



# UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406021530>

Author(s):	Kohonen, Viljo
Title:	Eurooppalainen kielisalkku kielikasvatuksen pedagogisena työvälineenä
Main work:	Osaaminen ja kokemus : työ, oppiminen ja kasvatus
Editor(s):	Poikela, Esa
Year:	2005
Pages:	262-281
ISBN:	951-44-6411-7
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406021530

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Viljo Kohonen

## Eurooppalainen kielisalkku kielikasvatuksen pedagogisena työvälineenä

Opettaja on yksinkin toimiessaan samalla myös työyhteisönsä jäsen. Työyhteisö muodostaa jäsentensä ammatillisen kehittymisen ympäristön. Sen tuki on ensiarvoisen tärkeää jokaiselle, mutta samalla myös kukin opettaja vastaa osaltaan yhteisönsä kehittymisestä. Nämä havainnot tukevat Annikki Järvisen (1999) esittämiä opettajan ammatillisen kehittymisen reittivalintoja. Hän esittää, että opettajan ammatillinen kehittyminen voi perustua yhtäältä oman *oppiaineen hallintaan ja sen pedagogisointiin* pyrkivään aktiiviseen kehittämistyöhön. Toinen ammatillisen kehittymisen polku on *yhteisöllinen orientaatio*. Siinä opettaja kokee kollegiaalisen yhteistyön sekä omalle kasvulleen hyödylliseksi että myös oppilaidensa kokonaisvaltaisen kasvun kannalta tarpeelliseksi. Hän pitää tärkeänä, että kouluun kehittyisi opettajien ja muun henkilöstön yhteistyössä sellainen oppimisympäristö ja ilmapiiri, joka tukisi oppilassakin sosiaalisesti vastuullista laaja-alaista oppimista.

Kielikasvatuksessa kielen opettaminen, oppiminen, arviointi, opettajan ammatillinen kasvu ja koko työyhteisön kehittäminen nivoutuvat yhteen suureksi haasteeksi kehittää kielenopettajan ammattitaitoa ja työyhteisöä kollegiaalisen toimintakulttuurin suuntaan. Yhteisöllinen oppimisympäristö tukee oppilaiden itsenäisty-

vää ja samalla myös yhteistoiminnallista opiskelua. Eurooppalainen kielisalkku (European Language Portfolio) antaa uusia mahdollisuuksia tällaisen kielten opiskelun edistämiseksi.

Olen tutkinut vieraiden kielten oppimista kokonaisvaltaisen, kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) viitekehyksessä oppilaan koko olemusta ja persoonaa koskettavana kasvuna. Se on oppilaalle merkityksellistä, elämyksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjaavaa oppimista. Olen käyttänyt tällaisiin tavoitteisiin pyrkivästä kielenopetuksesta nimitystä *kielikasvatus*. Artikkelissani tarkastelen kielikasvatusta sen pedagogisen viitekehyksen, opettajan asiantuntijuuden ja Eurooppalaisen kielisalkun rakentamisen ja käytön näkökulmasta.

### Kielikasvatuksen pedagogisen viitekehyksen suuntaviittoa

Kielikasvatus tukee oppilaan kasvua tahtovana, itseohjautuvana ja autonomisena henkilönä, joka pystyy samalla myös sosiaalisesti vastuulliseen yhteistyöhön. Sitä luonnehtivat seuraavat piirteet (Kohonen 2003; 2004):

- >oppilaan omat päämäärät ja autonomia,
- >henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen,
- >omaehtoinen, aloitteellinen ja vastuullinen opiskelu,
- >oppimisen mielekkyys, syvyys ja laaja-alaisuus,
- >itsearvioinnin korostuminen,
- >opetuksen oppilas- ja merkityskeskeisyys.

Kielikasvatukseen pyrkiessään opettaja yhdistää opetuksessaan tietoisesti kasvatuksellisia, tiedollisia ja taidollisia tavoitteita toisiinsa. Hän asettaa opetukselle *kaksoistavoitteita*: (a) kasvatuksellisia tavoitteita (esim. yhteistyötaidot, toisten huomioonottaminen, oppimaan oppiminen) ja (b) kielen rakenteellisia sisältötavoitteita (esim. persoonapronominien muodot, adjektiivin vertailumuodot,

aikamuotojen muodostaminen). Hän voi seurata, ohjata ja arvioida niiden toteutumista tietoisesti asettamiensa tavoitteiden pohjalta. Kielikasvatus onkin tärkeällä tavalla myös elämäntaitojen opettamista kielenopetuksen yhteydessä (Lehtovaara 2001).

Kielikasvatukseen liittyy olennaisesti oppimisen *yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus*: vastuun ottaminen oman oppimisen lisäksi osallisuudesta myös oppilastovereiden oppimiseen. Aktiivinen osallistuminen ja vastuu luovat ryhmään yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys tyydyttää parhaimmillaan oppilaan yhteenkuuluvuuden, liittymisen ja turvallisuuden tarpeita ja tuo opiskeluun tärkeän *yhdessä oppimisen*, jakamisen ja välittämisen ulottuvuuden. Osallistuminen oppimisprosessiin yhteisvastuullisesti tukee siten yksilön *itsetunnon* myönteistä ja samalla myös realistista kehittymistä, kun oppilas kokee olevansa sekä antavana että saavana osapuolena ja tulevana ryhmässä hyväksytyksi omana itsenään. Työyhteisöllä tai ryhmällä on merkittävä osuus jokaisen jäsenensä kehittymiselle (Kohonen 2002; 2004).

