

OPETTAJAN OPAS

EUROOPPALAINEN
KIELISALKKU
SUOMALAISSA
PERUSOPETUKSESSA:
TAUSTAA,
PERUSTEITA JA
SUUNTAVIITTOJA

Sisällysluettelo:

1. Mikä Eurooppalainen kielisalkku on?
2. Kielisalkun kehittämistyö Euroopan neuvostossa
3. Kielisalkun rakenne, periaatteet ja validointi
4. Miten Kielisalkku tukee perusopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteita?
 - 4.1. Kieli- ja kulttuuritaidot, opiskelustrategiat ja itsearviointi
 - 4.2. Kulttuuritaidoista kohtaamisen pedagogiikkaan
 - 4.3. Kohtaamisen pedagogiikkaa alakoulun kielikasvatuksessa
5. Miten Kielisalkku hyödyttää kielenopettajan arkista työtä?
 - 5.1. Näkökulmia salkkutyöskentelyyn
 - 5.2. Salkkutyöskentelystä alakoulussa
 - 5.3. Salkkutyöskentelystä yläkoulun kielenopetuksessa
 - 5.4. Eriyttämisestä yksilöllisesti eriytyvään, oppilaslähtöiseen opiskeluun
 - 5.5. Oppimiseen liittyvät uskomukset ja käsitykset opetustyön resurssina
6. Miten Kielisalkku tukee arviointia?
 - 6.1. Kielisalkun pedagoginen funktio
 - 6.2. Kielisalkun raportoiva funktio
7. Miten salkkutyöskentely liittyy opettajan ammatilliseen kasvuun?

1. Mikä Eurooppalainen kielisalkku on?

Eurooppalainen kielisalkku (EKS) on oppilaan autenttinen dokumentointi hänen vieraiden kielten opiskelunsa kehittymisestä useampien vuosien ajalta. Se perustuu kielenopetuksen *Eurooppalaiseen viitekehukseen (EVK 2001/2003)* ja valtakunnallisiin kielen opetussuunnitelmien tavoitteisiin. Se esittelee oppilasta ihmisenä, kielen opiskelijana ja kielenkäyttäjänä: hänen oppimiskokemuksiaan eri kielissä ja hänen kieli-, opiskelu- ja kulttuuritaitojaan. Oppilas pohtii ja raportoi kielisalkussaan

taitojensa edistymistä pitkällä aikavälillä. Kielisalkun avulla hän oppii myös itse kehittämään kielitaitojaan ja arvioimaan niitä kriteeripohjaisesti Viitekehyyksessä esitettyjen taitotasojen avulla (6-tasoinen asteikko, A1, A2; B1, B2; C1, C2). Nämä taitotasokuvaukset on esitetty Kielipassissa ja niitä on täsmennetty Taristuslistoissa erilaisiin viestintätilanteisiin ja -tehtäviin.

Kielisalkku on merkittävä kielenopetuksen *pedagoginen ja raportoiva työväline*, joka auttaa kielenkäyttäjää



kehittämään vieraiden kielten opiskelutaitojaan ja kompetenssejaan. Samalla se tukee kielenopettajan opetus- ja ohjaustyötä tuomalla siihen konkreettisia käsitteitä, työtapoja ja välineitä (kielisalkun pedagoginen tehtävä). Niiden tukena kielenkäyttäjät osoittavat viestinnällisiä taitojaan kriteeripohjaisina

itsearviointeina (kielisalkun raportoiva tehtävä). Kielisalkkua voidaan haluttaessa käyttää myös kielten opiskelun tuoksellisuuden arviointeihin (esim. yksilöllisten tavoitteiden saavuttaminen, opetussuunnitelmien toteutumisen selvitykset).

2. Kielisalkun kehittämistyö Euroopan neuvostossa

Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK 2003) teoreettista perustaa on kehitetty Euroopan neuvostossa (EN, Strasbourg) jo yli 40 vuoden aikana jäsenvaltioiden asiantuntijoiden yhteistyönä. Tässä EN:n koordinoimassa tutkimus- ja kehittämissuhteissa on korostettu johdonmukaisesti oppilaskeskeistä, oppilaan autonomiaa edistävää kielenopetuksen tavoitesuuntaa. Yhteistyö käynnistyi vuonna 1971 Rüsclikonissa (Zürichin lähellä) pidetyssä aikuisten kieltenopetuksen symposiumissa. Työ on saanut vuosikymmenien kuluessa erilaisia painotuksia soveltavan kielitieteen teoreettisten suuntauksien myötä. Seuraavassa kokoavia näkökulmia tähän työhön.

1970-luvulla kehitettiin EN:n asiantuntijoiden yhteistyönä eurooppalainen *kynnystason* (threshold level) nimellä tunnettu kielellisten sisältöjen kuvausjärjestelmä kielenkäyttäjän yksilöllisten viestintätarpeiden määrittämiseksi ja kielenopetuksen opetussuunnitelmatyön tueksi (van Ek 1976). Kielen viestinnällisen käytön funktioita ja merkityksiä selkeyttämällä (Wilkins 1976) pohjustettiin 1980-luvun kommunikatiivisen kielenopetuksen uutta paradigmaa. Siinä nousi keskeisesti esille oppilaan *au-*

tonomian käsite (Holec 1981; Huttunen 1986), joka korosti itseohjautuvaa oppimista, opiskelustrategioita ja itsearviointia.

Näkymä laajeni Euroopan yhdentymiskehityksen myötä myös demokraattisten kansalaistaitojen ohjaamiseen kielten opetuksen osana. Tavoitesuunta oli näkyvästi esillä pitkäkestoisessa menestyksellisessä projektissa ”Language learning for European citizenship” (1989–96). Projekti loi pohjaa Viitekehyselle korostaessaan sosiaalisesti vastuullista autonomiaa ja oppilaiden kasvatusta demokraattisen ja monikulttuuristuvan yhteiskunnan jäsenyyteen sekä aktiiviseen kansalaisuuteen vieraiden kielten opetuksessa. (Trim 1997.) Jäsenvaltioiden opetusministerit hyväksyivät Viitekehyksen version (1996) Kristiansandissa Norjassa vuonna 1997 pitämässään kokouksessa. Kannanotto merkitsi tukea Viitekehyksen periaatteiden sisällyttämiseksi myös kansallisten vieraiden kielten opetussuunnitelmien tavoitteisiin, kunkin valtion omien prioriteettien ja mahdollisuuksien mukaan.

Kun Viitekehys alkoi hahmottua 1980–90 -lukujen taitteessa, nousi esille tarve kehittää sellainen pedagoginen



työväline, jolla voitaisiin konkreettisesti edistää Viitekehyyksen tavoitteita laajan Euroopan neuvoston jäsenvaltioiden muodostaman laajan yhteisön kieliluokissa (nykyään 47 jäsenvaltiota, yli 800 miljoonaa kansalaista; (www.coe.int/)). Tämän tarpeen pohjalta syntyi ehdotus yhteisestä eurooppalaisesta kielisalkusta, joka voisi tuoda Viitekehyyksen keskeiset periaatteet pedagogisesti muokattuina kieliluokkiin. Eurooppalaisen kielisalkun käsite ja 3-osainen rakenne esiteltiin ensimmäisen kerran vuonna 1991 EN:n jäsenvaltioiden delegaattien symposiumissa, joka pidettiin – symbolisesti – jälleen Rüşchlikonissa. Siinä kehitettiin edelleen myös kielenopetuksen viitekehyyksen suuntaviittoa, tavoitteita, sisältöjä ja tehtäviä. (Schärer 1992; North 1992.)

Huolellisen valmistelun jälkeen Viitekehyyttä ja Eurooppalaisen kielisalkun esitystä pohdittiin intensiivisesti jäsenvaltioiden asiantuntijoiden konferenssissa Strasbourgissa vuonna 1997, jossa ne hyväksyttiin virallisesti (Report 1997). Tämän jälkeen Viitekehyyksen ja Kielisalkun käsitteitä ja sisältöjä hiottiin edelleen monissa asiantuntijaryhmissä ja kansallisissa kokeiluissa. Eurooppalainen viitekehyyks julkaistiin vuonna 2001 (suomennos EVK 2003).

Kielisalkun työstämiseksi Euroopan neuvosto toteutti kaksivuotisen kokeiluhankkeen (Pilot Project 1998–2000), johon osallistui 15 jäsenvaltiota. Eurooppalainen kielisalkku sai yleisesti hyvän vastaanoton ja toimi tyydyttävällä tavalla eri kansallisissa ympäristöissä. Kokeilijat olivat yksimielisiä kielisalkun kolmiosaisen rakenteen (kielipas-

si, kielenoppimiskertomus, työkansio) tarpeellisuudesta. Yhteisiä EKS -periaatteita pidettiin myös tärkeänä oppilaiden työskentelyn eurooppalaisena ulottuvuutena. Kielisalkun yhteinen ydin keskeisine periaatteineen nähtiin myös kielisalkun raportoivan tehtävän kannalta ehdottoman välttämättömänä, jotta salkku (ja erityisesti sen Kielipassi) voidaan tunnistaa, hyväksyä ja ottaa käyttöön yli kansallisuusrajojen (Schärer 2000). Suomi osallistui tähän kokeiluun Tampereen yliopiston johdolla 3-vuotisessa projektissa (1998–2001; loppuraportti Kohonen & Pajukanta 2003).

Syksyllä 2000 pidettiin Krakovassa Euroopan neuvoston jäsenvaltioiden opetusministerien konferenssi, jossa ministerit hyväksyivät virallisesti päätöslauselman kielisalkusta (Resolution 2000). He suosittelivat siinä Kielisalkun laajamittaista käyttöön ottamista jäsenvaltioissa EN:n Kasvatusalan komitean hyväksymien Periaatteiden ja suuntaviittojen mukaisesti. Tärkeänä edellytyksenä ministerit nostivat esille kielenopettajien koulutuksen ja tuen.

Eurooppalainen kielisalkku (www.coe.int/portfolio) julkistettiin virallisesti Coimbrassa Portugalissa pidetyssä ensimmäisessä eurooppalaisessa EKS -seminaarissa kesällä 2001, kielen eurooppalaisena teemavuotena (European Year of Languages). Seminaarissa käynnistettiin laaja EKS -jatko projekti (From Piloting to Implementation, 2001–04), jossa kielisalkku ryhdyttiin toteuttamaan 45 jäsenvaltiossa. Suomi osallistui tähän kokeiluun valtakunnallisella opettajankoulutuksen ja kielisalkkuedagogiikan kehittämishankkeella (EKS



-Mentor -projekti 2001–04 Tampereen yliopiston johdolla), kuuden yliopiston yhteistyönä (Kohonen 2005). Sen kanssa samanaikaisesti toteutettiin kolmessa ammattikorkeakoulussa kielisalkkuun tukeutuva Autenttisen arvioinnin kehittämiskokeilu (2002–05; Jaatinen & Lehtovaara 2005). Valtakunnallinen yhteistyö kokeilutoiminnassa on jatkunut edelleen Helsingin yliopiston koordinoimassa OSKU -projektissa (2006–09; Hildén & Salo 2011).

Tuoreimman Euroopan neuvoston selvityksen mukaan kielisalkulla on ollut huomattava vaikutus kielenoppimiseen ja opettamiseen monissa kasvatustieteiden konteksteissa. Sen vaikutus näkyy oppimateriaaleissa (mm. salkkutehtävinä) ja se on tukenut opetussuunnitelmien uudistamista ja innovatiivista kielenopetusta. Näin se on osaltaan edistänyt tehokkaasti pedagogista muutosta. Sen periaatteet rohkaisevat opettajia pohtimaan vakiintuneita käytänteitään ja tarkastelemaan kriittisesti perinteisiä oppilaiden ja opettajien rooleja, tukien oppilaiden yhteisöllistä toimijuutta ja vuorovaikutteista opiskelua. Tämä on johtanut jäsenvaltioissa lukuisiin koulukohtaisiin uudistuksiin, dialogiin ja yhteistyöhön yli oppiainerajojen.

Eurooppalainen kielisalkku näyttää näin toimivan kasvatuksellisten muutosten tärkeänä katalysaattorina useissa kansallisissa ympäristöissä. Eurooppalaiset kokemukset ovat myös osoittaneet, että kielisalkku on syytä kytkeä kansallisten/ alueellisten opetussuunnitelmien sisältöihin, resursointiin ja kielten opettajien koulutukseen, muutoin se jää helposti syrjään koulujen kielenopetuk-

sen arkityössä. (Kohonen & Pajukanta 2003; Kohonen 2005; Little 2009; Schärer 2008.)

Kielisalkku on osoittautunut hyväksi pedagogiseksi resurssiksi myös maahan muuttaneiden ulkomaiden kansalaisten koulutuksessa, joka koskee uuden kotimaan kieltä ja kulttuuria, samoin myös heidän perheenjäsentensä kotikielten opetuksen toteutusta. Euroopan neuvostossa on viiden jäsenvaltion yhteistyönä kehitetty maassa asuvien ulkomaalaisten kielikoulutukseen soveltuva monikielinen kielisalkun versio (Eurooppalainen kielisalkku isäntämaan kielen oppimisessa, Milestone-projekti 2002, jossa Suomi oli yksi kumppanuusmaa; www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/ELP_models/37.2002_Milestone_ELP_EN.pdf/; akkreditointinumero 37.2002-EN). Samalla refleктоiva salkkutyöskentely tukee hyvin myös opiskelijoiden kielikoulutukseen liittyvää kulttuurista sosialisatiota ja identiteettityötä (Little 2009). Tämä EKS:n merkittävä koulutuksellinen potentiaali tulee ilmeisesti lisääntymään sitä mukaa kun maahan muuttavien ulkomaalaisten joukko kasvaa monissa eurooppalaisissa maissa. Tarpeen nopeaa kasvua Suomessa viimeksi kuluneiden noin 25 vuoden aikana osoittaa se, että kun maassamme asui v. 1988 noin 16500 ulkomaan kansalaista, heitä oli vuoden 2010 lopussa noin 224300.

Kielisalkun kehittämistyötä on Strasbourgissa päämajan (Council of Europe, Language Policy Division) ohella koordinoitu myös Graziin vuonna 1994 perustetun Uusien kielten eurooppalaisen keskuksen toimesta (The European

Centre for Modern Languages, ECML). Se on toiminut uudistusten tärkeänä katalysaattorina järjestämällä erityisesti kielisalkun uudistavaa pedagogiikkaa ja opettajien ammatillista kasvua tukevia opettajankoulutuksen projekteja ja niihin liittyviä seminaareja. Sen verkkosivuilta on saatavissa runsaasti niissä tuotettuja koulutusmateriaaleja, tutkimusraportteja ja verkottumista tukevaa aineistoa (esim. Little ym. 2007; ks. <http://www.ecml.at/>). Euroopan neu-

voston sivustolta Strasbourgissa on samoin saatavissa runsaasti sekä Viitekehukseen että Kielisalkkuun liittyvää taustatietoa, kehittämistyön raportteja ja opettajien työtä tukevia pedagogisia aineistoja (<http://www.coe.int/portfolio>). Ne edistävät EN:n aktiivista pyrkimystä kartuttaa opettajien ja kasvatustalan henkilöstön sekä muiden asiasta kiinnostuneiden henkilöiden tietämystä Viitekehuksesta ja Kielisalkusta.

3. Kielisalkun rakenne, keskeiset periaatteet ja validointi

Eurooppalainen kielisalkku on kokonaisuus, joka muodostuu kolmesta toisistaan täydentävästä osasta. Olemme suomalaisissa projekteissa päätyneet ehdottamaan näille osille seuraavia nimityksiä ja suosituksia:

1. Kielipassi (Language Passport), jossa oppilas/kielenkäyttäjät esittää kriteeripohjaiset itsearviointit sen hetkisestä kielitaidostaan eri kielissä ja tiedot keskeisistä kulttuurikokemuksistaan. Itsearviointi yhdistyy tavallisesti pienryhmissä suoritettavaan vertaisarviointiin ja opettajan suorittamaan arviointiin. Taitotasojen arviointit suoritetaan (sopivissa siirtymävaiheissa) Viitekehysten kriteeripohjaisten kuvaimien avulla (EVK 2003).

2. Kielenoppimiskertomus (Language Biography), jossa oppilas/kielenkäyttäjät pohtii itseään kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä ja jäsentää omaa opiskeluprosessiaan sekä kieli- ja kult-

tuuritaitojaan ja itselleen tärkeitä kielenoppimisen kokemuksiaan.

3. Työkansio (Dossier), jossa kielenkäyttäjät säilyttää mm. viralliset kielitaitotodistuksensa, arvioi kielitaidonopiskeluaan ja osoittaa sen tuloksia autenttisin työnäyttein. Suomalaisessa kokeilutyössä siinä on erotettu kaksi toisistaan täydentävää osaa:

A. Oppimiskansio, johon oppilas/kielenkäyttäjät kokoaa työnäytteitä suoritustaan tehtävistä (kirjallisina, äänityksinä tai videotallenteina). Hän arvioi niiden keskeisiä piirteitä ja kielitaitojensa edistymistä ja liittyy mukaan myös vertaisarviointeja toisilta oppilailta sekä opettajan sanallisia arvioita.

