



GLÄDJE I SPRÅKLÄRANDET

KUNSKAP OCH GODA MODELLER FÖR EN MÅNGSIDIGARE SPRÅKUNDERVISNING

ILOA KIELTEN OPPIMISEEN

TIETOA JA HYVIÄ KÄYTÄNTEITÄ KIELTEN OPETUKSEN MONIPUOLISTAMISEKSI

JOY IN LANGUAGE LEARNING

KNOWLEDGE AND GOOD PRACTICES FOR MORE VERSATILE LANGUAGE TEACHING

REDAKTÖRER: RAILI HILDEN OCH MILLA LUODONPÄÄ-MANNI



Svenska
kulturfonden

GLÄDJE I SPRÅKLÄRANDET

KUNSKAP OCH GODA MODELLER
FÖR EN MÅNGSIDIGARE SPRÅKUNDERVISNING

ILOA KIELTEN OPPIMISEEN

TIETOA JA HYVIÄ KÄYTÄNTEITÄ
KIELTEN OPETUKSEN MONIPUOLISTAMISEKSI

JOY IN LANGUAGE LEARNING

KNOWLEDGE AND GOOD PRACTICES
FOR MORE VERSATILE LANGUAGE TEACHING

REDAKTÖRER:
RAILI HILDEN OCH MILLA LUODONPÄÄ-MANNI



**Svenska
kulturfonden**

ISBN 978-952-7263-19-8

© Svenska kulturfonden 2022

Utgivare: Svenska kulturfonden
Grafisk form, infografik och omslag: Nora Kitinmäki
Omslagsfoto: Amanda Grönroos

FÖRORD 7	ESIPUHE 9	FOREWORD 11
---------------	----------------	------------------

I

JOHDANTO 15	INLEDNING 39
------------------	-------------------

II

SPRÅKUNDERVISNINGENS NULÄGE OCH DET SPRÅKLIGA LANDSKAPET

KIELIKASVATUKSEN TILA JA KIELIMAISEMA

THE PRESENT STATE OF LANGUAGE EDUCATION AND THE LINGUISTIC LANDSCAPE

1. UNDERVISNING AV MODERNA SPRÅK I SKOLAN: ETT MODERNT FLERSPRÅKIGT FÖRHÅLLNINGSSÄTT?	65
2. SPRÅKBEHOVEN I ARBETSLIVET	79
3. KENEN VASTUULLA? KUNTATASON KIELIKOULUTUSTA KEHITTÄMÄSSÄ	99
3. VEM BÄR ANSVARET? UTVECKLING AV SPRÅKUTBILDNINGEN PÅ KOMMUNAL NIVÅ	111
4. SPRÅKEN I SKOLAN I DIALOG MED VÄRLDEN: OM SPRÅKUNDERVISNING SOM EN RÄTTIGHET FÖR ALLA	125

III

VERKTYG OCH MODELLER FÖR SPRÅKUNDERVISNINGEN

TYÖVÄLINEITÄ JA TOIMINTATAPOJA

LANGUAGE-TEACHING TOOLS AND METHODS

5. ACTIVE AND ENGAGING LANGUAGE LEARNING	141
6. SUKELLUS UUSIIN KIELIIN MUSIIKIN MUKANA	157
6. DYK NER I NYA SPRÅK GENOM MUSIKEN	171
7. KIELEN OPPIMINEN DIGITAALISISTA PELEISTÄ	185
8. LUKUPIIREISTÄ VAIHTELUA KIELTENOPETUKSEEN	197

IV

EXPANDERANDE INLÄRNINGSMILJÖER

AVARTUVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT

EXPANDING LEARNING ENVIRONMENTS

9. THE LANGUAGE PROFILE: A NEW TOOL FOR LANGUAGE EDUCATION IN FINNISH GENERAL UPPER SECONDARY SCHOOL	213
10. KIELIÄ ETÄNÄ? KIELTENOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ETÄOPETUKSEN KÄYTÄNNÖISTÄ, HAASTEISTA JA MAHDOLLISUUKSISTA	231
10. SPRÅK PÅ DISTANS? SPRÅKLÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM DISTANSUNDERVISNING I PRAKTIKEN – UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER	251
11. TEKIJÄNOIKEUDET, TIETOSUOJA JA TIETOTURVA – VASTUULLISUUTTA OPETUSTEKNOLOGIAN KÄYTTÖÖN KIELTENOPETUKSESSA	271



FÖRORD

Världen blir allt mera internationell och därför behövs mångsidiga språkkunskaper. Samtidigt väljer allt färre finländska barn och unga i dag att studera andra främmande språk än engelska. Det här är en trend som inte bara syns hos oss i Finland, utan också i vårt västra grannland och många andra länder.

Språklärare, rektorer, lärarutbildare och representanter för arbetslivet har redan länge uttryckt sin oro för det minskade intresset för språkstudier i Finland. Diskussionen har även förts på högsta politiska nivå. Professor Riitta Pyykkös *Utredning av läget för och utvecklingsbehovet beträffande språkreserven i Finland* beställdes av undervisningsminister Sanni Grahn-Laasonen och publicerades 2017. När man i dag tar del av Pyykkös vision för hur språkreserven borde stärkas fram till år 2025, kan man konstatera att många av hennes förslag ännu inte har blivit verklighet.

Att situationen håller på att bli akut syns kanske tydligast i våra gymnasier. Ibland tvingas studerande som vill läsa franska eller tyska pendla till granngymnasiet då intresset för språkstudier är så lågt att det inte går att skapa undervisningsgrupper i den egna skolan. Det finns språklärare som bytt bransch av rädsla för att det inte ska finnas tillräckligt med arbete för dem i framtiden. Antalet examinander i språkproven i studentexamen har också sjunkit under en längre tid.

Ett av Svenska kulturfondens viktigaste uppdrag är att stödja en högkvalitativ utbildning på svenska i Finland. Det inbegriper också undervisningen i övriga språk i våra skolor. Personer som arbetar inom den finlandssvenska skolvärlden har kontaktat oss och undrat om vi kan göra något för att underlätta situationen. Vårt svar på frågan är den här trespråkiga publikationen med titlarna *Glädje i språklärandet – Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning / Iloa kielten oppimiseen – Tietoa ja hyviä käytänteitä kielten opetuksen monipuolistamiseksi / Joy in Language Learning – Knowledge and good practices for more versatile language teaching.*

Vi är glada över den mångsidiga samling artiklar som publikationens redaktörer, biträdande professor Raili Hilden och universitetslektor Milla Luodonpää-Manni från Helsingfors universitet, har sammanställt. Artiklarna är baserade på forskning men skrivna i populärvetenskaplig stil och ska förhoppningsvis nå ut till alla dem som intresserar sig för språkundervisningen: Språklärare, föräldrar, lärarutbildare och -studerande, beslutsfattare, kommunala tjänstemän, representanter för arbetslivet och andra som värnar om vår språkreserv. De är skrivna antingen på finska, svenska eller engelska med sammanfattningar på två språk. Ett urval artiklar finns också översatta till svenska i sin helhet.

Artiklarna ger oss bakgrunden till den finländska språkundervisningens uppbyggnad och borrar sig ner i hur det går till när kommunerna fattar beslut om vilka språk som ska erbjudas i skolorna. En av dem belyser också språkundervisningen i Sverige. Elevernas rätt till god språkundervisning och behovet av språkkunskaper i arbetslivet är andra teman som tas upp. Men publikationen är ingen domedagsprofetia, utan lyfter fram en mängd inspirerande och effektiva metoder att använda i klassrumssituationen.

Vi önskar givande lästunder!

Helsingfors 4.10.2022

Berndt-Johan Lindström och Katarina von Numers-Ekman,
ombudsmän i Svenska kulturfondens utbildningsteam

ESIPUHE

Maailma kansainvälistyy ja siksi tarvitaan monipuolista kielitaitoa.

Samaan aikaan yhä harvemmat suomalaiset lapset ja nuoret haluavat nykyään opiskella muita vieraita kieliä kuin englantia. Tämä on trendi, joka näkyy paitsi Suomessa, myös läntisessä naapurissamme ja monissa muissa maissa.

Kieltenopettajat, rehtorit, opettajakouluttajat ja työelämän edustajat ovat pitkään ilmaisseet huolensa kieltenopiskelun vähentyneestä kiinnostuksesta Suomessa. Keskustelua on käyty myös korkeimmalla poliittisella tasolla. Professori Riitta Pyykön *Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja kehittämistarpeista* tilattiin opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen toimesta ja julkaistiin 2017.

Kun tänään katsotaan Pyykön näkemystä siitä, miten kielireserviä tulisi vahvistaa vuoteen 2025 mennessä, huomaa, että monet hänen ehdotuksistaan eivät ole vielä toteutuneet.

Tilanteen kiireellisyys näkyy ehkä selkeimmin lukioissamme. Joskus ranskaa tai saksaa opiskelevat opiskelijat joutuvat matkustamaan naapurilukioon, koska kiinnostus kielten opiskeluun on niin vähäistä, ettei omaan kouluun ole mahdollista perustaa opetusryhmiä. On kieltenopettajia, jotka ovat vaihtaneet ammattia pelosta, että heille ei ole tulevaisuudessa tarpeeksi työtä. Myös ylioppilastutkinnon kielikokeissa kokeiden suorittaneiden määrä on ollut laskussa jo pidemmän aikaa.

Yksi Svenska kulturfondenin tärkeimmistä tehtävistä on tukea laadukasta ruotsinkielistä opetusta Suomessa. Se sisältää myös muiden kielten opetuksen kouluissamme. Suomen-ruotsalaisessa koulumaailmassa työskentelevät ihmiset ovat ottaneet yhteyttä meihin ja pohtineet, voisimmeko tehdä jotain tilanteen helpottamiseksi. Vastauksemme kysymykseen on tämä kolmikielinen julkaisu otsikoilla *Iloa kielten oppimiseen – Tietoa ja hyviä käytänteitä kielten opetuksen monipuolistamiseksi* / *Glädje i språklärandet – Kunskap och*

goda modeller för en mångsidigare språkundervisning / Joy in Language Learning – Knowledge and good practices for more versatile language teaching.

Olemme tyytyväisiä julkaisun toimittajien, apulaisprofessori Raili Hildenin ja yliopistonlehtori Milla Luodonpää-Mannin Helsingin yliopistosta, kokoamaan monipuoliseen artikkelikokoelmaan. Artikkelit ovat tutkimukseen perustuvat, mutta populaaritieteelliseen tyyliin kirjoitetut ja toivottavasti tavoittavat kaikki kieltenopetuksesta kiinnostuneet: kieltenopettajat, vanhemmat, opettajien kouluttajat ja opettajaksi opiskelevat, päättäjät, kunnan virkamiehet, työelämän edustajat ja muut jotka vaalivat kielireserviämme. Ne on kirjoitettu joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi ja tiivistelmät kahdella kielellä. Osa artikkeleista on myös käännetty kokonaisuudessaan ruotsiksi.

Artikkelit antavat meille taustaa suomen kielen opetuksen rakenteesta ja syventyvät siihen, millä tavoin ja perustein kunnat tekevät päätöksiä siitä, mitä kieliä kouluissa tarjotaan. Yksi niistä valaisee myös kieltenopetusta Ruotsissa. Muita aiheita ovat opiskelijoiden oikeus hyvään kielenopetukseen ja kielitaidon tarve työelämässä. Julkaisu ei kuitenkaan ole tuomiopäivän profetia, vaan se tuo esiin useita inspiroivia ja tehokkaita menetelmiä käytettäväksi luokkahuonetilanteessa.

Toivotamme antoisia lukuhetkiä!

Helsingissä 4.10.2022

Berndt-Johan Lindström ja Katarina von Numers-Ekman,
Svenska kulturfondenin koulutustiimin asiamiehet

FOREWORD

The world is becoming increasingly international and therefore versatile language skills are needed. At the same time, fewer and fewer Finnish children and young people today choose to study foreign languages other than English. This is a trend that is not only visible in Finland, but also in our western neighbour and many other countries.

Language teachers, principals, teacher trainers and representatives of working life have long expressed their concern about the reduced interest in language studies in Finland. A discussion has also been held at the highest political level. Professor Riitta Pyykkö's *Report on the current state and development needs of Finland's national language reserve* was commissioned by Minister of Education Sanni Grahn-Laasonen and published in 2017. When one today takes part in Pyykkö's vision for how the language reserve should be strengthened until the year 2025, it can be noted that many of her proposals have not yet become a reality.

That the situation is becoming acute is perhaps most clearly seen in our high schools. Sometimes students who want to study French or German are forced to commute to the neighbouring high school as the interest in language studies is so low that it is not possible to create teaching groups in their own school. There are language teachers who have changed professions out of fear that there will not be enough work for them in the future. The number of examinees in the language tests in the matriculation exam has also fallen over a longer period of time.

One of the most important missions of Svenska kulturfonden is to support high-quality education in Swedish in Finland. This also includes the teaching of other languages in our schools. People who work in Finland's Swedish-speaking school world have contacted us and wondered if we can do something to ease the situation. Our answer to the question is this trilingual publication with the titles *Joy in Language Learning – Knowledge and good practices for more versatile language teaching / Glädje i språklärandet – Kunskap och goda modeller för en mångsidigare språkundervisning / Iloa kielten oppimiseen – Tietoa ja hyviä käytänteitä kielten opetuksen monipuolistamiseksi*.

We are pleased with the diverse collection of articles compiled by the publication's editors, Assistant Professor Raili Hilden and University Lecturer Milla Luodonpää-Manni from the University of Helsinki. The articles are based on research but written in a popular science style and will hopefully reach all those who are interested in language teaching: Language teachers, parents, teacher trainers and students, decision makers, municipal officials, representatives of working life and others who care for our language reserve. They are written either in Finnish, Swedish or English with summaries in two languages. A selection of articles is also fully translated.

The articles give us the background to the structure of Finnish language teaching and dive deeply into how the municipalities make decisions about which languages are to be offered in the schools. One of them also sheds light on language teaching in Sweden. The students' right to quality language teaching and the need for language skills in working life are other themes that are addressed. But the publication is not a doomsday prophecy, but highlights a number of inspiring and effective methods to use in the classroom situation.

We wish you rewarding reading moments!

Helsinki 4.10.2022

Berndt-Johan Lindström and Katarina von Numers-Ekman,
Advisors (education) at Swedish Cultural Foundation in Finland



I JOHDANTO

Viime aikoina huoli kielivalintojen yksipuolistumisesta on ollut laajasti esillä eri medioissa ja asiantuntijakeskusteluissa. Englannin ylivalta ja muiden eurooppalaistenkin kielten taantuma suomalaisessa perus- ja lukiokoulutuksessa on kirvoittanut toinen toistaan napakampia kannanottoja eri tahoilta. Perinteisen ja sosiaalisen median palstoilla kielitaidon monipuolisuuden tarpeesta muistuttavat niin elinkeinoelämä, opettajajärjestöt kuin tutkijatkin. Kieltenopettajien etujärjestö on huolestunut sekä sivistyksestä että vähentyneestä opettajatarpeesta. Kieltenopiskelun yksipuolistuminen heijastuu myös yliopistoihin, joissa kielten ainelaitoksille ja opettajankoulutukseen hakeutuu englantia lukuun ottamatta aiempaa vähemmän opiskelijoita. Opetushallitus on pyrkinyt monipuolistamaan kielivalintoja hankkeilla (esimerkiksi Kimmoke 1996–2001 ja Kielitivoli 2009–2011), mutta niiden vaikutukset ovat jääneet lyhytaikaisiksi.

Tämä kokoelma ottaa kantaa monipuolisen kieltenopiskelun puolesta erityisesti peruskoulussa ja lukiossa. Eri luvuissa käsitellään tunnistettuja haasteita kielivalintoihin liittyen ja tarjotaan innostavia esimerkkejä kieltenopetuksen kehittämiseksi. Johdannossa käsittelemme lyhyesti myös ammatillisen ja aikuiskoulutuksen sekä maahanmuuton tuottamaa kielivarantoa, mutta ne eivät ole kokoelman keskiössä. Kokoelman tavoitteena on edistää monipuolisuutta kielitarjonnassa ja kielivalinnoissa jakamalla tietoa ja hyviä käytänteitä. Julkaisu palvelee kieltenopettajia ja opettajienkouluttajia, kielivalintoja tekeviä päättäjiä ja lasten vanhempia sekä muita kieltenopetuksesta kiinnostuneita tahoja.

Kieltenopetuksen muuttuva maisema

Kieliaineiden asema suomalaisessa peruskoulussa oli poikkeuksellisen vahva peruskoulun ensi vuosikymmenillä. Luonnollinen syy oli suomalaisten oman kielen kapea käyttöarvo kansallisvaltion rajojen ulkopuolella. Peruskoulu-uudistus toi koko ikäluokan ulottuville kaksi pakollista kieltä, toisen kotimaisen kielen ja yhden vieraan kielen. Lukiolaisten opinto-ohjelmaan kuului toisen kotimaisen kielen lisäksi kaksi pakollista vierasta kieltä 1980-luvulle saakka riippumatta muista ainevalinnoista, ja kielikokeisiin osallistuttiin

vilkkaasti myös ylioppilastutkinnossa. Myös tänä päivänä peruskoululaisen ja lukiolaisen kieliohjelmaan kuuluu edelleen vähintään yksi pitkä A1-kieli ja yksi keskipitkä B1-kieli. Näistä toinen on toisen kotimaisen kielen (ruotsi tai suomi) ja toinen jonkin vieraan kielen oppimäärä. Käytännössä tilanne on muuttunut aiemmasta siten, että molemmilla koulutusasteilla opiskellaan yhä useammin ainoastaan näitä kahta pakollista oppimäärää. Kielten valinnaisten oppimäärien opiskelu on siis vähentynyt. Lisäksi pitkä oppimäärä on lähes kaikilla englanti. Näin kansallinen kielivaranto yksipuolistuu. Seuraavaksi tarkastellaan nykytilaan johtaneita kehityskulkuja aikajärjestyksessä.¹

Kieltenopiskelun huippuvuodet osuivat Suomessa 1990-luvun puoliväliin ja yhteiskunnan voimakkaaseen kansainvälistymiseen EU-jäsenyyden myötä. Innostus kieliin oli suurta, ja eurooppalaisista kielistä etenkin saksaa ja ranskaa valittiin ahkerasti. Kieliohjelma laajeni siten, että vapaaehtoisen A2-kielen eli toisen pitkän oppimäärän opetus mahdollistui kaikissa kouluissa vuonna 1994. Mahdollisuuteen tartuttiin aluksi innokkaasti, ja vuonna 1997 valinnaisen A2-kielen valitsi hieman yli 40 prosenttia oppilaista.²

Valinnat kääntyivät kuitenkin nopeasti laskuun. Valintojen hiipumiseen on monia syitä.³ Esimerkiksi useat sinänsä perustellut koulutusta koskevat uudistukset ovat tahattomasti heikentäneet kieliaineiden asemaa. Taustalla vaikuttivat epäilemättä myös 1990-luvun lamavuosien aiheuttamat säästöpainheet. Vuoteen 1998 saakka yli 30 000 asukkaan kuntien tuli tarjota useita vieraita kieliä. Alle 30 000 asukkaan kuntia vaatimus ei koskenut. Vuonna 1998 vaatimus poistui myös yli 30 000 asukkaan kunnilta. Resurssien puutteen vuoksi monet kunnat lakkasivatkin tarjoamasta muita pitkiä oppimääriä kuin englantia.

Myös lukiossa kieltenopetuksen tilanne muuttui 1980-luvulta alkaen. Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteisiin tehdyn uudistuksen seurauksena pitkän matematiikan opiskelijoilta poistui velvoite opiskella toisen kotimaisen kielen lisäksi kahta opiskelijalle vierasta kieltä. 1990-luvun puolivälissä toinen pakollinen vieras kieli poistui myös lyhyen matematiikan opiskelijoilta lukiolain uudistuksen ja luokattomaan lukioon siirtymisen myötä. Uudistusten seurauksena lukion kielivalinnat alkoivat yksipuolistua. Kielikokeiden suorittamiseen ylioppilastutkinnossa vaikutti ainakin suomenkielisissä lukioissa myös se, että toisen kotimaisen kielen pakollisuus tutkintoaineena poistui vuonna 2005. Toisen kotimaisen kielen ylioppilaskokeeseen ilmoittautuneiden määrä onkin laskenut sen jälkeen, kun sen suorittaminen muuttui vapaaehtoiseksi. Toisen kotimaisen kielen suorittamisesta luopuneet eivät kuitenkaan ole käyttäneet vapautunutta energiaa muiden kielten suorittamiseen, kuten muutoksen kynnyksellä ehkä otaksuttiin.

1. Mäntylä, Veivo, Pollari & Toomar 2021.

2. Pyykkö 2017, s. 25.

3. Ks. Pyykkö 2017, s. 30–33.

Lukiolaisia koskeva viimeisin vaihe kieliaineiden ahdingossa on korkeakoulujen todistusvalinta⁴, joka ei kannusta useampien vieraiden kielten opiskeluun. Vuodesta 2020 alkaen yli puolet korkeakoulujen opiskelupaikoista täytetään ylioppilastutkinnon arvosanoihin perustuen. Todistusvalinnassa pisteitä annetaan yleensä vain yhdestä kielestä. Etenkin kielten lyhyet oppimäärät jäävät pahasti muiden aineiden, varsinkin matematiikan varjoon. On selvää, että lukiolaisen kiireisessä opinto-ohjelmassa kielet jäävät helposti pois, mikäli niistä ei anneta lisäpisteitä korkeakouluun pyrittäessä⁵. Lukio-opiskeluun heijastuvat luonnollisesti myös perusopetuksessa toteutetut toimenpiteet, ja näistä viimeisin on A1-kielen varhennus alkamaan ensimmäiseltä luokalta. Tämä muutos suosi eniten englantia, jonka asema jo entuudestaan oli vahvin.⁶

Kieltenopetuksen nykytilanne

Vuodesta 2020 alkaen pitkän oppimäärän eli A1-kielen opiskelu varhennettiin alkavaksi viimeistään 1. luokan keväällä. Samalla A1-kielen tuntimäärä nostettiin peruskoulussa 18 vuosiviikkotuntiin, mikä vastaa 684 oppituntia. Keskipitkän B1-kielen opiskelu alkaa puolestaan 6. luokalla ja sitä opiskellaan peruskoulun aikana 6 vuosiviikkotuntia (228 oppituntia, oppitunnin pituus 45 min).⁷

Kaikille yhteisten kielten lisäksi peruskoulussa voidaan tarjota myös vapaaehtoisten vieraiden kielten opetusta. Vapaaehtoinen A2-kieli alkaa yleensä viimeistään 4. luokalla ja sen oppimäärä sisältää 12 vuosiviikkotuntia (456 oppituntia). Valinnaisen B2-kielen opiskelu alkaa tavallisesti 8. luokalla ja käsittää 4 vuosiviikkotuntia (152 oppituntia).⁸ On hyvä huomata, että Suomessa kunnilla on laaja itsehallinto, ja opetuksen järjestäjä saa päättää yllä esitettyjä vähimmäismääriä laajemmista kieliopinnoista, vuosiviikkotuntien jakamisesta vuosiluokittain sekä vieraiden kielten vapaaehtoisten ja valinnaisten oppimäärien kielitarjonnasta.

Vuonna 2021 perusopetuksen suorittaneista reilut 92 prosenttia opiskeli A1-kielenään englantia⁹. Kielivalintojen kapeutumisen indikaattoreina tarkastellaan erityisesti vapaaehtoisia vieraiden kielten oppimääriä. Perusopetuksessa A2- ja B2-oppimäärien valinnat ovat vähentyneet 1990-luvun puolivälin huippuvuosista lähtien. Vuonna 1997 valinnaista

4. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021.

5. Ks. esim. Kiehelä & Veivo 2020.

6. Mäntylä, Veivo, Pollari & Toomar 2021; Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021.

7. Asetus 793/2018 perusopetuksen tuntijaosta.

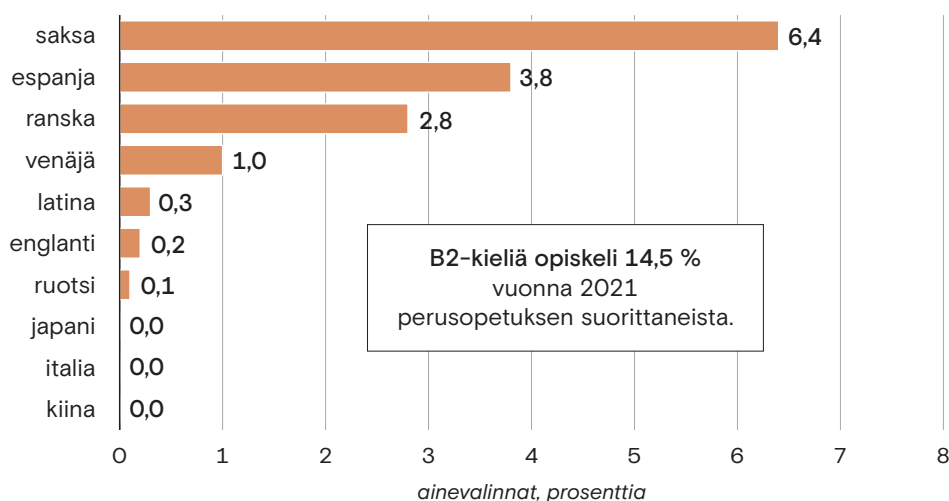
8. Asetus 793/2018 perusopetuksen tuntijaosta.

9. Vipunen 2022.

A2-kieltä opiskeli 41 prosenttia viidennen luokan oppilaista, kun lukuvuonna 2020–2021 sen valitsi alle 25 prosenttia viidennen luokan oppilaista. Sama trendi koskee myös vapaaehtoisien B2-kielen valintoja: näitä opiskeli enää alle 15 prosenttia vuonna 2021 perusopetuksen suorittaneista, kun huippuvuonna 1996 B2-kieltä opiskeli 43 prosenttia 8.–9. luokan oppilaista.¹⁰ Kuvio 1 osoittaa, että pudotusta on tapahtunut B2-espanjaa lukuun ottamatta lähes kaikissa kielissä. Suurin pudotus on tapahtunut saksan opiskelussa.

KUVIO 1. Lukuvuonna 2020–2021 perusopetuksen suorittaneiden B2-kielivalinnat (Vipunen)¹¹

Lukuvuosi 2020/2021, B2-kielivalinnat, 9. vuosikurssi (päättötodistus)



Lukiassa kielten opetusta järjestetään peruskoulussa alkaneissa pitkässä A-kielessä ja keskipitkässä B1-kielen oppimäärässä. Lisäksi valinnaisia B2- tai B3-kieliä tulee tarjota vähintään kahdessa eri kielessä.¹² Lukiassa kielivalintojen yksipuolistuminen on ollut viime vuosina erityisen näkyvää. Nykyisin noin puolet lukiolaisista opiskelee korkeintaan kahta kieltä, ja käytännössä kaikki opiskelevat englantia A-kielenä¹³. Yksipuolistuminen näkyy käytännössä siten, että peruskoulussa opiskeltuja valinnaisia kieliä ei välttämättä jatketa enää lukiassa tai niitä siirrytään opiskelemaan alemman oppimäärän mukaan. Lisäksi kieliopinnot saatetaan keskeyttää muutaman kurssin jälkeen. Vuonna 2017 ainoastaan 6,3 prosenttia lukion oppimäärän suorittaneista oli opiskellut peruskoulusta jatkavaa valinnaista B2-kieltä.

