysisen turvallisuuden ja siihen sisältyy varsinkin sellaisten yksilöiden epäluottamus, jotka edustavat arvojen muutosta. Itseilmaisun arvot tähdentävät nimensä mukaisesti itseilmaisua, yksilön elämänlaatua ja suvaitsevaisuutta. Näitä käsitteitä ei kuitenkaan avata enempää. Lukijalle jää siis pääteltäväksi, mitä ne itse asiassa tarkoittavat.

Kartan ryhmittymät on tehty osittain kielen, osittain maantieteen, osittain uskonnon ja osittain sekä maantieteellisen sijainnin että uskonnon pohjalta. Tällainen maiden ja kansallisuuksien lokeroiminen on hyvin tyypillistä homogeenisoivaa kulttuurismia. Siinä isojakin joukkoja ihmisiä pakotetaan tiettyyn muotiin jonkun tietyn kulttuurisen piirteen, maantieteellisen alueen tai uskonnon perusteella. (Holliday, 2011; Kumaravadivelu, 2008.) Suomi on kartalla sijoitettu oikean yläkulman lokerikkoon protestanttisen Euroopan ryhmittymään, joten Suomi on korkealla sekä maallis-rationaalisissa arvoissa että itseilmaisun arvoissa. Lähellä Suomea on Alankomaat sekä vielä pidemmällä itseilmaisun arvoissa Ruotsi, Norja ja Tanska. Kartan mukaan Suomi on siis kaukana perinteisistä arvoista kuten kansallisidentiteetistä ja perinteisistä perhearvoista.

Kartta voisi toimia keskustelun ja kriittisen ajattelun virittäjänä, jos tehtäviä olisi suunnattu siihen paremmin. Nyt vain viimeinen oheiskysymys kysyy, näkeekö opiskelija kartassa mitään ongelmia. Sitä ennen on kuitenkin ollut monta muuta kysymystä, joissa opiskelijaa on ohjattu tutkimaan karttaa oikean tiedon lähteenä ja vastaamaan kysymyksiin erilaisuudesta. Tehtävässä kysytään muun muassa, miten arvot ovat erilaisia eri Euroopan maissa tai millä tavoin suomalaiset ovat erilaisia esimerkiksi Pohjois-Amerikassa asuvista ihmisistä. Tämäkin tehtävä pakottaa eri ihmisryhmiä staattisiin kulttuurisiin muotteihin. Opiskelijoiden kulttuurinen osaaminen ei kehity sillä, että kartta lisää eroja ”meidän” ja ”muiden” välillä.

Oppikirjassa 4 on muitakin tehtäviä, jotka ovat stereotyyppisiä ja ohjaavat opiskelijoita ajattelemaan omasta maasta ja muiden maiden ihmisistä kategorisesti.

Kulttuurista tehdään staattista ja yhdenmukaistavaa (Löfström, 2014). Viimeinen valitsemani esimerkki kirjan tehtävistä alkaa tällaisella alustuksella:

Yksi amerikkalaiseen yhteiskuntaan liittyvistä piirteistä on vaivattomuus, jolla tuntemattomat ihmiset puhuvat toisilleen. Kaupan jonoissa seisovat ihmiset aloittavat keskusteluita keskenään ja kertovat yllättävän henkilökohtaisia asioita itsestään ja kysyvät kysymyksiä, jotka saattavat tuntua tungettelevilta. (s. 93)

Tehtävä jatkuu stereotyyppisellä suomalaisesta henkilöstä:

Kuvittele parin kanssa, että suomalainen on bussimatalla jossain Yhdysvalloissa ja hänen vierellään istuva henkilö alkaa rupertella ja siitä kehkeytyy henkilökohtaisempi keskustelu. Kirjoita dialogi, jossa annat suomalaisen olla vaivautunut olematta epäkohtelias. (s. 93)