Opettaja ohjaa oppilaita pohtimaan kokemuksiaan vieraan kielen viestinnällisestä käytöstä, omasta oppimisestaan ja toiminnastaan ryhmissä sekä auttaa heitä ymmärtämään oppimisen prosessejaan paremmin. Seuraavat näkökulmat auttavat opettajaa tarkkailemaan kasvatustyötään:

- Missä määrin tehtävät ja ohjaus korostavat oppilaan omaloitteisuutta ja jättävät tilaa omien suunnitelmien ja valintojen teolle?
- Miten tehtävät ohjaavat oppilasta tiedostamaan kielenkäytön ja oppimisen prosessejaan?
- Missä määrin oppilas kokee ”omistavansa” opiskeluaan?
- Miten ohjaus tukee sosiaalisesti vastuullista, toiset huomiioon ottavaa työskentelyä?

Kielikasvatuksessa kokemus, pohdinta, käsitteellistäminen ja toiminta kuuluvat yhdessä olennaisina osina kokemukselliseen oppimisprosessiin. Tieto kielestä, viestinnästä ja oppimisesta auttaa op-

pilasta prosessien tietoisessa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä jatkotavoitteiden asettamisessa. Kieltä ja viestintää koskevan tiedon aktivointi on ihmisen *kielellisen tietoisuuden* lisäämistä pedagogisin toimenpitein. Kielellinen tietoisuus tarkoittaa ihmisen kielellisen kyvyn nostamista tietoisena havainnoimisen ja käsittelyn tasolle. Se on tavallaan kieltä koskevan ”hiljaisen tiedon” saattamista tiedostetuksi tiedoksi, jota voi tarkkailla ja pohtia myös tietoisesti. Tähän liittyy myös kielellisen kyvyn merkityksen ymmärtäminen inhimillisessä ajattelussa, toiminnassa, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. (Kohonen 2001; 2002; 2004; van Lier 1996; Arnold 1999; Huttunen 2002.)

Autenttinen kielenkäyttö on olennaisella tavalla ihmisten ja kulttuurien välistä merkityksellistä viestintää ja kohtaamista. Kulttuurien kohtaaminen vieraan kielen opetuksessa on omiaan edistämään avoimuutta ja erilaisuuden ymmärrystä. Vieraan kulttuurin kohtaaminen auttaa myös ymmärtämään syvällisemmin omalle kulttuurille ominaisia piirteitä ja arvostamaan niitä. Itsetuntemus ja myönteinen omaan kulttuuriin samastuminen antavat perustan myös vieraiden kielten ja kulttuurien kohtaamiselle. *Kulttuurien välinen kommunikatiivinen kompetensi* on kielikasvatuksen ajankohtainen tavoitekokonaisuus, joka on hyvin perusteltu nopeasti kansainvälistyvässä maailmassamme (Kaikkonen 2001; 2004; Byram 2003).

## Opettaja kielikasvattajana

Kielenopettajan toiminta vaikuttaa siihen, miten hänen oppilaansa kokevat kielten opiskelunsa ja miten motivoituneita he ovat siihen. Opetustyö onkin aina sidoksissa opettajan subjektiivisiin, usein tiedostamattomiin kasvatuksellisiin käsityksiin, oletuksiin, uskomuksiin ja asenteisiin, joiden pohjalta hän jäsentää työtään. Ne johtavat erilaisiin pedagogisiin valintoihin, käytänteisiin ja oppimisympäristöihin. Samankin ”menetelmän” nimikkeellä kulkeva opetus saattaa olla eri opettajien toteuttamana laadullisesti hyvin-

kin erilaista. Omaa ihmiskäsitystään itselleen selkiyttävä opettaja oppii tarkkailemaan pedagogisia valintojaan ja muuttamaan pedagogisia ratkaisujaan tietoisesti ammatillisen ajattelunsa kasvun myötä. Kasvulleen herkistynyt, itsenäinen ja yhteistyökykyinen opettaja pystyy ohjaamaan myös oppilaitaan sosiaalisesti vastuulliseen autonomiaan. (Kohonen 2001; Jaatinen 2003; Lehtovaara 2001.)