10. Vipunen 2022; Pyykkö 2017, 25.

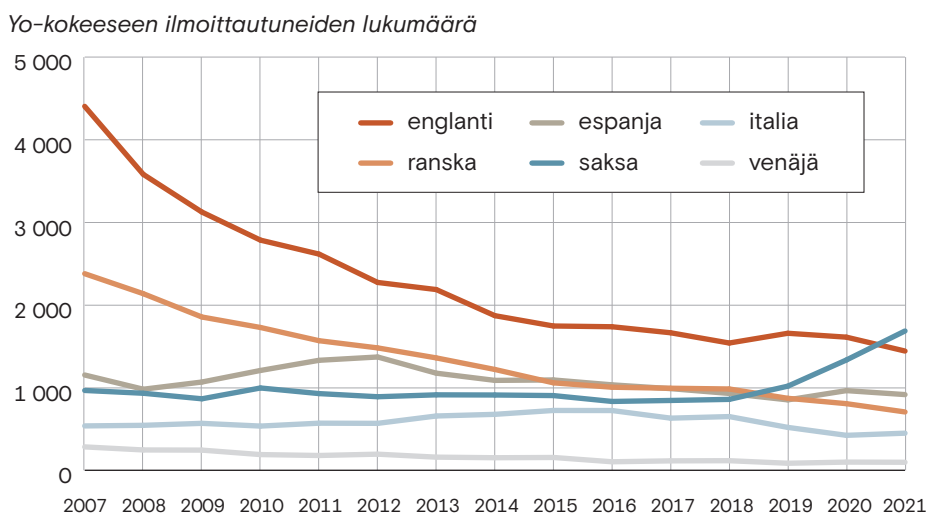
11. Vipunen 2022.

12. Asetus 810/2018 lukiokoulutuksesta.

13. Vipunen 2022.

Lisäksi lukiossa alkavan B3-kielen valinnat ovat vähentyneet. Vuonna 2010 lukion oppimäärän suorittaneista 17,7 prosenttia opiskeli lyhyttä B3-kieltä, kun vuonna 2017 sitä opiskeli 15,5 prosenttia lukion suorittaneista.¹⁴ Tilastotietoa lukion valinnaisten kielten opiskelusta vuoden 2017 ei ole saatavilla, mutta kentältä kantautuvien tietojen mukaan valinnaisten kielten tilanne on vaikeutunut entisestään vuonna 2020 voimaan tulleen korkeakoulujen todistusvalinnan seurauksena. Muiden lyhyiden kielten kuin englannin kirjoittaminen on laskenut jatkuvasti (ks. Kuvio 2).

KUVIO 2. Lyhyen kielen yo-kokeeseen ilmoittautuneet 2007–2021¹⁵



Ruotsinkielisissä kouluissa valinnaisia kieliä on perinteisesti valittu suomenkielisiä kouluja enemmän. Lukuvuonna 2020–2021 lähes 90 prosenttia viidennen luokan oppilaista valitsi A2-kielen ruotsinkielisissä kouluissa, kun taas suomenkielisissä kouluissa vain neljäsosalla viidennen luokan oppilaista on A2-kieli¹⁶. Tämä selittyy osittain suomen pitkän oppimäärän suurella suosiolla: ruotsinkielisissä kouluissa kieliohjelma alkaa usein A1-suomella, ja englantia opiskellaan A2-oppimääränä. Myös valinnaisten B2-kielten suosio on selvästi suurempaa ruotsinkielisissä kuin suomenkielisissä kouluissa. Vuonna 2021 ruotsinkielisessä koulussa peruskoulun suorittaneista 42 prosenttia opiskeli valinnaista B2-kieltä, tavallisimmin saksaa, espanjaa tai ranskaa, kun taas suomenkielissä kouluissa peruskoulun suorittaneista vain 15 prosenttia opiskeli B2-kieltä¹⁷. Myös ruotsinkielisissä kouluissa on kuitenkin viitteitä siitä, että yhä useampi tyytyy opiskelemaan vain kahta kieltä, suomea ja englantia¹⁸.

14. Vipunen 2022.

15. Ylioppilastutkintolautakunta 2022.

16. Vipunen 2022.

17. Vipunen 2022.

18. Ks. esim. Granskog & Nummela 2021.

Pitkien ja lyhyiden oppimäärien lisäksi vieraiden kielten opetusta annetaan Suomessa myös kielikylvyssä sekä muussa laajamittaisessa ja suppeassa kaksikielisessä toiminnassa. Kielikylvyllä tarkoitetaan kaksikielistä varhaiskasvatusta, esi- tai perusopetusta, jossa vähintään 50 prosenttia toiminnasta järjestetään toisella kotimaisella tai saamen kielellä¹⁹. Kotimaisten kielten kielikylpyä tarjotaan pääasiassa Suomen länsirannikon ja pääkaupunkiseudun kaksikielisissä kunnissa, ja toiminta on hyvin vakiintunutta. Muu laajamittainen kaksikielinen toiminta eroaa kielikylvystä siten, että siinä vähintään 25 prosenttia toiminnasta järjestetään kohdekielellä. Viime vuosina erityisesti suppeampi kaksikielinen toiminta, jossa alle 25 prosenttia toiminnasta tapahtuu kohdekielellä, on kasvattanut suosiotaan. Yleisimmin sekä muussa laajamittaisessa että suppeammassa kaksikielisessä toiminnassa opitaan englantia, mutta tarjontaa on jonkin verran myös ruotsin, saksan, ranskan, venäjän, suomen, saamen, espanjan ja kiinan kielissä. Kaksikielisen opetuksen etuna on sen aikana kehittyvä vahva kielitaito sekä positiivinen asenne kieltenopiskelua kohtaan.²⁰

Kielten opiskelun yksipuolistuminen kouluissa on siirtämässä kielikoulutuksen painopistettä yhä enemmän aikuisopetukseen. Kieliä opiskellaan vilkkaasti etenkin korkeakoulujen kielikeskuksissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, joissa opetustarjontaa on valtakunnallisesti kymmenissä eri kielissä.²¹ Oppilaitosten välisen yhteistyön ja verkko-opintojen ansiosta opetustarjontaa on entistä enemmän saatavilla eri puolilla maata. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama KiVAKO-hanke pyrkii kielivarannon vahvistamiseen korkeakouluissa 25 korkeakoulun yhteistyöllä. Hankkeessa on kehitetty alkeista lähteviä opintopolkuja 11 eri kielessä²². Verkko-opinnot tarjoavat mahdollisuuksia kieliopiintojen monipuolistamiseen myös ammatillisella toisella asteella, missä kielten opiskelu on perinteisesti ollut vähäisempää²³.

Korkeakouluissa kielivarantoa lisäävät vilkas kansainvälinen opiskelijavaihto, vieras-kieliset tutkinto-ohjelmat ja kielten tutkinto-opetus yliopistoissa. Kielivalintojen yksipuolistuminen kouluissa näkyy kuitenkin myös kielten ainelaitoksilla, joissa aloituspaikkoja on jopa jouduttu vähentämään muissa kielissä kuin englannissa.²⁴ Vaarana on ikävä kierre, jonka seurauksena tulevaisuudessa pätevistä kieltenopettajista voi tulla pulaa, mikäli kieliä ei enää opiskella monipuolisesti kouluissa ja yliopistoissa. Jos pätevien kieltenopettajien määrä laskee, se laskee entisestään mahdollisuutta tarjota kieliä monipuolisesti kouluissa.

19. Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018; Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018.

20. Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018; Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018.

21. Ks. Pyykkö 2017, luku 1.

22. Varttala & Puranen 2020.

23. Jänis 2019.

24. Ks. Pyykkö 2017, luku 1.

Koulutusjärjestelmän tuottaman kielivarannon yksipuolistuessa Suomen kielimaisema toisaalta monipuolistuu lisääntyneen maahanmuuton kautta. Joidenkin laskelmien mukaan Suomessa puhutaan jopa yli 500 eri kieltä²⁵. Maahanmuuttajien mukanaan tuoma arvokas kielivaranto ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan se voidaan menettää, ellei sen kehittämiseen panosteta. Maahanmuuttajien kielitaitoa onkin tärkeä tukea esimerkiksi kehittämällä oman äidinkielen opetusta. Tällä hetkellä oman äidinkielen opetusta tarjotaan alle puolessa Suomen kunnista, ja se on oppilaalle vapaaehtoista. Oman äidinkielen opetuksen haasteena on myös pula pätevistä opettajista. Lisäksi suomen ja ruotsin kielten opetusta toisena kielenä on tarpeen kehittää edelleen, jotta se vastaisi paremmin maahanmuuttajien kielitaitotarpeita.²⁶

Kielitaitotarpeet eivät ole kadonneet

Kielivalintojen yksipuolistuminen on ristiriidassa globaalin maailman edellyttämien kielitaitotarpeiden kanssa. Vieraiden kielten taitoja ja monipuolista vuorovaikutusosaamista tarvitaan nykyisin sellaisissa työtehtävissä, joissa ennen selvittiin pelkällä äidinkielen taidolla. Siten kielitaidosta on tullut olennainen osa ammattitaitoa²⁷. Kielitaitotarpeet voivat muuttua nopeasti, emmekä voi luottaa siihen, että tulevaisuudessa pärjätään pelkällä englannin kielen taidolla. Monipuolisen kielivarannon turvaaminen on tärkeää, jotta voimme vastata muuttuviin tulevaisuuden tarpeisiin.²⁷

Poliittisten puolueiden mielestä monipuolista vuorovaikutusosaamista tulee ylläpitää etenkin kansallisen kilpailukyvyyn ja työelämän tarpeisiin. Monipuoliseen vuorovaikutusosaamiseen kuuluvat työelämässä hyvät taidot molemmissa kansalliskielissä, suomessa ja ruotsissa. Pohjoismaisilla markkinoilla ruotsin kielen taito on kilpailuetu²⁸. Pohjoismaiden ulkopuolella tarvitaan kuitenkin monia muita kieliä. Huoli kielivarannon yksipuolistumisesta on ajankohtainen myös muissa Pohjoismaissa. Tässä kokoelmassa Ruotsin kielikasvatuksen tilaa kuvaavat **Falk** ja **Lindqvist**.

Elinkeinoelämän keskusliiton raportin²⁹ mukaan kielten opiskelu vastaa heikosti työelämän tarpeisiin. Englannin kielen taitoa edellytetään kaikissa työtehtävissä, mutta se ei yksin riitä. Raportin mukaan monipuolista kielitaitoa tarvitaan kaikilla aloilla,

25. Karlsson 2017.

26. Ks. Pyykkö 2017, luku 3.

27. Ks. Pyykkö 2017, luku 4.

28. Ks. EK 2014.

29. EK 2014.

ja etenkin venäjän ja kiinan osaamistarpeet ovat kasvussa. Lisäksi raportissa nostetaan esiin kulttuurien moninaisuus ja kulttuurisen osaamisen tärkeys ihmisten välisissä kohtaamisissa. Kansainvälisen yhteistyön lisäksi myös suomalaiset työyhteisöt ovat aiempaa monikulttuurisempia, mikä lisää kielitaito- ja kulttuurisen osaamisen tarvetta. Työelämän kielitaitotarpeita valottavat tässä kokoelmassa **Lassus** ja **Granvik**.

Vuonna 2017 julkaistu raportti Suomen kielivarojen tilasta³⁰ sisälsi koosteen toimenpiteistä muun muassa saksan, ranskan, venäjän ja näitä harvemmin opiskeltujen vieraiden kielten taidon kehittämiseksi yhteiskunnan eri aloilla. Alkuvuodesta 2021 ilmestyi seurantaraportti³¹, joka tosin rajautui suomenkieliseen koulutukseen, mutta jonka päähavainnot koskevat yhtä lailla ruotsinkielisiä kouluja. Suurin muutos kielikoulutuksessa vuoden 2017 jälkeen on ollut kaikille yhteisen A1-kielen valtakunnallinen varhentaminen alkamaan 1. luokalta lähtien. Tämän toivottiin monipuolistavan kielivalintoja siten, että yhä useampi valitsisi A1-kieleksi jonkin muun kielen kuin englannin ja opiskelisi englantia toisena pitkänä A2-oppimääränä. Useimmissa kunnissa englanti aloitetaan kuitenkin edelleen ensin, ja vasta A2-oppimäärä on mahdollisuus valita muissa kielissä. A1-kielen varhentaminen on tarkoittanutkin käytännössä englannin kielen opiskelun varhentumista.

Lukiokoulutuksessa suurin uudistus on syksyllä 2021 käyttöön otetut uudet opetussuunnitelman perusteet, joissa lukion kielenopetukseen tuodaan uusia toimintamalleja³². Yksi tällainen on monikielisyyteen kannustava ja sitä tukeva lukion kieliprofili, jota **Halvari**, **Inha** ja **Sigvart** esittelevät tässä kokoelmassa. Kieliprofilin avulla oppilas voi osoittaa kielitaitoaan aiempaa monipuolisemmin.

Kunnan pitkäjänteinen kielipolitiikka palkitsee

Valtakunnallisten linjausten lisäksi kielivalintojen vähenemisen taustalla vaikuttavat monet alueelliset, paikalliset ja henkilökohtaiset tekijät. Esimerkiksi vuoden 1998 perusopetuksen lainsäädäntöuudistuksen jälkeen kunnilla ei ole enää ollut velvoitetta tarjota useampia vieraita kieliä. Monet kunnat ovatkin tämän jälkeen karsineet kieli-ohjelmiaan tai asettaneet ryhmien muodostumista rajoittavia vähimmäisryhmäkoko-

30. Pyykkö 2017.

31. Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karpinen 2021.

32. Opetushallitus 2019a.

vaatimuksia säästösyihin vedoten. Lisäksi kielenopetusta on saatettu keskittää kunnan sisällä tiettyihin kouluihin, mikä on johtanut kielikoulutuksen eriarvoistumiseen³³.

Ruotsissa kielikoulutuksessa on kuljettu toiseen suuntaan. Siellä koulu on velvoitettu tarjoamaan englannin lisäksi vähintään kahta vierasta kieltä, ja n. 70 prosenttia yhdeksännen luokan oppilaista opiskelikin lukuvuonna 2019–2020 joko ranskaa, espanjaa tai saksaa. Useamman kielen opiskelu lisää oppilaan kielitietoisuutta ja aikaisempi kielitaito helpottaa uusien kielen opiskelua. Tässä kokoelmassa **Bendtsen** ja **Forsman** kuvaavat tarkemmin monikielisen kompetenssin kehittymistä kouluopinnoissa.

Toisaalta myös Suomessa on kuntia, joissa kielivalintoihin liittyviä haasteita on onnistuttu ratkaisemaan pitkäjänteisellä työllä, mistä on monia kuntatason esimerkkejä. Tampereella on keskitytty varhaiseen kielenoppimiseen ja kehitetty erityisesti oppilaiden kielipolkuja siten, että kielikoulutuksen jatkumo on varmistettu alakoulusta lukioon saakka. Näin oppilaan kielipolku ei katkea kouluasteelta toiselle siirryttäessä. Tampereella on lisäksi kiinnitetty huomiota siihen, että kieliä tarjotaan monipuolisesti eri puolilla kaupunkia, mikä lisää kielikoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa. Päiväkodeissa pidetyt kielisuihkutustuokiot ovat puolestaan monipuolistaneet kielivalintoja ja sitouttaneet oppilaita kielen opiskeluun. Tampereella tarjotaan seitsemää A-kieltä (englanti, espanja, kiina, ranska, ruotsi, saksa ja venäjä), joita myös valitaan valtakunnan keskiarvoa monipuolisemmin.³⁴ Myös Jyväskylässä on keskitytty kielivalikoiman kehittämiseen muun muassa kielisuihkutuksen, autenttisen kielenoppimisen, kielivalintatiedotuksen ja aktiivisen sidosryhmäyhteistyön keinoin. Jyväskylässä tehdystä kehittämistyöstä kertoo tarkemmin **Bärlund** tässä kokoelmassa.

Hyviä uutisia kielivalikoiman monipuolistamistyöstä kuuluu myös Oulusta. Oulun kaupunki on mukana Opetushallituksen Aasian kielen hankkeessa³⁵, jonka tavoitteena on kielitarjottimen laajentaminen erityisesti Aasian kielillä. Oulussa kiinaa ja japania on esitelty tähän mennessä etäkielikerhojen avulla ja lisäksi suunnitelmissa on lisätä tarjontaan arabiaa. Etenkin japanin etäkerho vuonna 2020 oli huima menestys: siihen ilmoittautui 120 oppilasta ennätysajassa ja suurin osa jatkoi mukana kerhon loppuun saakka. Etäkerhon toivottiin vaikuttavan positiivisesti tuleviin kielivalintoihin ja lisäävän oppilaiden opiskelumotivaatiota. Lisäksi etäkerhoon tuli kielivalintoja myös alueilta, joista kielivalintoja ei yleensä ollut tullut, mikä lisäsi kielikoulutuksen saavutettavuutta.³⁶

33. Kosunen 2021.

34. Lahti, Harju-Autti, Verkama & Aaltonen-Kilianmies 2020; ks. myös Pyykkö 2017, luku 1.

35. <https://aasianjaafrikankielet.wordpress.com/>; Heinonen S. Haastattelu 21.5.2021.

36. <https://aasianjaafrikankielet.wordpress.com/2021/04/16/mietteita-etaopetuksesta/>; Heinonen, S. Haastattelu 21.5.2021.

Kerhon päätyttyä oppilailla oli mahdollisuus jatkaa etäkielikerhon jatkokurssilla. Kerhon suuren suosion vuoksi Oulussa päätettiin aloittaa syksyllä 2021 myös opetussuunnitelman mukainen japanin B2-oppimäärä etäopetusta ja lähiopetusta yhdistävää hybridimallia hyödyntäen. Hybridimallissa opetuksesta vastaa japanin aineenopettaja etäyhteydellä ja luokassa pedagogista tukea oppilaille antaa pätevä kieltenopettaja. Hybridimallin etuna pidetään sitä, että se mahdollistaa pätevän aineenopetuksen turvaamisen etäyhteydellä myös harvinaisemmin opetettuihin kieliin. Luokassa toimiva pedagoginen tuki mahdollistaa puolestaan oppilaiden onnistumisen kokemukset uuden vieraan kielen opiskelussa. Valintaa edeltäneen etäkerhon ansiosta B2-kieleen saadaan myös aiempaa sitoutuneempia kielivalintoja.³⁷

Oulun inspiroiva esimerkki osoittaa, että Suomessa perinteisesti opiskeltujen vieraiden kielten lisäksi kielitarjottimelle kannattaa ottaa rohkeasti myös uudempiä tulokkaita. Esimerkiksi Aasian suuret kielet kiinnostavat nykynuoria. Lisäksi etäopetuksen tarjoamia mahdollisuuksia voidaan hyödyntää tasa-arvoisen kielikoulutuksen edistämiseksi, ryhmäkokovaatimusten täyttämiseksi ja pätevien aineenopettajien rekrytoimiseksi eri kielissä. Opetussuunnitelman mukaisen B2-oppimäärän lisäksi Oulussa panostetaan edelleen myös matalamman kynnyksen kielikerhotoimintaan.

Kielikoulutuksen tulevaisuuskuvia

Tulevaisuuden tutkimuksessa hahmotellaan tulevaisuuskuvia sanoittamalla ajassa piileviä mahdollisuuksia ja uhkia. Seuraava SWOT-analyysi suomalaisen kielikoulutuksen nykytilasta perustuu muun muassa Vaaralan ja kollegoiden seurantaraporttiin³⁸.

Taulukkoon 1 on koottu eri lähteiden (tutkimus, mediatekstit, ammatilliset verkostot, oma kokemus ja asiantuntemus sekä tämän kokoelman artikkelit) virittämiä tulevaisuuden näkymiä, jotka yhdistävät ja hahmottavat kielikoulutuksessa jo havaittavia tai kehkeytyviä kehityskulkuja laajemmiksi kokonaisuuksiksi. SWOT-analyysin esitystapa on jossain määrin kärjistävä, sillä kuhunkin soluun kerätään vain yhdenlaisia, vain tiettyä näkökulmaa edustavia asioita. Tosielämässä eri soluihin sijoittuvat tekijät yleensä tasapainottavat toisiaan eikä mikään asiantila toteudu puhtaasti siinä muodossa kuin se on kirjattu taulukkoon vahvuuksien, heikkouksien, uhkien tai mahdollisuuksien tiivistymänä. Tulevaisuusorientoituneeseen kuvitteluun ja suunnitteluun SWOT on kuitenkin kelpo apuväline.

37. <https://aasianjaafrikankielet.wordpress.com/2021/04/16/oulun-kaupungin-kielitarjottimen-kasvattaminen/>; Heinonen S. Haastattelu 21.5.2021.

38. Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karpinen 2021.

TAULUKKO 1: Kielikoulutuksen uhkia ja mahdollisuuksia

	myönteiset	kielteiset
sisäiset	Kielikoulutuksen sisäiset vahvuudet • eurooppalainen viitekehys ja taitotasot ovat käytössä kielikoulutuksessa • A1-kielten aloitusta on varhennettu • kielitietoisuutta painotetaan opetussuunnitelman perusteissa • uusia maahanmuuttajakieliä hyödynnetään (monikielisyyspedagogiikka) • viestinnällisyyttä painotetaan opetussuunnitelman perusteissa¹²³ • kieltenoppimisessa huomioidaan pelillisuus ja toiminalliset työtavat⁴ • kouluja kannustetaan yhteistyöhön kotimaisten ja ulkomaisten ystävyyskoulujen kanssa • kielisalkku ja kieliprofiili tuodaan esiin kielitaidon seurannan apuvälineinä • kieltenopetus nähdään osana oppiainerajat ylittävää opetusta ja osaamista • kieltenopettajilla on korkea ammattitaito • suullisen kielitaidon opetuksen käytäntö ja tutkimus ovat pitkällä Yleiset tekijät • monikielisyys valtavirtaistuu	Kielikoulutuksen sisäiset heikkoudet • B2–3-kielten oppitunnit sijoitetaan usein epäedullisesti koulupäivän alkuun tai loppuun • vähemmän opiskeltujen kielten oppimateriaalitarjonta on heikompaa kuin valtakielten • arviointi kaventaa kielitaidon käsitettä eikä tunnista vähäistä kielitaitoa (puhuminen on marginalisoitu esim. ylioppilastutkinnossa) • tuntijako suosii A1–oppimäärää = englantia Yleiset tekijät • kuntatalouden kurjistuminen uhkaa kielikoulutuksen yhdenvertaisuutta
ulkoiset	Mahdollisuudet • A2-kielten tarjoaminen tulee pakolliseksi opetuksenjärjestäjälle • arviointia uudistetaan siten, että se tulee taitotasoperustaiseksi myös lukion päättökokeessa • suullisen kielitaidon koe tulee osaksi ylioppilastutkintoa • opettajien täydennyskoulutusta tehostetaan kielenopetuksen tason kohentamiseksi • viestinnällisyys ja toiminnallisuus otetaan keskiöön myös vähemmän opiskeltujen kielten opetuksessa • korkeakoulujen todistusvalinnat säädetään vastaamaan kunkin koulutusalan tarvetta • englannin aloitusta siirretään ja pakollinen kieliohjelma aloitetaan jollain muulla kielellä (kieliohjelmavaihtoehtoja⁵) • teknologia ja tekoäly: etäopiskelu mahdollistaa ryhmien syntyminen taloudellisesti ja tekoälysovellukset auttavat eriyttämisessä • kielivaranto laajenee maahanmuuton myötä • etäyhteydet mahdollistavat autenttiset kohtaamiset kohdekielellä⁶	Uhkat • teknologia ja tekoäly: konekäännökset korvaavat ihmiskielitaidon • kielitaitovaje vientialoilla kiihtyy ja heikentää maan taloutta • kieliaineiden heikko asema vakiintuu korkeakoulujen todistusvalinnoissa • kielivarannon jakautuminen epätasaisesti jatkuu: koulutetut vanhemmat ohjaavat lapsiaan valitsemaan laajemman kieliohjelman • epäonnistunut monikielisyyspedagogiikka tuottaa heikkoa kielitaitoa yksilötasolla ja aiheuttaa syrjäytymistä

1. Opetushallitus 2014.
2. Opetushallitus 2015.

3. Opetushallitus 2019a.
4. Opetushallitus 2019b.

5. Hämäläinen, Väisänen & Latomaa 2007, 97–107.
6. Bernelius & Huilla 2021, 135.

Kielikasvatus ei toteudu tyhjiössä, vaan sitä ohjaavat sekä kansainväliset että kansalliset olosuhteet, ilmiöt ja säädökset. Tulevat mahdollisuudet ja uhkat ovat iduillaan jo nykyhetkessä, jolloin ei vielä ole varmuutta siitä, mikä kehitysvaihtoehto tulee toteutumaan. Siksi ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä, niin myönteisiä kuin kielteisiäkin, on mielekästä tarkastella yhdessä. Käsitlemme seuraavaksi suomalaisen kielikoulutuksen vahvuuksia ja mahdollisuuksia. Tämän jälkeen pohdimme kielikasvatukseen liittyviä heikkouksia ja uhkakuvia.

Kasvatusalan sisäisiin vahvuuksiin lukeutuvat opettajien vahva ammattitaito ja Suomen monikielistyminen. Suomen kielivaranto laajenee luonnollisella tavalla edellyttäen, että saapujien äidinkielen ylläpidosta ja kehityksestä huolehditaan, ja että heille taataan myös yhteiskunnassa menestymiseen välttämätön kansalliskielten korkeatasoinen hallinta. Kantasuomalaisille (myös äidinkieleltään ruotsinkielisille) tarjoutuu entistä enemmän luontevia yhteyksiä eri kielten puhujiin sekä koulussa että sen ulkopuolella.

Teknologian ja tekoälyn huima kehitys tulee leimaamaan kaikkia elämänaloja lähivuosina. Digitalisaation ja etäopetusvälineiden kehityksen myötä ystävyyskoulutoiminta ja yksityiset kansainväliset kontaktit arkipäiväistyvät ja ovat aiempaa vaivattomammin integroitavissa opetukseen sujuvoituvan teknologian avulla. Tekoäly ja oppimis-analytiikka auttavat kieliopintojen yksilöllistämisessä ja helpottavat oppijan itsenäistä harjoittelua ja oman etenemisen seuranta. Kielisalkku perusopetuksessa ja kieliprofiili lukiossa ovat joustavia tapoja tallentaa ja dokumentoida eri ympäristöissä hankittua kielitaitoa. Kielikasvatuksen vahvuuksiin kuuluva viestinnällisyys on jo vanha tuttu opetus-suunnitelmien perusteissa, mutta myös uudempi tulokas, toiminnallisuus, rikastuttaa kielten opetusta. Toiminnallisuus nivoutuu etenkin pitkän kielen varhennettuun oppimäärään, mutta myös harvemmin opiskeltuihin kieliin esimerkiksi pelillisyyden avulla.