Tällaiset stereotyypit eivät ole hyväksi niin amerikkalaiselle kuin suomalaisellekaan, joista piirretään tehtävässä yksipuolinen, sivistymätön kuva. Epäselväksi jää, miten tällainen tehtävä voisi kehittää opiskelijan kulttuurienvälisiä vuorovaikutustaitoja ja ”syventää opiskelijoiden maailmankansalaisen taitoja” (Opetushallitus, 2015, s. 108). Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa oleva tavoite oppia ”kohtaamaan ihmisiä ilman arvottavia ennako-oletuksia” ei myöskään tässä tehtävässä toteudu (Opetushallitus, 2014, s. 198). Kaikilla meillä on erilaisia ennako-oletuksia. Opiskelijoita olisi hyvä ohjata keskustelemaan omista ja toistensa ennako-oletuksista, jotta he voisivat analysoida niitä ja pohtia, mistä ja miten ne ovat rakentuneet. Miten ennako-oletukset arvottavat ja yksinkertaistavat muita ihmisiä? Kuka päättää, kuka mihinkin kulttuuriseen ryhmään kuuluu? Miten kulttuurisen ryhmän rajat vedetään? Ovatko stereotyyppiset olettamukset toisia voimauttavia vai alistavia? (Breidenbach & Nyíri, 2009.) Tulemalla tietoisiksi omista stereotyyppioistaan on mahdollista myös yrittää välttää niitä omassa puheessaan ja toiminnassaan.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa toin ensin esille peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa tapahtuneita muutoksia liittyen kulttuuriin ja kulttuuriseen osaamiseen. Nykyiset opetussuunnitelmat tuovat esille yksilön kulttuuri-identiteetin monikerroksellisuuden ja kulttuurin mukautuvuuden. Opetussuunnitelmissa

käytettävät käsitteet liittyen kulttuuriseen osaamiseen ovat muuttuneet ja ne ovat erilaisia perusopetuksessa ja lukiossa. Niitä ei myöskään määritellä. Tarkastelin myös neljän eri A-englannin lukion oppikirjan kulttuurista sisältöä ja analysoin, miten opetussuunnitelmien perusteiden muuttunut kulttuurin olemus näkyy näissä vieraiden kielten oppikirjoissa. Etsin vastauksia siihen, miten kirjan tekstit, kuvat tai tehtävät ohjaavat opiskelijaa jonkinlaiseen kulttuuria ja kulttuurienvälisyyttä käsittelevään toimintaan.

Jokaisesta oppikirjasta löytyi mielekkäitä ja ajatuksia herättäviä tekstejä. Niistä löytyi kuitenkin monia tekstejä tai tehtäviä, jotka vahvistivat kulttuurisia stereotyyppioita sen sijaan, että olisivat toimineet lähtökohtina kriittiseen tarkasteluun kulttuurisista representaatioista. Vanhemmissa oppikirjoissa ei kulttuurikäsitettä juuri ollut, mutta niissäkin käsiteltiin kulttuuriin tai kulttuurienvälisyyteen liittyviä teemoja. Onkin hyvä, että asioista puhutaan suoraan niiden nimillä, sen sijaan että ne laitetaan vain osaksi ”kulttuuria” (Dervin & Hahl, 2015). Uudemmissa oppikirjoissa oli molemmissa yksi selkeämpi kokonaisuus tai teksti, joka liittyi kulttuuriin. Sen lisäksi kulttuurienvälisyyteen liittyviä teemoja löytyi kirjoista muualtakin. Jokaisessa oppikirjassa oli paljon mielenkiintoisia tekstejä erilaisista aihepiireistä. Siitä huolimatta jokaisesta oppikirjasta sai kulttuuriin ja kulttuurienvälisyyteen liittyvissä asioissa staattisen ja monoliittisen käsityksen kulttuurista ja kulttuuri-identiteetistä. Vaikka opetussuunnitelmat puhuvatkin yksilöiden kulttuuri-identiteettien monikerroksellisuudesta, ei tällaista kulttuurien hybriditeettiä löydy näistä oppikirjoista (Canale, 2014; Risager, 2011).

Kirjoista löytyy useampia tehtäviä, joissa opiskelijoita pyydetään vertaamaan kulttuureita tai tapoja, joiden oletetaan kuuluvan tiettyihin maihin. Oppitunnilla olisi tärkeä keskustella siitä, mikä arvo tai hyöty eri maiden tai kulttuurien vertailulla ja erojen tekemisessä ylipäätään on. Tällainen vertailu tekee opiskelijoista aina muukalaisia toisessa maassa. Ajatuksen takana on myös se, että tiettyssä maassa toimii vain tietyt kyseenalaistamattomat asiat, tavat ja käytänteet. Sen mukaan opiskelijan pitää saada ne haltuunsa, ennen kuin hän voi päästä kunnolla sisälle kyseiseen kieleen ja yhteiskuntaan (Canale, 2014). Toisaalta erilaisten tapojen ja käytänteiden vertailu johtaa usein niiden arvottamiseen, mikä tuo eriarvoistamista ja valtarakenteita keskusteluun. Tehtävät, joissa ver-