Työskentelyn ohjaaminen edellyttää opettajalta monenlaisten uusien tietojen ja taitojen ja usein myös uudenlaisen neuvottelevan asennoitumisen omaksumista. Neuvottelevaan oppimiskulttuuriin liittyy syvällisiä pedagogisia muutostarpeita, jotka nostavat esille kysymyksen opettajan ammatillisesta identiteetistä. Olen käyttänyt uudistumassa olevasta aineenopettajan identiteetistä nimitystä *moniulotteinen asiantuntijuus*. Empiirisen tutkimusaineistoni (Kohonen 1999) pohjalta olen tulkinnut prosessia siten, että aineenopettajan uudistuvaan ammatilliseen identiteettiin sisältyy kolme ulottuvuutta:

- >*tiedollinen asiantuntijuus*: oppiaineen tieteellinen osaaminen, johon liittyy identiteetti aineenopettajasta tieteenalansa asiantuntijana,
- >*pedagoginen asiantuntijuus*: oppiaineen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaaminen, ohjaaminen ja arviointi,
- >*työyhteisöllisyys*: toiminta työyhteisön kehittäjänä ja osallistuminen myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan.

Kollegiaalisen toimintakulttuurin kehittyminen oppilaitoksessa on suuri muutos perinteiseen yksinään toimimisen ja eristäytymisen kulttuuriin. Todellisen uudistumisen mahdollisuudet paranevat, kun opettajien kesken syntyy jaettava ymmärrystä ja yhteistä päämäärätietoisuutta. Michael Fullan (1996) nostaakin koulun uudistumisen keskeiseksi käsitteeksi ajatuksen koulusta oppivana organisaationa. Siinä hän erottaa kaksi suurta prosessia: koulukulttuu-

rin muutos *kollegiaaliseksi työyhteisöksi* ja opettajan profession uudistaminen *vuorovaikutteisen asiantuntijuuden* suuntaan. (Kohonen 1999; 2002.) Yhteisöllisyys tukee oppilaiden itsenäistymistä ja yhteistoiminnallisuutta myös kielikasvatuksessa, mihin Eurooppalainen kielisalkku antaa uusia mahdollisuuksia.

## Miten Eurooppalainen kielisalkku edistää kielikasvatusta?

Eurooppalainen *kielisalkku* on Euroopan neuvostossa kehitteillä oleva kielenopetuksen pedagoginen ja hallinnollinen työväline. Se pohjautuu kielenopetuksen yhteiseen teoreettiseen eurooppalaiseen *viitekehykseen* (EVK 2004), jonka taustalla on yli 30 vuoden kehittämistyö Euroopan neuvostossa. Viitekehys ja kielisalkku tukevat yhtäältä oppilaan autonomiaa ja kulttuurienvälistä oppimista kielenopetuksessa. Itsenäistyvää oppimista korostavat myös kielitaidon itsearviointin kriteeriviitteiset taitotasokuvaukset, jotka tukevat samalla opettajan pedagogista ohjaustyötä. Tässä painotuksessa on kysymys kielisalkun *pedagogisesta tehtävästä* oppimisprosessien kehittämiseksi. Toisaalta kielisalkulla on myös *raportoituva tehtävä* palvella oppilaan tai kielenkäyttäjän kielitaidon arviointia ja dokumentointia 6-portaisen kriteeriviitteisen tasokuvausjärjestelmän avulla (taitotasoilla A, B ja C, joissa kussakin on kaksi alatasoa).

Kielisalkku muodostuu kolmesta toisiaan täydentävästä osasta. Olemme suomalaisissa projekteissa päätyneet ehdottamaan näille seuraavia nimityksiä (Kohonen 2003):

- >*Kielipassi* (Language Passport), joka sisältää muun muassa tiedot oppilaan kielitaidosta eri kielissä kriteeriviitteisinä itsearviointeina ja koonnan hänen kulttuurikokemuksistaan.
- >*Kielenoppimiskertomus* (Language Biography), jossa oppilas jäsentää opiskeluprosessiaan, arvioi eri kielten viestintätaitojensa edistymistä kriteeriviitteisesti ja pohtii it-

selleen tärkeitä kielten ja kulttuurien välisen oppimisen kokemuksiin.

➤ *Työkansio* (Dossier), jossa oppilas pohtii edistymistään salkkutöidensä kautta, antaa ja saa toveripalautetta ja opettajan ohjausta sekä dokumentoi eri kielten taitojaan autenttisin työnäytein ja kielitodistuksiansa avulla.

Laajan tutkimus- ja kehittämistyön tuloksiin pohjautuen Euroopan neuvosto laati kielisalkun käytön ja kehittämisen periaatteista suosituksen, jonka Kasvatusalan komitea hyväksyi (Principles 2000). Syksyllä 2000 pidettiin Krakovassa Euroopan neuvoston opetusministerien konferenssi, jossa opetusministerit ottivat selkeästi myönteisen kannan kielisalkun laajamittaiseen toteutukseen kaikissa jäsenvaltioissa. Euroopan neuvoston 45 jäsenvaltiota ovat sitoutuneet Eurooppalaisen kielisalkun käyttöön ja sen edistämiseen viitekehyksen periaatteiden pohjalta. Nämä ministereiden hyväksymät periaatteet ja suositukset muodostavat yhteisen *Eurooppalaisen kielisalkun ytimen* (Principles 2000; Kohonen 2003):

1. Kielisalkku on väline, joka edistää oppilaan monikielistä kompetenssia (plurilingualism) ja monikulttuurisuutta (pluriculturalism).
2. Kielisalkku on oppilaan omaisuutta.
3. Se arvostaa täydessä laajuudessaan oppilaan kielellistä ja kulttuurien välistä kompetenssia ja kokemusta riippumatta siitä, onko se hankittu järjestetyn, formaalin koulutuksen puitteissa tai sen ulkopuolella.
4. Kielisalkku on väline, joka edistää oppilaan autonomiaa.
5. Sillä on sekä kielten oppimisprosessia tukeva pedagoginen funktio että eri kielten taitoja dokumentoiva raportointifunktio.
6. Kielisalkku perustuu yhteiseen Eurooppalaiseen viitekehykseen ja siinä konkreettisesti esitettyihin kielellisen kompetenssin taitotasokuvauksiin.