Kielipoliittisella tasolla on paljon mahdollisuuksia monipuolistaa kansallista kielivarantoa. Peruskoulussa ensimmäisenä alkavaksi pakolliseksi oppimääräksi voitaisiin säätää jokin muu kieli kuin englanti, joka puolestaan valittaisiin tyypillisesti pitkäksi A2-oppimääräksi. Jo nykyisellään kaikki opetuksenjärjestäjät voitaisiin velvoittaa tarjoamaan oppilaille A2-oppimäärää. Etäyhteydet mahdollistavat opetustarjonnan sellaisisakin harvemmin opiskelluissa kielissä, joissa vaadittava vähimmäisosallistujamäärä ei paikallisesti toteudu tai pätevää opettajaa ei ole. Toki opettajat tarvitsevat ammatillista tukea ja täydennyskoulutusta uuden teknologian pedagogisesti tarkoituksenmukaiseen soveltamiseen.

Toisen asteen kieliopinnoissa ja etenkin lukion päättökokeessa kielitaidon arviointi voisi olla aidosti taitotasoperustaista, jolloin vähäinenkin kielitaito tunnistettaisiin osoituksena lyhytkestoisempienkin kieliopintojen tuottamasta osaamisesta. Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuva taitotasoasteikko, joka on ollut käytössä suomalaisessa kielikoulutuksessa jo pari vuosikymmentä, on tähän valmis työkalu. Myös suullisen kielitaidon osakoe on aika sisällyttää ylioppilastutkintoon, kun digitalisaatio mahdollistaa sen toimeenpanon tutkinnon laatua vaarantamatta. Korkeakoulujen todistusvalinnan kieliaineille epäedullista painotusta tulee tutkia ja analysoida tarkasti sekä järkiperaistää suuntaamalla arvosanapainotus yleishyödyllisten taitojen kuten äidinkielen ja matematiikan lisäksi palvelemaan niitä aloja, joiden arjessa eri kielten taito on välttämätön.

Kielikoulutuksen vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin lukeutuu myös uutta luova tieteellinen tutkimus esimerkiksi suullisen kielitaidon opetuksen ja arvioinnin saroilla. Fonologisten taitojen systemaattiseen harjoitteluun ja arviointiin on tuonut lisäpontta automaattinen puheentunnistus ja siihen perustuvat sovellukset³⁹. Kasvatustiede ja ainedidaktiikat ovat myös ottaneet tutkimuskohteikseen entistä vankemmin laaja-alaisen osaamisen, joka edustaa opetussuunnitelman perusteissa moniulotteisia tulevaisuuden taitoja, joilla pyritään vastaamaan aikamme monimutkaisiin globaaleihin haasteisiin. Kasvatustieteellisen ja ainedidaktisen tutkimuksen vahvistaminen ja riittävien resursien turvaaminen onkin tärkeää kielikasvatuksen sisältöjen ja aineenopettajakoulutuksen uudistamiseksi nyt ja tulevaisuudessa.

Kielikoulutuksen uhkakuvat ovat perimmältään vallitsevien heikkouksien kärjistymistä epäsuotuisaan suuntaan ja siksi myös toisistaan vaikeasti erotettavissa. Taloudellinen epävarmuus sekä globaalilla tasolla että lähialueilla ja kansallisesti, lienee koulutuksen ja sen myötä kielikoulutuksen suurin epävarmuustekijä. Jos opetuksen ja koulutuksen järjestäjillä ei ole varaa tarjota monipuolista kieliohjelmaa ja palkata siihen päteviä opettajia, kielivarannon supistuminen jatkuu ja kehittyy vähitellen taloudellista tuottavuutta jarruttavaksi ruokkien yltyvää noidankehää. Valitettavasti lukujärjestystekniset seikat hankaloittavat kielivalintoja jo nyt. Jos valinnaiset kielet sijoitetaan jatkossakin epämukaville reunatunneille päivän päätteeksi tai sidotaan ne toisia ainevalintoja pois-sulkeviin valintapalkkeihin, tilanne synkkenee entisestään. Harvemmin opiskeltujen kielten heikkouksiin kuuluu myös se, että niiden oppimateriaaleja kehitetään ja uudistetaan vähäisen kysynnän vuoksi harvemmin kuin valtakielten. Vanhentuneiden oppimateriaalien päivittäminen ja puutteiden paikkaaminen aiheuttaa etenkin opettajille paljon lisätyötä.

39. Digitala 2021.

Kielikoulutuksen uhkakuviin kuuluu myös kielivalintojen alueellinen ja sosiaalinen eriarvoistuminen. Vaikka Suomi on monella mittarilla maailman tasa-arvoisimpia maita, koulutus periytyy meilläkin voimakkaasti⁴⁰. On odotettavissa, että korkeasti koulutetut huoltajat ohjaavat lapsensa valitsemaan laajan kieliohjelman, kun taas vähemmän koulutettujen lapset tyytyvät helpommin pakollisiin kieliopintoihin. Heikot kielelliset taidot kaikissa kielissä saattavat johtaa yksilön syrjäytymiseen koulutuksessa ja työelämässä. Lisäksi oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa asuinpaikkansa perusteella. Monissa kouluissa kielitarjonta rajautuu käytännössä ainoastaan toiseen kotimaiseen kieleen sekä yhteen yleisimpään valittavaan oppimäärään eli pitkään englantiin. Rajallinen kielitaito voi myöhemmin jarruttaa etenemistä opinnoissa tai työuralla. Uhkakuva on kielten syvällisen osaamisen kannalta myös digitalisaation ja tekoälyn nykyinen suorituskky. Alempien taitotasojen arkifraseologian suhteellisen pulmaton konekääntäminen saattaa tuudittaa nuoret väärään uskoon teknologian kaikkivoipaisuuteen ja kieliopintojen tarpeettomuuteen myös vaativissa kielenkäyttötilanteissa, mitä ei toistaiseksi ole näköpiirissä.

Tulevaisuuden näkymiä SWOT-analyysin perusteella

Esimerkkeinä kielikasvatuksen mahdollista kehityslinjoista 2020-luvulla voisivat olla seuraavat kolme skenaariota, joista yksi painottuu kielivarannon laajenemista uhkaaviin tekijöihin, toinen nykytilaan ja kolmas mahdollisuuksiin. Näiden esimerkkiihdistelmien ohella monet muut kehityskulut ovat yhtä mahdollisia.

Ensimmäisessä skenaariossa tekoäly ja konekääntäminen kehittyvät nopeasti, ja mahdollistavat erikielisten ihmisten kommunikoinnin kielitaidon alemmille tasoille tyypillisissä arkitilanteissa. Korkeatasoisempaan kielitaitoon pyritään vain yhdessä tai kahdessa suuressa maailmankielessä kuten englanti, espanja, kiina tai arabia, joihin kouluopetus keskittyy. Eurooppalaisten ja paikallisten kielten opiskelu vähenee ja perustuu yhä enemmän vapaaehtoisuuteen. Tämä näkymä on yksilötason monikielisyyden kannalta epäsuotuisa, vaikka tavallisimmat kielenkäyttötilanteet hoituvat automatiikan avulla esimerkiksi ripeästi edistyvän puheentunnistuksen ja konekäännöksen keinoin. Syvälliseen keskusteluun ja käsitteellisesti kompleksiin kielenkäyttöön kyettäisiin ensikielen lisäksi vain ehkä yhdessä vieraassa kielessä. Toisaalta kansakunnan kokonaiskielivaranto voisi olla nykyistä laajempi ja vastaisi paremmin globaaleja kielitarpeita.

40. Kalalahti & Varjo 2018.

Toisessa skenaariossa kieltenopetustilanne perusopetuksessa ja lukiossa säilyy pääosin ennallaan, ja yleissivistävän koulutuksen kielivalikoima supistuu pysyvämmiin, vaikka nykyisen kielitarjottimen vaihtoehdot ovat paikallisten mahdollisuuksien mukaan valittavissa. Muiden kielten kuin englannin opetus lisääntyy aikuiskoulutuksessa ja työpaikoilla, joihin myös tarvitaan lisää kieltenopettajia. Tämä vaihtoehto on epäedullinen sikäli, että monipuolinen kielitaito ei saavuta koko ikäluokkaa, ja kielivarannon ylläpito jää vapaaehtoisuuden ja satunnaisuudenkin varaan, koska kaikilla yksilöillä ei ole mahdollisuutta tai varaa osallistua pakollisen koulutuksen jälkeisiin kieliopintoihin tai työnantajille niiden tarjoamiseen.

Kolmannessa skenaariossa kielten asema korkeakouluvalinnoissa säädetään vastaamaan niiden tarvetta opinnoissa ja eri tieteenaloilla. A1-oppimääräksi säädetään jokin muu kuin englanti, jota tarjotaan pakollisena A2-oppimääränä. Varhennetun kielenopetuksen opettajilta edellytetään monipuolista kielitaitoa ja pedagogista osaamista alakoululaisten opetukseen. Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen kieltenopetus kattaa nykyiset kielet ja säilyttää nykyiset sisältönsä, mutta niiden lisäksi myös harvinaisempia kieliä on mahdollista ylläpitää ja jatkaa saumattomasti työelämässä. Teknologian kehitys mahdollistaa entistä joustavammat hybridiratkaisut, joten etäopiskelu yleistyy, ja opetusryhmän jäsenet voivat osallistua oppitunneille eri kouluista ja eri alueilta. Syntyvät opettajat antavat opetusta etänä paikallisten opettajien kanssa. Näin myös harvemmin opiskeltujen kielten opinnot helpottuvat. Tässä vaihtoehdossa kielivaranto laajenee sekä yksilöiden että yhteiskunnan tasolla.

Uudistuva kieltenopetus – oppimisen iloa ja autenttista kielenkäyttöä

Suomalainen kieltenopetus on murroksessa. Se kuulostaa ensi alkuun pelottavalta: jotain uhkaa murtua tai tuhoutua. Mutta murros merkitsee myös uusiutumista ja vanhojen käytänteiden kriittistä seurantaa, jonka parhaat läpäisevät ja huonot joutavatkin menneen. Emme voi tietää, mitkä näkymät tulevat toteutumaan, mutta nykyhetkestä katsottuna voi havaita todennäköisiä ja lupaavia kehityskulkuja sekä meillä Suomessa että muualla maailmassa.

Tuoreimmat opetussuunnitelman perusteet⁴¹ asettavat tavoitteiksi paitsi perinteisen opiskeltavan kielen taidon, myös monien kielten, tekstien ja symbolijärjestelmien tulkinta- ja tuottamistaidon. Näiden lisäksi opittavina ovat tulevaisuuden taidot eli laaja-alainen osaaminen, johon kuuluu oppiainerajat ylittävä osaaminen esimerkiksi hyvinvoinnissa, vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnallisissa asioissa.⁴²

Tämän hetken voimistuvia kielididaktisia trendejä ovat kiistatta ratkaisut, jotka korostavat oppilaiden yhteisöllisyyttä, kehittyvää itseohjautuvuutta ja sosiaalista sekä kulttuurista toimintakykyä. Toisaalta etenkin pandemiavuosi 2020 vahvisti teknologian merkitystä entisestään ja tasoitti tietä monimuotoiselle opetukselle ja opiskelulle, joka voi olla ajasta ja paikasta riippumatonta. Osa näistä uusista toimintamuodoista todennäköisesti jää myös pysyvämmiin käyttöön.

Jo koko nykyisen vuosituhannen ajan nousussa ovat olleet pelillisuus, mobiilioppiminen ja oppimisanalytiikka, jotka mahdollistavat oikea-aikaisen ja yksilöllisen palautteen oppilaalle. Oppimispelejä ja niiden palautejärjestelmiä voi hyödyntää esimerkiksi koti-tehtävinä perinteisten kirjoitus- ja kielioppitehtävien rinnalla ja sijasta. Pelillistä kielten opiskelua avaavat **Ylinen** ja **Junttila** tässä kokoelmassa.

Teknologinen kehitys auttaa myös autenttisen kielenkäytön monipuolistumista. Kirjallinen viestintä ei ole enenkään alemmilla kielitaitotasoilla keskeisin ja välttämättömin kielenkäytön muoto, vaikka se tapaa korostua perinteisessä luokkaopetuksessa. Avartuvat autenttiset oppimisympäristöt ja kielen alkuperäisen käyttömuodon, puhumisen, tukeminen innostavat myös vähemmän opiskeltujen kielten harjoittamiseen. Puhuminen etäyhteyksin ulkomaalaisten nuorten (esimerkiksi ystävyyskoulujen oppilaiden) kanssa, puheviestintätilanteiden harjoittelu ja tallennus luokassa sekä puhumisrohkeuden kannustaminen antavat arvokkaita eväitä elämänmittaiseen oppimiseen. Etäyhteyksiä voidaan hyödyntää nykyistä laajemmin koulujen kielitarjonnan monipuolistamisessa. Kielten etäopetuksen haasteita ja mahdollisuuksia pohtivat **Luodonpää-Manni, Hahl** ja **Mäkipää** tässä kokoelmassa. Opettajan on myös hyvä perehtyä erilaisiin tekijänoikeuksiin, tietosuojaan ja tietoturvaan liittyviin kysymyksiin. Näihin vinkkejä artikkelissaan antaa **von Zansen**.

Uusien oppimisympäristöjen äärellä on hyvä muistaa ja muistuttaa oppilaita siitä, että mediasisältöjä ja sosiaalisia verkostoja on myös muilla kielillä kuin englanniksi.

41. Opetushallitus 2014; 2019a.

42. Opetushallitus 2019a.

Vaikka vähemmän opiskeltujen kielten valmiiden oppimateriaalien tarjonta ei ole yhtä runsasta kuin valtakielissä, ajantasaisuutta tarjoaa internet, josta oppilaat voidaan opettajan esimerkein ohjata poimimaan kiinnostavia ja sopivan tasoisia tekstejä käsiteltäväksi yhdessä oppitunneilla. Erityyppiset käänteisen opetuksen järjestelyt myötäilevät nykyisten opetussuunnitelman perusteita osallistamalla oppilaita ja parantamalla heidän itseohjautuvuuttaan ja kehittämällä kiinnostusta ja taitoa ylläpitää ja kartuttaa kielitaitoa myös kouluajan ulkopuolella ja sen jälkeen myöhemmin elämässä. **Hahl** esittelee tässä kokoelmassa erilaisia keinoja oppilaiden osallistamiseen toiminnallisten ja leikillisten tehtävien sekä draaman avulla.

Kielenoppija, varsinkin nuori henkilö, tarvitsee onnistumisen kokemuksia ja tunnustusta pienistäkin edistysaskelista omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Vaikka omien rajojen koettelu ja mukavuusalueelta poistuminenkin on toisinaan välttämätöntä, kukaan ei jaksakaan jatkuvasti pinnistellä. Kielenopiskelussa onkin runsaasti sijaa ilolle ja vaihteleville työtavoille. Pelien, leikkien ja draaman lisäksi myös laulaminen voi olla tehokas tapa oppia kieltä. **Heikkola** ja **Alisaari** kuvaavat artikkelissaan laulujen käyttöä kielenopetuksessa. Vaihtelua kielenopetukseen tarjoavat myös vaikkapa lukupiirit, joita **Luodonpää-Manni** ja **Haatainen** esittelevät artikkelissaan.

Olisikin tärkeää, ettei kielenopiskelu ole vain rankkaa muoto-opin pänttäämistä ja oppimateriaalin läpijuoksua. On parempi paneutua muutamiin asioihin rauhassa ja kokea osaavansa, vaikka vähemmänkin, kuin ahdistua liiallisista tavoitteista, jotka jatkuvasti lisääntyvät ja etääntyvät. Opiskelustrategioiden harjoittaminen ja itseohjautuvuuden kehittäminen liittyvät myös opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin laaja-alaisiin tavoitteisiin.

Opetussuunnitelman perusteet kuvaavat kielitaidon kriteeriperustaisesti asteikolla, joka perustuu Eurooppalaisen viitekehityksen taitotasoasteikkoon.⁴³ Sitä on täydennetty lisäosalla⁴⁴, joka keskittyy mediaatioon eli välittäjänä toimimiseen kielten, mielipiteiden ja kulttuurien välillä. Alkuperäiset viitekehystasot kuvaavat osaamista lähtien alkeista ja päätyen pitkään kieltä harrastaneen osaajan sujuvaan ja vivahteikkaaseen kielitaitoon. Tässä kokoelmassa **Halvari**, **Inha** ja **Sigvart** (luku 9) esittelevät, miten viitekehityksen taitotasoa voidaan purkaa matalammiksi askelmiksi, joita oppilaan on helppo seurata ja todeta edistymisensä. Samassa artikkelissa kuvataan myös tapoja tehdä näkyväksi monenlainen kielitaito, joka voi olla peräisin kieliopinnoista tai omasta monikielisestä henkilöhistoriasta.

43. Euroopan neuvosto 2001.

44. Euroopan neuvosto 2018.

Opetussuunnitelmissa painotetaan myös arvioinnin oppimista edistävää tarkoitusta perinteisen toteavan arvioinnin sijaan. Opittavana on monia tavoitealueita, joita kaikkia periaatteessa kehitetään tasatahtiin, vaikka ne tietenkin kehittyvät yksilöllisesti. On tärkeää, että oppilaat saavat opettajalta palautetta ja oikea-aikaista tukea kielen opiskelupolkunsa kaikissa vaiheissa ja oppivat tekemään havaintoja omasta ja kaveriensa oppimisesta kaverien oppimisen parantamiseksi. Perusopetuksen päättöarvioinnissa osaaminen suhteutetaan perusopetuksessa neljälle arvosanalle (5, 7, 8 ja 9) laadittuihin kuvauksiin kaikilla tavoitealueilla. Lukiossa arvosana⁴⁵ suhteutetaan oppimäärän yleiseen tavoite- tasoon. Kielellisen suoriutumisen lisäksi arvosanassa huomioidaan muut tavoitealueet kuten opiskelutaidot ja laaja-alainen osaaminen. Harvemmin opiskeltujen kielten tavoitetasot ovat jonkin verran englantia matalammat, ja lisäksi oppilaiden mahdollisuudet kohdata näitä kieliä arjessaan koulupäivän ulkopuolella ovat yleensä englantia kapeammat. Oppilaiden kannustaminen toiminnallisen kielitaidon ylläpitoon ja kohentamiseen kouluvuosien jälkeen onkin tärkeää jatko-opintojen ja työelämän kannalta.

Kokoelman rakenne

Tämä kokoelma jakautuu neljään osaan. Edellä olemme kuvanneet suomalaisen kielenopetuksen kehityssuuntia. Johdantoa seuraavassa toisessa osassa kielikasvatuksen tilan ja kielimaiseman käsittely laajenee. Ensimmäisessä artikkelissa Ylva Falk ja Christina Lindqvist esittelevät naapurimaamme Ruotsin kielikasvatuksen tilaa ja kielimaisemaa. Ruotsissa koulut on velvoitettu tarjoamaan englannin lisäksi ainakin kahta muuta eurooppalaista kieltä, joten siellä kielivalinnat ovat ainakin toistaiseksi olleet Suomea monipuolisemmat. Englannin asema *lingua francana* on uhka kielikoulutukselle myös Ruotsissa. Toisessa artikkelissa Jannika Lassus ja Anton Granvik pohtivat sitä, millaisia vaatimuksia työelämä asettaa ruotsinkielisten toimijoiden kielitaitotarpeille. Vaikka ruotsin, suomen ja englannin taito on tärkeintä, myös muiden kielten taitoa olisivat monet vastaajat uransa varrella kaivanneet.

Kolmannessa artikkelissa Pia Bärlund kysyy, kenen vastuulla kielikoulutuksen kehittäminen kunnissa on. Bärlundin mukaan päätökset kielikoulutuksen järjestämisestä tehdään usein poliittisissa toimielimissä, joiden toimintaan osallistuu vain vähän kieliasiantuntijoita. Kieltenopettajat voisivatkin toimia aktiivisemmin kielikoulutuspoliittisina toimijoina. Osan päättävässä artikkelissa Marina Bendtsen ja Liselott Fors-

45. Opetushallitus 2019a, 153.

man kuvaavat opettajan näkökulmasta luokkahuonetason innovaatioita, joilla kaikille oppilaille voidaan tarjota henkilökohtaisesti ja kulttuurisesti innostavaa ja autenttista kielenopetusta.

Kokoelman kolmannessa osassa esitellään kielididaktiikan kehityssuuntia innostavien työvälineiden ja toimintatapojen näkökulmasta. Viidennessä artikkelissa Kaisa Hahl käsittelee osallistavaa kielenopetusta keskittyen erityisesti toiminnallisiin ja leikillisiin työtapoihin sekä draaman käyttöön. Hahlin mukaan vaihtelevien toiminnallisten menetelmien käyttö tuo iloa ja leikillisyyttä kielenopetukseen mutta myös motivoi oppilaita ja lisää vuorovaikutustilanteiden autenttisuutta. Seuraavissa kolmessa artikkelissa esitellään muutamia esimerkkejä osallistavista ja leikillisistä työtavoista. Leena Maria Heikkola ja Jenni Alisaari pohtivat laulujen käyttöä kielenopetuksessa. Sari Ylinen ja Katja Junttila käsittelevät kielen oppimista digitaalisista peleistä. Lukupiirien hyödyntämistä kielenopetuksessa pohtivat Milla Luodonpää-Manni ja Päivi Haatainen. Laulujen, pelien ja lukupiirien käyttöä kielenopetuksessa yhdistää se, että ne paitsi tuovat kielen tunneille mukavaa vaihtelua myös tukevat oppimiselle myönteisen ilmapiirin muodostumista luokassa ja helpottavat erityisesti sanojen, ilmausten ja rakenteiden oppimista.

Kokoelman neljännessä ja viimeisessä osassa kuvataan teknologisen kehityksen myötä avartuvia digitaalisia oppimisympäristöjä ja niiden mahdollisuuksia. Yhdeksännessä artikkelissa Anu Halvari, Karoliina Inha ja Salla Sigvart esittelevät lukion kielenopetuksen uutta työkalua, kieliprofiilia. Kieliprofiilin tarkoituksena on edistää monipuolisia kielivalintoja ja elinikäistä oppimista. Seuraavassa artikkelissa Milla Luodonpää-Manni, Kaisa Hahl ja Toni Mäkipää pohtivat kielen etäopetuksen mahdollisuuksia ja haasteita kielenopettajille tehdyn kyselyn perusteella. Vaikka opettajien mielestä etäopetuksesta ei olekaan kokonaan lähiopetuksen korvaajaksi, pandemiavuoden 2020 laajasta etäopetuskokemuksesta voidaan saada paljon työkaluja kielenopetuksen kehittämiseen. Sitä voitaisiin hyödyntää nykyistä laajemmin etenkin lukiodien kielitarjonnan monipuolistamisessa. Anna von Zansen muistuttaa, että opetusteknologioiden käyttöön kielenopetuksessa liittyy monia huomioitavia seikkoja. Kokoelman päättävässä artikkelissaan hän vastaa moniin tekijänoikeuksiin, tietosuojaan ja tietoturvaan liittyviin kysymyksiin ja antaa vinkkejä hyvistä käytänteistä.

Lähteet

- Asetus 793/2018 perusopetuksen tuntijaosta.* <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>. (Luettu 16.6.2021).
- Asetus 810/2018 lukiokoulutuksesta.* <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180810?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukiokoulutus>. (Luettu 20.8.2021)
- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Digitala 2021. <https://www2.helsinki.fi/sv/projekt/digitalt-stod-for-ovning-och-bedomning-av-andrasprakstal>. (Luettu 31.8.2021)
- EK 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2014*. Elinkeinoelämän keskusliitto. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>. (Luettu 16.6.2021)
- Euroopan neuvosto 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>. (Luettu 29.3.2022)
- Euroopan neuvosto 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (Luettu 16.6.2021)
- Fakta Express 1B. 2019. *Vilka språk läses i den grundläggande utbildningen?* Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/fakta-express-1b2019-vilka-sprak-lases-i-den>. (Luettu 16.6.2021)
- Granskog, P. & Nummela, Y. 2021. *Språkstigen i de svenskspråkiga skolorna – utmaningar och möjligheter. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/sprakstigen-i-de-svensksprakiga-skolorna-utmaningar-och-mojligheter>. (Luettu 16.6.2021)
- Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. 2007. *Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: Peruskielitaidosta monikielisyteen*. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Härmä, M., Huhtanen, M., & Puukko, M. 2014. *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Opetushallitus ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2.
- Härmä, M., Huhtanen, M., Puukko, M., & Marjanen, J. 2019. *A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13.

- Jänis, K. 2019. *Kieltä ja viestintää opiskellaan yhä enemmän verkossa ammatillisella toisella asteella. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielta-ja-viestintaa-opiskellaan-yha-enemman-verkossa-ammatillisella-toisella-asteella>. (Luettu 16.6.2021)
- Karlsson, F. 2017. *Suomen kielet 1917–2017*. Turku: Lingsoft.
- Kiehelä, A. & Veivo, O. 2020. *”En pysty ottamaan valinnaista kieltä vaikka haluaisin” – Valinnaiset kielet vähenevät lukiossa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/en-pysty-ottamaan-valinnaista-kielta-vaikka-haluaisin-valinnaiset-kielet-vahenevat-lukiossa>. (Luettu 16.6.2021)
- Kosunen, S. 2021. Lausunto teokseen Bernelius & Huilla 2021.
- Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. 2020. *Tampereella panostetaan varhennetun kielenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kielenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin>. (Luettu 16.6.2021)
- Mäntylä, K., Veivo, O., Pollari, P., & Toomar, J. 2021. *English only?: kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. *Mikä opiskelijavalinnoissa muuttuu?* <https://minedu.fi/opiskelijavalinnat-ja-yhteistyö>. (Luettu 18.6.2021)
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (Luettu 19.06.2021)
- Opetushallitus 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (Luettu 15.06.2021)
- Opetushallitus 2019a. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (Luettu 13.06.2021)
- Opetushallitus 2019b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2>. (Luettu 18.06.2021)
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, S. Sjöberg & K. Mård-Miettinen 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57577/978-951-39-7391-9.pdf;sequence=5&isAllowed=y>. (Luettu 16.6.2021)

- Pyökkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. 2018. *Koulutususkon yhteiskunnallisuus ilmiönä. Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon. Kasvatustieteiden tutkimus 2*.
- Sjöberg, S., Märd-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. 2018. *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyjen tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57575/978-951-39-7370-4.pdf?sequence=1>. (Luettu 16.6.2021)
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. *Kielivarojen. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivarojen-nyt-julkaisu_sivuittain-1.pdf. (Luettu 16.6.2021)
- Varttala, T. & Puranen, P. 2020. *KiVAKO-hanke: korkeakoulut kielivaroja kehittämässä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kivako-hanke-kehoakoulut-kielivaroja-kehittamassa>. (Luettu 16.6.2021)
- Vipunen 2022. Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi>. (Luettu 14.6.2022)
- Ylioppilastutkintolautakunta 2022. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/>. (Luettu 14.6.2022)



I INLEDNING

Under de senaste åren har experter inom olika discipliner uttryckt sin oro över att finländarnas språkkunskaper blivit alltmer ensidiga. Starkt fokus på engelskan på bekostnad av övriga europeiska språk i vår grundskole- och gymnasieutbildning har lett till allt kraftigare ställningstaganden från olika instanser. Både i traditionella och sociala medier efterlyser forskare och representanter för näringslivet och lärarorganisationer mångsidigare språkkunskaper. Vid språklärarnas intresseorganisation uttrycker man oro både över bristande bildning bland folket och minskat behov av språklärare. Att språkundervisningen blir alltmer ensidig återspeglas också i universitetsutbildningen, där allt färre studerande söker sig till språkinstitutioner och deras lärarutbildningar. Utbildningsstyrelsen har försökt uppmuntra till större mångsidighet i valen av språk i grundskolan och gymnasiet med olika projekt (till exempel Kimmoke 1996–2001 och Kielitivoli 2009–2011), men projekten har bara fått kortvariga effekter.