B. Raportointikansio, johon oppilas/kielenkäyttäjät valitsee näytteitä työkansiossa arvioimistaan tehtävistä (esim. kouluvuoden tai muun pitkäkestoisen työkauden tai kouluasteen päätteeksi). Kansioon sisältyvät opintojen edetessä

myös eri koulu- ja kurssitodistukset ja kielidiplomit arvosanoineen.

Kielisalkun keskeiset tavoitteet ja periaatteet on valmisteltu Euroopan neuvoston asettamassa Validointikomiteassa, Kasvatusalan komitean suositusten pohjalta (Recommendations 2000; Principles and Guidelines -asiakirja, tuorein versio, Principles 2011). Yhteisten periaatteiden tasolla toteutettu ohjaus on tarpeen, jotta kielisalkut voidaan tunnistaa ja myös tunnustaa Eurooppalaisen kielisalkun kansallisiksi (tai alueellisiksi) versioiksi. Periaatteet muodostavat kielisalkun ytimen ja kielenopetuksen yhteisen eurooppalaisen ulottuvuuden:

1. Kielisalkku on väline, joka edistää oppilaan monikielistä kompetenssia (plurilingualism) ja monikulttuurisuutta (pluriculturalism).
2. Kielisalkku on oppilaan omaisuutta (property of the learner).
3. Se arvostaa täydessä laajuudessaan oppilaan kielellistä ja kulttuurienvälistä kompetenssia (language and intercultural competence) ja kokemusta riippumatta siitä, onko se hankittu järjestetyn, formaalin koulutuksen puitteissa tai sen ulkopuolella (informaali oppiminen).
4. Kielisalkku on väline, joka edistää oppilaan autonomiaa.
5. Sillä on sekä kielten oppimisprosessia tukeva pedagoginen funktio että eri kielten taitoja dokumentoiva, raportointiva funktio.
6. Kielisalkku perustuu yhteiseen eurooppalaiseen Viitekehykseen ja siinä täsmällisesti esitettyihin kielellisen kompetenssin tasoihin.
7. Se tukee oppilaan itsearviointia ja opettajien, kasvatusalan viranomaisten

ja tutkintolautakuntien suorittaman arvioinnin raportointia.

8. Siihen sisältyvät ne yhteiset tekijät, jotka tekevät siitä tunnistettavan ja ymmärrettävän kaikkialla Euroopassa.

9. Se voi toteutua erilaisina malleina, joita oppilas käyttää elinikäisen kielenoppimisen kuluessa (alakoulusta aikuiskoulutukseen saakka).

Kielisalkun validoinnista.

Euroopan neuvostolla on copyright-oikeus Kielisalkussa olevaan tähtikuvilogoon (© Council of Europe). Tämän logon ja Euroopan neuvoston nimen käyttö kansallisissa kielisalkuissa edellyttää niiden hyväksymistä EN:ssä ja sitoutumista Euroopan neuvoston periaatteiden ja suositusten noudattamiseen ja salkun jatkuvaan kehittämistyöhön. Tämä Periaatteiden ja suuntaviittojen asiakirja (2000, tuorein versio Principles 2011) muodostaa kansallisten kielisalkkujen kokeilu- ja kehittämistyön perustan.

Syksyllä 2000 Euroopan neuvosto asetti Validointikomitean (Validation Committee), jonka tehtävänä oli tarkastaa ja sen perusteella hyväksyä (tarvittaessa korjausten jälkeen) sille lähetettyjen kielisalkkujen mallit, jotka kansalliset tai alueelliset viranomaiset, hallitusten alaiset tai yksityiset organisaatiot tai kasvatusalan instituutiot olivat valmistelleet. Menettelyssä todettiin, että salkut noudattivat edellä mainittuja yhteisiä periaatteita sekä validointia varten laadittuja sääntöjä (Principles and Guidelines 2000/2011). Hyväksytyille salkuille annettiin tällöin akkreditointinumero, jonka jälkeen niitä

on lupa levittää yleiseen käyttöön asianomaisen valtion (tai organisaation) edellyttämällä tavalla. Tämä menettely oli käytössä vuoden 2010 loppuun saakka, johon mennessä Euroopan neuvosto akkreditoi yhteensä 118 kielisalkkua.

Vuodesta 2011 lähtien menettelyä on muutettu siten, että kielisalkun valmistellut kansallinen (tai alueellinen) työryhmä arvioi laatimansa kielisalkun Euroopan neuvoston valmistelemien kriteerien perusteella ja asettaa sen EN:n hyväksyttäväksi (Principles 2011). Tämä itsearviointi (ns. self-declaration-menettely) suoritetaan verkossa (ELP Registration Form, 2011). Hyväksytyt salkut saavat oman akkreditointinumeron ja oikeuden EN -logon käyttöön. Tällä sivustolla olevat suomalaiset perusopetuksen salkut on hyväksytty tällä menettelyllä. (<http://www.coe.int/t/dg4/edu->

<http://www.coe.int/t/dg4/edu->

<http://www.coe.int/t/dg4/edu-> cation/elp/ELP-REG/Default_EN.asp). Euroopan Neuvostossa on aikuisille kielenkäyttäjille suunniteltu ja validoitu standardimuotoinen Kielipassi (Standard Language Passport) helpottamaan sen tunnistamista yli rajojen. Sen tiivistelmä on verkkoversiona liitetty myös Euroopan Unionin kehittämään Europassi-asiakirjaan (Europass). Europassi on elektronisesti täytettävä yhteinen EU:n kansalaisille tarkoitettu asiakirja, joka helpottaa kansalaisten liikkuvuutta EU:n alueella. Siihen sisältyy myös ansioluettelo (CV) ja taustatietoja suoritettua ammatillisesta tutkinnosta. Europassin osana Kielipassin omistaja raportoi kaikkien osaamiensa kielten taidot Viitekehysten (2001/2003) mukaisten taitotasojen avulla (ks. <http://europass.cedefop.europa.eu/fi/home/>).

4. Miten Kielisalkku tukee perusopetuksen opetus-suunnitelmien tavoitteita?

Voimassa olevissa peruskoulun opetus-suunnitelmien perusteissa (POPS 2004) opetukselle asetetaan yleisiä ja oppiainekohtaisia tavoitteita. Nämä myötäilevät koulun kaksoistehtävää, kasvatusta ja opetusta. Yleiskasvatuksellinen tavoite on kulttuuri-identiteetin rakentaminen tasa-arvon ja moniarvoisuuden hengessä. Kulttuuri-identiteettiä luetaan kielellinen ja kulttuurinen identiteetti sekä itsetunnon kasvattaminen. Kieli ja kulttuuri ovat erottamattomia ja siksi koulukasvatuksen päätavoite koskee

läheisesti juuri kielenopetusta. Kielten opetuksen tavoitteiden osalta on asetettu kolme tavoitealuetta: kieli- ja viestintätaidot, kulttuuritaidot sekä opiskelustrategiat (POPS 2004).

4.1. Kieli- ja viestintätaidot, kulttuuritaidot ja opiskelustrategiat: itsearviointi.

POPS:ssa kielitaidon arvioinnin kriteereiksi on otettu Eurooppalaisen viitekehysten (2003) 6-portaisesta taitotasosteikosta suomalaisiin olosuhteisiin

sovellettu yksityiskohtaisempi (10-portainen) versio. Eurooppalaisessa kielisalkussa noudatetaan kuitenkin EN:n yhteisen Viitekehyksen mukaista (6-portaista) asteikkoa, joka on sama kuin muissakin jäsenvaltioissa. Tämä mahdollistaa myös sen kansainvälisen käytön. Perusopetuksen tarkistuslistoista olemme kuitenkin jättäneet korkeimman tason C2 pois, mutta kaikkien 6 tason kuvaimet on esitetty kielipassissa.

Kulttuuritaitojen ja opiskelustrategioiden osalta hyvä osaaminen on kuvattu POPS:ssa paljon yleisemmällä tasolla, eivätkä ne muutoinkaan ole samalla tavalla määrälliseen asteikkoon asettuvia kuin kielitaito eri osa-alueineen. Kielisalkkuun sisältyvät reflektiiviset tehtävät (kielenoppimiskertomus) soveltuvat kuitenkin myös kulttuurisen ja strategisen kompetenssin kehittämiseen ja näiden laadulliseen osoittamiseen ja seurantaan. Seuraavassa esitellään arkisin esimerkein, miten opetussuunnitelman tavoitteet voivat konkretisoitua salkkutyöskentelyssä.

Kieliaineiden tavoitteistossa kulttuuri ilmenee kulttuuritaitoina, joihin sisältyvät perustiedot omasta ja vieraskielisestä kulttuurialueesta ja niiden normien mukainen kielenkäyttö ja käyttäytyminen. Tavoitteena on myös kulttuuristen käytänteiden vertailu ja luonteva, aktiivinen toimiminen eri kulttuureja edustavien henkilöiden parissa. Kulttuuri-identiteetin ja siihen kuuluvan kulttuurienvälisen viestinnän taito kehittyvät pitkällä aikavälillä ihmisen elinikäisenä kasvuna. Tästä syystä ne eivät koskaan tule ”valmiiksi”, ja identiteetin kaikinpuolinen avartuminen ja jäseny-

minen ovat jo sinänsä arvokkaita päämääriä. Niiden merkitys tulee korostumaan edelleen, kun globaalistunut maailmankuva on vakiintunut talouden ja viestinnän rakenteiden kautta pysyväksi osaksi länsimaista elämänmuotoa.

Ihmisenä kasvamista tukevat POPS:ssa autonomian, autenttisuuden ja dialogisuuden periaatteet. Kielisalkkutyöskentely tukee kaikkia näitä tavoitteita edistämällä selkeästi oppilaan reflektiivistä ja vuorovaikutteista kasvua ihmisenä ja eri yhteisöjen jäsenenä. Autonomisuus merkitsee ihmisen kykyä itsenäisiin valintoihin ja päätöksiin sekä vastuun ottamista niistä. Siihen kuuluu kielenkäyttäjän taito suunnitella opiskeluaan, toteuttaa suunnitelman ja hankkia ja hyödyntää saamaansa palautetta, jonka avulla opitaan myös itsearviointin taitoja. Nämä kaikki ovat elinikäisen oppimisen välttämättömiä rakennuspuita. Autenttisuus tarkoittaa sekä sitä, että kielen opiskelutilanteet vastaavat koulun ulkopuolella tapahtuvaa kielenkäyttöä että myös opiskelun koettua mielekkyyttä ja relevanssia. Dialogisuus viittaa kokemusten jakamiseen ja yhteiseen merkityksien muodostamiseen; oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön ja siinä toimivien ihmisten kanssa.

Kaikki opiskelutehtävät koulussa ja kotitehtävinä ovat parhaimmillaan sellaisia, että oppilas voi tuoda niihin mukaan omaa kokemustaan tai sanoomaansa. Tämä koskee myös kielioppia ja rakenneharjoituksia: harjoitettavia muotoja voidaan käyttää omissa merkitysyhteyksissä suullisesti tai kirjallisesti. Opettaja voi antaa vaikkapa suulliseen

dramatisointiin liittyen kotitehtävän, jossa tulee esiintyä esimerkiksi 5-10 kehotusta annettuja verbejä käyttäen. Kun oppilaat valitsevat itse tehtävän aiheen ja muun sanaston, suunnittelevat ja tallentavat tuotoksensa haluamallaan tavalla, toteutuvat sekä autonomian ensi vaiheet että opiskelun autenttisuus. Jos sitten vaikkapa oppilastoverin kanssa tallennettu video viedään opetusryhmän yhteiselle verkkoalustalle muiden katseltavaksi ja kommentoitavaksi, opitaan antamaan ja vastaanottamaan palautetta ja toimimaan yhdessä.

Kun oppilastovereiden vinkeistä otetaan opiksi ja parannetaan suoritusta seuraavalla kerralla esimerkiksi puhumalla selkeämmin ja ilmeikkäämmin tai katsomalla kameraan, on toteutettu onnistuneesti myös vertais- ja itsearviointia. Lopuksi tehtävän valinnan perusteet, huomiot dramatisoinnin toteutuksesta ja havainnot lopputuloksesta pohditaan yhdessä ja kirjataan lyhyesti videokatkelman kanssa tallennettavaan refleктоivaan omaan arviointiin ("tuoteselosteeseen"). Näin on viestinnässä toimittu autonomisesti tehtäessä oma-kohtaista tehtävää.

Kulttuurisesti erilaisen ja toisen kohtaamista voidaan opiskella melko yksinkertaisin toimin. Oppilaat voivat pareissa tai ryhmissä suunnitella ja toteuttaa vaikkapa kulttuurienvälistä viestintää edistävän projektin, johon opettajan ohjeistamana voi sisältyä näyte kielitaidon kaikilta osa-alueilta. Salkkuun liitetään tällöin kommentteineen ja reflektointeineen esimerkiksi seuraavat suoritukset: omaa harrastusta tai mielenkiinnon kohdetta käsittelevän kohdekielisen

elokuvan katsominen ja kommentointi (kielitaidon sallimissa rajoissa, mahdollisuuksien mukaan kohdekielellä), jolloin samalla kirjoitetaan kyseisestä aiheesta.

Kirjoitustehtävänä voi olla myös harrastusaiheisen, kohdekielellä käydyn verkkokeskustelun tiivistäminen. Lisäksi oppilaat voivat lukea kohdekielisen selostuksen toisesta harrastusaiheesta ja tehdä siitä suullisen tai kirjallisen esityksen tallenteeksi tai pienryhmässä esiteltäväksi. Voidaan myös sopia, että kaikki työparit toteuttavat harrastusaiheisen suullisen kyselyn tai haastattelun kohdekielellä esimerkiksi paikkakunnalla asuvien tai vierailevien ulkomaalaisten kanssa tai matkustaessaan itse ulkomailla. Omilta matkoilta oppilas voi tallentaa oppimiskansioonsa myös lyhyitä palvelutilanteita, joista hän on selviytynyt kohdekielellä esimerkiksi kahvilassa, kaupassa tai asemalla. Vaikutelmiaan hän voi pohtia kirjallisesti (myös kohdekieltä käyttäen) kielenoppimiskertomuksessaan.

Kielitaidon perinteiset tavoitteet on nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa kuvattu taitotasoasteikolla. Tämän asteikon laajat kuvaukset on purettu Tarkistuslistoissa lyhyiksi, konkreettisiksi Osaan tehdä / Tarvitsen apua -lausumiksi. Nämä lausumat ovat taitotasoasteikon askelmia pienempiä ja siksi oppilaalle helposti hahmottuvia. Jokaiseen lausuman arvioon sisältyy myös oppilaan itsensä arvioima kielitaidon kehittyminen tuetusta oppimisesta itsenäisempään kielitaitoon. Tätä varten oppilas arvioi osaamistaan kussakin kohdassa aina kolmen tasoisen itsenäistymisen prosessina: * = tarvit-

sen paljon apua/, ** = tarvitsen vähän apua/, ***= osaan itse.

Tarkistuslistan ohjeessa oppilasta ohjataan merkitsemään aina myös päivämäärä, kun hän arvioi taitojensa edistyneen seuraavalle, itsenäisemmälle kielenkäytön tasolle (esim. osiossa 1 ”kolme tähteä” saavutettu 03/11/2011). Oppilas rastittaa tarkistuslistoista kaikki ne kohdat, joista hän Työkansiossaan dokumentoimiensa näytteiden perusteella omasta mielestään selviytyy, ja merkitsee päivämäärän. Näin samoja tarkistuslistoja voidaan käyttää useampia kertoja peräkkäin, kun oppilas arvioi toistuvasti taitojensa edistymistä kriteerilausumien avulla. Vähitellen hän oppii arvioimaan itsenäisesti tehtävistä suoriutumistaan eri kriteerialueilla (pyrkien kolmen tähden ”Osaan itse” -sarakeeseen). Samalla hän oppii (useamman vuoden kuluessa) ymmärtämään, mil-

laista viestinnällistä taitoa kukin taitotaso edellyttää myös EVK:n (2003) itsearviointilokerikon lyhyinä kriteerikuvauksina, jotka on esitetty hänen Kieli-passissaan. Itsearviointi perustuu näihin kriteerikuvauksiin, mutta oppilas saa siihen tukea tarkistuslistoistaan.

Työryhmä on ottanut perusopetuksen tarkistuslistoihin taitotasot A1-C1 sekä laatinut ne suomeksi, ruotsiksi, englanniksi, ranskaksi, saksaksi ja venäjäksi. Ne rohkaisevat oppilaita arvioimaan taitojaan opiskeltavalla kohdekielellä, jolloin he saavat mielekästä harjoitusta sen autenttiseen viestinnälliseen käyttöön.

Edellä kuvatun esimerkkiprojektin jälkeen merkintöjä kertyisi todennäköisesti ainakin seuraaviin kohtiin, joihin oppilas arvioi itse, miten paljon vielä tarvitsee niissä apua vai hallitseeko kyseisen asian jo kokonaan yksin.