7. Se rohkaisee oppilaan kieli- ja oppimistaitojensa itsearviointia.
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.

Suomessa käyttöön otettava Eurooppalainen kielisalkku on kehitetty pitkäkestoisissa tutkimus- ja kehittämisprojekteissa, joiden johtamisesta on vastannut Tampereen yliopisto (Kohonen 2003). Projektityöskentelyä on suoritettu tiiviissä yhteistyössä eurooppalaisten kehittämishankkeiden kanssa: Kielisalkun pilottiprojekti (1998-2001) ja Kielisalkun kouluttajakoulutus (2001-04), joita opetusministeriö ja opetushallitus ovat tukeneet. Näissä projekteissa toteutuneen intensiivisen kokeilevien opettajien, oppilaiden ja tutkijoiden yhteistyön kautta suomalaisessa kielisalkussa on päädytty seuraaviin perusratkaisuihin.

Kielisalkku muodostaa oppilaille, opiskelijoille ja kielenkäyttäjille suunnatun elinikäisen kielenoppimisen jatkumon. Kielisalkun pedagoginen kokonaisuus muodostuu kolmesta peräkkäisestä kielisalkusta:

- >Ensimmäinen kielisalkkuni (perusasteen luokat 3-4).
- >Perusasteen kielisalkku (perusasteen luokat 5-9).
- >Eurooppalainen kielisalkku (Lukion, ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen kielisalkku, joka jatkuu edelleen aikuisten kielisalkkuna ammatillisiin tarpeisiin kohdentuen).

Juuri uusissa opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa kielenopetuksemme tavoitetasot on liitetty viitekehysten mukaisesti taitotasokuvauksiin perusopetuksessa 6. ja 9. luokkien päätösarvioinnissa. OPS-perusteissa vieraiden kielten arvosanalle 8 on määritelty kriteerit, jotka kytkevät *kielitaidon opetuksen* tavoitteet eurooppalaisiin taitotasoihin. Samalla on toki todettava, että kiel-

ten kouluarvosanoihin liittyy kielitaidon lisäksi myös muita opetussuunnitelmassa esitettyjä opetuksen tavoitteita, kuten opiskelustrategioiden ja kulttuuritaitojen kehittyminen. Tästä syystä kouluarvosanoja ei ole perusteltua rinnastaa suoraan eurooppalaisiin taitotasoihin, sillä taitotasot muodostavat yhden osan opiskeltavasta tavoitekokonaisuudesta (Kohonen, Jaatinen ja Lehtovaara 2004).

Kielitaito on kytketty eurooppalaisiin taitotasoihin samoin lukion ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen päättyessä. Siten esimerkiksi pitkän englannin (A1-kieli) ylioppilastutkinnon arvona magna cum laude approbatur voidaan kielitaidon kriteerien osalta rinnastaa viitekehyksen taitotasoon B2 (Takala 2003). Tämä on huomattavasti helpommin kommunikoitavissa kaikille, jotka tuntevat taitotasojärjestelmän kriteerikuvaukset (Euroopan neuvoston verkkosivut, <http://www.coe.int/portfolio>). Myös ammatikorkeakoulujen ja yliopistojen kielikeskuksien kielten opetuksen kielitaidon tavoitteita ollaan parhaillaan kytkemässä eurooppalaisiin taitotasokuvauksiin. Kuvausjärjestelmästä muodostuu siten koko elinikäisen kielten opiskelun kattava tavoitteellinen jatkumo, joka mahdollistaa kielitaitojen dokumentoinnin myös kansainvälisesti ymmärrettävällä tavalla.

Kielten opetussuunnitelmien opiskelustrategioiden ja kulttuuritaitojen tavoitteisiin sisältyy myös oppilaan suorittamaa reflektiota ja itsearviointia, johon kielisalkku antaa käyttökelpoisia käsitteitä ja pedagogisia työvälineitä. Samalla se tuo eurooppalaisen ulottuvuuden kulttuurien välisen opiskelun tueksi. Kielisalkku liittyy vieraiden kielten opiskelun Euroopan neuvoston jäsenvaltioissa aivan alusta pitäen yhteiseen eurooppalaiseen kontekstiin ja korostaa kielten ja kulttuurien moninaisuutta rikkautena ja oppimisen resurssina (EVK 2004).