Denna antologi är ett ställningstagande för mer mångsidiga språkstudier framför allt i grundskolan och i gymnasiet. De olika kapitlen behandlar olika utmaningar som har identifierats i samband med språkvalen och presenterar inspirerande exempel på hur språkundervisningen kan utvecklas. I inledningen behandlar vi även i korthet hur yrkesutbildningen, vuxenutbildningen och invandringen inverkar på språkreserven, men de står inte i fokus i denna antologi.

Målgruppen för denna publikation är språklärare och lärarutbildare, beslutsfattare som gör språkval, elevernas föräldrar och andra instanser som är intresserade av språkundervisning.

Språkundervisningen – ett landskap i förändring

Språkämnen hade en exceptionellt stark ställning i den finländska grundskolan under grundskolans första årtionden. Ett naturligt skäl var finskans begränsade användbarhet utanför nationalstatens gränser. Grundskolereformen gjorde två obligatoriska språk till-

gängliga för alla i årskullen: det andra inhemska språket och ett främmande språk. Ända in på 1980-talet var det obligatoriskt att läsa två främmande språk förutom det andra inhemska språket i gymnasiet, oavsett andra ämnesval, och det var vanligt att man även deltog i språkproven i studentexamen. Också i dag läser man minst ett långt A1-språk och ett medellångt B1-språk i grundskolan och gymnasiet. Ett av dessa är lärokursen för det andra inhemska språket (finska eller svenska) och det andra är lärokursen för ett främmande språk. I praktiken har situationen förändrats så att det blir allt vanligare både i grundskolan och i gymnasiet att man läser enbart dessa två obligatoriska lärokurser. Det betyder att allt färre läser valbara lärokurser i språk. Dessutom är det långa A1-språket engelska för så gott som alla. Detta leder till att den nationella språkreserven blir ensidig. Nu ska vi, i kronologisk ordning, granska de steg som lett till denna utveckling.¹

Toppen för språkstudier i Finland inträffade i mitten av 1990-talet, och sammanföll med en kraftig internationalisering av samhället i och med att Finland blev medlem i EU. Intresset för språk var stort och bland de europeiska språken var framför allt tyska och franska populära. Språkprogrammet utvidgades så att det blev möjligt att läsa ett frivilligt A2-språk i alla skolor år 1994. Till en början var det många som utnyttjade möjligheten och år 1997 valde drygt 40 procent av eleverna ett frivilligt A2-språk.²

Snart började intresset ändå minska. Det finns flera orsaker till att färre valde att läsa ett frivilligt A2-språk.³ Bland annat har flera i och för sig välgrundade utbildningsreformer oavsiktligt försvagat språkämnens ställning. Utan tvivel inverkar även sparåtgärderna under recessionen på 1990-talet. Fram till år 1998 måste en kommun med över 30 000 invånare erbjuda undervisning i flera främmande språk. Kravet gällde inte kommuner med under 30 000 invånare. År 1998 togs kravet bort också för kommuner med över 30 000 invånare. På grund av resursbrist slutade många kommuner erbjuda andra långa lärokurser än engelska.

Också i gymnasiet ändrades situationen i början av 1980-talet. Som en följd av den förnyelse av grunderna för gymnasiets läroplan som gjordes år 1985 slopades kravet att de som läste lång matematik skulle läsa två språk förutom det andra inhemska språket. I mitten av 1990-talet, i och med att gymnasielagen förnyades och man övergick till det årskurslösa gymnasiet, har inte heller de som läser kort matematik ett tredje obligatoriskt språk. Detta ledde till att språkvalen i gymnasiet blev mer ensidiga. Att det andra inhemska språket sedan år 2005 inte längre är obligatoriskt i studentexamen har åtminstone i finskspråkiga skolor påverkat vilka språkprov som skrivs i studentexamen.

1. Mäntylä, Veivo, Pollari & Toomar 2021.

2. Pyykkö 2017, 25.

3. Se Pyykkö 2017, 30–33.

Sedan andra inhemska språket blev frivilligt i studentexamen är det allt färre som anmäler sig till det provet. De som väljer att inte skriva studentexamensprovet i det andra inhemska språket tenderar att inte använda den energi som frigjorts till att studera och skriva studentexamensprovet i andra språk, vilket man kanske antog när provet i det andra inhemska språket blev frivilligt.

Den senaste förändring som bidragit till språkämnens trångmål är betygsurvalet till högskolorna, som inte uppmuntrar till studier i flera främmande språk⁴. Sedan år 2020 besätts mer än hälften av studieplatserna vid universiteten på basis av betyget i studentexamen. I betygsurvalet får man i regel poäng bara för ett språk. Särskilt den korta lärokursen i språk ger få poäng, framför allt jämfört med matematiken. Det är klart att gymnasiestuderande väljer bort språk ur ett späckat studieprogram om de inte ger några poäng när man söker sig en studieplats vid en högskola.⁵ I gymnasiestudierna speglas också åtgärder som vidtagits i den grundläggande utbildningen, och den senaste av dem är att man tidigare lagt undervisningen i A1-språk så att den inleds redan i årskurs ett. Den nya förändring gynnar framför allt engelska, som redan tidigare hade en stark ställning.⁶

Situationen för språkundervisningen i dag

Från och med år 2020 tidigare lades den långa lärokursen, alltså studier i A1-språket, så att de inleds senast på vårterminen i årskurs 1. Samtidigt ökades timantalet för A1-språket i grundskolan till 18 årsveckotimmar, vilket motsvarar 684 lektioner. Undervisningen i det medellånga B1-språket börjar i årskurs 6 och har i grundskolan 6 årsveckotimmar (228 lektioner, en lektion motsvarar 45 minuter).⁷

Förutom de språk som är gemensamma för alla kan man inom den grundläggande utbildningen erbjuda också frivillig undervisning i främmande språk. Det frivilliga A2-språket börjar i allmänhet senast i årskurs 4 och lärokursen omfattar 12 årsveckotimmar (456 lektioner). Studierna i det valbara B2-språket inleds i allmänhet i årskurs 8 och omfattar 4 årsveckotimmar (152 lektioner).⁸ Det är värt att notera att kommunerna i Finland har omfattande självstyre, och utbildningsarrangören får själv besluta om att utöka lektionerna i språkundervisningen från de minimiantal som nämnts ovan, hur årsveckotimmarna fördelas i årskurserna och utbudet av frivilliga och valbara språk.

4. Undervisnings- och kulturministeriet 2021.

5. Se, t.ex. Kiehelä & Veivo 2020.

6. Mäntylä, Veivo, Pollari & Toomar 2021; Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021.

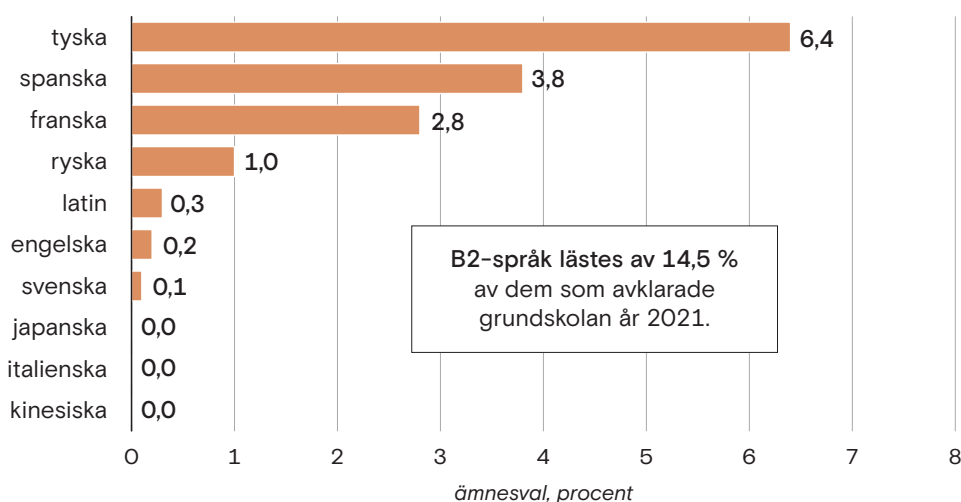
7. Förordning 793/2018 om timfördelning i den grundläggande utbildningen.

8. Förordning 793/2018 om timfördelning i den grundläggande utbildningen.

År 2021 studerade drygt 92 procent av eleverna som slutfört sin grundläggande utbildning på vårterminen engelska som A1-språk.⁹ Som indikatorer på ett allt ensidigare språkval granskar vi särskilt de frivilliga lärokurserna i främmande språk. Inom den grundläggande utbildningen har valet av A2- och B2-lärokurser minskat jämfört med toppen i mitten av 1990-talet. År 1997 studerade 41 procent av eleverna i årskurs fem ett valbart A2-språk, men läsåret 2020–2021 valde bara knappt 25 procent av eleverna i årskurs fem ett A2-språk. Samma trend ser man också för valet av frivilliga B2-språk: bara knappt 15 procent av eleverna som gick ut grundskolan vårterminen 2020–2021 studerad ett B2-språk, jämfört med toppen år 1996, då 43 procent av eleverna i årskurs 8–9 studerade ett B2-språk.¹⁰

FIGUR 1. Val av B2-språk hos dem som gick ut grundskolan läsåret 2020–2021 (Vipunen)¹¹

Läsalet 2020/2021, B2-språkval (nettoantal), 9. årskursens avgångsbetyg



I gymnasiet arrangeras undervisning i det långa A-språk och medellånga B1-språk som har inletts i grundskolan. Dessutom ska skolorna erbjuda undervisning i minst två valbara B2- eller B3-språk.¹² Det är i gymnasiet som det alltmer ensidiga språkvalet har blivit särskilt tydligt. Ungefär hälften av gymnasiestuderandena studerar högst två språk, och praktiskt taget alla läser engelska som A-språk.¹³ Det mer ensidiga språkvalet tar sig

9. Vipunen 2022.

10. Vipunen 2022; Pyykkö 2017, 25.

11. Vipunen 2022.

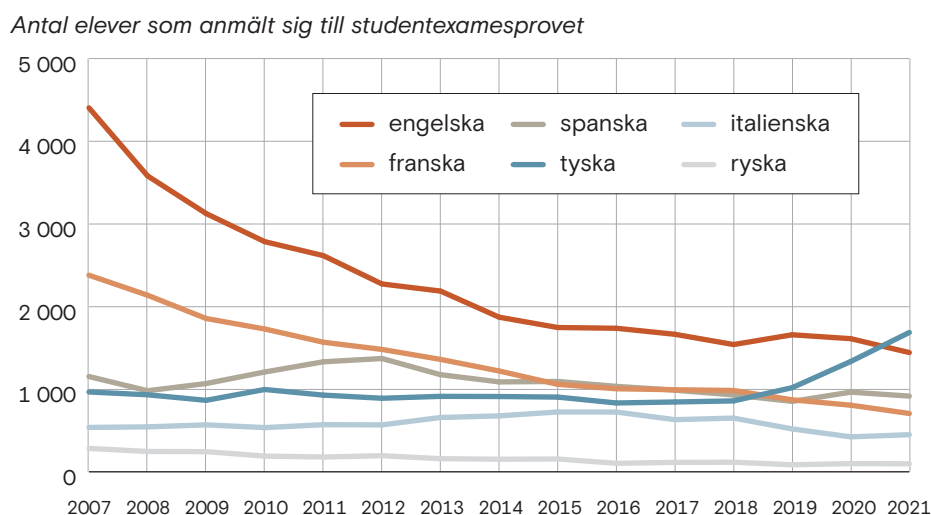
12. Förordning 810/2018 om gymnasieutbildning.

13. Vipunen 2021.

uttryck i att de studerande inte nödvändigtvis fortsätter med de språk de börjat studera i grundskolan, eller att de övergår till att studera språken enligt en lägre lärokurs. Dessutom blir det vanligare att de studerande avbryter sina språkstudier efter enstaka kurser. År 2017 hade bara 6,3 procent av dem som slutförde sin gymnasieutbildning fortsatt sina studier i ett B2-språk som de börjat studera i grundskolan.

Dessutom hade allt färre valt ett B3-språk som inleds i gymnasiet. År 2010 hade 17,7 procent av dem som slutförde sin gymnasieutbildning studerat ett kort B3-språk – år 2017 var motsvarande andel 15,5 procent av dem som slutförde sin gymnasieutbildning.¹⁴ Det saknas statistik över studier i de valbara språken i gymnasierna efter år 2017, men enligt uppgifter från fältet har de valbara språkens popularitet sjunkit ytterligare som en följd av betygsurvalet till högskolorna som trädde i kraft år 2020. Tendensen att skriva studentexamensprovet i andra korta språk än engelska har stadigt minskat (se figur 2).

FIGUR 2. Antalet anmälda till studentexamensprovet i ett kort språk 2007–2020¹⁵



I de svenskspråkiga skolorna har det funnits en tendens att i högre grad än i de finskspråkiga skolorna välja valbara språk. I de svenskspråkiga skolorna valde nästan 90 procent av eleverna i årskurs fem ett A2-språk läsåret 2020–2021, medan bara en fjärdedel av eleverna i årskurs fem i de finskspråkiga skolorna har ett A2-språk.¹⁶ En delförklaring

14. Vipunen 2021.

15. Studentexamensnämnden 2022.

16. Vipunen 2022.

är att den långa lärokursen i finska är så populär: i den svenskspråkiga skolorna börjar språkprogrammet oftast med A1-finska och engelska som A2-lärokurs. Också de valbara B2-språken är märkbart populärare i svenskspråkiga skolor än i finskspråkiga. År 2021 studerade nästan 42 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna som gått ut grundskolan på vårterminen ett valfritt B2-språk, oftast tyska, spanska eller franska, medan bara 15 procent av eleverna i årskurs nio i de finskspråkiga skolorna hade ett B2-språk.¹⁷ Men även i de svenskspråkiga skolorna finns det tecken på att allt fler elever nöjer sig med att studera två språk: finska och engelska.¹⁸

Förutom de språk som är gemensamma för alla och de valbara språken kan man i Finland lära sig främmande språk även genom språkbud och andra typer av både omfattande och småskalig tvåspråkig verksamhet. Med språkbud avses tvåspråkig småbarnspedagogik, förskola och grundskola, där minst 50 procent av verksamheten sker på det andra inhemska språket eller på samiska.¹⁹ Språkbud på det andra inhemska språket erbjuds framför allt i tvåspråkiga kommuner på Finlands västkust och i huvudstadsregionen, och verksamheten är väl etablerad. Annan omfattande tvåspråkig verksamhet skiljer sig från språkbud genom att minst 25 procent av verksamheten sker på målspråket. Under de senaste åren har det framför allt blivit populärt med småskalig tvåspråkig verksamhet, där mindre än 25 procent av verksamheten sker på målspråket. Det vanligaste är att barnen lär sig engelska både i annan omfattande och småskalig tvåspråkig verksamhet, men det finns ett visst utbud också på verksamhet med svenska, tyska, franska, ryska, finska, samiska, spanska och kinesiska som målspråk. Fördelen med tvåspråkig undervisning är att eleverna får goda språkkunskaper och en positiv inställning till att studera språk.²⁰

Att språkstudierna blir allt ensidigare i skolorna leder till att språkundervisningen i högre grad förskjuts till vuxenutbildningen. Språk studeras aktivt vid högskolornas språkcentrum och inom den fria bildningen, där det i hela landet erbjuds undervisning i tiotals olika språk.²¹ Tack vare nätbaserade kurser och samarbete mellan olika läroanstalter har undervisningsutbudet ökat i olika delar av landet. Till exempel har KiVAKO-projektet som finansierades av undervisnings- och kulturministeriet som mål att stärka språkreserven i högskolorna genom ett samarbete mellan 25 högskolor. Inom ramarna för projektet har man utvecklat studiestigar från nybörjarnivå i 11 olika språk.²² Nätbaserade studier möjliggör ett bredare språkutbud också på andra stadiets yrkesutbildning, där intresset för språkstudier i allmänhet har varit mindre.²³

17. Vipunen 2022.

18. Se t.ex. Granskog & Nummela 2021.

19. Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018; Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018.

20. Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018; Peltoniemi, Skinnari, Sjöberg & Mård-Miettinen 2018.

21. Se Pyykkö 2017, kapitel 1.

22. Varttala & Puranen 2020.

23. Jänis 2019.

I högskolorna bidrar det aktiva internationella studentutbytet, examensprogram på främmande språk och examensstudier i språk till språkreserven. Att språkvalet i skolorna blir allt ensidigare märks ändå på språkinstitutionerna vid högskolorna, där man fått lov att minska antalet studieplatser i andra språk än engelska.²⁴ Det finns en risk för att det uppstår en ond cirkel med följden att det kan uppstå en brist på behöriga språklärare, om språkstudierna minskar i skolor och vid universitet. Om antalet behöriga språklärare sjunker leder det till ännu sämre möjligheter att erbjuda mångsidig språkundervisning i skolorna.

Samtidigt som den språkreserv som produceras av skolsystemet blir ensidigare blir det språkliga landskapet i Finland mer mångsidigt i och med den ökade invandringen. Enligt vissa beräkningar talas det mer än 500 olika språk i Finland.²⁵ Den värdefulla språkreserv som invandrarna bär med sig är ändå ingen självklarhet, utan den kan gå förlorad om man inte satsar på att utveckla den. Det är viktigt att stödja invandrarnas språkkunskaper genom att utveckla hemspråksundervisningen. För närvarande erbjuds hemspråksundervisning i färre än hälften av kommunerna i Finland, och hemspråksundervisningen är frivillig för eleverna. En utmaning för hemspråksundervisningen är bristen på behöriga lärare. Dessutom behöver undervisningen i finska och svenska som andraspråk utvecklas så att den bättre svarar på invandrarnas behov av språkkunskaper.²⁶

Behovet av språkkunskaper har inte försvunnit

Att språkvalen blir ensidigare strider mot de behov av språkkunskaper som förutsätts i en global värld. Kunskaper i främmande språk och mångsidiga kommunikationsfärdigheter behövs i dag i sådana arbetsuppgifter där man förr klarade sig med enbart kunskaper i modersmålet. Språkkunskaper har blivit en central del av arbetslivsfärdigheterna. Behoven av språkkunskaper kan förändras snabbt och vi kan inte lita på att man i framtiden klarar sig med kunskaper bara i engelska. Det är viktigt att trygga en mångsidig språkreserv för att vi ska kunna svara på föränderliga behov i framtiden.²⁷

Flera politiska partier anser att vi ska upprätthålla mångsidiga kommunikationsfärdigheter framför allt med tanke på den nationella konkurrenskraften och arbetslivets behov. Till

24. Se Pyykkö 2017, kapitel 1.

25. Karlsson 2017.

26. Se Pyykkö 2017, kapitel 3.

27. Se Pyykkö 2017, kapitel 4.

mångsidiga kommunikationsfärdigheter hör goda kunskaper i de båda nationalspråken finska och svenska. På en nordisk marknad är kunskaper i svenska en konkurrensfördel.²⁸ Utanför Norden behövs många andra språk. Också i de andra nordiska länderna uttrycks oro över en mer ensidig språkreserv. I denna antologi beskriver **Falk** och **Lindqvist** situationen inom språkpedagogiken i Sverige.

Enligt en rapport från Finlands näringsliv lyckas inte språkstudierna svara på arbetslivets behov.²⁹ Engelskkunskaper förutsätts i alla anställningar, men det räcker inte. Enligt rapporten behövs mångsidiga språkkunskaper i alla branscher, särskilt ökar behovet av kunskaper i ryska och kinesiska. Dessutom betonar rapporten den kulturella mångfalden och vikten av kulturfärdigheter i mötet mellan människor. Och det är inte bara inom internationellt samarbete som det finns behov av språk- och kulturfärdigheter: också de finländska arbetsgemenskaperna är mer mångkulturella än tidigare. I den här antologin fokuserar **Lassus** och **Granviks** artikel på behovet av språkkunskaper i arbetslivet.

En rapport från år 2017 om situationen för språkreserven i Finland innehöll en sammanfattning av åtgärder för att utveckla kunskaperna i tyska, franska, ryska och övriga främmande språk inom olika samhällsdomäner.³⁰ I början av år 2021 utkom en uppföljare till rapporten,³¹ som visserligen avgränsade sig till den finskspråkiga utbildningen, men vars huvudsakliga observationer i lika hög grad rör de svenskspråkiga skolorna. Den största förändringen inom språkutbildningen sedan år 2017 är att undervisningen i det allmänna A1-språket har tidigare lagts så att den börjar redan i årskurs 1. Detta trodde man skulle leda till att allt fler skulle välja ett annat A1-språk än engelska och att de som valde ett annat A1-språk skulle välja engelska som annat långt språk med A2-lärokurs. I de flesta kommuner fortsatte man med engelska som första främmande språk, med möjlighet att välja andra språk först som A2-lärokurs. Att undervisningen i A1-språket tidigare lagades betyder i praktiken att engelskundervisningen har tidigare lagts.

I gymnasieutbildningen är den största förändringen de nya läroplansgrunderna som togs i bruk hösten 2021, där man introducerar nya metoder för språkundervisningen.³² Ett exempel är språkprofilen för gymnasiet, som ska uppmuntra de studerande till flerspråkighet och stödja språkstudierna. Språkprofilen presenteras i denna antologi av **Halvari**, **Inha** och **Sigvart**. Med hjälp av språkprofilen kan den studerande på ett mångsidigt sätt visa sina språkkunskaper.

28. Se EK 2014.

29. EK 2014.

30. Pyykkö 2017.

31. Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021.

32. Utbildningsstyrelsen 2019.

Kommunernas långsiktiga språkpolitik ger resultat

Förutom de nationella riktlinjerna finns det flera regionala, lokala och personliga faktorer som lett till att allt färre elever väljer språk. Efter att lagstiftningen för den grundläggande utbildningen förändrades år 1998 är kommunerna till exempel inte längre skyldiga att erbjuda flera främmande språk. Många kommuner har gjort nedskärningar i sina språkprogram eller börjat ställa krav på att ett visst minimiantal elever ska välja ett språk för att undervisningen ska bli av. Dessutom har språkundervisningen koncentrerats till vissa skolor i kommunen, vilket har lett till ojämlikhet inom språkutbildningen.³³

I Sverige har man inom språkutbildningen valt en annan väg. Där är skolan skyldig att förutom engelska erbjuda minst två andra språk, och där studerade cirka 70 procent av eleverna i årskurs nio antingen franska, spanska eller tyska läsåret 2019–2020. Att studera flera språk ökar elevens språkmedvetenhet och tidigare språkkunskaper gör det lättare att lära sig nya språk. I denna antologi beskriver **Bendtsen** och **Forsman** hur den flerspråkiga kompetensen utvecklas i skolan.

I Finland finns å andra sidan också kommuner där man med hjälp av långsiktigt arbete har lyckats lösa utmaningar med språkvalen. I Tammerfors har man satsat på tidig språkinläring och utvecklat språkstigar för eleverna som säkerställer att språkutbildningen kan fortskrida från de lägsta klasserna i grundskolan ända till gymnasiet. Tack vare språkstigen kan man undvika att det blir avbrott i språkstudierna när eleven övergår från ett utbildningsstadium till ett annat. I Tammerfors har man också sett till att möjligheterna att studera språk är mångsidiga i hela staden, vilket gör språkundervisningen tillgänglig och jämlik. Språkduschar, det vill säga stunder med språkundervisning redan inom småbarnspedagogiken, har lett till mer mångsidiga språkval och väckt elevernas intresse för språkstudier. I Tammerfors erbjuds sju olika A-språk (engelska, spanska, kinesiska, franska, svenska, tyska och ryska), och de olika språken väljs mer mångsidigt än i Finland i genomsnitt.³⁴ Även i Jyväskylä har man utvecklat språkutbudet bland annat med hjälp av språkduschar, autentisk språkinläring, information om språkval och aktivt samarbete med berörda parter. I denna antologi beskriver **Bärlund** utvecklingsarbetet i Jyväskylä.

33. Kosunen 2021.

34. Lahti, Harju-Autti, Verkama & Aaltonen-Kilianmies 2020; se även Pyykö 2017, kapitel 1.

Också i Uleåborg har man haft goda erfarenheter av att göra språkvalen mer mångsidiga. Uleåborgs stad deltar i Utbildningsstyrelsens projekt om asiatiska språk, som har som mål att utöka språkpaletten med framför allt asiatiska språk.³⁵ I Uleåborg har eleverna introducerats till kinesiska och japanska med hjälp av språkklubbar på distans, och det finns planer på att även ta med arabiska i utbudet. Särskilt distansklubben i japanska gjorde succé: på rekordtid anmälde sig 120 elever och största delen slutförde klubben. Tanken var att distansklubben skulle inverka positivt på framtida språkval och öka elevernas studiemotivation. Dessutom kom det deltagare från stadsdelar där det inte tidigare funnits några deltagare, vilket tyder på att klubben gjorde språkutbildningen mer tillgänglig.³⁶

Efter att klubben avslutats hade eleverna möjlighet att delta i en fortsättningsklubb. Eftersom klubben blev så populär beslöt man att hösten 2021 inleda undervisning i japanska enligt läroplanens B2-kursplan i Uleåborg, i form av en hybridmodell som kombinerade distansundervisning med klassrumsundervisning. Hybridmodellen fungerar så att en ämneslärare i japanska har hand om undervisningen på distans, och klassrumsundervisningen sköts av en behörig språklärare som ger eleverna pedagogiskt stöd. Fördelen med hybridmodellen är att den tack vare internetuppkoppling gör det möjligt att få tag på behöriga lärare också i sådana språk som mer sällan ingår i undervisningsutbudet. Det pedagogiska stödet i klassrummet bidrar till att ge eleverna en känsla av att lyckas lära sig ett nytt främmande språk. Tack vare att eleverna före sitt språkval fått delta i en språkklubb på distans är eleverna mer motiverade att satsa på det språk de valt.³⁷

Det inspirerande exemplet från Uleåborg visar att det är värt att bredda språkpaletten så att den omfattar också andra språk än de som vanligen undervisas i Finland. Till exempel flera av de stora asiatiska språken väcker ungdomarnas intresse. Dessutom möjliggör distansundervisning en mer jämlik språkutbildning. Det blir också lättare att få ihop tillräckligt stora undervisningsgrupper och att rekrytera behöriga ämneslärare i olika språk.