Kuullun ymmärtäminen (Taitotaso A2)

- * = tarvitsen paljon apua
- ** = tarvitsen vähän apua
- *** = osaan itse

1. Ymmärrän sanoja ja ilmaisuja, jotka liittyvät minulle läheisiin asioihin, kuten perheeseen, vapaa-aikaan, matkustamiseen, opiskeluun, terveyteen.	★★★★
2. Ymmärrän minulle suunnattua yksinkertaista arkipuhetta edellyttäen, että se on hidasta ja selvää ja toistetaan tarvittaessa.	★★★★
3. Ymmärrän pääpiirteittäin lyhyet, yksinkertaiset ja selkeät tiedotukset ja kuulutukset (esim. rautatieasemalla, lentokentällä).	★★★★
4. Ymmärrän keskeisiä kohtia, kun ihmiset puhuvat minua kiinnostavista aiheista.	★★★★
5. Ymmärrän, mikä on tärkeää äänitetyssä, hitaassa ja selkeässä puheessa, jonka sisältö on minulle tuttua ja jokapäiväistä.	★★★★
6. Erotan tärkeimmät tapahtumat videoleikkeistä, TV-raporteista ja elokuvista, kun kuva tukee suullista selostusta.	★★★★
7. Ymmärrän tavallisia vuoropuheluja (esim. kaupassa, postissa, matkatoimistossa).	★★★★

Luetun ymmärtäminen (Taitotaso A2)

1. Saan selville pääasiat uutisista tai lehtiartikkeleista, mikäli ne ovat selkeitä ja niissä on nimiä ja lukuja.	★★★★
2. Ymmärrän yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä.	★★★★
3. Saan selville itselleni tärkeää tietoa lyhyehköistä teksteistä (esim. mainokset, harraste-esitteet ja www-sivut).	★★★★
4. Löydän tarvitsemani yksittäisen tiedon käsikirjasta, ohjevihosta tai internetsivulta.	★★★★
5. Ymmärrän lyhyitä ohjeita minulle tutusta asiasta niin, että pystyn noudattamaan niitä (esim. matkustaminen, ruokaohjeet).	★★★★
6. Saan sanakirjan avulla selville myös yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisesta tekstistä.	★★★★

Suullinen vuorovaikutus (Taitotaso A2)

1. Osaan tehdä ostoksia, sanoa, mitä etsin ja kysyä hintaa.	★★★★
2. Osaan käyttää julkisia kulkuneuvoja ja hankkia tietoa niiden aikatauluista.	★★★★
3. Osaan tilata syötävää ja juotavaa.	★★★★
4. Osaan ilmaista yksinkertaisin sanoin mielipiteeni (esim. kuulemastani musiikista, lukemastani kirjasta).	★★★★
5. Osaan toimittaa yksinkertaisia asioita kaupoissa, postissa ja pankissa.	★★★★
6. Osaan kysyä tietä ja neuvoa tietä kartan avulla.	★★★★
7. Osaan kysyä matkustamista koskevia tietoja.	★★★★
8. Osaan kysyä, mitä joku tekee työssään ja vapaa-aikanaan ja vastata itse samantyyppisiin kysymyksiin.	★★★★

Suullinen tuottaminen (Taitotaso A2)

1. Osaan kuvata harrastuksiani ja minua kiinnostavia asioita yksinkertaisella tavalla.	★★★★
2. Osaan kuvata, mitä on tapahtunut tai mitä olen kokenut (esim. viikonloppuna tai lomalla).	★★★★
3. Osaan sanoa, mistä pidän ja mistä en pidä.	★★★★
4. Selviydyn yksinkertaisista sosiaalisista tapaamisista ja palvelutilanteista.	★★★★

Kirjoittaminen (Taitotaso A2)

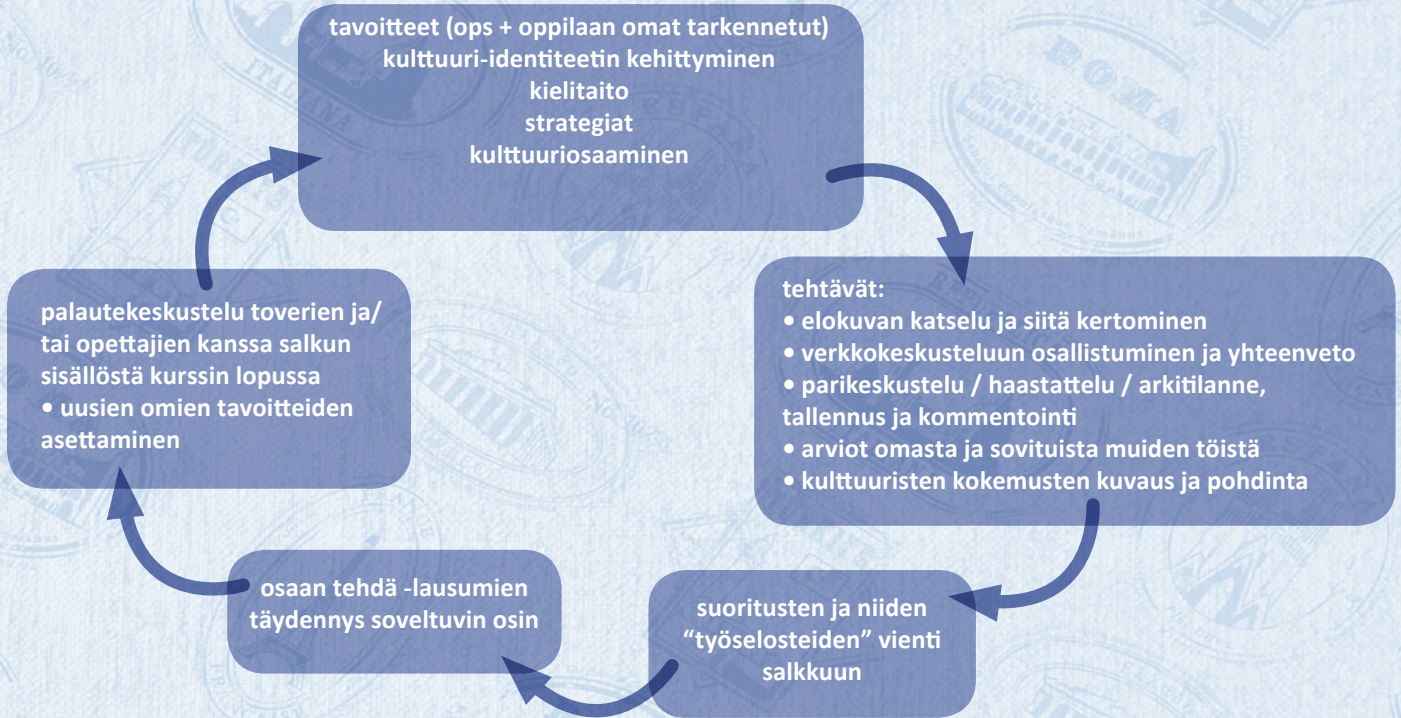
1. Osaan kirjoittaa itsestäni (esim. perhe, koulu, harrastukset).	★★★★
2. Osaan kirjoittaa lyhyitä tekstejä asioista, joita teen mielelläni tai joista olen kiinnostunut.	★★★★
3. Osaan kirjoittaa lyhyitä vuoropuheluja.	★★★★

Kuten edellä todettiin, oppimistavoitteet on POPS:n perusteissa eritelty kieli- ja kulttuuritaitojen tavoitteisiin ja opiskelustrategioihin liittyviin tavoitteisiin. Kielisalkun tehtävänäytteisä nämä tavoitealueet kietoutuvat yhteen, kuten tosielämässäkin. Edellä kuvattujen kehoituslauseiden tehtävän yhteydessä oppilaat oppivat imperatiivin käytön lisäksi (kielitaito: rakenteet) myös sitä, miten kohdekielessä on soveliasta kehottaa toista tekemään jotakin (kielitaito: sosiolingvistinen tieto, viestintästrategiat, kulttuuritaidot). Opiskelustrategioihin liittyvät työn suunnittelu (kenen kanssa, miten, milloin ja missä tallenne tehdään), tehtävän vastuullinen toteutus (olla paikalla sovitusti ja opetellaan oma osuus tehtävästä) sekä itse- ja vertaisarviointi (katsotaan ja kommentoidaan oma ja sovitut muiden tallenteet ja annetaan niistä asiallinen, rakentava palaute).

Kuvio 1 havainnollistaa salkkutyöprosessia, jossa yhdistyvät opetussuunnitelmien perusteissa mainitut tavoitteet ja käytännön opiskelu. Perinteisesti oppilaille on annettu ulkoapäin ohjattuja tehtäviä eivätkä he aina niistä pidä – osin siksi, ettei tekeminen kohtaa oppilaan kokemusmaailmaa. Silloin kun oppilaille annetaan mekaanisten kieliop-

pitehtävien sijaan tilaisuus tehdä omaehtoisia tuotoksia, oikeus tuoda oma äänensä kuuluviin vieraalla kielellä, sekin tulee tehdä yhtä vakavasti kuin perinteiset harjoitustehtävät. Oppilaat ottavat kyllä salkkutyöt vakavissaan, jos opettaja tekee niille tarvittavan tilan heidän työskentelyssään eikä kuormita itseään ja oppilaita liiaksi tuomalla heille salkkutöitä entisten tehtävien lisäksi. Vanhasta on uskallettava luopua, jotta uusia työmuotoja on mahdollista sisällyttää opetussuunnitelmien mukaisesti työmääriin – niin opettajille kuin oppilaillekin.

Koulunkäynti ei ole vain valmistautumista tulevaan elämään ("sitten kun"); se on kymmenien tuhansien opettajien ja oppilaiden aitoa elämää, kokemista ja kohtaamista tässä ajassa ja nyt ("nyt kun") – ei menneessä eikä tulevassa. Salkkutyöskentely ei ole mitään ylimääräistä puuhailua "kunnon työn" marginaalissa. Se on perustyötä, jota oppilas tekee oppiakseen ja jonka perusteella hänen oppimistuloksiaan tulee myös arvioida. Jos opettaja uskaltaa ajatella näin – ja myös toimii sen mukaisesti – sekä hän että hänen oppilaansa ovat ylittäneet merkittävän asenteellisen kynnyksen salkkutyöskentelyn integroimiseksi normaaliin arkityöhön.



Kuvio 1. Salkkutyöskentelyn integroiminen kielenopetuksen arkityöhön.

4.2. Kulttuuritaidoista kohtaamisen pedagogiikkaan.

Eurooppalainen kielisalkku tukee edellä tarkasteltujen kieli- ja kulttuuritaitojen viemistä myös pidemmälle, ihmisten erilaisuuden pohtimiseen ja heidän kohtaamiseensa avoimesti. Pohdinnat rohkaisevat oppilasta aktiiviseen kulttuurienväliseen toimijuuteen. Tähän on esitetty Kielenoppimiskertomuksessa tehtäviä, joiden avulla opettaja ohjaa oppilaita kulttuurienväliseen kohtamiseen. Se antaa myös aineksia käytännön reflektiiviseen toimintaan oppilaiden kanssa. Yleisesti puhutaan myös kulttuurienvälisestä kasvatuksesta, mikä sopii erinomaisesti vieraan kielen opetuksen pedagogisiin tavoitteisiin. Kulttuurienvälinen kasvatusta, kasvatusta kohti monikulttuurisuutta, kasvatusta kansainvälisyyteen, kasvatusta suvaitsevuteen,

vierauden ymmärtämiseen, empatiaan jne. esiintyvät toistuvasti alan tutkimuskirjallisuudessa, koulujen opetussuunnitelmissa ja arkipuheessa (Bredella & Delanoy 1999). Näitä käsitteitä pohditaan seuraavassa.

Kieli ja kulttuuri liittyvät monin sitein yhteen. Kulttuurin ominaispiirteet näkyvät kielestä ja kielellisessä käyttäytymisessä (Kaikkonen 2004). Tästä syystä vieraan kielen opettaminen ja opiskelu ovat toimintaa, jossa kieli ja kulttuuri, vieras ja oma, ovat koko ajan vuorovaikutuksessa keskenään. Tähän on hyvä pyrkiä jo aivan alkeisopetuksesta lähtien. Koska aikamme kielikasvatuksen tavoitteena on opiskelijan lähtötaustan – äidinkielen ja oman kulttuurin – huomioon ottaminen kielen opiskelussa, on paikallaan puhua kulttuurienvälisestä kielen opiskelusta. Oma kieli ja vieras

kieli ovat opiskelussa koko ajan keskinäisessä yhteydessä ja vuorovaikutuksessa.

Kulttuurienväliseen oppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Tieto vieraasta käyttäytymisestä ja kulttuurista on siinä tärkeää rakennusainesta. Vieraan kielen kulttuurisuuteen kiinnittyvä opetus ja opiskelu vievät sitä eteenpäin. Opiskelua sen paremmin kuin opetustakaan ei kuitenkaan ole syytä rajata kapeasti vain tiedolliseen informaatiopedagogiikkaan. Se tarkoittaa myös uutta kulttuuria koskevan tiedon työstämistä vertaamalla sitä omaan kulttuuriin kielenopetuksessa. Kielikasvatuksessa pyritään pääsemään vielä pidemmälle: toisen, erilaisen ja vieraan kohtaamiseen. Tämä merkitsee sitä, että opettaja luo ja mahdollistaa vieraan kielen opiskelussa aidoiksi koettuja tilanteita sekä aidoiksi miellettyjä oppimateriaaleja, siis autenttista opiskelua (Kaikkonen 2002).

Kulttuurienvälinen tieto ei ole vain varmaksi tiedettyä tietoa, vaan se on toiseuteen ja vierauteen liittyvän luonteensa takia aina myös vuorovaikutteisesti syntyvää, neuvoteltavaa tietoa. Jokaisella ihmisellä on oman kulttuurin ohjaamat lähtökohtansa, jotka vaikuttavat hänen vieraan kielen ja kulttuurin opiskelussaan. Siksi vieraan kielen opiskelu on samalla myös omakulttuurinen prosessi. Siinä on kyse oppilaan vähitälisestä kasvamisesta äidinkielenä ja oman kulttuurinsa asettamien rajojen ja rajoitusten yli. Kulttuurienvälisen oppimisen edistämiseksi on välttämätöntä suuntautua informaatiopedagogiikan ohella kohtaamisen pedagogiikkaan (Kaikkonen 2012).

Kohtaamisen pedagogiikka tähtää osallistujien henkilökohtaisten kokemusten ja kertomusten esille nostamiseen ja oppimiseen itsestä, omista asenteista, suhtautumisesta, ominaisuuksista ja omasta kulttuurisesta käyttäytymisestä. Kohtaamistilanteet ja niiden tietoinen havainnointi ja reflektointi antavat tähän mahdollisuuden. Näin kielenkäyttäjässä kehittyy vähitellen kulttuurienvälinen toimintakompetenssi, jonka olennainen elementti on monitulkintaisuuden sietokyky.

Ihmisen on mahdollista saada sekä välillisiä että välittömiä kokemuksia vieraista kielistä ja kulttuureista. Kohtaaminen mahdollistaa periaatteessa aina välittömän kokemuksen. Koulut ovat ryhtyneet järjestämään lisää kohtaamistilanteita mm. oppilasvaihdon, ystävyyskoulutapaamisten ja luokkaretkien muodossa. Monet ystävyyskoulu- ja oppilasvaihto-organisaatiot ovat tuoneet koululuokkien ja perheiden ulottuville rakenteita ja mahdollisuuksia kulttuurienväliseen kohtaamiseen. Tämän lisäksi koulun arkipäivä ja oppilaiden toverisuhteet koulun ulkopuolisessa arjessa jo itsessään antavat runsaasti mahdollisuuksia monenlaiseen erilaisuuden ja toiseuden kohtaamiseen, kunhan niitä opitaan käyttämään tavoitteellisesti koulun kielikasvatuksessa.

Toiseuden kohtaamista voidaan koulussa tukea määrätietoisesti ottamalla huomioon luokissa jo nyt esiintyvä monikielisyys ja monikulttuurisuus. Opettaja voi myös kutsua luokkaansa opiskeltavaa kieltä äidinkielenään tai yhtä lailla myös vieraana kielenä sujuvasti puhuvia henkilöitä. Heitähän löytyy kaikkial-

la maassamme, myös monien perheiden tuttavapiireistä. Näin vieraan kohtaaminen tulee luontevalla tavalla koulun arkisen opiskelun osaksi. Tällainen toiminta rohkaisee samalla oppilasta ottamaan käyttöön myös koulun ulkopuolisia toiseuden kohtaamisen kokemuksiaan. Hänelle on ikään kuin opettajan toimesta annettu siihen lupa ja kannustus.

Koulussa tapahtuva opiskelu ja koulun ulkopuolinen oppiminen tukevat tällä tavoin toinen toisiaan. Valtavan kohtaamisen potentiaalin mahdollistavat edelleen koko ajan kasvavat ja kehittyvät tietoverkot ja virtuaalinen viestintä. Sosiaalisen median kautta tapahtuva kohtaaminen luo jatkuvasti mahdollisuuksia autenttiseen kulttuurienväliseen kohtaamiseen ja oppimiseen yhä useammille kouluille, perheille ja oppilaille. Koulukasvatuksen kannalta kysymys on siitä, miten se voi osaltaan ohjata, organisoida ja hyödyntää pedagogisesti tätä potentiaalia.