Eurooppalainen kielisalkku on koko Euroopan laajuisesti toteutuessaan merkittävä uudistus kielitaitojen osoittamiseen, kun eri valtioiden ja organisaatioiden kieltenopetuksen erilaiset arviointikäytännöt voidaan rinnastaa ja säätää yhteiselle eurooppalaiselle viiteasteikolle (EVK 2004). Erilaisiin kansallisiin kielitaidon arviointimenettelyihin saadaan hyvin tarpeellista *yhteismitalli-*

*suutta ja läpinäkyvyyttä.* Se helpottaa huomattavasti niitä kulttuurivaihdon ja kansainvälisten työympäristöjen tarpeita, joissa edellytetään kielitaitojen osoittamista työnantajalle tai oppilaitokseen pyrittäessä (Kohonen 2003; Takala 2003). Eurooppalaisen kielisalkun kielipassia ollaankin kytkemässä Euroopan Unionin piirissä piakkoin (vuodesta 2005 lähtien) käyttöön otettavaan *Europassiin* (Europass). Siihen sisältyvät haltijan CV (European Curriculum Vitae), kielipassi (Language Passport), kansainvälisen opiskelun dokumentointi (MobiliPass) sekä ammattitaitoa osoittavien todistusten liiteosat (Certificate Supplement, Diploma Supplement; <http://www.europass.cedefop.eu.int>)).

## Salkkutyöskentely reflektiivisenä kielten opiskeluna

Kielisalkkukokeiluissa kehitimme vähitellen *salkkutyöskentelyn* käsitteen kuvaamaan reflektiivisen ja yhteistoiminnallisen kielten opiskelun pedagogisia työtapoja. Tarkoitamme salkkutyöskentelyllä sitä pedagogista työtapojen kokonaisuutta, joka muodostuu oppilaan ohjatuista, mutta silti tärkeiltä osin itsenäisestä ja omavastuisesta työskentelystä. Liitämme tähän käsitteeseen seuraavia toisiaan täydentäviä näkökulmia: oppilaiden omaehtoinen oppimisprosessien suunnittelu, työskentely ja pohdinta, salkkutöiden esittely toisille sekä niiden itse- ja toveriarviointi pienryhmissä. Koko prosessia johtaa tietenkin opettaja, joka ohjaa oppilaiden työskentelyä, neuvottelee siitä yhteisesti ja kommentoi suunnitelmia ja tuotoksia sekä arvioi ne (Kujansivu ja Pajukanta 2000; Kohonen 2003).

Olemme määritelleet salkkutyöskentelyn tärkeinä pitämiämme piirteitä seuraavien periaatteiden avulla (Kohonen 2003)<sup>1</sup>:

---

1. Käytän monikkomuotoa viittaamaan kielisalkkukokeiluissa osallistuvien kieltenopettajien kanssa yhdessä ja yhteisesti tehtyyn tutkimus- ja kehittämistyöhön ja sen tuloksena syntyneisiin ajatuksiin ja päätelmiin, joista esimerkkinä juuri nämä salkkutyöskentelyn periaatteet. Tutkimusprojektia on selostettu tarkemmin mm. tämän lähdeviitteen julkaisussani.

1. Salkkutyöskentely antaa oppilaalle mahdollisuuksia esitellä itsensä ihmisenä omalla persoonallisella tavallaan.
2. Se kehittyy oppilaan tavoitteiden pohjalta jäsentyneeksi erilaisten töiden kokoelmaksi, josta hän sopii yhdessä opettajan kanssa.
3. Siihen sisältyy oppilaan koko työskentelyprosessia koskevia ohjattuja pohdintoja.
4. Se sisältää oppilaan kielitaidon itsearviointia, toveriarviointia sekä opettajan arviointia kriteeriviitteisten taitotasokuvausten perusteella.
5. Se on oppilaan itsensä suorittama koonta hänen opiskelutehtävistään.
6. Oppilas perustelee ja arvioi tuotoksiaan ja asettaa itselleen jatkotavoitteita
7. Se osoittaa, mitä oppilas osaa tehdä oppimis- ja kielitaidollaan.
8. Se osoittaa monipuolisesti oppilaan osaamisen laatua ja vahvuuksia.

Salkkutyöskentelyyn sisältyy myös oppilaan oppimispäiväkirjaan perustuvia reflektiivisen oppimisen työmuotoja. Opettajat ohjaavat oppilaita pohtimaan omaa *rooliaan ja vastuutaan oppijoina* sekä heidän kielen opiskeluun kohdistamia odotuksia. He antavat oppilaille näihin seikkoihin liittyviä pohdintatehtäviä sekä tunneilla että kirjallisina kotitehtävinä. Näin he ohjaavat oppilaita pohtimaan työskentelyssään muun muassa seuraavanlaisia kysymyksiä:

- >miten ymmärrän oman roolini ja tehtäväni vieraan kielenoppijana?
- >mitä vastuullinen kielenoppiminen merkitsee minulle?
- >millaisia vahvuuksia minulla on kielenoppijana?
- >millaisia ominaisuuksia minun olisi hyvä kehittää itsessäni?
- >miten voisin parantaa yhteistyön taitojani ryhmätyöskentelyssä?