35. <https://aasianjaafrikankielet.wordpress.com/>; Heinonen S. Intervju 21.5.2021.

36. <https://aasianjaafrikankielet.wordpress.com/2021/04/16/mietiteita-etaopetuksesta/>; Heinonen, S. Intervju 21.5.2021.

37. <https://aasianjaafrikankielet.wordpress.com/2021/04/16/oulun-kaupungin-kielitarjottimen-kasvattaminen/>; Heinonen S. Intervju 21.5.2021.

Framtidsvisioner för språkutbildningen

Inom framtidsforskningen är det vanligt att man försöker gestalta framtidsvisioner genom att identifiera de möjligheter och hot som finns i nutiden. Följande SWOT-analys av nuläget för den finländska språkutbildningen bygger bland annat på en uppföljningsrapport av Vaarala med flera.³⁸

Tabell 1 är en sammanställning av framtidsscenarier från olika källor (forskning, medietexter, professionella nätverk, egen erfarenhet och expertis samt artiklar ur denna antologi), som kombinerar och förklarar redan observerade eller förutsedda trender inom språkutbildningen till större helheter. Presentationen av SWOT-analysen är delvis tillspetsad eftersom man i varje cell samlar teman som representerar en viss synvinkel. I verkligheten råder det en viss balans mellan faktorerna i de olika cellerna och inget av de fyra tillstånden – styrkor, svagheter, hot och möjligheter – råder i sin rena, koncentrerade form på det sätt som det står skrivet i tabellen. För att föreställa sig och planera inför framtiden är SWOT ändå ett användbart hjälpmedel.

38. Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021.

TABELL 1: Hot och möjligheter inom språkutbildningen

	positiva	negativa
inre	Styrkor: Inbyggda i grunderna för läroplanerna för grundutbildning och gymnasiet • att den europeiska referensramen och färdighetsnivåerna används i språkutbildningen • att A1-språken tidigareläggs • att man betonar språkmedvetenhet • att man drar nytta av nya invandarspråk (flerspråkighetspedagogik) • att man betonar vikten av kommunikation i läroplansgrunderna^{1 2 3} • att man uppmuntrar till språkinlärning genom spel⁴ och funktionella arbetsmetoder • att skolorna uppmuntras till samarbete med inhemska och utländska vänskolor • att språkportfolien och språkprofilen lyfts fram som hjälpmedel för att följa upp hur språkkunskaperna utvecklas • språkundervisningen ses som en del av det ämnesöverskridande lärandet och kunnandet Allmänna faktorer: • att det blir vanligare med flerspråkighet • språklärarnas höga yrkesskicklighet • god praxis och långt gången forskning i hur man undervisar muntliga färdigheter	Svagheter • B2–3-språken schemaläggs ofta ofördelaktigt i början eller slutet av skoldagen • läromedlen i de ovanligare språken är av sämre kvalitet än läromedlen i de vanligare • bedömningen följer en snäv uppfattning om språkkunskaper och erkänner inte ringa språkkunskaper (de muntliga färdigheterna är marginaliserade i studentexamen) • timfördelningen gynnar A1-lärokurs = engelska Allmänna faktorer: • försvagad kommunal ekonomi utgör ett hot för jämlika möjligheter till språkundervisning
yttre	Möjligheter • det ska vara obligatoriskt för undervisningsanordnaren att erbjuda A2-språk • bedömningen ska förnyas så att den bygger på färdighetsnivå också i gymnasiets avgångsbetyg • muntliga språkprov ska vara en del av studentexamen • lärarfortbildningen ska intensifieras för att höja kvaliteten på språkundervisningen • kommunikationsfärdigheter och funktionella språkkunskaper ska vara i fokus också i sådana språk som studeras mer sällan • betygsurvalet till högskolorna ska justeras så att det motsvarar behovet vid respektive utbildningsområde • engelskundervisningen ska senareläggas och ett annat obligatoriskt första främmande språk införas (alternativa språkprogram⁵) • teknologi och artificiell intelligens: distansundervisning möjliggör tillräckligt stora grupper i små ämnen och AI-appar underlättar differentiering • språkreserven blir större tack vare invandringen • internetuppkoppling möjliggör autentiska möten på målspråket⁶	Hot • teknologi och AI: maskinöversättningar ersätter mänskliga språkkunskaper • det finns en allt större brist på språkkunskaper inom exportbranschen vilket försvagar Finlands ekonomi • språkämnernas svaga ställning i betygsurvalet till högskolorna blir bestående • den ojämlika fördelningen av språkkunskaper fortsätter: bara högutbildade föräldrar uppmuntrar sina barn att välja en bredare språkutbildning • misslyckad flerspråkighetspedagogik leder till svaga språkkunskaper på individuell nivå och förorsakar marginalisering

1. Utbildningsstyrelsen 2014.

2. Utbildningsstyrelsen 2015.

3. Utbildningsstyrelsen 2019a.

4. Utbildningsstyrelsen 2019b.

5. Härmäläinen, Väisänen & Latomaa 2007, 97–107.

6. Bernellius & Huilla 2021, 135.

Språkpedagogiken förverkligas inte i ett vakuum, utan den styrs av både internationella och nationella omständigheter, fenomen och bestämmelser. Framtidens möjligheter och hot gror redan, men det går ännu inte att veta i vilken riktning världen utvecklas och vilket alternativ som kommer att förverkligas. Därför är det klokt att granska yttre och inre faktorer, både de positiva och de negativa, jämsides med varandra. I de kommande styckena behandlas den finländska språkutbildningens styrkor och möjligheter. Efter det redogör vi för svagheter och hotbilder inom språkpedagogiken.

Till de inre styrkorna inom undervisningsbranschen räknas lärarnas yrkesskicklighet och att Finland blir alltmer mångspråkigt. Det finns en naturlig tillväxt för Finlands språkreserv förutsatt att invandrarna ges möjlighet att upprätthålla och utveckla sitt eget språk, och de goda kunskaper i nationalspråken som behövs för att de ska kunna klara sig i samhället. Infödda finländare (även svenskspråkiga finländare) får tillgång till allt fler naturliga kontakter till folk som talar olika språk både i och utanför skolan.

Den hisnande utvecklingen inom teknologi och artificiell intelligens (AI) kommer att prägla alla delar av vårt liv de närmaste åren. I takt med digitaliseringen och att redskapen för distansundervisning utvecklas kommer det att bli allt vanligare med vänskoleverksamhet och privata internationella kontakter. Det blir också allt lättare att integrera dem med undervisningen tack vare smidigare tekniska lösningar. AI och lärandeanalytik gör det möjligt att individualisera språkundervisningen och ger eleven bättre möjligheter att träna på egen hand och följa upp hur lärandet avancerar. Språkportfolion i grundskolan och språkprofilen i gymnasiet är behändiga verktyg för att dokumentera språkkunskaper som eleven tillägnat sig i olika miljöer. Att språkundervisningen ska fokusera på kommunikativa färdigheter är bekant från läroplansgrunderna, men en ny aspekt, funktionaliteten, ska berika språkinläringen. Funktionaliteten kan framför allt kopplas ihop med en tidigareläggning av lärokursen i långa språk, men också med ovanligare språk med hjälp av spel.

På en språkpolitisk nivå finns det gott om möjligheter att göra den nationella språkreserven mer mångsidig. Man kunde besluta om att det första obligatoriska språket i grundskolan inte ska vara engelska utan något annat, och att engelskan i stället skulle bli den långa A2-lärokursen. Redan nu skulle man kunna ålägga alla undervisningsanordnare att erbjuda eleverna ett A2-språk. Distansundervisning gör det möjligt att erbjuda också sådana, mer ovanliga språk som väljs av för få elever för att man lokalt ska få ihop en grupp eller hitta en behörig lärare. Samtidigt behöver lärare yrkestöd och fortbildning för att lära sig använda den nya tekniken på ett pedagogiskt ändamålsenligt sätt.

I andra stadiets språkstudier och särskilt i gymnasiets avgångsprov kunde språkkunskaperna bedömas utifrån färdighetsnivåer, vilket gör att också ringa språkkunskaper skulle erkännas som kunskaper efter kortare språkstudier. Det finns ett färdigt verktyg för detta – den färdighetsnivåskala som baserar sig på den europeiska referensramen och som redan använts inom den finländska språkutbildningen i ett tjugotal år. Det är även dags att inkludera muntliga delprov i studentexamen så snart som digitaliseringen gör det tekniskt möjligt utan att äventyra kvaliteten på provet. Det är skäl att granska och noggrant analysera högskolornas betygsurval, som är så ofördelaktigt för språkämnen, och göra urvalet mer rationellt genom att ge vikt åt goda betyg inte bara i modersmålet och matematik utan också i språk för att tillgodose behovet i de branscher där det är nödvändigt att ha goda kunskaper i olika språk.

Till språkutbildningens styrkor och möjligheter hör också att det ständigt föds ny forskning om till exempel hur man lär ut och bedömer muntliga språkfärdigheter. Tack vare appar och program som tillämpar automatisk taligenkänning är det lättare att systematiskt träna och bedöma fonologiska färdigheter.³⁹ Inom pedagogik och ämnesdidaktik har man börjat forska i mångsidigt kunnande, som i läroplansgrunderna uttrycks som mångdimensionella färdigheter som kan ge svar på vår tids komplicerade globala utmaningar. Det är viktigt att stärka den pedagogiska och ämnesdidaktiska forskningen och ge den tillräckliga resurser för att kunna förnya innehållet i språkpedagogiken och ämneslärarutbildningen nu och i framtiden.

Hotbilderna för språkutbildningen utgår framför allt ifrån att existerande problem förstärks och därför är hotbilderna svåra att urskilja ifrån varandra. Det största hotet för utbildningen och därmed språkutbildningen är den ekonomiska osäkerheten såväl på global som på regional och nationell nivå. Om de som arrangerar undervisning och utbildning inte har råd att erbjuda ett mångsidigt språkprogram och anställa behöriga lärare kommer språkreserven att fortsätta minska, vilket så småningom leder till en ond spiral där bristen på språkkunskaper ytterligare skadar ekonomin. Tyvärr försvåras språkval redan nu av schematekniska aspekter. Om de valbara språken fortsättningsvis förläggs till obekväma tider i början och slutet av skoldagen, eller om de placeras i positioner som tvingar eleverna att välja bort andra ämnen, kommer läget att bli ännu dystrare. Och för ovanliga språk finns ytterligare en svaghet, nämligen att läromedlen utvecklas och förnyas mer sällan än i de vanligare språken på grund av mindre efterfrågan. Att förnya föråldrade läromedel och åtgärda brister orsakar mycket extra arbete åt lärarna.

39. Digitala 2021

Till språkutbildningens hotbilder hör också lokal och social ojämlikhet när det gäller språkvalen. Trots att Finland enligt många mätningar hör till världens mest jämlika länder är utbildningsnivån i hög grad ärftlig också hos oss.⁴⁰ Det finns en tendens att högutbildade vårdnadshavare styr sina barn att välja fler språk medan barn till vårdnadshavare med lägre utbildning tenderar att nöja sig med obligatoriska språkstudier. Svaga kunskaper i alla språk kan leda till att man blir marginaliserad i utbildningen och i arbetslivet. Dessutom är elevernas situation ojämlik beroende på var de bor. I många skolor är språkutbudet i praktiken begränsat till det andra inhemska språket och den vanligaste valbara lärokursen, det vill säga lång engelska. Begränsade språkkunskaper kan senare sakta upp studierna eller karriären. Ytterligare en hotbild med tanke på djupgående språkkunskaper är den nuvarande prestandan på digital teknik och AI. Att det är så enkelt att maskinellt översätta vardagsfraser på längre nivå kan invägga ungdomarna i tron att tekniken är allsmäktig och att man klarar sig med maskinöversättningar också i avancerade kommunikationssituationer, vilket än så länge inte finns i sikte.

Framtidsutsikter utifrån SWOT-analysen

Vi har skapat tre exempelscenarier för språkundervisningen på 2020-talet, där den första bygger på faktorer som hotar språkreserven, den andra på ett oförändrat läge och den tredje på möjligheterna. Förutom dessa tre exempelkombinationer finns det andra förlopp som är lika möjliga.

Enligt det första scenariot utvecklas AI och maskinöversättning snabbt och möjliggör att människor med olika språk kommunicerar med varandra på en nivå som motsvarar en lägre nivå i typiska vardagssituationer.

Inom skolundervisningen fokuserar man på mer djupgående språkkunskaper bara i ett eller ett par stora globala språk som engelska, spanska, kinesiska eller arabiska. Kunskaperna i europeiska språk eller regionala språk minskar och bygger i allt högre grad på frivillighet. Denna vision är ogynnsam för individen även om de vanligaste situationerna på främmande språk kan skötas med hjälp av artificiell intelligens som till exempel taligenkänning och maskinöversättningar, som utvecklas snabbt. De språkkunskaper som behövs för djupare samtal och begreppsligt komplex språkanvändning skulle de flesta ha bara i ett språk utöver förstaspråket. Å andra sidan skulle landets språkreserv eventuellt vara större än nu, och bättre motsvara globala språkbehov.

40. Kalalahti & Varjo 2018.

Enligt det andra scenariot bevaras språkundervisningen i den grundläggande utbildningen och gymnasiet i stora drag i sin nuvarande form och det snävare språkutbudet inom den allmänbildande utbildningen blir bestående, även om man fortsättningsvis skulle kunna välja bland de alternativ som finns i det nuvarande språkutbudet – beroende på de lokala förutsättningarna. Undervisningen i andra språk än engelska ökar inom vuxenutbildningen och på arbetsplatserna, och behovet av lärare ökar där. Det här scenariot är ofördelaktigt på det sättet att hela årskullen inte skulle få del av en mångsidig språkutbildning, vilket leder till att språkreserven blir beroende av frivillighet och till och med slumpen eftersom alla individer inte har möjligheter eller råd att ta del av språkstudier efter den obligatoriska utbildningen, och eftersom alla arbetsgivare inte har möjlighet att erbjuda språkstudier.

Enligt det tredje scenariot justeras språkens tyngd i betygsurvalet till högskolorna så att den motsvarar behovet av dem i studierna och inom vetenskapsområdet. Man skulle besluta om att A1-språket ska vara ett annat än engelska och i stället göra engelskan till ett obligatoriskt A2-språk. Det skulle krävas mångsidiga språkkunskaper och kunskaper i pedagogik av lärarna som sköter den tidigarelagda språkundervisningen, så att de har de färdigheter som krävs för att kunna undervisa i årskurserna 1–6. Den allmänbildande utbildningen och yrkesutbildningen skulle fortsätta erbjuda de språk som ingår i läroplanen nu med samma innehåll som tidigare, men dessutom skulle det vara möjligt att utan avbrott kunna fortsätta utveckla och upprätthålla kunskaper i ovanligare språk även i arbetslivet. Den teknologiska utvecklingen möjliggör allt smidigare hybridlösningar, vilket leder till att det blir vanligare med distansstudier och deltagarna i en grupp kan komma från olika skolor och regioner. Infödda lärare kan i samarbete med lokala lärare undervisa på distans. På det här sättet blir det lättare att studera också ovanligare språk. Detta alternativ leder till att språkreserven blir större både på individ- och samhällsnivå.

Språkundervisning i förändring – glädje i lärandet och autentiskt språkbruk

Den finländska språkundervisningen är i ett brytningsskede. Till en början kan det låta skrämmande: något hotar att brytas sönder eller förstöras. Men en brytning innebär också förnyelse och att man kritiskt granskar gammal praxis och fortsätter med det bästa och kasserar det dåliga. Vi kan inte veta vilka scenarier som kommer att gå i uppfyllelse, men vi kan ana sannolika och lovande tendenser både i Finland och på andra håll i världen.

De färskaste läroplansgrunderna har inte bara traditionella språkkunskaper som mål, utan även förmågan att tolka och producera flera olika språk, texter och symbolsystem.⁴¹ Därtill ska eleverna tillägna sig framtidskunskaper, vilket innebär mångsidiga kunskaper i välmående och välfärd, kommunikation och samhällsfrågor.⁴²

Språkdidaktiska trender som ligger i tiden är utan tvekan lösningar som gör eleverna mer delaktiga och självreglerande och stärker deras sociala och kulturella kompetens. Särskilt pandemiåret 2020 stärkte teknologins betydelse ytterligare och beredde väg för flerformsundervisning och studier som är oberoende av tid och plats. En del av dessa nya verksamhetsformer kommer sannolikt att bli bestående.

Sedan årtusendets början har det blivit allt vanligare med spel, mobilt lärande och lärandeanalytik som kan ge eleverna snabb och individuell återkoppling. Lärspel och deras responssystem kan användas som hemuppgifter vid sidan av eller i stället för traditionella skriv- och grammatikuppgifter. **Ylinen** och **Junttila** diskuterar i sin artikel språkstudier med hjälp av spel.

Den teknologiska utvecklingen kan bidra till mångsidig autentisk språkanvändning. Den skriftliga kommunikationen är inte den mest centrala formen av språkanvändning, särskilt inte på de lägre färdighetsnivåerna, även om den spelar en central roll i traditionell klassrumsundervisning. Autentiska lärmiljöer som stöder språkets ursprungsform, det talade språket, inspirerar eleverna att träna också ovanligare språk. Att via uppkoppling tala med ungdomar i hela världen (till exempel elever i vänskolor), träna och spela in muntlig kommunikation i olika situationer och göra eleverna till orädda talare stärker det livslånga lärandet. Tack vare internet kan man bredda språkutbudet i skolorna. Utmaningar och möjligheter med distansundervisning i språk är temat för **Luodonpää-Manni**, **Hahl** och **Mäkipääs** artikel i denna antologi. Lärare gör klokt i att sätta sig in i frågor som rör upphovsrätt, dataskydd och datasäkerhet. **von Zansen** kommer i sin artikel med råd för hur man kan göra.

Inför alla dessa nya lärmiljöer är det bra att minnas och även påminna eleverna om att det finns mängder av medieinnehåll och sociala nätverk också på andra språk än engelska.

Eftersom utbudet av läromedel i ovanligare språk inte är lika rikt som i de vanligaste språken kan internet bidra med aktualitet. Eleverna kan med hjälp av lärarens instruktioner leta upp intressanta texter på lagom nivå att behandla tillsammans på lektionerna.

41. Utbildningsstyrelsen 2014; 2019.

42. Utbildningsstyrelsen 2019.

Läroplansgrunderna stöder olika typer av flipped classroom-undervisning genom att de gör eleverna delaktiga och mer självreglerande, och väcker elevernas intresse och förmåga att upprätthålla och utveckla sina språkkunskaper också utanför skolan och senare i livet. **Hahl** presenterar olika metoder att göra eleverna delaktiga med hjälp av funktionella och lekfulla uppgifter och drama.

Språkinlärare, särskilt unga personer, behöver erfarenheter av att lyckas och erkännas för varje litet framsteg inom sin närmaste utvecklingszon. Även om det ibland är nödvändigt att pröva sina gränser och lämna sin bekvämlighetszon orkar ingen kämpa hela tiden. Det finns gott om utrymme för glädje och varierande arbetsmetoder inom språkundervisningen. Förutom spel, lekar och drama är sånger ett effektivt sätt att lära sig språk. **Heikkola** och **Alisaari** beskriver i sin artikel hur man kan använda sånger i språkundervisningen. Ett annat sätt att variera språkundervisningen är läsecirklar, vilket **Luodonpää-Manni** och **Haatainens** artikel handlar om.

Språkstudier ska inte bara gå ut på att traggla formlära och plöja igenom undervisningsmaterialet. Det är bättre att koncentrera sig på några saker i lugn och ro och få känslan av att man behärskar dem även om man inte hinner lära sig allt än att man blir stressad över alltför höga krav som bara blir fler och känns alltmer ouppnåeliga. Att träna olika studiestrategier och utveckla sin självreglering är förenligt med de allmänna målen i läroplansgrunderna.

I läroplansgrunderna beskrivs kriterierna för språkkunskaper enligt en skala som bygger på den europeiska referensramen för språkkunskaper.⁴³ Den europeiska referensramen har kompletterats med ett tillägg⁴⁴, med fokus på mediation, det vill säga hur man lyckas förmedla åsikter och kultur mellan olika språk. Färdighetsnivåerna i den ursprungliga europeiska referensramen beskriver språkkunskaperna från grunderna ända till de smidiga och nyansrika färdigheter som man får genom långvariga studier och mångsidig användning av ett språk. **Halvari**, **Inha** och **Sigvart** (kapitel 9) visar hur man kan dela upp färdighetsnivåerna i mindre steg som eleven enkelt kan följa för att på det sättet kunna se hur språkkunskaperna ökar. De beskriver också hur man kan synliggöra många uttryck för språkkunskaper, som kan ha sitt ursprung i språkstudier eller i personens egen flerspråkiga bakgrund.

43. Europarådet 2001.

44. Europarådet 2018.

I läroplanerna betonas vikten av bedömning som gynnar lärandet i stället för traditionell bedömning som snarare gör ett konstaterande. Det finns många delområden man ska lära sig och i princip utvecklas de parallellt även om det finns individuella skillnader. Det är viktigt att eleverna får respons av läraren och stöd i rätt tid i varje skede av studie-
stigen så att de lär sig göra observationer av sitt eget och kamraternas lärande så att de kan bidra till kamraternas lärande. I slutet av den grundläggande utbildningen bedöms kunskaperna för varje delområde enligt kriterier som finns formulerade för fyra betyg (5, 7, 8 och 9). I gymnasiet baseras betyget på den allmänna målnivån för lärokursen.⁴⁵ Förutom språkkunskaper beaktar betyget även övriga målområden som studiefärdigheter och mångsidigt kunnande. När det gäller ovanligare språk är den eftersträlvade nivån lite lägre än för engelskan, dessutom har eleverna ofta färre möjligheter att möta och använda språken i vardagen utanför skolan. Att uppmuntra eleverna att upprätthålla och utveckla funktionella språkkunskaper är viktigt såväl för fortsatta studier som för arbetslivet.

Antologins struktur

Denna antologi är indelad i fyra delar. Tidigare i inledningen har vi skissat upp olika utvecklingsscenarier för språkundervisningen i Finland. I bokens andra del, som följer efter inledningen, behandlas språklandskapet och situationen för språkundervisningen. I den första artikeln ger Ylva Falk och Christina Lindqvist en presentation av språkundervisningen och det språkliga landskapet i Sverige. I Sverige ska alla skolor erbjuda minst två europeiska språk förutom engelska, vilket betyder att språkvalet hittills har varit mer mångsidigt än i Finland. Engelskans ställning som lingua franca utgör ett hot för språkutbildningen också i Sverige. I den andra artikeln diskuterar Jannika Lassus och Anton Granvik vilka språkrav arbetslivet ställer på svenskspråkiga anställda. Även om kunskaper i svenska, finska och engelska är viktigast berättar många av informanterna att de även skulle ha behövt kunskaper i andra språk.

I den tredje artikeln frågar sig Pia Bärlund vem som bär ansvaret för att utveckla språkutbildningen i kommunerna. Enligt Bärlund fattas besluten om hur språkutbildningen ska arrangeras ofta i politiska nämnder där det bara sitter enstaka språkexperter. Språklärare borde spela en aktivare roll i språkutbildningspolitiken. I den sista artikeln i del två beskriver Marina Bendtsen och Liselott Forsman ur ett lärarperspektiv de innovationer som finns i klassrummet och som bidrar till individuellt och kulturellt inspirerande och autentisk språkundervisning.

45. Utbildningsstyrelsen 2019, 153.

Antologins tredje del handlar om språkdidaktiska utvecklingsriktningar utifrån inspirerande arbetsredskap och metoder. I den femte artikeln behandlar Kaisa Hahl inkluderande språkundervisning med särskilt fokus på funktionella och lekfulla metoder och drama. Enligt Hahl leder varierade metoder till glädje och lekfullhet i språkundervisningen vilket motiverar eleverna och leder till autentiska kommunikationssituationer. I de tre följande artiklarna presenteras exempel på inkluderande och lekfulla metoder. Leena Maria Heikkola och Jenni Alisaari diskuterar hur sånger kan användas i språkundervisningen. Sari Ylinen och Katja Junttila behandlar språkinläring med hjälp av digitala spel. Milla Luodonpää-Manni och Päivi Haatainen berättar hur de använt sig av läsecirklar i språkundervisningen. Det som förenar sånger, spel och läsecirklar i språkundervisningen är att de dels ger variation, dels bidrar till en positiv atmosfär i klassen och gör det lättare att lära sig ord, uttryck och strukturer.

I antologins fjärde och sista del beskrivs de digitala lärmiljöer som den teknologiska utvecklingen ger upphov till, och hur de kan användas. I den nionde artikeln gör Anu Halvari, Karoliina Inha och Salla Sigvart en analys av det nya redskapet inom språkundervisningen i gymnasiet, språkprofilen. Syftet med språkprofilen är att gynna mångsidiga språkval och livslångt lärande. I följande artikel diskuterar Milla Luodonpää-Manni, Kaisa Hahl och Toni Mäkipää möjligheter och utmaningar med distansundervisning utifrån en enkätundersökning med språklärare. Även om lärarna anser att distansundervisningen inte helt kan ersätta kontaktundervisning är de överens om att distansundervisningen under pandemiåret 2020 har gett upphov till många verktyg som kan bidra till att utveckla språkundervisningen. Med hjälp av distansundervisning kunde man erbjuda särskilt gymnasierna ett mer mångsidigt språkutbud. Anna von Zansen anser att det finns många beaktansvärda aspekter på användningen av språkteknologi inom språkundervisningen. I den sista artikeln ger hon svar på många frågor som rör upphovsrätt, dataskydd och datasäkerhet, och ger tips på god praxis.