rataan jonkun maan kulttuuria opiskelijan omaan kulttuuriin, tekevät kulttuurista staattista ja sovittavat isonkin maan ihmiset yhteen muottiin. (Breidenbach & Nyíri, 2009; Holliday, 2011.) Olisi opettavaisempaa pohtia esimerkiksi sitä, miten jokainen opiskelija kuuluu moneen kulttuuriseen ryhmään, mutta heillä on erilaisia mieltymyksiä, arvoja ja tapoja kuin muilla ryhmän jäsenillä. Toki osa niistä voivat olla samanlaisia, mutta kaikki ovat kuitenkin omanlaisia yksilöitä, jotka voivat toimia eri lailla eri tilanteissa. Kulttuurien yhdenmukaistamisella yksinkertaistetaan ja peitetään yhteiskuntien sosiokulttuurista ja sosiopoliittista todellisuutta. Tämän tutkimuksen löydökset ovat hyvin samansuuntaisia kuin aiempienkin. Oppikirjojen kulttuuria ja kulttuurienvälisyyttä käsittelevät tehtävät harvoin lisäävät kulttuurista osaamista, vaan ennemminkin vahvistavat stereotyyppistä ja monoliittista ajattelua identiteeteistä ja kulttuureista (Canale, 2014; Hahl ym., 2015; Hilliard, 2014; Löfström, 2014). Kulttuuristen käsitteiden runsaus ja niiden määritelmien puuttuminen peruskoulun ja lukion opetus suunnitelmissa ei myöskään auta opettajaa kulttuuristen asioiden käsittelyssä.

Nämä ovat asioita, joita opettajien on tärkeä pitää mielessä, kun he valitsevat oppikirjoja ja muuta materiaalia tunneille. Oppikirjan kanssa voi opettaa oppilaille ja opiskelijoille kriittistä ajattelua ja monilukutaitoa. Jos oppikirjassa todetaan puutteita tai haitallisia sisältöjä, voi opettaja hyödyntää näitä kriittisen ajattelun ja keskustelun välineenä. Opettajan ei kuitenkaan tule jättää oppilasta tai opiskelijaa yksin oppikirjan tehtävien käsittelyssä. On tärkeää opettaa, että oppikirja on tietyn ryhmän tekemä ja kokoama tietolähde, jonka käsittelyssä ja lukemisessa täytyy olla myös kriittinen. Opiskelijoiden on tärkeä saada tilaa omien käsitystensä ja arvomaailmansa tutkimiseen ja ilmaisemiseen. Vieraiden kielten oppitunti voisi olla siihen oivallinen paikka. Opiskelijat voivat yhdessä jakaa ajatuksiaan ja konstruoida ymmärrystään omasta kulttuuri-identiteetistään, kulttuurista ja kulttuurienvälisyydestä. On tärkeä oppia näkemään, että omatkaan kulttuuriset ryhmät eivät ole monoliittisia rakennelmia, joissa kulttuuriryhmien rajat olisivat selkeitä tai joissa jokainen jäsen olisi tiukasti tietynlainen. Siksi onkin opettavaista huomata samanlaisuuksien lisäksi eroavaisuuksia oman kulttuuriryhmän jäsenissä ja heidän käyttäytymisessään, ajatusmaailmassaan ja identiteettien monikerroksellisuudessa.

Oppikirjat ovat keskeinen työväline myös tuleville opettajille. Sen tähden opettajankoulutuksen aikana olisi tärkeä antaa opettajaopiskelijoille mahdollisuuksia tutustua eri oppimateriaaleihin, tarkastella niitä kriittisesti ja yhdessä pohtia, millaisen kuvan ne antavat moninaisesta maailmasta ja vuorovaikutuksesta. Näin he osaisivat tehdä harkitumpia päätöksiä valitessaan oppimateriaaleja ja -sisältöjä tulevaisuudessa. Opettajaopiskelijoita on tärkeä myös johdattaa pohtimaan omaa ymmärrystään kulttuurista ja kulttuurienvälisyydestä, jotta he osaavat myöhemmin ohjata oppilaitaan ja opiskelijoitaan keskustelemaan niistä. Vaikka monet nuoret opettajaopiskelijat ovatkin esimerkiksi matkustelleet paljon, ei se yksistään kehitä yksilön kulttuurienvälisiä taitoja. Kulttuurienvälisen taitojen kehittämiseen tarvitaan oman käytöksen ja puheen kriittistä reflektointia. Samoin on oleellista muistaa, että kulttuurienvälisyydessä toimitaan yhteistyössä muiden kanssa – niin opetuksessa kuin arjessa. (Dervin & Hahl, 2015.)