Opettajat liittävät tämäntapaisia pohdintakysymyksiä kulloinkin meneillään olevien opintojen tai kurssien salkkutehtävien yhteyteen eri tavoin painottuen eri kielissä. Kunkin oppilaan oppimiskansio (usein tavallinen A4-kokoinen työvihko) tarjoaa luontevia mahdollisuuksia työsisältöjen ja oman roolin pohdintojen integroimiseen salkkutyöskentelyssä. Opettajat ohjaavat oppilaita pohtimaan edelleen myös *kokemuksiaan kielestä ja sen viestinnällisestä käytöstä ja omasta oppimisestaan* ja auttavat siten heitä ymmärtämään kielten opiskelun prosesseja paremmin. He käyttävät esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä, jotka painottuvat jälleen eri tavoin eri kielten opiskelun yhteydessä, riippuen oppilaiden iästä ja kielitaidon tasosta:

- > millainen olen vieraan kielen puhujana ja käyttäjänä?
- > millaisia asioita ja taitoja liittyy kielelliseen viestintään?
- > millaiset kielenoppimisen asiat ovat minulle helppoja/vaikeita?
- > millaisia tavoitteita asetan tämän viikon (kurssin) opiskelulleni?
- > millä tavoin pääsin asettamiini tavoitteisiin?
- > millaisia vaikeuksia kohtasin tämän salkkutyöni (kurssin) yhteydessä?
- > miten selviydyin niistä?
- > millaiset seikat auttoivat opiskeluaani (tällä jaksolla)?
- > mitä olen havainnut itsestäni kielenoppijana (tällä kurssilla)?
- > millaisia tavoitteita voin asettaa työskentelylleni?

Salkkutyöskentely alkaa kokeiluprojektimme kokemusten mukaan luontevasti opettajan ja oppilaiden yhteisillä keskusteluilla oppimisesta, odotuksista, tavoitteista ja toiveista sekä siitä, miten oppilaat näkevät oman tehtävänsä tai roolinsa kielenoppimisessa. Tärkeä on myös se vuorovaikutteinen prosessi, jossa oppilaat kommentoivat toistensa töitä ja antavat niistä toisilleen palautetta. To-veriarviointi tukee itsearviointitaitojen kehittymistä, lisää yhtei-

söllisyyttä ja täydentää opettajan antamaa ohjausta. (Kujansivu ja Pajukanta 2000; Hämäläinen ja Malhonen 2003; Kohonen 2003.)

Salkkutyöskentely edistää oppilaan tietoisuutta kielenoppimisesta lisäämällä hänen ymmärrystään hänestä itsestään kielenoppijana ja konkretisoimalla opiskelun tavoitteita, käsitteitä ja taitoja. Kielten oppiminen muuttuu helpommin hahmotettavaksi, konkreettisemmaksi ja siten *näkyvämmäksi* (visible, transparent), kun oppilas saa oppimisensa pohtimiseen ja jäsentämiseen käsitteitä ja työvälineitä. Tarkoitan tällä kielenoppimisen näkyvämmäksi tekemisellä sitä, että oppilaat oppivat salkkutyöskentelyn vuorovaikutteisessa prosessissa tiedostamaan oppimiskäsityksiään ja niihin liittyviä uskomuksiaan kielenoppimisesta, kielestä ja viestinnästä. Kuten Leo van Lier huomauttaa, oppiminen edellyttää sitä, että oppilas *havaitsee* ensin opittavan ilmiön ja kohdentaa siihen sitten tietoisesti henkisiä voimavarojaan:

“This noticing is an awareness of its existence, obtained and enhanced by paying attention to it. Paying attention is focusing one’s consciousness, or pointing one’s perceptual powers in the right direction, and making mental ‘energy’ available for processing” (van Lier 1996, 11).

Pohdiskelun tavoitteena on oppilaan oman oppimisen syvällisempi ymmärtäminen ja tarvittaviin muutosprosesseihin ryhtyminen. Tätä varten on tarpeen tarkkailla ja reflektoida omaa ja toisten oppimista vuorovaikutteisessa prosessissa myös toisten oppilaiden kanssa.

Olen esittänyt näistä oppilaan piirteistä, käsityksistä ja tunnekokemuksista seuraavia näkökohtia (Kohonen 2001; 2004; Arnold 1999; Kaikkonen 2001; 2004):

1. Sitoutuminen kielenopiskeluun ja sen koettu omistajuus.
2. Epätietoisuuden ja epävarmuuden kohtaaminen viestintätilanteissa ja opiskelussa yleensäkin.

3. Halukkuus riskien ottamiseen viestintätilanteissa ja -tehtävissä.
4. Itseymmärrys kielenoppijana ja käyttäjänä, uskomukset omasta roolista kielenoppijana.
5. Oman kulttuurisen identiteetin ymmärrys ja mitä merkitsee olla kulttuurien välinen henkilö ja kielenkäyttäjä.
6. Asenteet ja taidot, joita tarvitaan sosiaalisesti vastuullisessa, neuvottelevassa opiskeluprosessissa ja kielenkäytössä.
7. Monikielinen ja monikulttuurinen kompetenssi, johon liittyy tietoisuus kielellisistä ilmiöistä ja kielenoppimisesta sekä kulttuurien välisen erilaisuuden ja toiseuden kohtaaminen ja arvostaminen.
8. Opiskelutaidot ja strategiat, jotka ovat tarpeen jatkuvaan ja itsenäistyvään kielten oppimiseen.
9. Reflektoiva perusasennonnoittuminen kielenoppimiseen, johon liittyy itse- ja toveri-arviointi.