Källor

- Bernelius, V. & Huilla, H. 2021. *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Helsingfors: Valtioneuvosto.
- Digitala 2021. <https://www2.helsinki.fi/sv/projekt/digitalt-stod-for-ovning-och-bedomning-av-andrasprakstal> (Hämtad 31.8.2021)
- EK 2014. *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2014*. Elinkeinoelämän keskusliitto. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>. (Hämtad 16.6.2021)
- Europarådet 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Europarådet. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (Hämtad 16.6.2021)
- Europarådet 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Europarådet. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>. (Hämtad 29.3.2022)
- Fakta Express 1B. 2019. *Vilka språk läses i den grundläggande utbildningen?* Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/fakta-express-1b2019-vilka-sprak-lases-i-den>. (Hämtad 16.6.2021)
- Förordning 793/2018 om timfördelning i den grundläggande utbildningen <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180793>. (Hämtad 16.6.2021).
- Förordning 810/2018 om gymnasieutbildning. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2018/20180810?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=F%C3%B6rordning%20om%20gymnasieutbildning>. (Hämtad 20.8.2021)
- Granskog, P. & Nummela, Y. 2021. *Språkstigen i de svenskspråkiga skolorna – utmaningar och möjligheter. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/sprakstigen-i-de-svensksprakiga-skolorna-utmaningar-och-mojligheter>. (Hämtad 16.6.2021)
- Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Lomama, S. 2007. *Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: Peruskielitaidosta monikielisyteen*. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) *Kohri tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., & Puukko, M. 2014. *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Opetushallitus ja Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2.

- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M., & Marjanen, J. 2019. *A-englannin oppimistulokset 7. vuosiluokan alussa 2018*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisu 13.
- Jänis, K. 2019. *Kieltä ja viestintää opiskellaan yhä enemmän verkossa ammatillisella toisella asteella. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2019/kielta-ja-viestintaa-opiskellaan-yha-enemman-verkossa-ammattillisella-toisella-asteella>. (Hämtad 16.6.2021)
- Karlsson, F. 2017. *Suomen kielet 1917–2017*. Åbo: Lingsoft.
- Kiehelä, A. & Veivo, O. 2020. ”En pysty ottamaan valinnaista kieltä vaikka haluaisin” – *Valinnaiset kielet vähenevät lukiossa. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/en-pysty-ottamaan-valinnaista-kielta-vaikka-haluaisin-valinnaiset-kielet-vahenevat-lukiossa>. (Luettu 16.6.2021)
- Kosunen, S. 2021. Lausunto teokseen Bernelius & Huilla 2021.
- Lahti, L., Harju-Autti, R., Verkama, O. & Aaltonen-Kiianmies, K. 2020. *Tampereella panostetaan varhennetun kieltenopetuksen kehittämiseen ja monipuolisiin kielivalintoihin. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Saatavilla: [https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittämiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin](https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/tampereella-panostetaan-varhennetun-kieltenopetuksen-kehittamiseen-ja-monipuolisiin-kielivalintoihin). (Luettu 16.6.2021)
- Mäntylä, K., Veivo, O., Pollari, P., & Toomar, J. 2021. *English only?: Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>
- Peltoniemi, A., K. Skinnari, S. Sjöberg & K. Mård-Miettinen 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57577/978-951-39-7391-9.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. (Hämtad 16.6.2021)
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. 2018. *Koulutususkon yhteiskunnallisena ilmiönä. Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon. Kasvatustieteiden tutkimus 2*.

- Sjöberg, S., Mård-Miettinen, K., Peltoniemi, A. & Skinnari, K. 2018.
Kielikylpy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikyllyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57575/978-951-39-7370-4.pdf?sequence=1>. (Hämtad 16.6.2021)
- Studentexamenenämnden 2022. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/>. (Hämtad 28.3.2022)
- Undervisnings- och kulturministeriet 2021. *Vad ändras i studerandeurvalen? Mikä opiskelijavalinnoissa muuttuu?* <https://okm.fi/sv/studerandeurval-och-samarbete>. (Hämtad 18.6.2021)
- Utbildningsstyrelsen 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen> (Hämtad 19.06.2021)
- Utbildningsstyrelsen 2015. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-gymnasiets-laroplan> (Hämtad 15.06.2021)
- Utbildningsstyrelsen 2019a. *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-gymnasiets-laroplan> (Hämtad 13.06.2021)
- Utbildningsstyrelsen 2019b. *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.* <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/undervisningen-i-a1-spraket-i-arsturserna-1-2> (Hämtad 18.06.2021)
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta.* https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf. (Hämtad 16.6.2021)
- Varttala, T. & Puranen, P. 2020. *KiVAKO-hanke: korkeakoulut kielivarantoa kehittämässä. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2020/kivako-hanke-korkeakoulut-kielivarantoa-kehittamassa>. (Hämtad 16.6.2021)
- Vipunen 2022. Utbildningsförvaltningens statistiktjänst. <https://vipunen.fi/sv-fi>. (Hämtad 28.3.2022)



II

**SPRÅKUNDERVISNINGENS NULÄGE
OCH DET SPRÅKLIGA LANDSKAPET**

**KIELIKASVATUKSEN TILA
JA KIELIMAISEMA**

**THE PRESENT STATE OF LANGUAGE
EDUCATION AND
THE LINGUISTIC LANDSCAPE**

1. Undervisning av moderna språk i skolan: ett modernt flerspråkigt förhållningssätt?

Ylva Falk, universitetslektor i svenska som andraspråk
med didaktisk inriktning, Stockholms universitet

Christina Lindqvist, professor i franska med inriktning
mot språkvetenskap och lärande, Göteborgs universitet

Sammanfattning

Denna artikel handlar om undervisning i franska, spanska och tyska med fokus på den svenska skolkontexten. Vi redogör för hur den svenska skolan är strukturerad gällande språkundervisningen och introducerar ett flerspråkigt synsätt på undervisning och inlärning som aktualiserats inom senare års internationella forskning. Vi problematiserar begreppen första-, andra- och tredjespråk samt visar hur de två första språken kan påverka inlärningen av det tredje. Vi avslutar med att ge exempel på elevtexter och hur språklärare rent praktiskt kan se flerspråkigheten som en resurs.

Innehållsord: flerspråkighet, tredjespråk, transfer, translanguaging

Abstract

This article concerns teaching of French, Spanish and German, with a focus on the Swedish school context. We account for the organization of the Swedish school as regards language teaching and introduce a multilingual view on teaching and learning, which has been discussed within international research in recent years. We problematize the concepts *first*, *second* and *third language*, and show how the first two languages can influence the learning of the third one. We finish by giving examples from students' texts and how language teachers can see multilingualism as an asset.

Keywords: multilingualism, third language, transfer, translanguaging

Inledning: moderna språk och flerspråkighet i den svenska skolan

I denna artikel diskuterar vi olika aspekter som rör undervisning och inläring av moderna språk i den svenska skolan. Framför allt vill vi uppmärksamma det faktum att moderna språk alltid lärs in efter engelska och modersmålet, vilket innebär att eleverna har kunskaper i minst två språk innan de börjar lära sig det nya språket. Vi vet från språkinlärningsforskningen att tidigare språkkunskaper påverkar inläringen på flera sätt, och detta menar vi är viktigt att uppmärksamma i undervisningen i moderna språk.

Moderna språk är det begrepp som används i Sverige för de språk som eleven börjar läsa efter engelska som de börjar med i årskurs ett i den svenska skolan. De vanligaste moderna språken är franska, spanska och tyska. I Sverige läser 98 procent av alla elever i grundskolan ett modernt språk inom det så kallade språkvalet, eller ett alternativ till moderna språk (svenska som andraspråk, extra svenska/engelska, modersmål eller teckenspråk) från och med årskurs 6 (vid 12–13 års ålder). Alla skolor måste erbjuda minst två av språken franska, spanska och tyska. Läsåret 2019/20 läste ca 70 procent av eleverna i årskurs 9 ett modernt språk inom ramen för språkval. Av dem var det drygt 99 procent som läste franska, spanska eller tyska. Mer än hälften läste spanska, som är det språk som har ökat mest de senaste 10 åren. Totalt läser eleverna 320 timmar moderna språk fördelat på årskurserna 6–9. De får 48 timmars undervisning i årskurs 6, och de resterande 272 timmarna är fördelade över årskurserna 7–9. Exakt hur de timmarna är utspridda kan variera. Dessa 272 timmar i moderna språk kan jämföras med svenskans 290 (samma antal timmar som svenska som andraspråk)¹ och engelskans 200 timmar i årskurs 7–9. Det totala antalet undervisningstimmar, alla ämnen inräknade i dessa årskurser är 2 548 (Skolverket²).

Det är alltså tydligt att majoriteten av de svenska eleverna läser ett modernt språk i skolan. Vi kan också konstatera att dessa elever alltid har kunskaper i minst två språk sedan tidigare, modersmål och engelska. Undervisningen i moderna språk sker således i flerspråkiga klassrum. Flerspråkighet är ett begrepp som tidigt uppmärksammades inom andraspråksforskningen, och som börjat användas flitigt de senaste åren, både inom forskningen, skolväsendet och samhället i stort. I inledningen till ASLA-volymen (*Association Suédoise de Linguistique Appliquée*) från 2017 hänvisar Jonas Granfeldt³ till en undersökning som genomfördes med deltagarna vid ASLA-konferensen 2016. Där

1. I Sverige är det cirka 20–25 procent av alla elever som har ett annat modersmål än svenska enligt Skolverket.

2. Skolverket 2021.

3. Granfeldt 2017.

ombads deltagarna att uppge vilken fråga de ansåg vara viktigast att arbeta med inom tillämpad språkvetenskap de närmaste tio åren. Av svaren skapades ett ordmoln, som vi återger nedan. Det är tydligt att det område som framstår som allra viktigast är flerspråkighet (notera även de närliggande orden "mångspråkighet" och "flerspråkighet").

FIGUR 1. Svaren på frågan "Vilka frågor bör tillämpad språkvetenskap arbeta med de närmaste 10 åren?". 44 svarande



Flerspråkighet är även centralt i vår bok *Tredjespråksinläring*⁴, som kom ut vid ungefär samma tidpunkt som undersökningen ägde rum. I boken behandlar alla kapitel inläring och undervisning av språk i flerspråkiga kontexter. Frågor som rör flerspråkighet och moderna språk är till exempel: Hur påverkas inläringen av engelska och modersmål? Vilka effekter kan det få på undervisningen? Hur resonerar lärare i moderna språk när det gäller elevernas förkunskaper? Drar lärarna nytta av dem i sin undervisning, eller ser de det som störande? De flesta tar upp många fördelar med att kunna flera språk vid inläringen av ett nytt. Det är frågor som vi kommer att diskutera i resten av den här artikeln.

Moderna språk är elevernas tredjespråk

Inom den svenska och finska skolkontexten används olika termer för de språk som eleverna läser i grundskolan. I Finland förekommer termerna inhemska språk och främmande språk; i Sverige studerar eleverna svenska, engelska och ett så kallat modernt språk, som

4. Bardel, Falk & Lindqvist 2016.

vi nämnde ovan. I denna artikel kommer vi utgå från den internationella språkinlärningsforskningen och anamma begreppsapparaten från denna. En individs modersmål (oavsett antal⁵) omnämns som *förstaspråk*, språket som lärs in efter det *andraspråk* (i den svenska skolan oftast engelska) och de språk som lärs in efter ett andraspråk klassificeras som ett *tredjespråk* (vilket i svenska skolan alltså vanligtvis är franska, spanska eller tyska). Tredjespråksforskningen är komplex då den tar i beaktande hur flera olika bakgrundsspråk (första- och andraspråk) påverkar inläringen av det tredje. Denna påverkan kan vara både positiv och negativ, men många forskare framhäver att bakgrundsspråken de facto utgör en resurs (vi återkommer till studier om detta nedan). I enlighet med denna forskning kan en individ ha, eller hålla på att lära sig, flera andraspråk och flera tredjespråk, vilket vid första anblick kan synas förvirrande, men förklaras enligt följande logik. Inläringen av ett förstaspråk är en omedveten process, där barnet genom språklig input tillägnar sig språket helt och i de allra flesta fall uppnår en målspråklig färdighetsnivå utan att anstränga sig. När sedan ett andraspråk ska läras in i skolkontexten är det en annan process som består av medvetna studier, jämförelser med förstaspråket, inläring av verbböjningar och liknande. Denna inlärningsprocess är densamma för tredjespråksinläringen, med ett tillägg: inläraren har redan kunskaper i ett andraspråk som har lärts in genom medvetna studier och kan därför dra nytta av dessa. Tredjespråksperspektivet blir därför relevant för språken som undervisas i skolan, både vad gäller undervisning och inläring.

Tidigare inlärd språk påverkar inläringen av ett tredjespråk

På vilket sätt påverkas tredjespråket av de språk som individen har lärt sig och håller på att lära sig? De allra flesta av oss har nog varit med om att ett språk som vi har tillägnat oss på olika sätt finns med vid inläringen och användningen av ett nytt språk. Vi kanske råkar använda ett italienskt ord när vi egentligen hade tänkt prata franska. Eller så kanske vi översätter ett engelskt uttryck ord för ord när vi skriver på svenska. Eller så lägger vi märke till att en person vi pratar med på svenska inte verkar ha svenska som förstaspråk – kanske uttalet verkar färgat av ett annat språk? Vi har kanske också märkt att vi har nytta av att kunna engelska när vi försöker läsa en text på franska, eftersom många ord ser likadana ut i de två språken. Det här fenomenet, som brukar benämnas *transfer*, har studerats mycket och länge inom andraspråksforskningen, och särskilt inom tredjespråksforskningen.

5. Se Hammarberg 2016 för en ingående diskussion om centrala begrepp inom tredjespråksforskningen.

När man håller på och lär sig ett nytt språk efter förstaspråket är möjligheterna till transfer inte så många – bara förstaspråket kan påverka inläringen och användningen av det nya språket. När inlärares redan kan flera språk finns det däremot många fler möjligheter till transfer. Om vi tar inläring av moderna språk i den svenska skolkontexten som exempel, så kan vi konstatera att minst två språk kan påverka. Om eleven har svenska som förstaspråk och sedan har börjat lära sig engelska i skolan, så kan de två språken ha effekt på inläringen av franska, spanska eller tyska. Om eleven har två förstaspråk så kan tre språk influera. Om denna elev först väljer franska, och senare tyska på gymnasiet, så kan fyra språk påverka inläringen av tyska. I våra studier⁶ har vi sett många sådana exempel. Nedan ser vi exempel på hur engelskan används i en åttondeklassares skriftliga produktion i franska. Det engelska ordet *basket* skrivs här helt oanpassat till franskan, medan *dresse* har anpassats något till franskan med det tillagda e-et. De franska orden är *panier* och *robe*. Vidare tyder användningen av *sont* på att svenskan eller engelskan påverkar, eftersom båda dessa språk uttrycker ålder med verbet *vara*. På franska är det dock verbet *avoir* ("ha") som används i denna konstruktion. De följande exemplen kommer från Hammarberg (2016).

1. Dans le **basket** avec la sallade le chien Pedde être car Pede adore manger. Pede a mangé c'est tout dans le **basket**. Sofie a cheveux blond ave une **dresse** blanche. Markus a cheveux noir ave une pulle blanche. Ils **sont** cinq ans et ils sont très gentille.

(Fri översättning: *I korgen med salladen är hunden Pedde för Pede älskar att äta. Pedde har ätit allt i korgen. Sofie har blont hår med en vit klänning. Markus har svart hår med en vit tröja. De är fem år och de är mycket snälla.*)

Nedan har vi ett utdrag ur samma elevuppgift, fast nu från tyskklassrummet i vilket vi ser hur engelskan och svenskan influerar tyskan, både på lexikal och grammatisk nivå:

2. Ich und meine schwester Sofia **ist gehen** in eine picknig. Mamma **ist koching** der picknik. Meine hunt **hopfen** in die **korg** und **heilen** him self.⁷

(Fri översättning: *Jag och min syster Sofia ska ha picknic. Mamma håller på att laga picknicken. Min hund hoppar in i korgen och gömmer sig själv.*)

6. T.ex. Lindqvist 2015.

7. Falk 2015.

I exempel 2 ser vi två förekomster av engelskans progressive form, vilken inte finns i vare sig svenska eller tyska. Verbet *hopfen* torde komma från det svenska ordet *hoppa* och eleven har förmodligen försökt att ”tyskifiera” det genom en anpassning till hur det skulle kunna heta på tyska (medvetet eller omedvetet kan vi inte veta). Ordet för *korg*, som även visade sig vara en utmaning för franskeleven, har här tagits från svenskan. Verbet ”heilen” existerar inte på tyska, men vi antar att inspirationen kommer från engelskans *hide*. Meningen avslutas på engelska.

Även i den finska skolkontexten har det visat sig att de språk eleven redan kan påverkar inläringen av ett nytt. En av pionjärerna inom tredjespråksforskningen, Håkan Ringbom⁸, som redan på 1970-talet intresserade sig för engelska som tredjespråk, visade tydligt i sina studier att elever påverkades av både finska och svenska när de höll på att lära sig engelska. Han kunde också visa att de särskilt drog nytta av sina kunskaper i svenska, oavsett om det lärts in som förstaspråk eller andraspråk. Nedan följer några exempel från Ringboms studier av skriftlig produktion i engelska som tredjespråk.

3. **Men** at the moment I have flu
4. All these wooden **golves** must be cleaned
5. I **came** unhappy in the autumn
6. It was **raining snow** in June

I exempel 3 och 4 är det svenskan som påverkar. *Men* används helt oanpassat, medan *golves* verkar ha skapats genom att eleven utgår från det svenska ordet och lägger till en engelsk pluraländelse. I exempel 5 och 6 är det finskan som påverkar. *Tulla* betyder oftast ”komma” och inte ”bli”, medan *sataa lunta* ordagrant betyder ”regna snö”, vilket förklarar användningarna i dessa exempel.

De exempel som vi hittills har tagit upp visar att ett tidigare inlärt språk påverkar tredjespråket på ett sådant sätt att det inte blir riktigt målspråksenligt. I många fall blir det positiva resultat, vilket ofta har visats i tidigare studier. Till exempel kan inläraren dra nytta av sina kunskaper i ett språk för att förstå ord i ett annat språk. Studier visar också att svenska inlärare har stor nytta av både svenska och engelska i franska ordtest. Det verkar som att många inlärare kan förstå relativt ovanliga franska ord tack vare att det finns ord som ser ut ungefär likadant, och betyder samma sak, på svenska och/eller engelska, t.ex. *persévérance* (*perseverance*), *charpentier* (*carpenter*), *recrue* (*recruit*, *rekryt*). Forskning i Finland har också visat på att finska inlärare har nytta av sina kunskaper i engelska, snarare än finska, när det gäller ordförståelse i franska⁹.

8. Se till exempel Ringbom 2007.

9. Mutta 2016.

Flerspråkighet är en resurs vid tredjespråksinläring

I världen talas ungefär 6 000 olika språk (siffran varierar beroende på hur man bland annat definierar språk och dialekt – det finns argument för att till exempel svenska och norska borde ses som dialekter). Flerspråkigheten idag är annorlunda än förr. Idag är den mer spridd över såväl sociala skikt som geografiska områden. Flerspråkighetsforskarna Aronin och Singleton¹⁰ kallar detta för ”a new linguistic dispensation” och konstaterar att den är en naturlig följd av vår livsstil idag. Som tur är har alla människor kapaciteten att lära sig flera språk och många forskare säger att det vanliga idag är att individen har varierande grad av kunskaper i fyra, fem, sex språk (medan det antas att det är ovanligt att vara enspråkig). Så, hur blir man flerspråkig och när är man flerspråkig?

Här vill vi anekdotiskt berätta följande. Vi har många gånger varit ute i svenska grundskolor och gymnasier och föreläst om flerspråkighet och tredjespråksinläring. Vi brukar börja med att fråga klassen om det finns några tvåspråkiga närvarande. Då brukar kanske två elever försiktigt räcka upp handen och säga något i stil med ”jag vet inte om jag är riktigt tvåspråkig, för jag skriver inte lika bra på mitt modersmål som på svenska”. Sedan ställer vi frågan om det finns några flerspråkiga i klassrummet och då räcker i princip alla upp handen. Detta tolkar vi som att begreppet tvåspråkighet (fortfarande) uppfattas som att individen är vad som kallas balanserat tvåspråkig, men att dagens ungdomar har en mycket mer ledig inställning till flerspråkighetsbegreppet och känner sig involverade. Detta bådär väldigt gott för framtiden!

Flerspråkighet är en resurs, och nedan kommer vi att diskutera hur den kan användas vid inläringen av ett nytt språk. Som vi nämnde ovan skiljer sig ju processen att tillägna sig sitt förstaspråk och inläring av andra- och tredjespråk åt. Andra- och tredjespråk (i skolkontexten) lärs in genom medvetna studier och detta leder inte bara till språklig förmåga, utan även till vad som brukar kallas metaspråklig medvetenhet. Denna metaspråkliga medvetenhet innebär att vi kan se på språken som objekt, att vi har en explicit kunskap om språken. Genom denna kan vi göra jämförelser mellan språken, se på språken utifrån och på så sätt få en ökad förståelse för hur språk kan vara uppbyggda.

10. Aronin & Singleton 2012.

En imponerande mängd forskning i språkinlärning under de senaste åren har pekat på fördelarna med att använda sig av hela sin språkliga repertoar vid inlärning av ytterligare ett språk (för en översikt se Garcia och Wei¹¹). Termen för detta förhållningssätt i undervisningen är *translanguaging*, eller transspråkande. Studier har lyft fram de pedagogiska vinsterna vad gäller att så väl lärarna som läromedlen använder sig av fler språk än skol-språket för att påverka inlärningen av ett tredjespråk. Lärarens undervisning skulle då kunna flytta fokus från hur många språk en elev behärskar till hur dessa språk de facto kan användas som resurser för elevens språkinlärning.

Flera nordiska studier som har undersökt lärares inställning till flerspråkighet i klassrummen har genomförts. Haukås¹² norska studie och Falk och Lindqvists¹³ svenska studie tittade på språklärares (franska, spanska och tyska) attityder medan Alisaari, Heikkola, Commins och Acquah¹⁴ finska studie undersökte inte bara språklärare, utan även andra ämneslärares attityder i den finska skolan. Alla dessa studier visar alla mer eller mindre samma resultat, nämligen att de flesta lärarna säger sig vara positiva till användningen av andra språk i teorin, men känner sig tveksamma till detta i det egna klassrummet. Lärarna uppger att anledningarna till att inte använda andra språk i klassrummen är flera, däribland rädsla för språkblandningar, egen okunskap i andra språk och, när det gäller språklärarna att det är så få timmar som undervisas i det tredjespråket och att då bör man ägna dessa timmar åt detta språk. I Falk och Lindqvists studie framkom en skillnad mellan tysk- och fransklärarna: Några av fransklärarna uppmuntrade eleverna att göra jämförelser med engelskan (främst vad gällde ordförrådet) medan de flesta tysklärarna uppgav att engelskan var mer eller mindre förbjuden i klassrummet. Søndergaard Knudsen, Donau, Mifsud, Papadopoulos och Dockrells studie¹⁵ gällde danskundervisning i det flerspråkiga klassrummet i Danmark. Även i denna studie visade det sig att lärarna var positiva till flerspråkighet och att de var måna om att uppmärksamma alla elevers olika språkkunskaper. De gav också exempel på hur de arbetade för att göra jämförelser mellan de olika språken i klassrummet. Till skillnad från de andra studierna som vi hänvisat till ovan, så hade deltagarna i den danska studien fått speciell utbildning i att undervisa elever från olika språkbakgrunder. Antagligen är det också därför som många av dem uppgav att de använde sig av olika strategier, såsom översättning i klassrummet och mellan elever, samt kodväxling. De använde även olika verktyg för att uppmärksamma flerspråkigheten i sin språkundervisning, till exempel onlineresurser, böcker och spel. Men trots det var det ändå en relativt stor andel av lärarna som ansåg att de inte hade tillräckliga resurser, till exempel när det gällde elever med annat förstaspråk än danska.

11. Garcia & Wei 2014.

12. Haukås 2016.

13. Falk & Lindqvist Utkommande.

14. Alisaari m.fl. 2019.

15. Søndergaard Knudsen m.fl. 2020.

Sammantaget visar detta axplock av nordiska studier att det finns en positiv inställning till och medvetenhet om det flerspråkiga klassrummet, och att lärare engagerar sig för att möta utmaningarna som detta kan innebära. Det är också tydligt att många anser sig sakna verktyg, och att till och med de som har fått särskild utbildning ändå upplever svårigheter att implementera ett flerspråkigt förhållningssätt i klassrummet.

När det gäller moderna språk i Sverige kan vi se många fördelar med att uppmärksamma flerspråkigheten i tredjespråksklassrummet. Det går att dra nytta av de språkkunskaper som finns. Att göra jämförelser mellan språk och se skillnader och likheter antar vi är motiverande och effektivt för språkinläringen. Ett pedagogiskt verktyg som kommit i ropet på senare år är *translanguaging*, som vi nämnde ovan. I klassrummet kan läraren aktivt arbeta med att uppmuntra eleverna till att dra nytta av alla de språk som de kan. Under en lektion i tyska (oavsett om den undervisas i Sverige eller Finland) måste det till exempel underlätta om man som lärare jämför ordföljden i huvudsatsen med svenska och visar var verbet placeras:

7. Hunden skäller nu. / Nu skäller hunden.

S V A A V S

8. Der Hund bellt jetzt. / Jetzt bellt der Hund.

S V A A V S

Om vi bara hade utgått från säg finska eller engelska, skulle verbplaceringen inte kunna förklaras eller illustreras, utan vi hade behövt ge en explicit grammatisk regel som, för en del elever, blir svår att applicera. Men om vi gör jämförelsen med svenskan som, liksom tyskan, kräver att verbet placeras på andraplats i en huvudsats, är det förmodligen lättare. Som vi nämnde ovan var flera tysklärare i Falk och Lindqvists studie mycket negativa till att tillåta engelska i klassrummet. Faktum är att denna avog inställning till engelskan i tyskklassrummet uppmärksammades av några forskare (Håkansson, Pienemann & Sayheli¹⁶) för tjugo år sedan. De undersökte huruvida inlärare av tyska som tredjespråk i Sverige gick igenom olika grammatiska utvecklingsstadier oberoende av sina första- och andraspråken påverkan. De fann att inlärarna placerade verbet felaktigt i svenska huvudsatser och att detta bekräftade deras teori om grammatiska utvecklingsstadier, och att det inte berodde på transfer från andraspråket engelska. Angående transfer från engelska påstod författarna att ”this explanation is popular amongst Swedish schoolteachers of

16. Håkansson, Pienemann & Sayheli, 2002, 269.

German ... [who] disrespectfully term this phenomenon the ‘English illness’”. Det ligger förmodligen något i denna allmänna uppfattning om att engelska inte alltid är en resurs i tyskklassrummet, främst vad gäller undervisning om ordföljden i huvudsatser. Vi är dock övertygade om att det finns andra områden i tyskundervisningen där engelskan kan vara en resurs och inte en sjukdom (som vi nämnde i anslutning till exempel 7 och 8).