Kulttuurienvälinen kohtaaminen on parhaimmillaan dialogista, osallistujien aitoa vuorovaikutusta. Dialoginen kohtaaminen tukee kulttuurienvälisiä oppimista autenttisen kokemuksen kautta. Dialogissa eritaustaiset ihmiset tulevat eräänlaiseen välitilaan, jossa heidän tietonsa, ymmärryksensä ja käsityksensä maailmasta nousevat yhteiseen keskusteluun. Tässä tilassa kohtaajat voivat ikään kuin irtautua omasta perspektiivistään, avautua perspektiivin vaihdon mahdollisuudelle ja tavoittaa näin toisen parempaa ymmärtämistä (Waldenfelds 2000; Kaikkonen 2005).

Kokemus mahdollistaa merkityksellisen ja osallistujalle syvällisen oppimi-

sen. Kokemus ei kuitenkaan johda itsestään selvästi kulttuurienväliseen oppimiseen. On näyttöä siitä, että esimerkiksi kulttuuristen stereotyyppien yksipuolinen käsittely johtaa vain näiden stereotyyppien vahvistumiseen. Samoin vierailut tai opintomatkat ulkomaille saattavat jopa vahvistaa aikaisempia rajoittuneita käsityksiä vieraskulttuurisesta käyttäytymisestä. Käsitysten todentaminen tai virheelliseksi osoittaminen jää tapahtumatta. Jotta kokemus voisi johtaa merkittävään oppimiseen, sitä täytyy pohtia sekä itseksensä että myös vertaisryhmissä. Reflektioiva työtapo antaa aineksia siihen, että kokemus voidaan purkaa näkyvään tai kuultavaan kielelliseen muotoon. Siten käyttäytyminen tai toiminta voidaan asettaa monipuolisesti keskusteltavaksi ja pohdittavaksi. Nämä keskustelut rakentavat oppilaiden ymmärrystä kulttuurisesta erilaisuudesta.

Yhdistettynä dialogiseen kohtaamiseen reflektointi valottaa ihmisten erilaisia taustaoletuksia, näkökulmia ja kokemuksia. Dialogitilanteessa toteutuu konkreettisesti reflektoinnin käsitteen etymologinen peruseritys peilautumisesta: kokemus peilautuu toisen henkilön kokemuksesta vasten ja heijastuu sitten takaisin reflektioijan ajatteluun. Kielisalkun kielenoppimiskertomus (ja siinä erityisesti kulttuurienvälisen kohtaamisen osio) antaa tilaa oppilaan sekä omaehtoiselle että toisten kanssa tapahtuvalle reflektoinnille. Opettaja tukee oppilaiden kokemusten reflektointia ohjaamalla heitä vuorovaikutteiseen työskentelyyn vertaisryhmissä.

Michael Byram (2009) on esittänyt

4.

kulttuurienväliseen työskentelyyn hyvin käytännöllisen polun. Opettaja voi toteuttaa tämän kulttuurienvälisen kohtaamisen kuvaus- ja pohdintapolun joko kokonaan tai osittain harjoituksena. Harjoitus olisi suotavaa suorittaa pienryhmissä mahdollisuuksien mukaan opiskeltavaa vierasta kieltä käyttäen ja edeten aluksi tarpeen mukaan pienimuotoisesti. Vieraan kielen käyttöä voi sitten lisätä sitä mukaa kun oppilaiden taidot kasvavat. Näin oppilaat saavat itselleen tilaisuuksia mielekkään kohdekielen käyttöön omakohtaista kokemusta kuvatessaan. Byram ehdottaa oppilaiden toimintaan seuraavia pedagogisia vaiheita ja ohjeita, kun he pohjivat vierasmaalaisten ihmisten kohtaamista, esimerkiksi lomamatkalla tai yhtä lailla vaikkapa Suomessa.

1. Kuvaa, mitä tapahtui kohtauslanteessa. Anna kohtauslanteelle sitä kuvaava nimi. Kerro sitten, mitä tapahtui, kun tapasit kyseisen henkilön tai kyseiset henkilöt. Milloin ja missä kohtauslanteen tapahtui? Mitä teit paikassa, jossa kohtauslanteen tapahtui, mistä siinä tilanteessa oli kyse?

2. Kerro sitten, kenet tai keitä kohtasit. Kerro henkilön nimi tai henkilöiden nimet, jos tiedät. Mikä oli ensimmäinen asia, jonka heistä huomasit? Miltä he näyttivät? Millaiset heidän vaatteensa olivat? Olivatko he naisia vai miehiä? Olivatko he sinua vanhempia vai nuorempia? Olivatko he eri kansallisuutta, kuuluivatko he eri uskontoon tai olivatko he kotoisin eri seudulta kuin sinä? Onko jotakin muuta, mitä pidät tärkeänä kertoa heistä?

3. Kuvaile, miltä sinusta tuntui ja mitä

ajattelit sillä hetkellä. Tuntuiko sinusta esimerkiksi, että panit merkille jotakin outoa tai vierasta? Vaihdoitko esimerkiksi puheenaihetta, jos tunsit nolouden tms. tunnetta? Otitko asian puheeksi, jos jokin tuntui sinusta oudolta?

4. Kuvittele sitten itsesi toisen henkilön asemaan. Mitä ajattelet, miltä toisesta tuntui siinä tilanteessa? Olivatko he iloisia, onnellisia, suruissaan, vaivaantuneita vai millaisia he olivat? Mistä voit päätellä, mitä he tunsivat? Mitä he mahtoivat ajatella siinä tilanteessa? Miltä heistä mahtoi tuntua (esim. kummalliselta, kiinnostavalta tai joltakin muulta)?

5. Ajattele samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia omassa ja kohtauslanteesi ihmisten toiminnassa, ajattelussa ja tuntemuksissasi. Tunnistitko sillä hetkellä samanlaisuuksia ja jos tunnistit, mitä ne olivat? Tunnistitko sillä hetkellä erilaisuuksia ja jos tunnistit, mitä ne olivat?

6. Kun ajattelet tapaustasi ja keskusteluasi toisten ihmisten kanssa, niin muistatko, miten toimit puhuessasi heille?

Opettaja voi tukea oppilaiden pohdintaa esim. seuraavien esimerkkien avulla. Kun tätä ohjausta toteutetaan kohdekielellä, oppilaat oppivat myös tarvittavia kielellisiä ilmaisuja ja sanastoa.

– Puhuin toisille äidinkieltäni ja huomasin, että minun on autettava heitä, jotta he ymmärtäisivät minua.

– Puhuin vierasta kieltä ja minun oli mietittävä, miten ilmaisisin asiani, jotta toiset ymmärtäisivät minua paremmin: yksinkertaistin / selitin käyttäen eleitä / selitin käyttämäni sanaa.

– Kiinnitin huomioni siihen, miten he

puhuivat: esimerkiksi että he sanoivat yksinkertaisemmin, että he käyttivät eleitä, että he puhuivat hitaammin.

Kerro myös, oliko sinulla jo aikaisempia kokemuksia, jotka auttoivat sinua puhumaan/ viestimään paremmin? Tiesitkö, miten ihmiset puhuvat/viestivät ja toimivat toistensa kanssa? Tiesitkö, että ihmiset ajattelevat ja toimivat eri tavalla sen takia, että ovat oppineet ajattelu- ja toimintatapansa jo lapsena?

7. Miten pääsit kohtaamistilanteessa eteenpäin? Tuliko esiin asioita, jotka askarruttivat sinua ja yritit päästä niistä selvyteen? Jos kävi niin, miten toimit? Yrititkö esimerkiksi saada selvyden kysymällä asiaa heti paikan päällä, lukemalla asiasta myöhemmin, etsimällä internetistä tai kysymällä joltakulta? Jäivätkö jotkut asiat askarruttamaan mieltäsi?

8. Voit käyttää apuna vertailua, kun haluat ymmärtää asian paremmin. Ihmiset vertailevat usein muiden ihmisryhmien tai kulttuurien välillä asioita, jotka ovat samanlaisia kuin heidän omassa maailmassaan. Toimitko itse tällä tavalla? Auttoiko se sinua ymmärtämään, mitä tapahtui?

9. Pohdi, mitä kohtaamisesta sinulle jäi ”käteen”. Kun teet johtopäätöksiä tapahtuneesta ja kokemuksestasi, niin mitä voit sanoa? Piditkö kohtaamistilanteesta? Jos pidit, niin mitkä tekijät siihen vaikuttivat? Jos taas et pitänyt, niin mikä siihen vaikutti? Oliko tilanteessa jotakin, mitä sinun oli vaikea hyväksyä? Jos oli, niin mitä se oli?

Kuvittele sitten, että kertoisit jollekulle toiselle siitä, minkä nyt tiedät kohtaamisen kokemuksesi perusteella. Hen-

kilö voi olla esimerkiksi veljesi, sisaresi tai toverisi. Mitä arvelet, olisivatko he samaa mieltä kanssasi asiasta? Voisivatko he pitää hyvänä tai olla hyväksymättä samoja asioita samoista syistä? Mieti myös, miksi hyvin tuntemasi ihmiset, jotka kuuluvat samaan ryhmään tai samoihin ryhmiin kuin sinä (sama perhe, sama uskonto, sama maa, sama kotiseutu jne.) saattavat ajatella ja toimia kanssasi samalla tavalla. Ajattele ja kirjaa lopuksi, miten kohtaamisen kokemuksesi mahdollisesti vaikutti sinuun.

Opettaja on avainasemassa johdateltaessa lapsia ja nuoria kulttuurienväliseen kohtaamiseen. Kulttuurienvälisen oppiminen edellyttää useiden kokemuksellisten prosessien käynnistämistä ja työstämistä. Nämä prosessit eivät ole luonteeltaan pelkästään kognitiivisia, vaan myös tunne-aluetta koskettavia, affektiivisia asioita. Sosiaalinen toiminta ja oppiminen saattavat olla niissä hyvinkin vahvasti mukana. Prosessit eivät kohdistu myöskään yksinomaan vieraan kielen oppimiseen. Kyse on yhtälailla opiskeltavan kielen ulkopuolella olevan viestinnän oppimisesta, joka kohdistuu omaan kieleen ja kulttuuriin, usein myös oppimiseen toisista ja itsestä. Näissä prosesseissa on siis mukana myös omaa oppimista koskeva oppiminen (metakognitiivinen oppiminen), jota on myös hyvä ohjata tarpeen mukaan ja tilaisuuksien tullessa esille (Kaikkonen 2004).

Edellä esitetty näkymä tarjoaa opettajalle uusia mahdollisuuksia kasvattajan tehtävään. Siinä on kyse laajasti nähtynä oppilaiden sosialisointi prosessien kehittämisestä tietoisena toimintana. Se merkitsee oppilaille laajentuvaa sosiali-

saatiota, jonka seurauksena yksilö kasvaa kohti kulttuurienvälistä toimijuutta. Hän oppii elämään kansainvälisessä monikulttuurisen kohtaamisen maailmassa, jossa monikielisyys, usean kielen käyttö ja erilaisten kulttuurien ymmärtäminen ovat arkipäivää.

4.3. Kohtaamisen pedagogiikkaa alakoulun kielenopetuksessa. Opetussuunnitelman perusteiden kieltenopetusta koskevassa johdanto-osassa sanotaan muun muassa seuraavaa: ”Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. ... Vieras kieli oppiaineena on taito- ja kulttuuriaine.” ... ”A-kielen opiskelun myötä oppilailla alkaa myös kehittyä kulttuurien välinen toimintakyky.” (POPS 2004.)

Kulttuuritaitojen opettaminen on parhaimmillaan sitä, että luodaan turvallisia tilanteita, joissa lapset tai nuoret saatetaan työskentelemään, pohtimaan ja keskustelemaan rakentavasti toistensa kanssa. Tätä nimitämme Pauli Kaikkosen tapaan kohtaamisen pedagogiikaksi. Kohtaamisen opiskelun mahdollisuutena näemme kaikki yhteiset, tavalliset arkiset toiminnot ja tilanteet koulussa. Kielisalkkutyöskentely (Kohonen 2005) antaa mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa tilanteita, joissa oppilaat itse tekevät ja pohtivat asioita ja joissa kulttuurienvälisen oppimisen avoimuutta edellyttävä yhteistoiminta voi olla luonteva osa opiskelua.

Toteutimme tällaista työskentelyä OS-KU -projektin valtakunnallisessa opetussuunnitelma- ja kulttuuriprojektissa (2006–2009) koko ajan siihen osallistu-

vien luokkien oppilaiden kanssa (Jaatinen, Dalmo, Grahn-Saarinen & Regan 2011). Allwright (2003; 2005) sekä Gieve ja Miller (2006) puhuvat käsitteestä *exploratory practice*, jolla he viittaavat samansisältöiseen (”tutkimusmatkan” kaltaiseen) toimintaan kieliluokissa. Olennaista on, että edetään yhdessä tutkivasti työskennellen ja että toiminnalle ja sen päämäärille on ominaista avoimuus. Kielisalkkutyöskentely ja *exploratory practice* korostavat opettajan ja oppilaan pohdinnan tärkeyttä, oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista ja suunnittelua, sekä kohdekielen käyttöä mahdollisimman autenttisisa tilanteissa. Ne painottavat edelleen pienryhmä- ja yhteistoimintaa, opettajan ja opiskelijan välistä arviointikeskustelua, itse- ja vertaisarviointia, sekä kielij- ja opiskelutaitojen ja elämäntaitojen kehittämistä kieliluokissa.

Sosiaalinen kyvykkyys ja hyvä yhteisöllisyys hioutuvat minän kokemisen ja yhteisöissä ja ihmissuhteissa muotoutuneen identiteetin yhteisvaikutuksessa. Tärkeä lähtökohtamme projektissa oli oppia aiempaa enemmän tukemaan kunkin oppilaan identiteetin rakentamista. Tähän pyrimme ennen kaikkea sellaisilla salkkutyöskentelyn tehtävillä, jotka mahdollistivat oppilaan oman historian, oman tarinan esille tuomisen. Identiteetillä tarkoitamme tässä yhteydessä yksilön aikaan, paikkaan ja elämäntilanteeseen sidottua käsitystä siitä, kuka hän on. Kaikkosen (2004) mukaan käsitys itsestä syntyy ja kehittyy suhteessa toisiin ja niihin ryhmiin, joihin kukin meistä kuuluu tai joista jää ulkopuolelle. Identiteetin kehittämiseen vai-

kuttavat läheiset ihmiset, yhteiskunta, yhteisöt ja muut ihmiset. Lapselle ovat hyvin tärkeitä läheiset ihmiset, erityisesti hänen perheensä. (Kaikkonen 2004).

Toisaalta kouluyhteisö muokkaa lapsen minuutta ja identiteettiä hyvin pitkän ajanjakson, peruskoulussa kaikkiaan yhdeksän vuotta. Tämän vuorovaikutuksen kasvattava ja pitkäjänteinen ohjaaminen korostuu opettajan ammattitaidossa ja koko koulun toimintakulttuurin yhteisessä kehittämisessä ja koulun johtamisessa sitä tukevalla tavalla. Opetussuunnitelma- ja kulttuuriprojektissa pyrimme tietoisesti löytämään rakennusaineita identiteettiä kehittävään työskentelyyn. Salkkutyöskentely oli tässä suurena apuna. Kuvaamme myös salkkutehtävää, jossa oppilaille oli mahdollisuus kertoa oma tarinansa, tuoda se muiden nähtäväksi, kuulla ja nähdä toisten erilaisia tarinoita. (Ks. Jaatinen ym. 2011.) Tällaisen työskentelyn käsitämme rakentavan kunkin lapsen autobiografista identiteettiä ja myös kehittävän erilaisuuden ymmärtämistä ja lisäävän suvaitsevaisuutta.

Alakoulun kielenopetuksessa kysymys minuudesta ja identiteetistä on sikäli mielenkiintoinen, että se osuu paljolti yksin opetussuunnitelman sisältöjen ja kielellisten tavoitteiden kanssa. Onhan alakoulun opetussuunnitelmassa aiheina juuri koti, perhe, lähiympäristö ja ystävät sekä kielellisinä tavoitteina osata kertoa itsestään. Tämä koskee toki muitakin oppiaineita, ja yhteistyö toisten opettajien kanssa on salkkutöiden toteutuksessa luontevaa (esimerkiksi ympäristötieto ja äidinkieli). Opetuksessa on siis monia mahdollisuuksia tukea

lapsen identiteetin rakentumista hänestä itsestään lähtöisin samalla, kun hän oppii käyttämään opiskeltavaa vierasta kieltä tehtäviä suorittaessaan. Kaikki salkkutehtävät, jotka käsittelevät lapsen elämää, rakentavat hänen identiteettiään ja tarjoavat mahdollisuuden käsitellä niitä myös kulttuurisesta näkökulmasta, esim. syntymäpäivät, koti, perhe, ruokailu, lemmikit, leikit, talviurheilu jne. On siis kysymys vain näkökulman valinnasta. Opettajan omasta ajattelusta ja tehtävänannosta riippuu, käsitelläänkö asiat valtakulttuurin, vähemmistökulttuurin vai lapsen omasta näkökulmasta. Pidämme erittäin tärkeänä sitä, että lapsi pääsee rakentamaan elämänsä tarinaa henkilökohtaisesta kokemuksestaan lähtöisin.