Tällaiset kielenoppimiseen vaikuttavat moninaiset tekijät muodostavat ikään kuin kartan, joka auttaa oppilasta orientoitumaan oppimistehtäväänsä kokonaisvaltaisesti ja ymmärtämään sen moniulotteisuutta paremmin. Kielten oppimiseen ja opiskeluun liittyvistä seikoista ja käsitteistä voi käydä pedagogisia keskusteluja. Niitäkin voi tarkkailla ja havainnoida tietoisella tavalla ja niistä voi myös antaa ja saada palautetta. Ne voidaan nostaa myös ohjauksessa tietoisesti esille keskustelun ja yhteisen sopimisen kohteiksi. Oppilaat oppivat vähitellen tunnistamaan kielten opiskeluun liittyviä uskomuksiaan ja työskentely- ja oppimistapojaan sekä asettamaan itselleen tavoitteita ja seuraamaan niiden toteutumista oppimisprosessin kuluessa.

## Opettajat ja oppilaat kielisalkun käyttäjinä

Eurooppalaisen kielisalkun kehittämishankkeessa on kysymys varsin kauaskantoisesta yhteisestä kielenopetuksen kehittämistyöstä.

Euroopan neuvoston jäsenvaltiot tulevat sopivaksi katsomallaan tavalla ja kansallisten prioriteettiensa ja resurssiensa mukaisesti toteuttamaan Eurooppalaisen kielisalkun laajamittaisen käyttöönoton kaikkialla. Se tulee 45 jäsenvaltiossa koskettamaan aikanaan Euroopan neuvostossa laaditun alustavan arvion mukaan lähes 140 miljoonaa kielten opiskelijaa.

Kielitaidon taitotasojen käyttöönotto arvioinnissa ja oppilaiden autonomiaa tukevat pedagogiset ratkaisut ovat merkittävä totuttujen toimintamuotojen muutos. Se edellyttää kielenopettajalta useimmiten huomattavaa ammatillista uudelleen orientoitumista. Salkkutyöskentelyä toteuttaessaan opettaja joutuu pohtimaan opetustaan uudella tavalla ja etsimään siinä myös itselleen työsä ja ammattitaitonsa kehittämisen mahdollisuuksia. Oppilaiden reflektointi-, itsearviointi- ja yhteistyötaitojen opettaminen ja ohjaaminen edellyttävät opettajalta pitkäjänteistä ammatillista työskentelyä – ja myös aimo annoksen innostusta ja uskoa työn merkitykseen varsinkin silloin, kun tuloksia ei ole vielä kovin paljoa näkyvissä. Tässä ohjaustyössä opettajan on tarpeen sisäistää eurooppalaisen viitekehyksen ja kielisalkun keskeiset käsitteet ja integroida niitä suomalaisen kieltenopetuksemme tavoitteisiin, sisältöihin ja perinteisiin. Kun opettaja ymmärtää selkeämmin itse, mitä hän tekee ja millaisiin tavoitteisiin hän pyrkii opetuksessaan, hän saattaa löytää tutustakin työstään uutta haasteellisuutta ja motivaatiota sen kehittämiseen. Prosessin läpikäyminen saattaa olla välillä hankalaa, mutta samalla myös monella tapaa palkitsevaa ammatillista oppimista.

Eurooppalainen kielisalkku merkitsee myös oppilaalle huomattavaa työorientaation muutosta. Oppilaan kielenoppimiseen vaikuttavat hänen aikaisemmat oppimiskokemuksensa, tietonsa ja taitonsa ja niiden myötä syntyneet käsityksensä ja uskomuksensa hänestä itsestään kielenoppijana ja käyttäjänä. Ne ohjaavat hänen odotuksiaan siitä, millä tavoin hän näkee kielenoppimisen itselleen mahdolliseksi ja miten hän uskaltaa yrittää vaikeuksista ja vastoinkäymisistäkin huolimatta. Ne vaikuttavat myös siihen, millä tavoin hän on valmis ja halukas liittymään toisiin ihmisiin, kohtaamaan



heitä ja osallistumaan aktiiviseen vuorovaikutuksen heidän kanssaan. Kohtaamistilaisuuksia väistelevä, arka kielenkäyttäjä menettää arvokkaita vuorovaikutteisen oppimisen tilaisuuksia. Oppilasta onkin hyvä ohjata tunnistamaan selviytymiskeinojaan ja myös kehittämään mahdollisuuksiaan muuttaa kielenoppimisen kannalta epäsuotuisaa toimintaansa ja ottamaan työskentelystään omaehtoista vastuuta (Breen 2001); Jaatinen 2003; Kohonen 2003; 2004; Kalaja ja Ferreira Barcelos 2003).