Kentältä kuuluu silloin tällöin, että opetustuntien niukkuuden takia kulttuuri ja kulttuurienvälisyys ovat aiheita, joita saatetaan jättää opettamatta. Yleensä koetaan tärkeämmäksi, että tietyt kielioppiasiat tai sanasto tulee opetettua. Niitä sisältöjä useimmiten kokeissakin testataan. Kulttuurisen osaamisen opettaminen ei kuitenkaan ole vain kieltenopettajien vastuulla, kun se sisältyy kaikkia aineita läpileikkaavaan aihekokonaisuuteen. Siksi olisikin tärkeää, että kaikilla opettajilla olisi kulttuurista osaamista (Opetushallitus, 2014) ja maailmankansalaisen taitoja (Opetushallitus, 2015), jotta he voivat ohjata oppilaitaan ja opiskelijoitaan niiden kehittämisessä.

Lähteet

- Anttila, S., Leskinen, J., Posti-Ahokas, H. & Janhonen-Abuquah, H. (2015). Performing gender and agency in home economics textbook images. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (Toim.), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Post-intercultural Communication and Education (ss. 71–94). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Baker, W. (2008). A critical examination of ELT in Thailand: The role of cultural awareness. *RELC Journal*, 39(1), 131–146. DOI: 10.1177/0033688208091144

- Breidenbach, J. & Nyíri, P. (2009). *Seeing culture everywhere: From genocide to consumer habits*. Washington: University of Washington Press.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Languages for Intercultural Communication and Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cardon, P. W. (2008). A Critique of Hall's Contexting Model: A Meta-Analysis of Literature on Intercultural Business and Technical Communication. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(4), 399–428. DOI: 10.1177/1050651908320361
- Deardorff, D. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 149, 65–79.
- Dervin, F., Hahl, K., Härkönen, A. & Layne, H. (2015). 'Do I contradict myself? Very well, I contradict myself (...)': Representing intercultural encounters in two Finnish history textbooks. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (Toim.), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Post-intercultural Communication and Education (ss. 149–173). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hahl, K. & Löfström, E. (2016). Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education, *Journal of Multicultural Discourses* 11(3), 300–314. DOI: 10.1080/17447143.2015.1134544
- Hahl, K. & Niemi, P. (Tulossa). International student teachers as intercultural experts? Teoksessa F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (Toim.), *Intercultural Competence in the Work of Teachers: Contrasting Ideologies and Practices*. London: Routledge.
- Hahl, K., Niemi, P.-M., Johnson Longfor, R. & Dervin, F. (Toim.). (2015). *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Post-intercultural Education and Communication. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hilliard, A. (2014). A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks. *Language Education in Asia*, 5(2), 238–252. <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/14/V5/I2/A06/Hilliard>

- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage Publications.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107–120. DOI: 10.1080/14675981003696222
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference. Teoksessa M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Toim.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (ss. 11–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lowen, J. W. (2009). *Teaching What Really Happened: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History*. New York: Teachers College Press.
- Löfström, J. (2014). Lost encounters: A postcolonial view on the history course 'Meeting of cultures' in the upper secondary school in Finland. *Yearbook International Society for History Didactics*, 35, 147–164.
- Kramsch, C. (2013). History and memory in the development of intercultural competence. Teoksessa F. Sharifian & M. Jamarani (Toim.), *Language and Intercultural Communication in the New Era* (ss. 23–37). New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University Press.
- McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representations in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), 77–88. DOI: 10.1080/14675986.2017.1404783
- Mikander, P. (2015). Democracy and human rights: A critical look at the concept of Western values in Finnish school textbooks. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (Toim.), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Post-intercultural Communication and Education (ss. 117–134). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Mäkelä, M.-L., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmassa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika* 11(4), 22–38.
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki:

- Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2011). The Cultural Dimensions of Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 44(4), 485–499. DOI: 10.1017/S0261444811000280
- Sayer, P. & Meadows, B. (2012). Teaching culture beyond nationalist boundaries: national identities, stereotyping, and culture in language education. *Intercultural Education*, 23(3), 265–279. DOI: 10.1080/14675986.2012.702446
- Schatz, M. & Niemi, P.-M. (2015). Religion, culture, and ideology: Analysing cultural discourses in Finnish religion textbook exercises. Teoksessa K. Hahl, P.-M. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (Toim.), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Post-intercultural Communication and Education (ss. 97–116). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: More questions than answers. Teoksessa A. Paran & L. Sercu (Toim.), *Testing the untestable in language education* (ss. 17–34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Shin, J., Eslami, Z. R. & Chen, W.-C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture & Curriculum*, 24, 253–268. DOI:10.1080/07908318.2011.614694

- Takala, S. (2003). Jatkuvuutta ja linjauksia vuoden 2004 kielten opetussuunnitelmissa. https://www.edu.fi/perusopetus/kielet/opetussuunnitelma_2004
- Taylor-Mendes, C. (2009). Construction of racial stereotypes in English as a foreign language textbooks: Images as discourse. Teoksessa R. Kubota & A. Lin (Toim.), *Race, culture, and identities in second language education*, (ss. 64–80). London: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Weninger, C. & Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694–716. DOI: 10.1002/tesq.87
- Wilhelm, J. D. (2013). Opening to Possibility: Reflectivity and Reflexivity in Our Teaching. *Voices from the Middle*, 20(3), 57–59.
- Yuen, K.-M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458–466. DOI:10.1093/elt/ccq089

Kirjoittajat

Kaisa Hahl, FM, KT, on kielididaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, jossa hän on myös aineenopettajankoulutuksen vastuuhenkilö. Hahlin tutkimusaiheet liittyvät muun muassa vieraiden kielten opetukseen ja opiskeluun, opettajuuden kehittymiseen ja opettajan taitoihin moninaistuvassa maailmassa. Hahlin julkaisuista ja projekteista voi lukea lisää Helsingin yliopiston tutkimusportaalissa (<https://researchportal.helsinki.fi/fi/persons/kaisa-hahl>).

Raisa Harju-Autti, FM, väitöskirjatutkija, on koulutukseltaan englannin ja ruotsin aineenopettaja. Harju-Autti on työskennellyt yliopisto-opettajana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa erityisesti vieraiden kielten ja ruotsin aineenopettajakoulutuksen sekä kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettajankoulutuksen parissa vuodesta 2016 lähtien. Väitöstutkimuksessaan Harju-Autti perehtyy suomen kieltä opettelevien yläkouluikäisten nuorten kielellisen ja akateemisen tuen tarpeisiin. Lisätietoja: <https://www.tuni.fi/fi/raisa-harju-autti>

Raili Hilden, KT, on kielididaktiikan apulaisprofessori ja kielitaidon arvioinnin dosentti Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hänen tutkimusaiheensa liittyvät vieraiden kielten opetukseen, opiskeluun, oppimistuloksiin, puhumisen arviointiin ja opettajankoulutukseen. Hildenin julkaisuista ja projekteista on lisätietoa Helsingin yliopiston tutkimusportaalissa (<https://researchportal.helsinki.fi/fi/persons/raili-kaarina-hilden>).

Maarit Ilola, FT, on englannin lehtori ja opettajankouluttaja Jyväskylän normaalikoulusta (yläkoulu-lukio). Hän on kiinnostunut (englannin) suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin kehittämisestä. Hänen julkaisuistaan voi lukea tarkemmin <https://www.norssi.jyu.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittaminen/opettajien-julkaisuja>.