Monet asiat salkkutyöskentelyssä kehittävät myös kulttuuritaitojen kannalta olennaisia kompetensseja ja luovat edellytyksiä kohtaamisen taitojen omaksumiselle. Parhaimmillaan salkkutyöskentely on myös yhteistoiminnallista. Yhteistoiminnallisen työskentelyn avulla on mahdollista kehittää taitoja, jotka ovat kulttuurienvälisen oppimisen kannalta tärkeitä ja olennaisia. Näitä ovat kuuntelu, neuvottelutaidot, toisen auttaminen ja kannustaminen, luovuus, empaattisuus ja ryhmän jäsenenä toimiminen. Kun toiminta vakiintuu luokassa, opettaja vapautuu ohjaamaan oppilaiden vuorovaikutusta ja tarkkailemaan sitä. Periaate ”kaikki työskentelevät kaikkien kanssa” luo tilanteita, joissa opettaja pääsee keskustelemaan oppilaiden kanssa toisen ihmisen kohtaamisesta ja ohjaamaan heitä siinä. Se mahdollistaa yhteisöllisyyden kehittymisen,

asioista neuvottelemisen ja ristiriitailanteisiin tarttumisen.

Yhteistoiminnallisen työtavan, opettajan aidon läsnäolon ja ryhmätyötaitojen ohjaamisen kautta syntyy parhaimmillaan lämmin, avoin ja pelosta vapaa ilmapiiri, mikä mahdollistaa aidon, avoimen vuorovaikutuksen oppilaiden kesken. Sen seurauksena tulee esille myös ennakoimattomia tilanteita ja keskusteluja, joita opettaja voi hyödyntää kulttuuritaitojen opettamisessa. Kuten Kaikkonen (2000) toteaa, kielenopetuksen autenttisuus on paljon enemmän kuin vain oppimateriaalien autenttisuutta. Se on myös opettajan ja oppilaiden kohtaamisen autenttisuutta ja osallisuutta yhteisiin päämääriin pyrittäessä. Opettajan autenttinen työote sitoo yhteen kokemuksen, kohtaamisen ja yhteistoiminnan. Se antaa osallistujille mahdollisuuksia tiedostaa ja käsitellä vierasta ja omaan toimintaansa, niin kielellistä kuin kielen ulkoistakin. (Kaikkonen 2000; van Lier 1996.)

Rauni Räsänen (2002) toteaa, että monikulttuurisuus on haaste yhteiskunnassa ja koulussa, mutta se on myös rikkaus, kriittinen ääni ja mahdollisuus uusiutua. Luokka on ihmissuhteineen aarreaitta, mistä opettaja ja oppilaat voivat ammentaa tarvittavaa tietoa ja taitoa ja missä he voivat kohdata, pohdita ja rakentaa uutta ymmärrystä. Oppilaskeskeiset työtavat, kuten esimerkiksi salkkutyöskentely, antavat oppilaalle mahdollisuuden omakohtaisuuteen, itseohjautuvuuteen ja oman työskentelynsä omistajuuteen sekä sitä kautta vastuullisuuteen. Salkkutyöskentelyn tehtävän asettelulla voidaan ohjata op-

pilasta kehittämään ja pohtimaan identiteettiään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa.

Opettajan tehtäväksi muodostuu yhteisen työskentelyn ohjaaminen kehittämällä omaa – myös kulttuurista – ajatteluaan ja suuntaamalla sen kautta työskentelyn tavoitteita, myös kulttuuritaitojen osalta. Opettaja toimii ymmärryksen ja yhteistyön sillanrakentajana lasten ja nuorten, aatteiden ja arvojen keskellä (Räsänen 2002). Tällaisessa työskentelymallissa oppilaalla on mahdollisuus toteuttaa luovuutta, omakohtaisuutta ja kaikkia näitä ihmisenä olemisen taitoja syvemmällä tasolla – samalla kun vieraan kielen käyttämisen taito kehittyy. Näin työskentely on laadullisesti erilaista kuin pelkän oppikirjan seuraaminen, sanojen ulkoa opettelu ja kielen käytön harjoittelu harjoituskirjojen tehtävien avulla. Lämmin ja hyväksyvä ilmapiiri ja oppilaskeskeiset, oppilaiden kielitaidon mukaan räätälöidyt salkkutyöt antavat kaikille onnistumisen kokemuksia, iloa ja uskoa omaan kykyihin. Kielen ja kulttuurisen kohtaamisen vaikeat taidot opitaan niitä avoimesti käsitellen ilman tarpeetonta pelkoa. Kohtaamisen pedagogiikkaan pyrkivässä kieliluokassa opettajan ja oppilaiden on mahdollista viettää hyvää ja rikasta elämää yhdessä kasvaen ja toisiltaan oppien.

Opetussuunnitelma- ja kulttuuriprojektissa (OSKU) vuosien 2006–2009 aikana olemme paljon pohtineet, millainen olisi se opetussuunnitelma, joka tukisi projektiryhmässämme kehittämämme kielikasvatuksen toimintatapaa. Tiivistämme ajatuksemme kah-

teen näkökulmaan, joiden toivomme olevan vahvemmin esillä myös tulevis- sa opetussuunnitelmissa. Ne ovat nar- ratiivisuus ja dialogisuus eli osallistuji- en yhteinen pohtiminen ja tutkiminen. Opetussuunnitelma on opetusta määrit- tävä, suuntaava ja rajaava asiakirja. Sen keskeisenä sisältönä ovat valtakunnal- lisesti ja paikallisesti määritetyt arvosi- donnaiset kasvatuspäämäärät. Vaikka opetussuunnitelma olisi luonteeltaan normatiivinen, sen puitteissa opetuksen vapaudelle erilaisin toteutusmuodoin jää vielä runsaasti tilaa. Opetuksessa tulisikin ja on tarpeen etsiä sellaisia pe- dagogisia prosesseja, jotka johtavat op- pimista kohti asetettuja tavoitteita ja päämääriä. (Ropo 2009.)

Peruskoulun tämänhetkisen ope- tussuunnitelman perusteissa asetettu

päämäärä (POPS 2004) on mielestäm- me laaja-alainen ja erittäin vaativa. Sen saavuttamista voidaan tavoitella tässä luvussa kuvatuin keinoin: salkkutyös- kentely, jossa oppilaat työskentelevät yhteistoiminnallisesti, sekä identiteet- tityöskentely omia tarinoita kertoen ja pohtien. Arjen keskusteluissa voidaan yhdessä purkaa ennakkoluuloja ja -asen- teita ja selvittää luokan konflikteja, jne. Työskentely edellyttää avoimuutta ope- tussuunnitelmassa, tilaa kertomuksille ja yhteisille pohdinnoille. Pyrkimyksenä on opetukseen osallistuvien kehitty- minen, toisen aito kohtaaminen, kuunte- leminen ja kunnioittaminen sekä yhdes- sä pohtivan ja tutkivan elämänasenteen löytäminen. (Jaatinen 2007; Jaatinen ym. 2011; Grumet 1976; Pinar ym. 1995.)

5. Miten Kielisalkku hyödyttää kielenopettajan arkis- ta työtä?

5.1. Näkökulmia salkkutyöskente- lyyn.

Suomalaisessa kielisalkun kehittä- mistyössä otettiin pilottikokeilus- sa käyttöön kielisalkun pedagogiseen tehtävään liittyen uusi käsite salkku- työskentely. Se on salkkuarviointia (portfolio assessment) laajempi reflektiivisen ja vuorovaikutteisen opiskelun käsite. Se tarkoittaa opettajan ja oppi- laiden yhdessä suorittamaa neuvottelua oppilaiden salkkutehtävistä ja työsken- telyn toteutuksesta. Siihen liittyen op- pilaat laativat opettajan ohjeistamana (aluksi pienimuotoisia) työsuunnitelmia

salkkutöidensä tekemiseen, asettaen työilleen omia tavoitteitaan ja suunni- tellen opiskeluaan. Työsuunnitelmien tavoitteellisiin tuotoksiin on luonteva liittää myös oppilaiden itse- ja vertais- arviointeja sekä opettajan arvioivaa pa- lautetta. Salkkutyöskentely käsittää näin pedagogisen kokonaisuuden, joka muo- dostuu oppilaan ohjatusta, mutta silti suurelta osin itsenäisestä ja omavastui- sesta työskentelystä joko yksin tai pien- ryhmässä. Opettaja ohjaa työskentelyä ja antaa siitä palautetta sekä vastaa suo- ritusten arvioinnista (arvosanan antami- nen). (Kohonen 2005; Kohonen & Paju-



kanta 2003)

Salkkutyöskentelyyn liittyy seuraavia toisiaan täydentäviä näkökulmia oppilaiden työssä: neuvottelu työn tavoitteista ja tehtävistä sopiminen, oppilaan oppimisprosessin omaehtoinen suunnittelu, työskentely ja pohdinta, tuotosten esittely toisille sekä itse- ja vertaisarviointi. Työskentelyssä pyritään tukemaan oppilaiden itsenäistymistä kielenkäyttöä. Salkkutyöt antavat oppilaalle runsaasti tilaisuuksia tuoda kielten opiskeluun itselleen läheisiä sisältöjä ja tehdä työskentelyynsä liittyviä ratkaisuja. Kohdekielen aktiivinen käyttö (sekä kirjallisena että suullisena ilmaisuna) korostaa jo vähäisenkin kielitaidon viestinnällistä käyttökelpoisuutta: kielenopiskelua omaan salkkuun ja välittömään käyttöön, ei vain varastoitavaksi tulevaa elämää varten.

Salkkutyöskentely antaa siis oppilaille merkittäviä mahdollisuuksia itsenäistymään ja samalla vuorovaikutteiseen kielen opiskeluun. Kati Lammin (2002) väitöskirja osoittaa kielisalkun myönteisen vaikutuksen lukiolaisten ruotsin kielen opiskelumotivaatioon. Hannele Karan (2007) väitöskirjan mukaan salkkutyöskentely mahdollistaa luontevan kohdekielen suullisen käytön yläkoulun ja lukion saksan opetuksessa.

Samansuuntaisiin tutkimustuloksiin on päädytty myös kahdessa muussa kielisalkkuun liittyvässä eurooppalaisessa väitöskirjassa, Tsekissä (Perclová 2006) ja Irlannissa (Sisamakís 2006). Niiden mukaan kielisalkku auttaa opettajia luomaan rikkaan ja myönteisen oppimisympäristön, joka tukee oppilaiden aktiivista osallistumista ja opiskelumo-

tivaatiota. Irlantilaiset opettajat kehittivät luokissaan pedagogisen syklin, jossa he ohjasivat oppilaita asettamaan itselleen kielitaidollisia tavoitteita, havainnoimaan omaa työskentelyään ja arvioimaan syklin päätteeksi tuloksiaan kielisalkun tarkistuslistojen avulla sekä asettamaan itselleen toistuvasti uusia tavoitteellisia syklejä. Vuorovaikutteinen työskentely lisäsi tilastollisesti merkittävällä tavalla opiskelumotivaatiota sekä yksilö- että ryhmätasolla. Heidän tuloksensa korostivat myös opettajien täydennyskoulutuksen ja vuorovaikutteisen kollegiaalisen tuen merkitystä uusien käsitteiden ymmärtämisessä.

Oppimiskokemusten käsittely ja tietoinen työstäminen opettajan johdolla ovat avainasemassa salkkutyöskentelyssä. Oppilasta on hyvä ohjata tunnistamaan ja kehittämään selviytymiskeinojaan – ja myös muuttamaan itseään vähätteleviä, negatiivisia odotuksia (“en mä kuitenkaan...”). Ne rajaavat sitä, millä tavalla oppilas näkee kielen oppimisen itselleen mahdolliseksi ja miten hän uskaltaa olla aloitteellinen vaikeuksista huolimatta. Ne vaikuttavat myös siihen, millä tavalla oppilas on valmis ja halukas liittymään toisiin, kuuntelemaan ja kohtaamaan heitä ja osallistumaan aktiiviseen vuorovaikutukseen heidän kanssaan. Kohtaamistilanteita kartteleva arka kielenkäyttäjä menettää arvokkaita vuorovaikutteisen oppimisen mahdollisuuksia.

Edellä mainittuihin asioihin tarttumalla opettaja rohkaisee oppilasta ottamaan lisää vastuuta edellytystensä ja elämäntilanteensa sallimissa rajoissa. Ohjaamalla oppilaita myös auttamaan

ja kannustamaan toisiaan yhteistoiminnallisen opiskelun periaatteiden mukaisesti opettaja luo tietoisesti sosiaalisesti vastuullista opiskelukulttuuria. Opettajalla on oppilaan ja luokkayhteisön kehittymisen johtajana tärkeä tehtävä kielikasvattajana.

5.2. Salkkutyöskentelystä alakoulussa.

EKS voi hyödyttää alakoulun kieltenopettajan työtä monin tavoin. Sen tarjoaman hyödyn määrä ja laatu riippuu opettajasta ja hänen kulloisistakin oppilaistaan – yksilöinä ja ryhminä – sekä lisäksi koulun opettajayhteisöstä. EKS on jatkuvasti elävä ja soveltuu erilaisiin käyttötilanteisiin ja kulloistenkin käyttäjien yksilöllisiin tarpeisiin. Alakoulussa, jossa kieltenopettaja on aineenopettaja tai luokanopettaja, molemmat voivat koordinoida EKS:n käyttöä. EKS on hyvä työväline oppilaantuntemuksen hankkimiseen ja sen keskinäiseen jakamiseen. Se tukee näin opettajien välistä yhteistyötä, jonka tavoitteena on oppilaan kielellisen, viestinnällisen ja kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen.

Silloin kun eri henkilöt opettavat lapselle äidinkieltä, vierasta kieltä ja/tai suomea toisena kielenä, kaikkien on tarpeen olla tietoisia oppilaan kielellisistä ja kulttuurienvälisistä kokemuksista ja kompetenseista eri kielissä. EKS on tässä hyödyllinen apuväline. Toimivimpaan lopputulokseen päästään, kun opettajat yhdessä suunnittelevat, mitä salkun tehtäviä käytetään eri aineissa, millä tavoin ja missä vaiheessa. EKS:n käyttö on hyvä suunnitella niin, että oppilas kokee salk-

kutyöskentelyn eheänä kokonaisuutena, jonka rakentamista eri opettajat auttavat ja tukevat.

EKS auttaa opettajaa yhteistyössä kollegojensa kanssa toteuttamaan opetustaan peruskoulun alusta lähtien kielikasvatuksen periaatteiden mukaan. Näitä periaatteita ovat oppilaan monikielisyys, kulttuurienvälinen kompetenssi, opiskelun autenttisuus, oppilaan autonomia ja motivoitunut opiskelu, tietoisuus kielenoppimisesta, yhteistyö ja neuvotteleva opiskelu sekä työskentelyn reflektointi (EVK 2003; Kohonen 2005; 2009; 2012; Little 2009; Principles 2011). Parhaimmillaan Viitekehys ja Kielisalkku tukevat myös alakoulun kieltenopettajan ammatillista kasvua ja koko työyhteisön pedagogisten käytänteiden kehittymistä kielikasvatuksen suuntaiseksi.

Eurooppalainen kielisalkku on yksilöllinen ja oppilaan omaisuutta. Alakoulussa EKS:n molemmat päätehtävät, pedagoginen ja raportoiva, ovat hyödyksi monista näkökulmista. Ne limittyvät yhteen ja tukevat toisiaan. EKS:n avulla oppilas kehittää kieli-, opiskelu- ja elämäntaitojaan. Se ohjaa ja motivoi oppilaita kouluopintojen alusta alkaen omaehtoiseen opiskeluun ja edistymisensä seuraamiseen ja arviointiin. EKS kasvat-
taa oppilaan vastuuta ja motivoitumista kieltenopiskeluun koulussa ja koulun ulkopuolella. Kielisalkku havainnollistaa oppilaalle sen, mitä hän jo osaa olemassa olevilla kielitaidoillaan tehdä ja mitä hänen täytyy edelleen opiskella. Oppilas asettaa henkilökohtaiset tavoitteensa yhdessä opettajan kanssa ja hänen ohjaamana. Oppilaan kielitaidon ar-



viinnissa hyödynnetään Eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikkoa. Oppilas voi näin osoittaa kielitaitoaan kielisalkkunsu avulla missä tahansa Euroopassa. Tästä voi olla konkreettista hyötyä esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi vaihtaa vanhempien työn vuoksi asuinmaataan ja kouluun. Kielisalkku on tuttu jo monissa maissa ja sen käyttö auttaa lasta orientoitumaan kieltenopiskeluunsa uudessa kouluympäristössä.