Kielisalkun kehittämistyössä on otettava huomioon myös se, että oppilaatkin tarvitsevat aikaa, ohjausta ja harjoittelua uusien käsitteiden ja itsenäistyvää työskentelyä edellyttävien työmuotojen oppimisessa. Arviointikriteereiden ymmärtäminen ja niiden käytön oppiminen itse- ja toveriarvioinnissa varsinkin perusasteella on vielä suuri urakka oppilaille. Uusia käsitteitä ja kriteereitä onkin hyvä opettaa useamman vuoden aikavälillä ja palata niihin tarpeen mukaan uudelleen liittäen niitä eri kielten työskentelyyn. Oppilaat oppivat käyttämään niitä vähitellen perusasteella ja pystyvät rakentamaan itsenäistyvän työskentelyn ja itsearviointin taitojaan edelleen toisen asteen ja korkea-asteen opinnoissaan.

Salkkutyöskentely edistää kokemustemme mukaan merkittäväällä tavalla oppilaiden mahdollisuuksia itsenäistyvään kielten opiskeluun. Se lisää heidän tietämystään oppimistehtävästä ja tuo heille siihen tarvittavia käsitteitä ja reflektiivisen oppimisen työkaluja, jotka ovat tarpeen koulujen päätyttyäkin. On hyvä muistaa, että kielitaidosta opitaan merkittäviä osia (aina kokonaan uusia kieliä myöten) vasta työelämässä, aikuisopiskelijana, kun työelämän muuttuvat tehtävät nostavat esille uusia kielitaidollisiakin tarpeita. Kansainvälisissä työympäristöissä kielitaito on ammattitaidon osa, jonka ajantasaistamisesta on pidettävä yhtä lailla huolta kuin muustakin ammattitaidosta.

Salkkutyöskentely korostaa uusien tietojen ja taitojen hankkimisen ohella myös uudenlaisen vuorovaikutteisen, neuvottelevan oppimiskulttuurin merkitystä. Kysymys on kielenopetusta yleisemminkin koulun ja oppilaitoksen oppimiskulttuurin kehittämisestä opettajien kollegiaalista yhteistyötä ja vuorovaikutteista oppi-

mista tukevaan suuntaan. Oppilaan itsearviointi- ja yhteistyötaito- ja painottavan salkkutyöskentelyn periaatteet ovat erilaisina pedagogisina sovelluksina olleet toki jo pitkään käytössä monissa muissakin oppiaineissa (projektityöskentely, portfolioityöt). Oppiainerajoja ylittävät työmuodot edellyttävät koulun opetussuunitelman laadinnassa yhteisiä näkemyksiä ja yhdessä sovittavia periaatteita ja pelisääntöjä. Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiin tavoitteisiin, mahdollisuuksiin ja käsitteisiin tutustuminen on siten myös rehtorikoulutuksen ja kunnan koulutoimen strategisen suunnittelun ja toteutuksen kysymys.

## Lähteet

- Arnold, J. (ed.) 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.
- Breen, M. (ed.) 2000. *Learner contributions to language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Byram, M. (ed.) 2003. *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- EVK 2004 = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: WSOY.
- Fullan, M. 1996. The school as a learning organisation: distant dreams. In P. Ruohotie & P. Grimmett (eds.) *Professional growth and development*. Vancouver, B.C.: Career Education Center, 215–226.
- Huttunen, I. 2002. Facilitating language teachers to develop meaning-oriented learning environments. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education?* Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja A27, 199–216.
- Hämäläinen, L. & Malhonen M. 2003. Eurooppalainen kielisalkku ammatillisessa kieltenopetuksessa. Teoksessa V. Kohonen ja U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja A28, 101–136.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografisen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kaikkonen, P. 2001. *Intercultural learning through foreign language education*. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*. Lontoo: Pearson Education, 61–105.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja

- Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A.M.(eds.) 2003. Beliefs about SLA: new research approaches. Dordrecht: Kluwer Educational Linguistics.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK-projektin päätösvaiheessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 37– 63.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, Experiential learning in foreign language education. Lontoo: Pearson Education, 8 – 60.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28, 137-173.
- Kohonen, V. 2004. Kielikasvatus vieraan kielen opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa J. Enkenberg & M-B. Kentz (toim.) Kasvatuksen maisemista. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 87–104.
- Kohonen, V., Jaatinen R. & Lehtovaara J. 2004. Onko kielenoppimisen arviointi ohenemassa taitotasojen määrittämiseksi? Tempus 3/2004, 8-9.
- Kujansivu, A. & Pajukanta U. 2000. Opettaja oppilaan salkkutyöskentelyn ohjaajana. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23, 45 – 82.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, Experiential learning in foreign language education. Lontoo: Pearson Education, 141–176.
- Principles 2000 = A European Language Portfolio, Recommendations,

- principles and guidelines. Strasbourg: Council of Europe, CC-ED (2000) 20.
- Takala, S. 2003. Yhteinen eurooppalainen viitekehys kielenopetuksen perustana. *Tempus* 5/2003, 8-9.
- van Lier, L., 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Lontoo: Longman.