Ritva Kantelinen, FT, on kasvatustieteen, erityisesti kielipedagogiikan professori Itä-Suomen yliopistossa, soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastossa. Kantelisen tutkimus-, opetus- ja kehittämistyössä kohteena ovat kielikasvatus ja siihen liittyvän opettajankoulutuksen kehittäminen kansalli-

nessa ja kansainvälisessä yhteistyössä. Hän on englanninkielisen Early Language Education for Intercultural Communication (ELEIC) -maisteriohjelman johtaja. Osaston varajohtajana hänen vastuualueelleen kuuluvat kansainväliset asiat. Lisätietoja: <https://wiivi.uef.fi/crisyp disp/ /fi/welcome/nop?menuid=0&kieli=0>

Hilkka Koivistoinen, KM, FT, on englannin kielen lehtori Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulussa, jossa hän on myös kansainvälisten asioiden sekä ELEIC (Early Language Education for Intercultural Communication) -maisteriohjelman opetusharjoittelun vastuuhenkilö. Koivistoinen opetuksen kehittäminen ja tutkimusaiheet liittyvät vieraiden kielten opetuksen varhaistamiseen, kielten oppimiseen koulussa ja vapaa-ajalla sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisätietoja: <https://wiivi.uef.fi/crisyp disp/ /fi/welcome/nop?menuid=0&kieli=0>

Laura Lahti, FT, on kielikasvatuksen yliopistonlehtori Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa, jossa hän työskentelee opettajakouluttajana pääasiassa vieraiden kielten ja ruotsin didaktiikan opetuksen ja tutkimuksen parissa. Lahden tutkimusaiheet keskittyvät vieraan kielen oppimiseen ja opetukseen, kielitaidon arviointiin sekä kielitietoisuuteen. Lisätietoja: <https://www.tuni.fi/fi/laura-lahti>

Katja Mäntylä, FT, dosentti, on englannin ma. professori (kielen oppiminen ja opettaminen) Turun yliopiston Kieli- ja käännöstieteiden laitoksella. Hän on tutkinut mm. sanaston oppimista, kirjoitustaidon kehittymistä taitotasolta toiselle, opettajaopiskelijoiden käsityksiä englannin oppimisesta ja opettamisesta sekä vieraan kielen kirjoittamisen prosesseja. Hän tekee myös käytännön työtä kielitaidon arvioinnin parissa. Kotisivu Turun yliopistossa: <https://www.utu.fi/fi/i ihmiset/katja-mantyla>

Pirjo Pollari, FT, on englannin lehtori ja opettajakouluttaja Jyväskylän normaalikoulusta (yläkoulu-lukio). Pollari on ollut kiinnostunut arvioinnista sekä sen erilaisista funktioista, menetelmistä ja vaikutuksista koko tutkiva opettaja -uransa ajan. Pollarin viimeaikaisista julkaisuista voi lukea tarkemmin Jyväskylän normaalikoulun sivulta: <https://www.norssi.jyu.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittaminen/opettajien-julkaisuja>

Olli-Pekka Salo, FL, on ruotsin lehtori ja opettajankouluttaja Jyväskylän normaalikoulusta (alakoulu-yläkoulu-lukio). Salo on toiminut laajasti kielikasvatuksen kentällä erilaisissa kehittämishankkeissa, oppimateriaalien laadinnassa ja opetussuunnitelmatyössä. Salon viimeaikaisista julkaisuista voi lukea tarkemmin <https://www.norssi.jyu.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittaminen/opettajien-julkaisuja>

Marjo Savijärvi, FT, on finskan didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hän on tutkinut kielen oppimiseen ja monikielisyysyteen liittyviä kysymyksiä muun muassa kielikylpypäiväkodin vuorovaikutustilanteissa, teatteriharjoituksissa ja oppisopimuskoulutuksessa, arkikeskustelussa tapahtuvaa yhteisymmärryksen korjaamista ja akateemisessa ympäristössä tapahtuvaa kielenohjausvuorovaikutusta. Savijärven julkaisuista on luettavissa lisää Helsingin yliopiston tutkimusportaalissa <https://researchportal.helsinki.fi/fi/persons/marjo-savijarvi>

Kirsi Wallinheimo, FM, KT, on vieraiden kielten didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Wallinheimon tutkimusintressejä ovat vieraiden kielten opetus, opiskelu ja oppiminen sekä virtuaaliset oppimisympäristöt moninaisessa maailmassa. Lisätietoja: <https://researchportal.helsinki.fi/fi/persons/kirsi-wallinheimo>

Maija Yli-Jokipii, FM, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä -opettaja ja väitöskirjatutkija on vuodesta 2014 toiminut Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille suunnatun Kuulumisia-koulutuksen vastuuoopettajana. Lisäksi Yli-Jokipii työskentelee useissa koulun kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvissä hankkeissa. Yli-Jokipiin väitöskirjatutkimus käsittelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetusta. Lisätietoja: <https://www.tuni.fi/fi/maija-yli-jokipii>