EKS tehostaa opettajien välistä tiedonkulkua ja yhteistyötä lapsen edun nimissä: jos kieltenopettaja ja luokanopettaja ovat eri henkilöitä, lapsen kokemukset ja edistyminen esimerkiksi vieraisissa kielissä voivat olla luokanopettajalle arvokasta tietoa hänen etsiessään ratkaisuja lapsen äidinkielen tai suomen toisena kielenä oppimisen haasteisiin. Samaten EKS kuljettaa tarvittaessa tietoa myös erityisopettajalle, alakouluopetuksesta yläkouluun tai lapsen muuttaessa koulusta tai maasta toiseen. Täten uusi opettaja saa kätevästi ja kattavasti tietoa oppilaan kielellisestä, viestinnällisestä ja kulttuurienvälisestä kompetenssista. EKS voi tällä tavoin tarjota perusopetuksen alaluokilla sen punaisen langan, jonka avulla lasta opettavat ja ohjaavat aikuiset pystyvät eheyttämään hänen opiskeluaan.

EKS:n hyödyntäminen opettajien välisessä yhteistyössä on tehokkaimmillaan silloin kun kaikki opettajat tuntevat kielisalkkua ja sen käytön periaatteita riittävästi. Kussakin koulussa voidaan löytää omat ratkaisut tiedon jakamiseen. Eräs toimintamalli voi olla koulun sisäisen esitteen laatiminen kielisalkusta eri kohderyhmille, jotka toimivat alakou-

lulaisten kielisalkkutyöskentelyn opettajina, ohjaajina ja tukijoina. Joensuun normaalikoulun alakoulussa laaditut EKS-esitteet niin oppilaille, kotiväelle kuin opettajillekin ovat vapaasti käytettävissä koulukohtaisten esitteiden ja esittelyjen laatimisessa (ks. Joensuun normaalikoulu 2012; <http://www.uef.fi/uef/filosofinen-tiedekunta>). Mitä paremmin nämä toimijat ovat kielisalkusta ja sen käyttömahdollisuuksista tietoisia, sitä paremmin se voi hyödyttää kieltenopettajan työskentelyä.

Peruskoulun kielenopiskelun aloittaminen kielenoppimiskertomuksen teolla on mielekäs ja hyödyllinen lähtökohta niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta. Sen tekeminen voidaan aloittaa jo ennen varsinaisten kieliopin-
tojen alkua siten, että siitä käyvät ilmi lapsen kielelliset ja kulttuurienväliset kokemukset. Tämä antaa opettajalle mahdollisuuden tutustua oppilaan kielenopiskelun taustaan ja lähtötilanteeseen. Opettajan on tarpeen oman työnsä tueksi tietää oppilaidensa aiemmista kielellisistä ja kulttuurisen kohtaamisen kokemuksista kotona ja kodin ulkopuolella, kuntien ja yksityisten järjestämässä päivähoitossa, esiopetuksessa, aamu- ja iltapäiväkerhoissa. Osalla lapsista omakohtaiset kokemukset voivat koulun aloitusvaiheessa olla suppeat ja osalla runsaat ja monipuoliset, esim. kielikylpykokemuksia päiväkodista tai esikoulusta, tai koulun aloittaminen ulkomailla ennen suomalaista oppivelvollisuusikää. Aiempien kokemusten määrän ja laadun huomioiminen kieltenopetuksessa kunkin oppilaan kohdalla edistää omakohtaisten myönteisten kokemusten

kertymistä kielenopiskelupolun alusta lähtien.

Jos A1-kielen opiskelu alkaa jo ensimmäisellä vuosiluokalla kevätlukukauden alussa, opettaja haastattelee kunkin oppilaan syyslukukaudella ja tekee sen perusteella tiivistelmän oppilaan aiemmista kielellisistä ja kulttuurienvälisistä kokemuksista. Sen hän liittää oppilaan kielenoppimiskertomukseen. Oppilaalta saatua taustatietoa voi vielä täydentää kotiväelle tehdyn kyselyn avulla. Tämä on osoittautunut toimivaksi käytänteeksi Joensuun normaalikoulussa (Perho & Raijas 2011; Raijas, Perho & Kantelinen 2011; Joensuun normaalikoulu <http://www.uef.fi/uef/filosofinen-tiedekunta>). Toimintamalli on ollut oppilaille mieleinen ja he ovat pitäneet siitä, että opettaja on kiinnostunut heistä ja heidän tekemisistään. Näin kodin ja koulun välinen yhteistyö on saatu hyvälle alulle. Samalla kieltenopettajan oppilaantuntemus on lisääntynyt selvästi, mikä helpottaa kielenopiskelun yksilöllistä ohjaamista alusta lähtien. Kielenoppimiskertomuksen tieto tukee myös luokanopettajaa oppilaan muun opetuksen suunnittelussa.

Kun oppilaat esittelevät kielenopiskeluaan ja oppimistaan salkkujensa avulla toisillensa, he oppivat näkemään ja ymmärtämään kielenopiskelun ja -oppimisen moninaisuutta: kuinka monissa erilaisissa tilanteissa ja monin eri tavoin kieliä voi oppia. Samalla he rohkaistuvat hyödyntämään koulutovereidensa kokemuksia. EKS:n mielekäs ja suunnitelmallinen käyttö kehittää alakoululaisista omasta opiskelustaan ja oppimisestaan kiinnostuneita ja vastuullisia kielenkäyt-

täjiä ja aktiivisia toimijoita.

EKS:n työkansio tarjoaa hyväksi havaitun työkalun oppilaan yksilöllisten oppimistarpeiden ja -edellytysten huomioimiseksi ja niiden mukaisen työkentelyn suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Eri oppilaat voivat tehdä ja liittää työkansioon keskenään hyvinkin erilaisia töitä ja tehtäviä. EKS auttaa tekemään näkyväksi koulun ulkopuolisen kielenoppimisen ja kielenkäytön, jotka monen oppilaan kohdalla nykyisellään voivat olla antoisampaa, kiinnostavampaa ja monipuolisempaa kuin mitä kouluopiskelu parhaimmillaankaan pystyy tarjoamaan.

Vaikka kielisalkku on tarkoitettu vieraiden kielten opiskelun työkaluksi, mikään ei estä oppilasta liittämästä salkkuunsa osiota myös äidinkielen opiskelua varten. Näin on tehty esimerkiksi Joensuun normaalikoulussa (Perho & Raijas 2011), jossa oppilaan kielipassissa on tarpeen mukaan paikka kaikille mahdollisille kielille: koulussa opiskeltaville kielille, äidinkielelle, suomelle toisena kielenä sekä kielille, joita lapsi on oppinut koulun ulkopuolella arjessa ja matkustaessaan. Näin lapselle, hänen kotiväelleen ja opettajilleen tulee näkyväksi lapsen koko olemassa oleva monikielisyys ja -kulttuurisuus kouluopintojen alusta alkaen. Monipuolinen kielisalkku tekee näkyviksi esimerkiksi seuraavat asiat: eri kielten opiskelu ja osaaminen eivät ole lapsen arjessa toisistaan irrallisia ja erillisiä vaan muodostavat kokonaisuuden; kieliä opitaan sekä koulussa että koulun ulkopuolella ja molemmat kontekstit ovat yhtä arvokkaita; vähäistekin ja/tai tietyille kielitaidon osa-alu-

eelle (esim. kuullun ymmärtäminen) rajoittunutta kielitaitoa arvostetaan.

Oppilas voi esitellä kielitaitonsa monipuolisuutta ja tasoa EKS:n avulla sekä perheelleen kotona että koulun vanhempainillassa. Joensuun normaalikoulussa tällaiset kielisalkkua koskevat vanhempainillat ovat venäjän kielen opiskelussa olleet vanhemmille myönteinen kokemus ja he ovat saaneet arvokasta tietoa salkkutyöskentelystä ja lapsensa kielenopiskelusta laajemmin (Perho & Raijas 2011; Raijas, Perho & Kantelinen 2011).

5.3. Salkkutyöskentelystä yläkoulun kielenopetuksessa.

Oppilaan motivoituminen on yksi olennaisimmista oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Kun oppilaat ovat motivoituneita ja innostuneita opiskelusta, se helpottaa myös opettajan työtä. Kielisalkkutyöskentely on monelle uusi tapa työskennellä ja jo pelkästään se on omiaan lisäämään opiskelumotivaatiota. Oppilaat kokevat salkkutyöskentelyn positiivisena, koska erilaisten töiden tekeminen ja työtapojen käyttäminen tekee oppimisesta mielenkiintoisempaa. Kielisalkun käyttäminen tarjoaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden valita itselleen sopivia ja mielekkäitä aiheita ja työtapoja. Juuri tämä valinnanvapaus koetaan positiivisena asiana. Motivaation säilymiseen vaikuttaa suuresti se, että oppilas oppii asettamaan itselleen realistisia tavoitteita ja että hän oppii iloitsemaan tavoitteeseen pääsyään. (Kolu & Tapaninaho 2000; Lam-

mi 2002.) Tämä työskentelymuoto avaa myös hyvät mahdollisuudet integroida kielenopetusta muiden aineiden kuten kuvataiteiden ja musiikin opetukseen (Kajander 2010).

Vahvalla ja heikolla itsetunnolla on tärkeä merkitys onnistumisen ja epäonnistumisen syiden tulkinnassa. Oppilaat, joilla on vahva itsetunto ja minäkäsitys, ovat kokeneet paljon onnistumisen elämyksiä ja he uskovat menestymisensä johtuvan heistä itsestään. Mahdollinen epäonnistuminen tulkitaan ulkoisista syistä, kuten tehtävän vaikeudesta, johtuvaksi. Itsetunnon heikot ovat joutuneet kohtaamaan paljon epäonnistumisia ja he tulkitsevat niiden johtuvan heikoista kyvyistään. Satunnaiset onnistumiset johtuvat heidän mielestään ulkoisista seikoista, kuten tehtävän helpoudesta. Heikosta itsetunnosta kärsivät saattavat joutua ns. opitun avuttomuuden tilaan, jolloin he ajattelevat, että heidän tuloksiaan kontrolloidaan ulkoapäin ja että heillä itsellään ei ole mahdollisuutta vaikuttaa tuloksiin (attribuutio-teoria, Weiner 1992.)

Kun oppilaat ohjataan tekemään salkkutöitä kohdekielisinä omalla kielitaidon tasollaan eikä heidän edistymistään verrata muiden edistymiseen, myös hitaammin edistyvät oppilaat saavat kokea onnistumisia. Tämä puolestaan vaikuttaa oppilaan kieliminään positiivisesti ja vahvistaa hänen itsetuntoaan. Opiskelusta tulee mielekkäämpää ja näin myös opiskelumotivaatio ja kiinnostus opiskeluun paranevat. Salkkutyöskentelyyn kiinteästi kuuluvan reflektoinnin avulla voidaan auttaa oppilai-

ta ymmärtämään, että menestyminen riippuu kuitenkin omasta yrittämisestä ja että epäonnistumisetkin voivat avata oppimisen mahdollisuuksia eivätkä ole oppimisen esteitä. Myös se millaista palautetta ihminen saa toiminnastaan, vaikuttaa hänen motivaatioonsa. (Kajander 2010.)

Opettajan antama suullinen tai kirjallinen palaute antaa oppilaalle monipuolisemman kuvan kielitaidosta kuin pelkkä numero. Palautteen välitön antaminen ja saaminen auttavat oppilaita arvioimaan omia tuotoksiaan ja työskentelyään realistisesti. Sen avulla oppilaat oppivat tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja välttämään toistuvia virheitä. Myös vertaisarvioinnilla on suuri merkitys. Sen avulla oppilaat saavat vertailupohjaa omiin töihinsä, kokevat yhteisöllistä osallistumista ja tukevat myös toisten oppimista arvioimalla heidän töitään. Näin he oppivat vastaanottamaan ja itse antamaan palautetta.

Kun salkkutyöt ja niiden ohjaus toteutetaan mahdollisimman pitkälti opiskeltavalla kohdekielellä, oppilaat saavat runsaasti kokemusta kielen viestinnällisessä käytössä ja oppivat samalla sosiaalisia taitoja, neuvottelemaan yhteisesti ja ottamaan vastuuta itsensä ja muista. (Kolu & Tapaninaho 2000.) Tämä vahvistaa myös oppilaan tunteista siitä, että opettaja ja oppilastoveri ovat kiinnostuneita juuri hänen oppimisestaan. Varsinkin kirjallisen palautteen antaminen vie kuitenkin opettajalta suurissa ryhmissä paljon aikaa, mutta toisaalta myös helpottaa lopullista arvostelua ja yhteisymmärrystä arvosanoista. Opettajalle kannusta-

via asioita kielisalkkutyöskentelyssä on mahdollisuus oppia tuntemaan oppilaitaan henkilökohtaisemmin ja kohdata heitä yksilöinä eikä pelkästään oppilasryhmänä. (Lammi 2002; Kolu & Tapaninaho 2003.)

EKS:n käyttöönotto helpottaa ja vauhdittaa myös kielen eri osa-alueiden arviointia ja itsearviointia. Kaikki kielen osa-alueet tulevat tasa-arvoisemmin esille. Oppilaita tarkistustlistat auttavat tiedostamaan selkeämmin, mitä kielen hallintaan sisältyy. Myös se, miten monesta osatekijästä arvosana muodostuu, käy oppilaille entistä selvemmäksi. Puhutun kielen osuus saa suuremman osan, mistä oppilaat ovat pelkästään tyytyväisiä. (Kolu & Tapaninaho 2003).

On myös tärkeää, että oppilaat antavat palautetta opettajalle. Tämä palaute on opettajalle hyödyllistä, koska sen avulla hän saa tietoa oppilaan kokemuksesta oppijana ja voi suunnata opetustaan tulkintojensa perusteella. Opettaja saa mahdollisuuden perustella, miksi hän tekee tiettyjä valintoja. Kolu ja Tapaninaho (2000) kuvaavat tilannetta seuraavasti: ”Näin syntyy hedelmällinen vuorovaikutuskehä, jossa sekä opettaja että oppilas ovat yhtäläillä antavina ja saavina osapuolina. Tämän rinnalla toimii vielä toinenkin vuorovaikutuskehä, jossa oppilaat arvioivat toistensa tekemisiä ja töitä ja antavat niistä toisilleen palautetta. Kyky antaa ja vastaanottaa kritiikkiä ja palautetta on yksi olennainen osa itsetuntemuksen kehittämiseksi. Kolmas kehä muodostuu vielä kahden edellisen yhteisvaikutuksesta oppilaan omakohtaisena pohdintana, jossa hän pyrkii integroimaan opettajan ja oppilas-

tovereidensa palautetta omaan ajatteluunsa ja toimintaansa kielenoppijana.” (Kolu & Tapaninaho 2000, 88.)

Salkkutyöskentelyssä oppilaat oppivat ottamaan yhä enemmän vastuuta omien tavoitteidensa saavuttamisessa, vaikka siinäkin on tietysti yksilöllisiä eroja. Vastuunotto opettaa oppilaille monia asioita, joita he tarvitsevat elämässään ja jatko-opinnoissaan. Kielitaidon merkitys tulevaisuudessa tulee konkreettisesti esiin kielipassia ja kielenoppimiskertomusta täytettäessä.

Opettajan rooli muuttuu enemmän opiskelun ohjaajaksi. Oppilaan ohjaaminen oman opiskelunsa pohdintaan ja arviointiin pakottaa tavallaan opettajankin miettimään asioita laajemmin, kuuntelemaan oppilasta ja arvostamaan hänen mielipidettään. Opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö saa aivan uudenlaisen merkityksen. (Kolu & Tapaninaho 2000.) Etenkin oppilaan ja opettajan itsearviointi, oman työn reflektointi sekä oppilailta saatu palaute tuovat mukanaan paljon tarkempaa ja laajempaa oman työn suunnittelua. Oppilaan ohjaaminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppilasta ja tunnistamaan eri tavoin oppivien oppilaiden piirteitä, erilaisia lahjakkuuksia ja oppimisvaikeuksia. (Kolu & Tapaninaho 2000.)

Opettajan työ on perinteisesti ollut suhteellisen yksinäistä puurtamista. Vaikka yhteistyötä tehdään, se on usein suhteellisen pinnallista. Salkkutyöskentely luo monella tasolla uudenlaisen ja tasapainoisen tilanteen paitsi opettajan ja oppilaiden myös opettajakollegoiden välille. Opettajien välinen keskuste-

lu ja yhteistyö lisääntyvät, jos koulussa on useita kielisalkkutyöskentelyä toteutavia opettajia (Lahti ym. 1999; Päckilä 2000; Lammi ym. 2003).

5.4. Eriyttämisestä yksilöllisesti eriytyvään, oppilaslähtöiseen työskentelyyn.

Perusopetuslain muutos ja erityisoppilaiden ja maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden määrien lisääntyminen koulussa ovat nostaneet heterogeenisten ryhmien opettamiseen liittyvät ongelmat esille opetustyössä. Heterogeenisempi oppilasaines on tuonut kielenopettajille uusia haasteita eritasoisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen samoissa ryhmissä. Vuosikymmenien takaiset eriyttämisen ja tasoryhmiä käsitteet ovat löytäneet uudelleen tiensä opettajainhuonekeskusteluihin. Niissä oli lähtökohtana opetuksen rakenteellinen eriyttäminen ja opettaja-johtoinen opetus.