I vår studie var det också tydligt att fransklärarna gärna jämförde med engelska vad gäller ordförrådet¹⁷. Vi menar också att under en lektion i franska ter det sig naturligt att göra jämförelser mellan de många orden som liknar varandra i engelska och franska, men inte i svenska, t.ex. *possibility-possibilité* (möjlighet), *source-source* (källa), *solution-solution* (lösning). Ofta är stavningen identisk, som i de två senare fallen. Där stavningen inte är identisk går det ofta att se återkommande mönster, som att det engelska suffixet *-y* ofta motsvaras av *-* på franska. En utmaning här är givetvis att uttalet ofta skiljer sig åt mellan språken, men likheterna bör definitivt bidra till en bättre läsförståelse.

I våra elevtexter var variationen stor mellan eleverna, men i de allra flesta texter förekommer mer än ett språk både vad gällde ordförråd och grammatik. Låt oss titta närmre på ett exempel från en elev i årskurs 8 som hade studerat tyska i snart två år.

9. Das famili habt zwei hund, eine **big** hund und einen **baby** hund.

Ein Kind **skär** das Brod und ein Kind mache **sandwich** und verpacke der **sandwich**.

Die Mutter **ger** kleider zu dass Kinden¹⁸.

(Fri översättning: *Familjen har två hundar, en stor hund och en liten hund. Ett barn skär brödet och ett barn gör smörgås och förpackar smörgåsen. Mamman ger kläder till barnen.*)

I denna tyska text finns engelska ord (*big*, *baby* och *sandwich*) och även två ord på svenska (*skär* och *ger*). Det verkar troligt att eleven aktiverat sitt andraspråk (engelska) och även sitt förstaspråk (svenska) under textproduktionen. Om detta hade varit ett prov skulle detta naturligtvis betraktats som fel. Men om vi återanknyter till *translanguaging* som ett pedagogiskt verktyg och tänker oss att detta är första utkastet, kan flerspråkigheten i texten ses som något att börja arbeta med, istället för att kanske bara ge upp och inte lämna in en text eftersom ordförrådet inte räckte hela vägen fram. Om eleven

17. Falk & Lindqvist utkommande.

18. Detta exempel är hämtat från Falk 2015.

hade fått arbeta vidare med texten i en grupp är det troligt att gruppen tillsammans genom att använda sig av hela sin språkliga repertoar hade kunnat komma fram till en mer målspråklig text. *Translanguaging* handlar om att eleverna får öva på att använda strategier, våga göra fel och att lära sig att kommunicera med hjälp av alla sina språkliga resurser och kanske via ett andraspråk komma fram till målspråksformen. Som lärare kan man ju även fråga elever med annat förstaspråk än skolspråket hur något uttrycks på dennas språk som ett led i att inkludera och uppmuntra till flerspråkig medvetenhet hos eleverna.

Avslutning

I detta bidrag har vi diskuterat flerspråkighet och dess konsekvenser för inläring och undervisning i moderna språk. Vi har sett att moderna språk – franska, spanska och tyska – lärs in som tredjespråk, eftersom eleverna har kunskaper i minst två språk sedan tidigare. Vi har också visat att det är tydligt att både förstaspråk och andraspråk kan påverka inläringen och användningen av tredjespråket. Våra exempel på elevtexter i franska och tyska visade också att transfer sker både när det gäller ord och när det gäller grammatik. Som lärare i moderna språk är det viktigt att känna till och förhålla sig till detta. Flera studier som vi har hänvisat till visar dock att många lärare inte anser sig ha de verktyg eller kunskaper som krävs för att anamma ett flerspråkigt förhållningssätt i klassrummet. Däremot är många positiva till att tillämpa ett sådant, och vissa arbetar redan med det på olika sätt, som att göra jämförelser mellan språk, till exempel. Det flerspråkiga klassrummet är en realitet, och kommer fortsätta att vara det. Många lärare känner ett behov av att lära sig mer om flerspråkighet för att vara bättre förberedda i klassrummet. Det är därför viktigt att det blir ett tydligare fokus på ett flerspråkigt förhållningssätt i lärarutbildningen, så att. Vi har i denna artikel tagit upp konkreta exempel på hur man kan arbeta i ett flerspråkigt klassrum. Bland annat hänvisade vi till studier som tog upp nyttan av att göra jämförelser mellan de språken som eleverna kan och även att uppmuntra eleverna till att själva reflektera över likheter och skillnader mellan de språk de kan, samt att växla mellan språken.

Vidare läsning

- Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (red.). 2016. *Tredjespråksinlärnning*. Lund: Studentlitteratur.
- Haukås, Å. 2016. *Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach*. *International Journal of Multilingualism* 13 (1), 1–18.
- Otwinowska, A. 2014. *Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?* *International Journal of Multilingualism* 11 (1), 97–119.
- Woll, N. 2020. *Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule*. *System* 92, 1–11.

Referenser

- Alisaari, J., Heikkola, L. Commins, N. & Acquah, E. 2019. *Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity*. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Aronin, L. & Singleton, D. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (red.). 2016. *Tredjespråksinlärnning*. Lund: Studentlitteratur.
- Falk, Y. 2015. *The Dog Story-Korpusen: tyskelevers skriftliga produktion (högstadiet)*. Opublicerad.
- Falk, Y. & Lindqvist, C. utk. *Teachers' Attitudes towards Multilingualism in the Foreign Language Classroom: The Case of French and German in the Swedish Context*. In Krulatz, A. et al. (eds.) *Theoretical and applied perspectives on teaching foreign languages in multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Garcia, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Granfeldt, J. 2017. *ASLA 50 år. Ett samtal om tillämpad språkvetenskap – då, nu och i framtiden. Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium Uppsala universitet 21–22 april 2016. Language and norms. Papers from the ASLA Symposium at Uppsala University 21–22 April, 2016*. Red. S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman. (ASLA:s skriftserie nr 26.) Uppsala 2017, s. 8–12.

- Hammarberg, B. 2016. *Flerspråkighet och tredjespråksinläring*. I Bardel, C., Falk, Y. & Lindqvist, C. (red.). *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur, 33–58.
- Haukås, Å. 2016. *Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach*. *International Journal of Multilingualism* 13 (1), 1–18.
- Håkansson, G., Pienemann, M. & Sayheli, S. 2002. *Transfer and typological proximity in the context of second language processing*. *Second Language Research* 18, 250–73.
- Lindqvist, C. 2015. *Do learners transfer from the language they perceive as most closely related to the L3? The role of psychotypology for lexical and grammatical cross-linguistic influence in French L3*. I G. De Angelis, U. Jessner, & M. Kresic (red.). *Multilingualism: Crosslinguistic influence in language learning*. London/New York Bloomsbury Publishing, 231–251.
- Mutta, M. 2016. *Cross-linguistic influence in an oral translation task by L3 French learners*. *Language, Interaction and Acquisition* 5(2), 282–313.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Søndergaard Knudsen, H.B., Donau, P.S., Mifsud, C., Papadopoulos, T.C. & Dockrell, J.E. 2020. *Multilingual Classrooms – Danish Teachers' Practices, Beliefs and Attitudes*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2020.1754903
- Skolverket, 2021. Timplan för grundskolan. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>. Hämtad 31.8.2021



2.

Språkbehoven i arbetslivet

Anton Granvik, universitetslektor, Helsingfors universitet

Jannika Lassus, universitetslektor, Helsingfors universitet

Sammanfattning

I artikeln ges argument för behovet av främmande språk och exempel på kommunikationssituationer som kan möta en i arbetslivet. Artikeln bygger på två enkäter om kommunikation och språkanvändning i arbetslivet som gjorts med främst svenskspråkiga finländare åren 2011 och 2021. Analysen av den rapporterade språkanvändningen visar att respondenterna använder främst svenska, finska och engelska. Samtidigt visar svaren att det finns upplevda brister i språkkunskaperna, dvs. situationer i arbetet där kunskaper i ytterligare språk hade varit bra.

Innehållsord: arbetslivskommunikation, affärskommunikation, flerspråkighet, språklig variation, sociolingvistik

Abstract

This article gives arguments for the need of foreign languages and examples on what kind of communicative situations one can encounter in work life. We refer to results from two surveys on communication and language use in working life answered primarily by Swedish-speaking Finns. Our analysis of the reported language use shows that the respondents use primarily Swedish, Finnish and English. The respondents report on situations where their language skills were not sufficient, i.e. situations at work where knowledge of additional languages would have been beneficial.

Keywords: workplace communication, business communication, multilingualism, language variation, sociolinguistics

Inledning

Språkkunskaper berikar en individs liv och öppnar upp för en djupare förståelse av andra kulturer, men detta är inte alltid ett tillräckligt argument i den offentliga diskussionen, där utbildning ofta förväntas bära med sig ekonomisk eller samhällelig nytta. Syftet med den här artikeln är att presentera forskningsresultat om vilka språk personer i arbetslivet rapporterar att de använder i sitt arbete och till vad språken används. Vi beskriver alltså vilken användning man kan ha av sina språkkunskaper i arbetslivet, främst i den privata sektorn. Därmed hoppas vi att artikeln kan ge argument för att språkkunskaper behövs och att individer också märker då de saknar språkkunskaper. Vi riktar oss till den intresserade allmänheten, språklärare och utbildare på alla stadier, samt beslutsfattare som arbetar med bland annat läroplanen och resursfördelningen.

Vi har samlat in information om människors språkanvändning i arbetslivet genom två elektroniska enkäter som har genomförts vid två olika tidpunkter (2011 och 2021). I den här artikeln redogör vi för svaren och våra tolkningar av dem. I enkäterna har vi bitt människor redogöra för på vilka språk de har skrivit, samtalat, informerat, argumenterat, köpt eller sålt. Vi har ställt frågor om vardagliga aktiviteter som e-post och möten, men vi har också frågat efter erfarenheter om användning av ett gemensamt tredje språk (*lingua franca*), om språkkunskaperna har varit tillräckliga och vilka språk som kan behövas i framtiden.

Den första enkäten gick ut år 2011 och riktade sig främst till alumner vid Hanken Svenska handelshögskolan. Syftet var då att samla in information om språkanvändning inom affärlivet som stöd för språkundervisningen vid Hanken. För att sprida den första enkäten använde vi Hankens alumnnätverk och våra egna nätverk. För den här artikeln gjorde vi en uppföljare, 10 år senare, som gick ut våren 2021. Den spreds genom våra egna nätverk, Hankens alumnnätverk och Helsingfors universitets svenska alumnbrief UNiversellt, och hade således en bredare målgrupp. I genomgången av svaren och vår tolkning av dem använder vi årtalen 2011 och 2021 när vi hänvisar till svar och respondenter i de två enkätomgångarna.

Vår artikel är uppbyggd så att vi inleder med att presentera fakta om språkanvändningen i arbetslivet och sedan går vi över till våra enkäter och vad de visar om språkanvändningen i arbetslivet.

Språkanvändning i arbetslivet

Det är vanligt att finländare talar mer än ett språk. Enligt Eurostats statistik från 2016 talar 92 procent av Finlands befolkning mer än ett språk: 45 procent kan tre eller fler främmande språk, 32 procent talar två främmande språk och 16 procent kan ett främmande språk. Statistiken berättar inte vad ”talar” omfattar, vilket slags kunskaper det handlar om, men statistiken visar att Finlands befolkning är språkkunnig. En skolelev eller gymnasiestuderande behöver alltså kunna flera språk för att kunna hävda sig på arbetsmarknaden.

Om vi ser på språkanvändning i arbetslivet ur ett juridiskt perspektiv, så styr den finländska språklagen användningen av finska och svenska hos myndigheter och offentliga institutioner. I korthet innebär språklagen att i kontakt med statliga myndigheter och i tvåspråkiga kommuner ska en person få kommunicera på sitt modersmål (finska eller svenska). Språklagen befattar sig inte med privata företags eller allmännyttiga organisationers språkanvändning. Det enda som fastslås är att produktmärkningar måste finnas på båda nationalspråken i tvåspråkiga kommuner. Däremot kan det innebära god kundservice att kunna betjäna sina kunder på flera språk. Det är dock vanligt att svenskspråkiga med en stark finska använder finska i stället för svenska i kundservicesituationer¹ och det finns tecken på att engelska ibland används då kunskaperna i finska är svaga².

Den privata sektorn är mer än endast kundservice, och inom näringslivet handlar det även om tillverkning, import och export av varor samt bolag med verksamhet i flera länder. Om man som språklärare vill argumentera för att språkkunskaper har en ekonomisk nytta kan man få stöd för sitt påstående i Tullens och Statistikcentralens statistik. Den visar vilka länder som är viktiga för Finland ur näringslivets synvinkel. Finland importerar och exporterar varor från olika länder, det finns dotterbolag till utländska företag i Finland och finländska företag äger dotterbolag i andra länder. Utifrån statistiken kan man sammantaget påstå att följande språk behövs i näringslivet i Finland, i alfabetisk ordning: engelska, estniska och andra baltiska språk, franska, japanska, kinesiska, nederländska, polska, ryska, svenska och andra nordiska språk samt tyska.

1. Holmqvist 2017.

2. Stenberg-Sirén 2020.

Ofta används ett så kallat *lingua franca*, ett gemensamt språk som är främmande för båda parterna, vanligen engelska. I flera finsk-svenska företag som har fusionerats används engelska som ett gemensamt internt arbetsspråk³. Man motiverar det med att engelskan är ett neutralt språk och främmande för anställda i båda länderna⁴. Forskning på området visar ändå att i företag med kopplingar till Sverige är svenskan ett språk som värdesätts och behövs⁵, på samma sätt som tyskan är ett språk som värdesätts i företag med kopplingar till Tyskland⁶. En studie visade att finlandssvenskar i privata sektorn använder i sitt arbete tre språk: finska, svenska och engelska⁷. Sammantaget kan vi konstatera att de språk man behärskar får man också användning för i sitt arbete, och man väljer oftast språk enligt motpartens preferenser⁸. Nedan redogör vi för hur respondenterna i våra enkäter använder språk i sitt arbete.

Vem svarade på våra enkäter?

Vårt material består av enkätsvar som har inkommit via webbaserade formulär. För denna artikel har vi valt att avgränsa till svar av personer som är bosatta i Finland och har finska eller svenska som modersmål, eller som i enkäten 2021 angett att de är tvåspråkiga (16 procent). De flesta som har svarat har uppgett svenska som modersmål (ca 70 procent), medan ungefär en fjärdedel anger finska. När vi i denna artikel skriver ”respondenter” avser vi de 185 personer som uppfyllde dessa kriterier år 2011 och de 91 som uppfyllde dem år 2021. Eftersom alla frågor inte var obligatoriska kan siffrorna vi ger ibland kasta något.

De två enkätomgångarna har nått personer i olika ålder: respondentgruppens medelålder är lägre år 2011 jämfört med respondentgruppens medelålder år 2021. Figur 1 och 2 presenterar respondenternas utbildningsnivå och yrkeskategori i enkätomgången år 2011 respektive 2021. Utbildningsnivån är något högre bland respondenterna år 2021 jämfört med de som besvarade enkäten år 2011. År 2011 var yrkeskategorin ”Chef eller högre tjänsteman” den största medan ”specialist eller expert” var näst störst. År 2021 var det tvärtom, gruppen ”specialist eller expert” var störst före ”chef eller högre tjänsteman”. Respondenterna fördelade sig ungefär lika på de övriga yrkeskategorierna i båda enkätomgångarna. Om vi bortser från ”utbildning”, kan näringsgrenarna för respondenterna år 2011 kopplas till den privata sektorn, medan näringsgrenarna för respondenterna år 2021 kan kopplas till offentliga och tredje sektorn.

3. Charles & Louhiala-Salminen 2007; Kangasharju 2007.

4. Vaara, Tienari, Piekkari & Sääntti 2010.

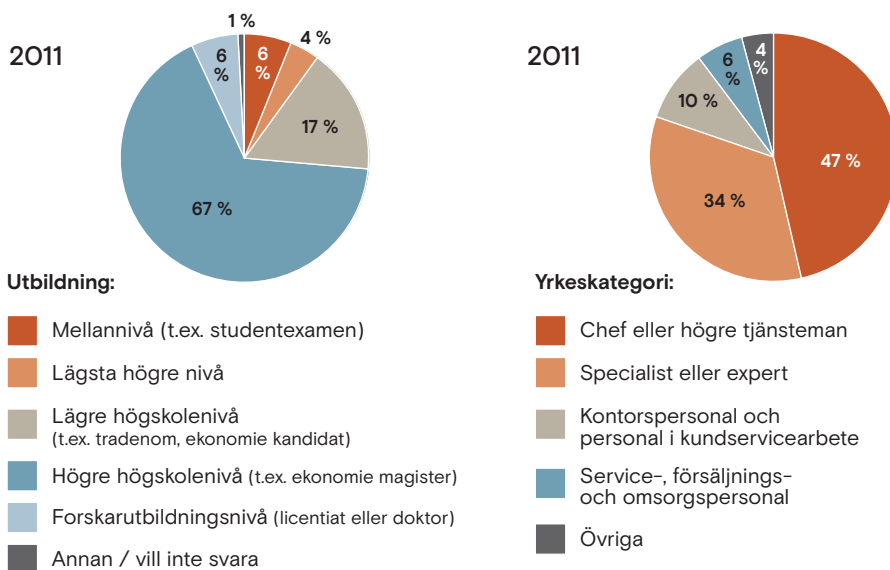
5. Barner-Rasmussen 2017; Barner-Rasmussen & Lönnholm 2017.

6. Breckle & Schlabach 2017a; Breckle & Schlabach 2017b.

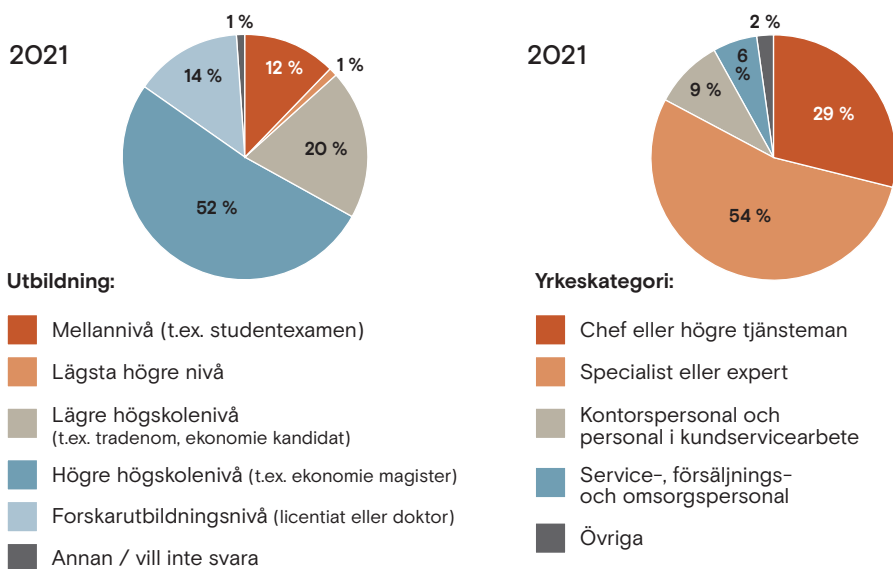
7. Tanner & Lassus 2018; Lassus & Tanner 2019.

8. Lassus & Tanner 2020.

FIGUR 1. Utbildning och yrkeskategori 2011⁹



FIGUR 2. Utbildning och yrkeskategori 2021



9. Kategorierna motsvarar Statistikcentralens klassificeringar.

Våra resultat

Vilka språk används enligt våra enkäter?

I detta avsnitt presenterar vi resultat över vilka språk som respondenterna meddelar att de använder. Föga överraskande är de språk som används mest de två inhemska språken finska och svenska samt engelska, vi kallar dessa ställvis i artikeln för ”de tre stora”. Sammanlagt står engelska, finska och svenska för 82 procent av alla svar både år 2011 och 2021. Av de övriga språken, som vi i den här artikeln kallar för främmande språk, noteras främst de nordiska språken danska och norska samt de mer klassiska bildningsspråken tyska och franska. Modespråket från de senaste årtiondena, spanskan, förekommer endast marginellt och används till och med mer sällan än italienska. Ännu mer sällsynta är de som uppger att de använder ryska, som ligger på samma nivå som estniska, nederländska och polska. Som det framgår av tabell 1 är siffrorna genomgående högre år 2021 jämfört med 2011 för alla språk och alla kommunikationskanaler, något som med största sannolikhet beror på de olika yrkesgrupper som är representerade (se föregående sida).

Efter de tre stora följer de skandinaviska språken norska och danska samt tyska. Dessa används främst muntligt och för läsning. Samma trend gäller för alla språk som inte är respondenternas modersmål: nästan ingen skriver på språk som inte är engelska, finska eller svenska. Användningen av tyska är rätt hög i båda enkätomgångarna. Bland respondenterna år 2011 var tyska det mest använda främmande språket efter de tre stora, medan respondenterna år 2021 använder danska och norska mer än tyska.

TABELL 1. En summering av de mest använda språken 2011 och 2021 i olika kommunikationssituationer. Siffrorna anger andel av respondenterna och kan inte summeras till 100 procent eftersom en person kan behärska flera språk.

SPRÅK	MUNTligt		SKRIVANDE		LÄSNING		GENOMSNITT	
	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
1 finska	71 %	73 %	44 %	49 %	69 %	80 %	62 %	67 %
2 svenska	59 %	77 %	32 %	53 %	51 %	71 %	47 %	67 %
3 engelska	48 %	63 %	32 %	48 %	58 %	71 %	46 %	58 %
4 norska*	3,4 %	10 %	0,5 %	2,0 %	3,8 %	15 %	2,6 %	9,0 %
5 tyska	5,4 %	8,0 %	2,6 %	3,0 %	8,6 %	11 %	5,5 %	7,0 %
6 danska*	3,4 %	8,0 %	0,5 %	1,0 %	3,8 %	12 %	2,6 %	7,1 %
7 franska	2,6 %	3,0 %	1,4 %	1,1 %	3,4 %	6,0 %	2,4 %	3,5 %
8 italienska	–	2,0 %	–	0,8 %	–	3,0 %	–	2,0 %
9 spanska	0,2 %	1,0 %	0,1 %	0,3 %	1,1 %	1,5 %	0,5 %	1,0 %
10 estniska	0,2 %	0,3 %	0,0 %	0,1 %	0,3 %	1,7 %	0,2 %	1,1 %
11 nederländska	–	0,2 %	–	0,1 %	–	1,0 %	–	0,3 %
12 ryska	0,2 %	0,5 %	0,0 %	0,1 %	0,3 %	0,6 %	0,2 %	0,4 %
13 polska	–	0,2 %	–	0 %	–	0,5 %	–	0,2 %
övriga**	1 %	0,8 %	0,2 %	0,4 %	0,9 %	2,0 %	0,7	1,0 %
Antal respondenter	185	91	185	91	185	91	185	91

* Siffrorna för norska och danska år 2011 är genomgående de samma, eftersom de två språken utgjorde en enda kategori i den enkäten. Siffror för italienska, nederländska och polska saknas för 2011.

** De övriga språken som nämns år 2021 är samiska, isländska, färöiska, österbottniska (så!), bosniska, tatariska, turkiska, japanska, lettiska.

TABELL 2. Finsk-, svensk- och tvåspråkigas språkanvändning 2011 och 2021

SPRÅK	FINSKSPRÅKIGA		SVENSKSPRÅKIGA		TVÅSPRÅKIGA
	2011	2021	2011	2021	2021
engelska	44 %	62 %	46 %	54 %	70 %
danska/norska	2,1 %	2,5 %	2,7 %	15 %	22 %
finska	60 %	68 %	61 %	69 %	81 %
franska	3,6 %	0,4 %	2,0 %	4,2 %	4,1 %
italienska	–	0,3 %	–	2,4 %	0,6 %
svenska	29 %	41 %	54 %	75 %	82 %
tyska	5,4 %	5,0 %	5,5 %	7,6 %	6,9 %
andra språk	1,5 %	1,4 %	1,6 %	2,4 %	4,2 %
Antal respondenter	49	17	136	59	15

På en mer detaljerad nivå går det att urskilja vissa relevanta skillnader mellan respondenter med olika modersmål, det vill säga finsk-, svensk- och (för 2021) tvåspråkiga. Som det framgår av tabell 2 använder i synnerhet den lilla gruppen av tvåspråkiga respondenter mer och fler språk i sitt arbete än de finskspråkiga respondenterna, och i många fall mer än de svenskspråkiga respondenterna. De tvåspråkiga respondenterna använder klart mest engelska, finska och svenska, jämfört med både finsk- och svenskspråkiga. Kort sagt tycks de tvåspråkiga ha jobb som ger möjlighet eller kräver att de använder fler språk än både finsk- och svenskspråkiga. I tabell 2 syns tydligt att de svensk- och tvåspråkiga använder skandinaviska språk mer än de finskspråkiga. I öppna svar i enkäterna nämns ofta ”skandinaviska” som ett slags kontaktspråk eller att man anpassar sin svenska i mötet med nordbor.

Enligt våra enkäter används finska, svenska och engelska dagligen i det finländska arbetslivet. Svenskan är viktig även ur ett nordiskt perspektiv, för den gör det möjligt att kommunicera i Norden. Förutom dessa språk nämns också ett flertal andra, men det är färre som behärskar språken så väl att de får användning för dem i arbetslivet.

I vilka kommunikationssituationer behöver man olika språk?

Som vi såg ovan dominerar svenska, finska och engelska (de tre stora) i de tre kommunikationsformerna (tala, skriva, läsa). Därefter följer de nordiska språken och tyska. I det här avsnittet ser vi närmare på i vilka kommunikationsformer och -situationer språken används. Vi kombinerar i detta avsnitt resultaten från de två enkätomgångarna och håller oss på en generell nivå med enstaka nedslag i specifika kommunikationssituationer som nämns av många. Först behandlar vi muntlig kommunikation, därefter skrivande och till sist läsning. Vi hoppas att avsnittet kan ge väggkost till både språklärare och läromedelsförfattare om vilket slags praktiska övningar som kan ingå i språkundervisningen eller läroboken.

Muntlig kommunikation

För alla respondenter gäller att finska används mest i muntlig kommunikation, därefter svenska och sedan engelska. Av de övriga språken används tyska, norska, danska, franska och italienska mest, med vissa skillnader mellan år 2011 och 2021. Enstaka andra språk nämns, till exempel spanska, ryska, estniska, nederländska och polska. Sammantaget pekar resultaten på en bredd i respondenternas språkkunskaper som de får användning för i arbetslivet.

Den muntliga kommunikationen med kolleger på samma arbetsplats är viktig. Då samtalalar respondenter vanligen på finska och svenska. Engelska används med kolleger men i betydligt mindre omfattning. De främmande språken används vanligen i kontakt med kunder, klienter eller patienter. Telefonsamtal är en vanlig muntlig kommunikationsform på alla språk. De språk som används i telefon är de tre stora, men även tyska, franska och de nordiska språken.