Ajassamme perustellumpia ratkaisuja ovat kuitenkin aidosti oppilaskeskeiset työtavat ja oppilaan kasvun tukeminen sekä opettajien että koulun moniammatillisena yhteistyönä. Salkkutyöskentely tuo mahdollisuuksia ottaa oppilaiden erilaisuutta huomioon opetustyön organisoinnissa myös heterogeenisissä ryhmissä. Kokemus osoittaa, että kognitiivisesti hyvinkin eritasoiset ja erilaiset oppilaat voivat työskennellä kieliluokassa yhdessä menestyksellisesti. Tämä edellyttää kuitenkin, että tehtävät mahdollistavat oppilaille erilaisia toteutustapoja ja valintoja, joiden avulla oppi-

las voi myös itse ohjata työskentelynsä vaikeustasoa ja kielellistä vaatavuutta. Opiskelun jäsentäminen yhteistoiminnallisiin pienryhmiin tukee myös eritasoisten oppilaiden opiskelua, kun oppilaat tutustuvat toisensa suoriin, näkevät erilaisia vertaismalleja ja antavat niistä toisilleen rakentavaa palautetta. (Ks. esim. Kujansivu 2002; Kohonen 2002.)

Salkkutyöskentelyyn sisältyy neuvottelu työn tavoitteista ja tehtävistä, oppilaan oppimisprosessien omaehtoinen suunnittelu, työskentely ja pohdinta, tuotosten esittely toisille sekä itse- ja vertaisarviointi. Kun oppilaat harjaantuvat arvioimaan töitään Tarkistuslistojen avulla, heille kehittyy vähitellen ymmärrys omasta viestinnällisestä suoriutumistasostaan ja työskentelystään sekä näiden kehittämisen mahdollisuuksista. Opettajan palaute, kommentit ja kysymykset ohjaavat tätä prosessia. Vertaisarviointi ja reflektio tukevat samoin kunkin itseymmärrystä. Näin salkkutyöskentely painottaa selkeästi oppilaan itsohjautuvaa, aktiivista ja yhteisöllisesti vastuullista autonomiaa kielten opiskelussa. Samalla oppilas oppii ajattelemaan kielitaitojaan monipuolisemmin kuin vain todistusnumeroina ja näkemään taitojensa parantamisen mahdollisuuksia. Kieltenoppiminen hahmottuu siten oppilaalle pitkällä aikavälillä tavoitteellisenä opiskeluna, jolle voi asettaa aivan konkreettisia lähitavoitteita ja jonka edistymistä omien tavoitteiden suunnassa on myös mahdollista seurata, pohtia ja arvioida. (Kohonen ja Pajukanta 2003.)

Opettaja ohjaa oppilasta asettamaan

itselleen realistisia opiskelutavoitteita ja tekemään salkkutöitään omien edellytystensä mukaisella kielitaidolla. Erilaisten, pienimuotoisten salkkutyöiden tekeminen kohdekieltä käyttäen on mahdollista jo pienelläkin kielitaidolla. Samalla opettaja ohjaa kuitenkin taidoissa pidemmälle edistyneitä asettamaan töilleen sekä sisällöllisesti että myös kielellisesti vaativampia tavoitteita – ja myös odottaa niiden mukaista työskentelyä ja tuotoksia. Salkkutyöt antavat näin joustavuutensa vuoksi runsaasti mahdollisuuksia eriytyviin tehtäviin, joissa oppilaat toimivat kukin omantasoisellaan kielitaidolla ja tekevät “itsensä kokoisia” (ja näköisiä) töitä.

Töiden esittelyt toisille lisäävät myös oppilaiden keskinäistä tuntemusta ja auttavat opettajaa tutustumaan oppilaisiin persoonallisina henkilöinä omine tavoitteineen ja odotuksineen. Näin salkkutyöskentely tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia yksilöllisesti eriytyvään, oppilaslähtöiseen opiskeluun. Nopeammat kielenoppijat saavat ponnistella päästäkseen heille mahdolliseen hyvään tulokseen. He oppivat, että oma vastuu, pitkäjänteinen työskentely ja oppiminen kulkevat käsi kädessä (Kolu & Tapaninaho 2000). Omien töiden tekeminen ja oman kielitaidon kehittämisen seuraaminen antavat onnistumisen kokemuksia myös niille hitaammin edistyville oppilaille, joiden minäkuva itsestään kielenoppijana on heikko (ns. kieliminä, Pihko 2007). Oman (vaikka vähemmänkin vaativan) tuotoksen aikaansaaminen antaa jo tekijälleen tärkeän tunteen osaamisesta ja osallisuudesta työskentelyyn, mikä tukee oppilaan itse-

tuntoa kielenoppijana (Lammi 2002).

Opettaja antaa salkkutyöskentelyn ratkaisujen teossa tilaa oppilaiden omille ajatuksille ja toiveille oman ennakkosuunnitelmansa puitteissa. Mahdollisuus tuoda salkkutöihin omia, itselle läheisiä ja tärkeitä sisältöjä tukee omaehtoista oppimista ja sen mielekkyyden ja viestinnällisen autenttisuuden kokemusta. Kun oppilas kokee voivansa vaikuttaa työtään koskeviin ratkaisuihin, hän kokee myös omistavansa oppimistaan enenevässä määrin. Omistajuus perustuu siis työskentelyssä koettuun itsenäisyyteen ja valintojen tekemisen mahdollisuuksiin. Se liittyy myös siihen, missä määrin oppilas kokee tullessa kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään ja missä määrin hän kokee voivansa vaikuttaa työskentelyään koskeviin ratkaisuihin. Kieli-salkun periaatteissa esitetty oppilaan omistajuus ei siis millään tavoin sulje pois opettajan ohjauksen ja tuen tarvetta. Se päinvastoin korostaa oppimista tukevan ohjauksen ja tiettyyn asiaan kohdennetun, konkreettisen palautteen merkitystä.

5.5. Oppimiseen liittyvät uskomukset ja käsitykset opetustyön resursseina.

Oppilailla on monenlaisia kielten oppimiseen ja opettamiseen liittyviä uskomuksia ja käsityksiä. Heillä on myös näkemys siitä, millaisia kielenoppijoita he ovat. Mielikuvien muodostumiseen vaikuttavat oppilaiden aiemmat kokemukset. Monet näistä uskomuksista pe-

rustuvat kuitenkin yksinkertaistuksiin, väärinkäsityksiin tai jopa virheelliseen tietoon. Oppilaat saattavat esimerkiksi ajatella, että vieras kieli on ensisijaisesti kirjassa ja kieliluokassa (Dufva ym. 2003; Kalaja ym. 2011). Oppilas saattaa myös pitää itseään huonona kielenoppijana, jos hän ei menesty yhtä hyvin kuin luokkatoverinsa koulumaailman yleensä painottamissa kirjallisissa tuotoksissa ja kokeissa. Sama oppilas voi kuitenkin menestyä hyvin jollain muulla kielitaidon osa-alueella. Myös opettajalla on sekä tiedostettuja että tiedostamattomia mielikuvia opettajan roolista, opettaja-oppilassuhteesta, oppilaiden erilaisuudesta, tiedosta ja opetussuunnitelmasta. Salkkutyöskentelyyn kuuluu olennaisena osana oman oppimisen ja kielenkäytön pohdinta. Pohdinnan tarkoituksena on purkaa näitä syvään juurtuneita uskomuksia, odotuksia, suhtautumista ja työtapoja. (Kohonen 1994;1999.)

Reflektio voi olla joko hiljaista tai vuorovaikutteista, oppilaan omaa tai muiden kanssa yhdessä toteutettua suullista tai kirjallista pohdintaa. Todennäköisesti reflektio on tehokkaampaa, jos se on järjestelmällistä ja oppilailla on apunaan asianmukaisia työkaluja, resursseja. Tärkeä väline reflektiossa on dialogi opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan kriittisesti avustavat kysymykset oppilaille ovat usein reflektion alkuunpanija (ks. Takala 1992; Kohonen 1999; Lammi 2000). Eräs opettajan tehtävä on kysymyksillään auttaa oppilaita muokkaamaan ajatteluaan syvällisemmäksi ja monipuolisemmaksi. Reflektio ei ole

vain kirjallinen tuote eikä reflektiotaistoista ole myöskään tarpeen antaa arvosanaa, sillä salkkutyöskentelyssä ne eivät ole arvioinnin kohde vaan oppilaan itsetuntemuksen apuväline.

Reflektiossa oppilas peilaa toimintaansa ja havaintojaan käsityksiään vasten (Kaikkonen 2005). Koska oppimista tapahtuu monilla tasoilla, reflektiokin voi kohdistua moniin asioihin. Se voi kohdistua oppimisen sisältöihin, työmuotoihin, oppimisympäristöön tai -kontekstiin, omaan rooliin oppimisprosessissa ja omiin tunteisiin. Myös tunteiden reflektointi on tärkeää, koska ne ovat oppimisen osa. Reflektio ei siis kohdistu pelkästään älyllisiin prosesseihin tai saavutuksiin, vaan usein sen saa liikkeelle ihmetys, epäily tai ahdistuneisuuden tila, joihin pyritään saamaan vastauksia omia käytänteitä, toimintatapoja ja ajatteluprosesseja pohtimalla.

EKS antaa oppilaille ja opettajille mahdollisuuden laajentaa kielenoppimisen ja kielitaidon arvioinnin koulun ulkopuoliseen maailmaan. Kielitaidon kehittyminen on elinikäinen prosessi ja siihen kuuluu myös kouluoppimisen ulkopuolista (informaalia) oppimista, jota ei aikaisemmin ole suoranaisesti dokumentoitu todistuksiin. Kielisalkku painottaa yhtä lailla informaalia kuin koulussakin tapahtuvaa (formaalia) kielten opiskelua. Olennaista on, että oppilaat voivat kartuttaa viestinnällisiä taitojaan, ja opettaja voi salkkutyöskentelyssä ohjata myös informaalia oppimista. Kielisalkku integroi näitä opiskelun mahdollisuuksia ja mahdollistaa myös informaalin oppimisen dokumentoinnin ja sen sisällyttämisen todistusten arvosanoihin.

Reflektoinnin ohella itsearviointi on tärkeä osa kielisalkkua. Itsearviointi ja reflektointi ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa, sillä itsearviointia ei voi kunnolla toteuttaa ilman reflektointitaitoja. Ne eivät kuitenkaan ole sama asia, vaikka oppilaista saattaa joskus siltä tuntuakin (Alanen & Kajander 2011). Reflektointi auttaa ymmärtämään opiskelun tavoitteita, asettamaan omia tavoitteita, tarkastelemaan kriittisesti omaa oppimista ja toimintaa ryhmän jäsenenä, monitorimaan omaa kehitystä sekä ottamaan vastuuta sekä omasta että yhteisestä työskentelystä. Se on myös tie itsensä hyväksymiseen ja realistisen itsetunnon kehittämiseen (Kaikkonen 1999; Kohonen 1994; 2001).

Itsearviointi pohjautuu tällaiseen itsetuntemukseen ja tarkoittaa oman viestinnällisen suoriutumistason määrittämistä sovitulla asteikolla vertaamalla sitä annettuihin kriteerikuvauksiin, kuten Euroopan neuvoston 6-portainen asteikko (taitotasoilla A, B ja C). Itsearviointi ei kuitenkaan ole sekään sidoksissa pelkästään kriteeripohjaisiin kuvaimiin tai tarkistuslistoihin, vaan sitä tapahtuu koko ajan enemmän tai vähemmän tietoisesti, kun oppilas kohtaa vieraskielisiä puhujia ja käyttää kieltä erilaisissa tehtävissä. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta pohtimaan ja arvioimaan tietoisesti ja realistisella tavalla sitä tiedotamatonta ymmärrystä, joka hänellä on viestinnällisestä suoriutumisestaan. Reflektio, yhteisöllinen toimijuus ja itse- ja vertaisarviointi ovat kielikasvatuksena ymmärretyn kielenopetuksen keskeisiä piirteitä.

6. Miten Kielisalkku tukee arviointia?

Kuten edellä on esitetty (Luku 4.1), tarkistuslistat ovat konkreettinen itsearviointiväline, joka auttaa oppilasta hahmottamaan, millaista kielitaitoa eri taitotasot edellyttävät ja miten pitkälle hänen taitonsa riittävät kielitaitojen eri osa-alueilla. Oppilaan itsearviointi yhdistyy tavallisesti pienryhmissä suoritettavaan vertaisarviointiin ja opettajan suorittamaan arviointiin. Reflektointia on tarpeen kohdentaa kielitaitojen ohella myös oppimis- ja työprosesseihin ja niissä toimijoihin. Itse- ja vertaisarviointi ja yhteinen pohdinta syventävät ja konkretisoivat oppilaan ymmärrystä siitä, mitä kielitaito on. Tämä ymmärrys tukee oppimistavoitteiden asettamista ja niiden toteutumisen seuranta. Itse- ja vertaisarviointi ja reflektio ovat keskeisesti esillä kielisalkun pedagogisessa tehtävässä.

6.1. Kielisalkun pedagoginen funktio

tarkoittaa oppimista ja opiskelua palvelevaa ja edistävää prosessiarviointia ja reflektiota. Siinä on yhtäältä kysymys oppilaan kieltä ja viestintää koskevan ymmärryksen tietoisesta ohjaamisesta, jotta hän voi itsenäistyä kielenkäyttäjänä. Toisaalta siinä on kysymys myös omaa toimintaa koskevasta ymmärryksestä ryhmän jäsenenä. Nämä tukevat työskentelyn tavoitteiden asettamista ja tehtävän toteutusta. Näiden osatekijöiden avulla oppilas oppii tarkkailemaan

toimintaansa tietoisesti. Reflektiivisessä työskentelyssä oppilas kehittyy vähitellen sosiaalisesti vastuullisena ja autonomisena toimijana. Hän tarvitsee kuitenkin runsaasti opettajan määrätietoista ohjausta ja konkreettista palautetta taitojensa edistymisestä. Tämän ymmärryksen perustat muodostuvat jo alakoulun kielikasvatuksessa.

Itse- ja vertaisarviointi ja reflektio korostavat oppilaiden aktiivisen vuorovaikutteisen toiminnan merkitystä viestintäkompetenssien ja niihin pohjautuvien taitojen kehittymisessä: mitä oppilaat osaavat aivan konkreettisesti tehdä opiskeltavan kielen välityksellä, kun he kuuntelevat, lukevat, puhuvat tai kirjoittavat vierasta kieltä. Tarkistuslistat ovat käyttökelpoisia myös kielikurssien opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien laadinnassa sekä tuloksellisuuden arvioinneissa. Näin Viitekehys auttaa sitomaan yhteen kielenopetuksen tavoitteiden määrittelyä, kurssien opetussuunnitelmien laadintaa ja niiden pedagogista toteutusta sekä arviointia. Tämä käytännönläheinen, toiminnallinen orientaatio tukee oppilaan/kielenkäyttäjän pitkäjänteistä opiskelua. (Kohonen 2009; 2012; Little 2009.)

Arvioidessaan töitään oppilas/kielenkäyttäjät pohtii, mitä hän osaa, mitä hänen pitäisi osata ja mitä hänen pitäisi tehdä oppiakseen lisää. (Boud 1995; O'Malley & Valdez Pierce 1996.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilas asettaa opintojen alussa ja

edelleen opiskeluprosessin kuluessa itselleen konkreettisia tavoitteita ja että niihin pääseminen on hänen vastuullaan. Opintojen aikana oppilas seuraa, missä määrin hän saavuttaa asettamiinsa tavoitteita. Opettajan tuki ja ohjaus ovat tärkeitä kielisalkkutyöskentelyn tässäkin vaiheessa. Opettajan tehtävänä on antaa oppilaille tilaisuuksia pohdita niitä toimintatapoja, prosesseja tai tunteita, jotka ovat edistäneet heidän opiskeluaan tai estäneet heitä pääsemään tavoitteisiinsa. Hän ohjaa heitä asettamaan pohdintojen ja itsearviointin perusteella itselleen jälleen uusia tavoitteita. Näin opiskeluprosessi etenee tavoitteellisina, toisiaan seuraavina sykleinä. Vasta tällaisten prosessien kautta oppilaan on mahdollista ottaa itsenäisemmin vastuuta opiskelustaan ja hieman avarammin ymmärrettynä myös omasta elämästään.

Prosessiarviointi lisää oppilaan ymmärrystä kielestä ja viestinnästä sekä hänestä itsestään kielenoppijana, kielenkäyttäjänä ja yhteisöjen jäsenenä ja sosiaalisena toimijana. Kun oppilaat käyttävät toistuvasti tarkistuslistoja salkkutehtävissään sekä suullisten että kirjallisten tekstiensä itse- ja vertaisarviointeihin, he omaksuvat vähitellen kriteeripohjaisen arvioinnin ajattelua ja käsitteitä ja oppivat ymmärtämään eri taitotasojen saavuttamisen kriteereitä konkreettisten esimerkkien avulla. He voivat myös asettaa itselleen niihin pohjautuvia jatkotavoitteita, joita he työskentelevät seuraavissa salkkutehtävissään. (Kohonen & Pajukanta 2003; Little 2009; Sisamakias 2006.)

Viestinnälliset taitotasot on esitetty Viitekehyksessä tiivistetysti kielenkäytön eri osataitojen osalta (Itsearviointilokerikko, EVK 2003). Abstraktit kriteeripohjaiset kuvaimet eivät avaudu helposti varsinkaan alakoulun oppilaille, mutta niistä johdetut lukuisat tarkistuslistojen ”Osaan tehdä/ Tarvitsen apua” -lausumat konkretisoivat tavoitteita yksittäisiin kielenkäytön tehtäviin ja tilanteisiin. Ne auttavat oppilaita hahmottamaan viestinnällisten tavoitteiden jatkumoa taitotasolta toiselle ja tunnistamaan taidoissaan kehittämisen tarpeita ja kohteita. Kielisalkku tuo näin omaehtoista ja vuorovaikutteista toimintaa korostavan Viitekehysten keskeiset periaatteet kieliluokkiin oppilaiden ulottuville aivan konkreettisinä pedagogisina käytänteinä.

Euroopan neuvoston EKS -ohjeet (Principles 2011) korostavat myös työskentelyn ja opiskeltavien asioiden ymmärtämisen merkitystä oppilaan kehittymisessä. Oppilaan on tarpeen ymmärtää autonomiaan pyrkivän salkkutyöskentelyn merkitys, tavoitteet ja käsitteet, jotta hän voisi motivoitua itseohjautuvaan työskentelyyn ja yhä vaativampien opiskelutehtävien ottamiseen. Kielisalkku tukee itseymmärrystä lisäämällä oppilaiden tietoisuutta oppimistehtävästä ja tuomalla heille reflektiivisen työskentelyn ja itsearvioinnin käsitteitä ja välineitä. Oppilaan on hyvä tiedostaa, että hänellä on kielten opiskelussaan opettajia tukenaan vain niin kauan kuin hän on jossakin koulussa tai oppilaitoksessa. Niiden päätyttyä hän vastaa itse omasta kielitaidostaan ja sen

ylläpitämisestä ja kehittämisestä muun ammattitaitonsa osana.

David Little (1999) huomauttaa painokkaasti, että oppilaista ei tule autonomisia kielenkäyttäjiä vain sillä että heille ilmoitetaan, että he ovat nyt itsenäisiä ja saavat huolehtia opiskelustaan. He voivat ottaa työskentelystään vastuuta vain sitä mukaa kuin he ymmärtävät, mistä siinä on kysymys ja millä tavoin he voivat ottaa siitä vastuuta itselleen. Voidakseen tehdä järkeviä toimintasuunnitelmia heidän on siis tarpeen ymmärtää, mitä he osaavat, mitä puutteita heidän taidoissaan on ja millaista kielitaitoa heidän on realistista tavoitella kyseisellä opintojaksolla. Itse- ja vertaisarviointi auttavat heitä nykytilanteensa paikantamistehtävässä – samaan tapaan kuin suunnistajan on voitava paikantaa sijaintinsa topografisella kartalla voidakseen tehdä järkeviä reittivalintoja seuraavalle rastille pääsemiseksi.

Prosessiarviointi toimii näin opettamisen ja oppimisen rajapinnalla, niitä yhdistävänä liittymänä. Prosessitaitojen konkreettiseen opettamiseen ja tietoiseen kehittämiseen on tarpeen varata aikaa arkipäivän työskentelyssä. Myös tässä on tärkeää ottaa huomioon, että oppilaat ovat yksilöitä: he saattavat pohtia omaa oppimista hyvinkin eri tavoin: toiset suullisesti, toiset kirjallisesti, toiset piirtämällä, toiset tovereiden kanssa keskustelemalla, toiset lähes yksinomaan itsekseen. Ohjaustyössä olisi sen vuoksi hyvä pyrkiä joustaviin pedagogisiin käytänteisiin, antaen tilaa oppilaiden yksilöllisille taipumuksille.

6.2. Kielisalkun raportoiva funktio.

Kielisalkun raportoiva tarkoitus voi toteutua yksittäisen oppilaan kohdalla vaikkapa työnhakutilanteessa. Hyvin ylläpidetystä ja ajantasaisesta kielisalkusta on kiistatonta hyötyä oppilaalle viimeistään siinä vaiheessa, kun hän perusopetuksen jälkeen siirtyy ammatillisiin oppilaitoksiin tai lukioon tai viettää vaihto-oppilasvuoden tai lyhyemmän ajanjakson ulkomaisessa oppilaitoksessa. Suomalaiset kouluarvosanat eivät avaudu ulkomaalaisille eivätkä aina oman maamme sisälläkään eri oppilaitosmuotojen välillä tai työelämässä. Siksi on tärkeää, että tieto oppilaan taidoista konkretisoituu kielisalkussa kahdella tavalla: kielipassin itsearviointeina ja raportointikansion kielitaitonäytteinä.

Kielisalkun vaikuttavuutta opintojakson (kurssin, oppimäärän tai kouluasteen) päättyessä voidaan lisätä varsin yksinkertaisin keinoin, jotka samalla terävöittävät salkun roolia oppilaalle ja edistävän salkun hahmottumista olennaiseksi osaksi normaalia kielenopiskelua. Oppilaiden kanssa kannattaa keskustella ja sopia kunkin opiskelujakson alussa salkun laatukriteereistä ja siitä, miten kielisalkut arvioidaan ja miten todistuksen arvosana määräytyy. Erityisesti puhe-suoritusten liittäminen elektroniseen salkkuun palvelee kielitaidon monipuolista kehittymistä ja helpottaa usein laiminlyödyn suullisen taidon aseman kohentumista ja dokumentointia opetuksessa ja arvioinnissa. Kielisalkkuun sisältyvät kaikki oppilaan salkkutyöt, koulun kokeet ja muut arvioidavat suoritukset. Hyvin toteutettuna

salkku osoittaa oppilaan kielitaitoa kokonaisuudessaan kyseisellä opintojaksolla.

Salkkuarviointiin sisältyvät siis myös perinteiset kokeet, jolloin sekä opettajan että oppilaiden kertaluonteiset paineet kokeiden toteuttamisessa vähenevät. Salkkuun sisältyvä näyttö laajentaa näin tavanomaisten kokeiden antamaa tietoa ja edellyttää myös pohdintaa ja yhteistyötä. Vuorovaikutus ja vertaisarviointi auttavat oppilaita ymmärtämään paremmin EVK:n kriteerikuvauksia ja luovat ryhmissä myös yhteisöllistä jakamisen ja vastuun tunnetta. Näin salkun pedagoginen prosessifunktio liittyy saumattomasti sen raportoivaan funktioon. (Kohonen, Lehtovaara & Jaatinen 2005.)

Salkun välittämä kokonaiskuva oppilaan osaamisesta on perinteisiä kielikoikeita laajempi ja vastaa paremmin myös opetussuunnitelman perusteissa asetettuja tavoitteita. Näin siksi, että salkusta ilmenee myös taito suunnitella, toteuttaa ja arvioida omaa työskentelyä yhdessä muiden kanssa – taito, jota tarvitaan koulun ulkopuolella usein jopa enemmän kuin pelkkää kielitaitoa. Kukin opettaja voi käyttää pedagogista vapauttaan siinä, millä tavoin hän neuvottelee oppilaiden kanssa ja miten hän ohjaa heidän salkkutyöskentelyään. On sekä opettajan että oppilaiden etu, että salkku liittyy selkeästi koulutyön opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin ja sisältöihin.

Kielisalkun pedagoginen ja raportoiva funktio ovat toisistaan riippuvia ja niillä on yhteinen päämäärä kielikasvatuksessa: tukea oppilaan sosiaalisesti vastuullista autonomiaa ja kulttuurienvälisen

toimijuuden kehittymistä elinikäisenä oppimis- ja kasvuprosessina. Näiden tehtävien periaatteellisen eron oivaltaminen on tärkeää siksi, että opettaja voi paremmin ymmärtää kielisalkun käsitteeseen sisältyvän vahvan pedagogisen potentiaalin kielikasvatuksen edistämiseksi.

Kielisalkun periaatteet (Principles 2011,5) korostavat tätä molempien funktioiden toisiinsa kietoutumista seuraavasti: “Kielisalkku ei voi helposti täyttää raportoivaa tehtäväänsä, jollei sillä ole ollut keskeinen sija yksilön kielenoppimisen kokemuksessa”. Oppilas on itse vastuussa säännöllisestä itsearviointin suorittamisesta (saaden siihen ohjausta tarpeen mukaan). Itsearviointi on perustavan tärkeää kielisalkun tehokkaalle käytölle. Toisaalta kielisalkun pedagoginen tehtävä riippuu osaksi siitä, että se antaa oppilaalle välttämättömiä keinoja merkitä muistiin kielten oppimiseensa ja käyttöönsä liittyneitä tärkeitä piirteitä ja tapahtumia. Kielisalkun raportoiva funktio on validia vain siinä määrin kuin se perustuu Viitekehyyksen mukaisten taitotasojen yhtenäiseen ja johdonmukaiseen käyttöön. Taitotasojen tiivistelmä on esitetty EVK:n (2003) Itsearviointilokerikossa, joka tulisi olla mukana kaikissa eurooppalaisissa kielisalkuissa. Salkkuihin tulee myös sisältyä asianmukaisesti muotoillut ja yksityiskohtaiset tarkistuslistat, jotka auttavat oppilaita arvioimaan kielellisiä kompetenssejaan yhteisten taitotasojen avulla (lukuun ottamatta hyvin nuoria oppilaita).

Tavoitteisiin pääsemiseen liittyvä edistymisen ja saavuttamisen tunne

vahvistaa kielenkäyttäjän motivaatiota ja innostusta. Eurooppalainen kielisalkku on kokonaisuudessaan merkittävä pedagoginen resurssi kielikasvatuksessa. Jotta tämä salkkuun sisältyvä potentiaali voitaisiin saada täysimittaisesti käyttöön kielten opetuksessa ja opis-

kelussa, kielisalkun tulee olla käytössä säännöllisenä työskentelyn resurssina kaikilta osin: Kielipassi, Kielenoppimiskertomus ja Työkansio. Jos näiden käyttö jää satunnaiseksi, kielisalkusta koitua pedagoginen hyöty kapenee. (Principles 2011.)

7. Miten salkkutyöskentely liittyy opettajan ammatilliseen kasvuun?

Salkkutyöskentelyä toteuttaessaan opettaja joutuu usein pohtimaan omaa opetustaan ja etsimään työnsä ja ammattitaitonsa kehittämisen mahdollisuuksia. Oppilaiden reflektointi-, itsearviointi- ja yhteistyötaitojen opettaminen ja ohjaaminen edellyttävät opettajalta pitkäjänteistä ammatillista työskentelyä – ja innostusta ja uskoa työn merkitykseen varsinkin silloin, kun tuloksia ei ole vielä kovin paljoa näkyvissä. Prosessi on välistä hankalaa, mutta palkitsee samalla myös opettajan ammatillista oppimista ja kasvua.

Eurooppalaista kielisalkkua koskeva tutkimus on tuonut esille havainnon siitä, että oppilaan ja opettajan autonomia näyttävät kulkevan rinnakkaisina prosesseina, joissa korostuu osallistujien tilannekohtainen ymmärrys. Salkkutyöskentelyssä opettajat hankkivat itselleen lisää ymmärrystä oppilaiden ohjaamisesta sosiaalisesti vastuulliseen opiskeluun. Kollegiaaliset keskustelut auttavat heitä löytämään pedagogisia keinoja kielisalkun keskeisten periaatteiden integroimiseksi koulukohtaisiin

kielten opetussuunnitelmiin, oppimateriaaleihin ja opiskelun työmuotoihin luokissaan. Oppilaiden edistyminen tavoitetsuunnassa, heidän motivoitumisensa opiskeluun ja heiltä saatu myönteinen palaute ovat omiaan lisäämään opettajan ammatillista innostusta ja itseluottamusta.

Ammatillinen kasvu edellyttää kannustavaa yhteisöllistä ilmapiiriä ja kulttuuria, jossa on turvallista etsiä yhteistä ymmärrystä. Vuorovaikutteinen toiminta lisää opettajan itseymmärrystä kasvattajana ja kehittää konkreettisiin opetustilanteisiin liittyvää pedagogista ymmärrystä. Tähän liittyy herkkyys havaita ja tunnistaa omia ja toisten tuntemuksia, eräänlainen kohtaamistilanteiden ”pedagoginen lukutaito”, joka parantaa tilannekohtaisesti mielekästä toimintaa. Omalle kasvulleen herkistynyt opettaja oppii myös tarkkailemaan pedagogisia valintojaan ja muuttamaan omia ratkaisujaan tietoisesti ammatillisen ajattelunsa kasvun myötä. (Jiménez, Lamb ja Vieira 2007; Kohonen 2003; 2009; 2010; Lehtovaara 2001; Perclová

2006; Sisamakis 2006.)

Ammatillisessa kasvussa opettaja voi irtautua työtään hallinneista rajoittavista käsityksistä ja uskomuksista. Luopumalla jostakin entisestä opettaja voi avata itselleen uusien kasvuprosessien mahdollisuuksia. Kun opettajan omaa työtä koskevat käsitykset ja uskomukset ovat kehittyneet yhteisöllisessä prosessissa, niiden muuttaminen edellyttää myös yhteisöllistä keskustelua. Muutoksen kollegiaalinen kohtaaminen ja yhteisten merkitysten luominen edistävät myös yksittäisen opettajan kykyä pohtia ajattelunsa ja toimintansa perusteita ja havaita itsessään ja työssään kasvutarpeita.

Eurooppalainen viitekehys toteaa useissa yhteyksissä, että se on tarkoitettu ennen kaikkea auttamaan opetusalan asiantuntijoita kielenopetukseen liittyvien monenlaisten pedagogisten mahdollisuuksien tunnistamisessa, käsitteellistämässä ja perusteltujen ratkaisujen tekemisessä. Se on deskriptiivinen, ei preskriptiivinen, käsikirja. Sen tarkoituksena on herättää kysymyksiä ja tukea niihin liittyviä ammatillisia pohdintoja. Se ei pyri esittämään ”valmiita” yleispäteviä vastauksia, sillä niiden löytäminen ja perusteltujen toteuttamistapojen valinta ovat aina teoksen käyttäjän omalla vastuulla. Viitekehysessä toistuu myös usein käyttäjille suunnattu kehoitus ”pohtia ja tarvittaessa kertoa muille asianosaisille”, missä määrin ja millä tavoin kulloinkin käsitellyt näkökulmat soveltuvat juuri heidän kielenopetuksensa kontekstiin. Näin se kehottaa kasvattajia tuomaan julki kunkin omia pedagogisia lähtökohtia ja käytänteitä ja pohtimaan

niitä myös yhdessä. (Kohonen, Lehtovaara ja Jaatinen 2005.)

Oppilaan autonomiaa tukeva salkkutyöskentely ei voi olla mikään (kapeasti rajattu) opetusmenetelmä, jota voisi toteuttaa eri luokissa saman kaavan mukaan suhteellisen mekaanisella tavalla. Vaikka itsenäistyvän, sosiaalisesti vastuullisen opiskelun periaatteet ovat yleisiä, niihin liittyvät yksittäisten oppilaiden ja luokkien tapahtumien tulkinnot ovat aina väistämättä tilanne- ja tapauskohtaisia: Miten toimia järkevästi ja tavoitetietoisesti tietyn luokan kontekstissa yksittäisen oppilaan tai ryhmän kanssa? Miten ratkaista esille nousevia pulmia? Miten antaa viisasta rohkaisua, miten suhtautua erilaisiin oppilaisiin? Kysymykset painottavat opettajan ja oppilaiden yhteisen tilannekohtaisen ymmärryksen merkitystä opetustyössä. Mielekäs toiminta edellyttää opetuksen sosiaalisen kontekstin, luokkahuoneen ja oppilaan yksilöllisyyden ja tilanteen erityispiirteiden tajuamista.

Tilanteet ja tapahtumat ovat eri toimijoilla aina myös ainutkertaisia: se, mikä onnistuu jonkin ryhmän kanssa, ei välttämättä onnistu ainakaan sellaisenaan toisen ryhmän tai oppilaan kohdalla. Oppimiseen ja ohjaamiseen liittyvät ongelmat ja mahdollisuudet ovat paikallisia ja vaativat siis yksilöllisiä ratkaisuja. Tämä kaikki edellyttää osallistujissa kyselevän, tutkivan ja itsenäisen mielen kasvattamista sosiaalisesti vastuullisena prosessina, jota luonnehtivat toisen kunnioitus, merkitysneuvottelu, yhteistoiminta ja keskinäinen riippuvuus. (Alwright 2006; Jaatinen 2003; 2007; Kohonen 2009; 2010; 2012.)