Presentationer eller andra muntliga framföranden som ofta övas i utbildningssammanhang är viktiga i arbetslivets muntliga kommunikation. Dyliga görs mest på finska, ungefär lika mycket på svenska och engelska och i låg grad på tyska, franska och de nordiska språken. På den senaste arbetsrelaterade resan hade nästan alla respondenter använt engelska. Dessutom hade många också använt svenska och finska. De nordiska grannspråken norska och danska nämns i synnerhet av svensk- och tvåspråkiga respondenter. Av de främmande språken nämns tyska, franska och i mindre utsträckning ryska, spanska, italienska och estniska.

Skrivande

Ett resultat i bägge enkätomgångarna är att respondenterna skriver i betydligt mindre utsträckning och på färre språk än vad de talar. Respondenterna år 2011 skrev mest på finska, medan respondenterna år 2021 skrev mest på svenska. Båda åren var de tre stora språken engelska, finska och svenska de vanligaste språken i skrift. Förutom dessa språk nämns tyska, franska, norska, italienska, spanska och danska. Den vanligaste skriftliga kommunikationsformen på alla språk är e-post. Eftersom e-post är en kommunikationskanal snarare än en texttyp vet vi inte vilka slags texter som förmedlas genom e-posten.

På finska, svenska och engelska krävs en avancerad och mångsidig förmåga att uttrycka sig i skrift. På de främmande språken behöver respondenterna främst skriva e-post och korta meddelanden (sms, chatmeddelanden). Resultaten visar att de främsta främmande språken, tyskan och franskan, har tappat mark under de senaste 10 åren, och används betydligt mer sällan 2021 jämfört med 2011. Frågan är dock om våra resultat beror på att mer avancerade färdigheter inte behövs i det finländska arbetslivet, eller på att våra respondenter inte behärskar mer avancerade arbetslivsrelevanta skriftliga färdigheter på de främmande språken?

Läsning

Det är vanligare att läsa en text än att skriva en text i arbetet. Detta gäller både år 2011 och 2021. Finska, svenska och engelska är de språk som respondenterna vanligen läser på. De rapporterar också läsning på andra språk, till exempel tyska, franska, norska och danska. Andra språk som nämns i mindre omfattning är spanska, ryska, estniska, italienska, nederländska och polska. Antalet olika språk som används för läsning är alltså stort totalt sett, men antalet personer som i sitt arbete läser på flera olika språk är lågt.

Respondenterna rapporterar att de läser främst e-post, webbtexter och kortmeddelanden och allmänna texter på flera olika språk, förutom på de tre stora även på tyska, franska, de nordiska språken och spanska. Dessutom läser de reklamtexter eller säljmaterial; utredningar eller rapporter; intyg, offerter och formella brev; pressmeddelanden; produktbeskrivningar; bruksanvisningar och föreskrifter; kontrakt eller andra juridiska dokument. Antalet respondenter som använder främmande språk för läsning av denna typ av texter är lågt, men enstaka respondenter nämner de nordiska språken, tyska och franska. Våra resultat visar att färdigheten att på olika språk identifiera och ta till sig information genom att läsa olika slags texter är viktig i arbetslivet.

Vad gör man när språkkunskaperna inte räcker till?

Ovan har vi redogjort för respondenternas språkanvändning. Det finns situationer när språkkunskaperna inte räcker till, eller när båda kommunikationsparterna får ta till ett tredje språk, ett så kallat lingua franca. Engelska nämns som ett språk som ofta används som lingua franca både år 2011 och 2021. De flesta ser inget problem i detta. Vi vill dock lyfta fram att det också framkommer synpunkter på att bruket av engelska inte alltid är oproblematiskt. Många som arbetar i Norden nämner att de använder någon form av skandinaviska, ett slags nordiskt lingua franca, och i några svar påtalas att det känns märkligt att använda engelska i nordiska sammanhang. Samtidigt nämns att alla kommunikationsparter inte behärskar engelska så bra, det vill säga man måste anpassa och kanske förenkla sitt språkbruk till mottagarens nivå.

Trots att ett lingua franca används är det många av respondenterna som har märkt att språkkunskaperna inte räcker till. De har alltså varit i situationer där de skulle ha behövt kunskaper i något språk som de inte kan, eller bättre kunskaper i något språk som de kan. De språk som nämns oftast är ryska, franska och tyska. En del nämner engelska och några av de finskspråkiga nämner svenska. Dessutom nämns spanska, norska, danska, italienska, arabiska, japanska och kinesiska som språk som våra respondenter gärna hade behärskat. Ibland handlar det om att man önskar att man kunde ett språk bättre, det vill säga det handlar inte om att man inte kan språket alls, utan att man borde ha mer avancerade färdigheter. I svaren nämns situationer som kontakter med kunder eller patienter, att kunna följa med och delta i diskussioner med kolleger, att kunna läsa texter på ett visst språk osv.

Det vi ser i enkätsvaren är en efterfrågan på, åtminstone på individnivå, att kunna bättre främst tyska, ryska och franska. Dessutom nämns mer sporadiskt de nordiska språken och andra europeiska språk, tillsammans med asiatiska språk. Det finns en viss variation mellan respondentgrupperna år 2011 och 2021, närmast i fråga om hur många språk som nämns. År 2021 nämns hela 14 olika språk, det vill säga i den respondentgruppen riktas efterfrågan på kunskaper i eller bättre kunskaper i språk bredare än i respondentgruppen från år 2011.

Många av respondenterna upplever att de gärna hade kommunicerat i en arbetsrelaterad situation på något språk som de inte behärskar alls eller inte behärskar fullt ut. Vi vet inte om arbetsuppgiften lyckades, för en sådan fråga ställdes inte, men många rapporterar om

sin upplevelse av att språkkunskaperna inte räcker till, att det hade varit bra att kunna ett annat språk. Språkfärdigheterna räcker alltså inte för arbetslivets olika behov, behovet av avancerade kunskaper i olika språk är klart större än de kunskaper som människor har. Detta borde vara ett starkt argument för samhället, men också för föräldrar och skolelever, till att lägga grunden för mångsidiga språkkunskaper under skolåren, så att de sedan kan fördjupas i de högre klasserna och i vidare utbildning.

Vad tror respondenterna om framtidens språkbehov?

I båda enkätomgångarna, både år 2011 och 2021, ställde vi en fråga om hur respondenterna ser på framtidens språkbehov. År 2011 hade de flesta valt engelska, finska och svenska. Därefter följde ryska, tyska, franska, kinesiska, spanska, norska eller danska samt estniska. Språk som valdes färre gånger var arabiska, portugisiska, japanska och hindi. I kommentarsfältet nämndes även somaliska, baltiska språk, polska, nederländska och italienska.

År 2021 svarade de flesta engelska, svenska och finska. Många tror alltså att samma språk som används nu också behövs i framtiden. Efter de tre stora följer andra språk: tyska, franska, ryska, arabiska, danska, norska, isländska och ”nordiska språk”, kinesiska, spanska, estniska och andra baltiska språk samt italienska. Enstaka personer nämner farsi, nederländska, tatariska och vietnamesiska.

År 2011 ansåg flera respondenter än 2021 att ryska är ett viktigt språk i framtiden. Det är å andra sidan relativt sett fler respondenter år 2021 som anser att de nordiska språken är viktiga. År 2021 är det fler som nämner arabiska, medan ingen nämner de stora språken portugisiska och japanska.

I figur 3 har vi förenat svaren från år 2011 och 2021 i ett ordmoln. Detta ordmoln sammanfattar framtidens språkbehov utifrån de två respondentgruppernas synvinkel. Engelska, finska och svenska kan ses nästan som givna, medan finländare enligt dessa respondenters bedömning även behöver kunna något av språken tyska, ryska, franska, samt gärna de nordiska grannspråken och andra språk med europeiskt ursprung såsom spanska och portugisiska. Av de utomeuropeiska språken är det främst kinesiska som uppfattas som viktigt i framtiden.

FIGUR 3. Uppskattning av framtidens språkbehov (respondenterna 2011 och 2021). Ordmoln enligt frekvens (skapad med WordItOut.com)



Diskussion och slutsatser

Ovan har vi presenterat resultat från två olika omgångar av en enkät om kommunikation och språkbehov i arbetslivet. I det här avsnittet diskuterar vi resultaten och ger förslag till vad lärare på olika utbildningsnivåer kan ta med sig till sin lärarvardag.

Det visade sig att vårt antagande om vilka språk som är viktiga i det finländska arbetslivet stämde rätt bra. Statistikuppgifter om viktiga handelsländer ger alltså en fingervisning om vilka språk som används i arbetslivet, språk som man borde kunna använda eller språk som kan vara viktiga i framtiden. Utifrån våra enkätsvar drar vi slutsatsen att de vanligaste språken i arbetslivet är ”de tre stora”: finska, svenska och engelska.

Samtidigt finns det en efterfrågan på andra språk, vilket även annan forskning har visat. Man använder de ”tre stora”, men skulle gärna använda andra språk om kunskaperna räckte till. Visst klarar man sig med endast engelska i internationella sammanhang, men många av våra respondenter berättar om situationer då det hade varit bra att veta vad de andra talar om, och att kunna kommunicera med dem på deras språk. Respondenterna nämner att de skulle behöva kunna (bättre) tyska, ryska och franska samt de nordiska språken. För skolan innebär detta en stor utmaning, eftersom frivilligheten och den

större valfriheten har lett till att allt färre studenter läser främmande språk. Det är tydligt att studierna borde fortsätta uthålligt så att avancerade kunskaper nås, kunskaper som möjliggör kommunikation i arbetslivet. Trots att våra enkäter inte representerar hela befolkningen i Finland, så ger resultaten argument för att kommunerna behöver kunna erbjuda ett brett utbud av så kallade långa språk som kan studeras från de första skolåren till studentexamen, och ordna undervisningen så att språkstudierna inte behöver avbrytas.

I samband med svenskundervisningen i finska skolor kan det vara värt att betona det nordiska perspektivet och vilka möjligheter goda kunskaper i svenska kan ge. I båda enkätomgångarna har de nordiska språken, främst norska och danska, en framträdande roll. "Skandinaviska" nämns ofta i de öppna svaren. Respondenterna säger sig använda de nordiska språken i hög utsträckning, och det finns en positiv attityd till de nordiska grannspråken och en vilja att förkovra sig till exempel i förståelsen av språken.

Muntlig kommunikation på ett främmande språk innebär en viss risktagning, och ofta sägs det att finländarnas muntliga språkkunskaper är dåliga. Bland våra respondenter är dock muntlig kommunikation vanligare än skrivande: de vågar ta risker och tala på ett främmande språk. Den vanligaste muntliga kommunikationsformen i våra enkäter är ett telefonsamtal, medan videosamtal också har blivit vanligare. Alla som har ringt på ett främmande språk vet att det är en rätt avancerad kommunikationssituation. De som utbildar unga för det finländska arbetslivet behöver alltså betona för sina elever eller studerande att det ställs rätt höga krav på mångsidig muntlig språkfärdighet i finska, svenska och engelska. I samtal av olika slag behöver man både kunna uttrycka sig på en för situationen lämplig nivå och förstå motpartens verbala och non-verbala språk. I samtalsinteraktion är det viktigt att man beaktar kulturella konventioner, och även dessa behöver tas upp i undervisningen. Med den erfarenhet vi har fått av videosamtal tror vi att det också är viktigt att öva på artighetsfraser i samband med videosamtal, på olika språk; till exempel att någon inte har mikrofonen på, att det är problem med ljudet, att man har en instabil nätuppkoppling, att man vill dela sin skärm.

Då respondenterna skriver på ett främmande språk är det främst frågan om kortare texter och sådana som kanske skrivs internt eller till en mindre, avgränsad grupp. E-post-meddelanden är vanliga på alla språk, och därmed är det motiverat att i språkundervisningen öva sig på att skriva e-post med olika innehåll och syften till olika mottagare. I jämförelse med engelska, finska och svenska används de främmande språken relativt sällan i skrift, och ännu mer sällan för att skriva formella texter. Att skriva längre texter är ovanligare på alla språk, och i synnerhet på andra språk än svenska, finska och engelska.

Vi frågar oss om det att skriva inte är så vanligt på främmande språk beror på att respondenterna inte har tillräckligt goda kunskaper för kommunikation i skrift, eller för att det inte är aktuellt att skriva på ett främmande språk i deras arbete? I språkutbildningen behövs följaktligen en mångsidig skrivträning.

Till den skriftbaserade kommunikationen hör även läsning. Våra enkäter visar att många läser på flera olika (främmande) språk. De flesta läser på de språk de kan och de får användning för sina språkkunskaper och kan nå texter på olika språk på nätet. I utbildningen kan man öva läsfärdigheter på olika språk och i olika kommunikationskanaler, till exempel e-post, korta meddelanden, inlägg på sociala medier. Självfallet behöver man dessutom öva läsning av långa och mer avancerade texter i de språkämnen där elever och studerande behärskar språket på en mer avancerad nivå.

Vi har i vår genomgång inte skilt åt de olika språkgrupperna så mycket. En del av de finskspråkiga respondenterna jobbar endast på finska och engelska och är nöjda med det, medan andra efterlyser bättre kunskaper i svenska och i främmande språk som ryska. En annan intressant grupp är de som i enkäten 2021 valt alternativet ”tvåspråkig”. Gruppen är inte stor, men de tvåspråkiga verkar använda flera språk i sitt arbete, i synnerhet i jämförelse med de finskspråkiga respondenterna i samma enkät.

I inledningen av artikeln skrev vi om nyttan av språkstudierna. Vi har visat att språkstudier är till nytta. Om en skolelev eller studerande vill välja ett språk som är nyttigt ur arbetslivets perspektiv är engelskan det givna språket, med finska/svenska som en god tvåa. Det tredje främmande språket borde, ur våra respondenters perspektiv, vara tyska, ryska, franska eller möjligen kinesiska. Språk som franska, ryska och tyska verkar dock dala i popularitet medan spanskan är det enda främmande språk som inte tappat mark i den finländska skolan, trots att spanskan har en ytterst marginell roll i arbetslivet (både 2011 och 2021). Likaså läser högstadie- och gymnasieelever i finskspråkiga skolor allt mindre svenska, trots att betydelsen av svenskan som en öppning mot Norden är uppenbar. Kanske skolelever, när de väljer själva, helst läser ”coola” internationella språk som spanska eller engelska, som öppnar dörrar till en global kultur, i vissa fall med hög status. De stora europeiska språken franska, ryska och tyska väljs i långt mindre utsträckning, trots att de är betydligt mer användbara och efterfrågade i det finländska arbetslivet.

Tips till dig som är lärare

- Betona för dina elever eller studerande att det ställs rätt höga krav på mångsidig muntlig språkfärdighet i finska, svenska och engelska i det finländska arbetslivet. Dessutom behöver man tyska, ryska, franska eller andra språk som kinesiska.
- I samtalsinteraktion är det viktigt att man beaktar kulturella konventioner i fråga om gester och återkoppling samt artighetsfraser. Dessa behöver också tas upp i undervisningen.
- Det är viktigt att i språkundervisningen öva på att formulera olika slags kortare texter så som e-postmeddelanden, dvs. skriva meddelanden med olika innehåll och syften till olika mottagare.
- I utbildningen kan man öva läsfärdigheter på olika språk speciellt när det gäller kortare texter som e-post, korta meddelanden och inlägg på sociala medier. Självfallet behöver man dessutom öva läsning av långa och mer avancerade texter i de språkämnena där elever och studerande behärskar språket på en mer avancerad nivå.
- I samband med svenskundervisningen i finska skolor är det viktigt att betona det nordiska perspektivet och vilka möjligheter goda kunskaper i svenska kan ge.

Referenser

- Barner-Rasmussen, W. 2017. *När valet står mellan engelska och svenska*. I: M. Tandefelt (red.) *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går. Vol II:2*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 183–196.
<https://www.sls.fi/sv/utgivning/sprak-i-skola-och-samhalle> (26.02.2021).
- Barner-Rasmussen, W. & Lönnholm, M. 2017. *Svenskan i finländskt näringsliv – till nytta eller till besvär?* I: M. Tandefelt (red.) *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går. Vol II:2*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 161–182.
<https://www.sls.fi/sv/utgivning/sprak-i-skola-och-samhalle> (26.02.2021).
- Breckle, M. & Schlabach, J. 2017a. *Multilingualism in Finnish companies – selected results of the LangBuCom-project*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(4).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/multilingualism-in-finnish-companies-selected-results-of-the-langbucom-project> (26.02.2021)
- Breckle, M. & Schlabach, J. 2017b. *Deutschbedarf in finnischen Unternehmen: Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung*. I: Miteinander. 2017, 1, s. 8–10.
- Charles, M. & Louhiala-Salminen, L. 2007. *Vems språk talas, vilken är verksamhetskulturen? Intern kommunikation och språkval i finsk-svenska fusionerade företag*. I: O. Kangas & H. Kangasharju (red.) *Ordens makt och maktens ord. Svenskt i Finland – finskt i Sverige IV*. (Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 682:4.) Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 416–447.
- Eurostat = *Number of foreign languages known (self reported) by sex* [edat_aes_l21] (updated 2021-02-08) I: *Adult education survey AES*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180926-1> (26.02.2021)
- Holmqvist, J. 2017. *Vad vill den finlandssvenska kunden? Om företagens språkval och om kundbeteende*. I: M. Tandefelt (red.) *Språk i skola och samhälle. Svenskan i Finland – i dag och i går. Vol II:2*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 197–207.
<https://www.sls.fi/sv/utgivning/sprak-i-skola-och-samhalle> (26.02.2021).
- Kangasharju, H. 2007. *Interaktion och inflytande. Finländare och svenskar vid mötesbordet*. I: O. Kangas & H. Kangasharju (red.) *Ordens makt och maktens ord. Svenskt i Finland – finskt i Sverige IV*. (Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 682:4.) Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 341–377.
- Lassus, J. & Tanner, J. 2020. *Ruotsinkielisten kirjoittamisen käytänteitä: tapaustutkimus kahdesta yrityksestä Helsingin ja Vaasan seuduilla*. VAKKI Publications, 12, s. 156–169.
<https://vakki.net/index.php/2020/12/31/workplace-communication-iii/> (26.02.2021).

- Lassus, J. & Tanner, J. 2019. *Svenskan i det finländska affärslivet*.
I: M. Bianchi, D. Håkansson, B. Melander, L. Pfister, M. Westman & C. Östman
(red.) *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten*.
Uppsala 25–27 oktober 2017. Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala
universitet. S. 119–129. URN: urn:nbn:se:uu:diva-378180 (26.02.2021).
- Stenberg-Sirén, J. 2020. *Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ? En inblick i
ungas språkanvändning. Magma-rapport 1/2020*. [http://magma.fi/engelska-som-
alternativ-till-finska-unga-valjer-det-sprak-som-funkar-bast/](http://magma.fi/engelska-som-alternativ-till-finska-unga-valjer-det-sprak-som-funkar-bast/) (26.02.2021).
- Tanner, J. & Lassus, J. 2018. *Kotimaiset kielet työelämässä: suomenruotsalaisten raporttoimat
kokemukset työelämän viestintätilanteista ja saamastaan kielenopetuksesta*.
Afinlan vuosikirja. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/5333> (26.02.2021).
- Vaara, E., Tienari, J., Piekkari, R. & Sääntti R. 2010. *Kieli ja valta fuusioituvassa moni-
kansallisessa yrityksessä*. I: M. Johansson, P. Nuolijärvi & R. Pyykkö (red.)
Kieli työssä. Asiantuntijatyön kielelliset käytännöt. Helsingfors: SKS, 86–104.

- 
1. Läsläxa + skrivhäfte, penna mm.
2. Matematikboken
3. Hama - ägg
- 



3. Kenen vastuulla?

Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä

FT Pia Bärlund, kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkö, Jyväskylän kaupunki.

Tiivistelmä

Väitöstilaisuudessa minulle esitettiin kysymys: ”Kenen vastuulla on kunnissa huolehtia kieliryhmien syntymisestä?”. Kysymys on aiheellinen pohdittaessa suomalaisen kielivarannon ja koulujen kielivalintojen kaventumista. Entä kenen velvollisuus on markkinoida valinnaisainekieliä? Onko opettajien vastuulla huolehtia, että heidän opetusvelvollisuutensa täyttyy, vai kuuluuko se työnantajalle? Lähestyn artikkelissa kielikoulutuspolitiikkaa päätösketjun näkökulmasta, kuinka makrotason kielikoulutuspolitiikkaa toteutetaan käytännössä mikrotasolla.

Asiasanat: kielikoulutuspolitiikka, kielivaranto, kuntapolitiikka, vaikuttamisen tasot, kielenopetus

Abstract

In my doctoral defence I was asked, who is responsible for promoting foreign language learning to pupils? The question is relevant when we ponder why the language reserve is getting more narrow and whose duty it is to promote learning languages in Finland. Is it the duty of teachers to ensure that they have full teaching hours, or is it the employee's duty? In this article I approach the decision-making process of community level language policy and how the macro level decision is implemented on the micro level.

Keywords: language education policy, language resource, responsibility, duty, language teaching.

Onko kuntien autonomia suomalaisen kielivarannon laajentumisen esteenä?

Käsittelen artikkelissa kielikoulutuspoliittista päätöksentekoa kuntatasolla. Kuvailen ensin lyhyesti nykytilannetta valtakunnallisesti, minkä jälkeen avaan paikallisen päätöksenteon eri tasoja. Keskityn artikkelissani, kuinka Jyväskylän kaupungin järjestämässä perusopetuksessa on toteutettu kielikoulutuspolitiikkaa. Lähestyn aihetta pohtimalla, kenen vastuulla kielikoulutuspolitiikka on lainsäädännön näkökulmasta sekä sivuan, kuinka arvot ja asenteet vaikuttavat eri toimijoiden valintoihin ja päätöksentekoon.

Hallitusohjelmissa on viimeisen 10 vuoden aikana määritelty lukuisia edistäviä toimia kielenopetuksen kehittämiseksi. Näitä ovat varhennettu vieraan kielen opetus ja kielirikasteisen opetuksen laajentaminen¹ ja se, että jokaisen kunnan tulisi tarjota vähintään kolmea A1-kieltä, joista yksi olisi toinen kotimainen kieli, ja jokaisen koulutuksenjärjestäjän tulisi tarjota A2-oppimäärää². Edistämistoimien taustalla on vuosia jatkunut huoli suomalaisen kielivarannon kaventumisesta. Yhtäältä valtio on tehnyt toimillaan helpoksi suomalaisille kunnille edistää kielikoulutuspolitiikkaa, mutta toisaalta se on samanaikaisesti säilyttänyt kuntien autonomian päättää omasta kielikoulutuspolitiikastaan, mitä pidän yhtenä suomalaisen kielivarannon kehittymisen esteenä. Suositusten lainsäädännöllinen toimeenpano on edennyt, mutta jäänyt puolitiehen.

Suomessa on paljon opetuksen järjestäjiä, jotka mahdollistavat laajan kielitarjonnan perusopetuksessa. Näissä kunnissa tehdään arvokasta työtä suomalaisen kielivarannon ylläpitämiseksi. Nykytilaa on helpoin lähestyä tilastojen näkökulmasta tutkimalla perusopetuksen kielivalintoja tai tarkastelemalla lukumäärää, kuinka moni lukiolainen suorittaa toisen vieraan kielen kokeen ylioppilaskirjoituksissa. Valtakunnalliset tilastot kertovat kuitenkin vain sen määrän, joka tosiasiallisesti opiskelee kutakin tarkasteltavaa kielen oppimäärää, ei sitä kuinka moni on kielen valinnut. Kielivalintojen todellinen valitsijamäärä jää siis tilastollisesti pimentoon. Minimiryhmäkoiden ollessa suuria, moni oppilas ei kuitenkaan voi aloittaa muun vieraan kielen kuin englannin opiskelua, koska ryhmäkoko ei täyty. Suurin osa suomalaisista peruskoululaisista opiskelee englantia ensimmäisenä vieraana kielenä, ja vain 64 opetuksentarjoajaa tarjosi vuonna 2019 A1-kielenä muuta kuin englantia. Tässä luvussa ovat mukana myös ne kunnat, jotka tarjosivat suomea tai ruotsia ensimmäisenä vieraana kielenä.³

1. Bärnlund 2020.

2. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 110. Ks. myös Pyykkö 2017.

3. Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu 2021; Ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 121; Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 31.

Jokainen opetuksen järjestäjä on velvollinen noudattamaan Valtioneuvoston asettamaa perusopetuksen tuntijakoa ja lukiokoulutuksen tuntijakoa. Tuntijako määrittelee kunkin oppiaineen opetettavan tunti- tai kurssimäärän. Mitä kieltenopetukseen tulee, kuntia velvoittavat kielikoulutuspoliittiset määräykset rajoittuvat tuntijaon noudattamiseen. Kaikki muu, kuten A1-kielitarjonta, tarjotaanko vapaavalintaisia A2- ja tai B2-oppimääriä tai perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liitteen 3 mukaistan oman äidinkielen opetusta, perustuu kuntien omaan harkintaan. Kuntien omaan harkintaan perustuva kielikoulutuspolitiikka ei ole kenties nopein keino laajentaa suomalaisten kielivarantoa, mutta on yhdenmukainen vapaaehtoisuuteen perustuvien muiden linjausten kanssa, joka taas on demokraattiselle yhteiskunnalle ominaista.

Valtioneuvoston asetuksessa lukiokoulutuksesta määritellään tarjottavien vieraiden kielten lukumäärä, mutta opiskelija ei ole toisella asteellakaan velvollinen opiskelemaan muita kuin A1- ja B1 -oppimääriä.

Nuorille tarkoitettussa lukiokoulutuksessa koulutuksen järjestäjän tulee tarjota B2- tai B3-kieliä opiskelijalle valinnaisina opintoina vähintään kahdessa eri kielessä. Aikuisille tarkoitettussa lukiokoulutuksessa koulutuksen järjestäjän tulee tarjota B2- tai B3-kieliä opiskelijalle valinnaisina opintoina vähintään yhdessä kielessä.⁴

Valtioneuvosto on yhtäältä tukenut perusopetuksen kielikoulutuspoliittisia toimia avokätisesti, toisaalta opinpolun toisessa päässä toisella asteella ja edelleen yliopistojen valintakoejärjestelmässä aiempi kieltenopiskelu ei hyödytä nuorta opiskelijaa, sillä pääsykoejärjestelmässä vieraiden kielten ylioppilaskokeen arvosanasta saa heikomman pistemäärän kuin pitkän matematiikan arvosanasta. Suomalaisten kuntien vapaaehtoisuuteen perustuva mikrotason kielipolitiikka ei vastaakaan tutkimuksissa ja selvityksissä esiin nostettuun huoleen kielitaitoisen väestön riittävydestä. Varhaiskasvatuksessa alkanut kielipolku ei nykyisessä järjestelmässä kannu toiselle asteelle ja ylioppilastutkintoon saakka.

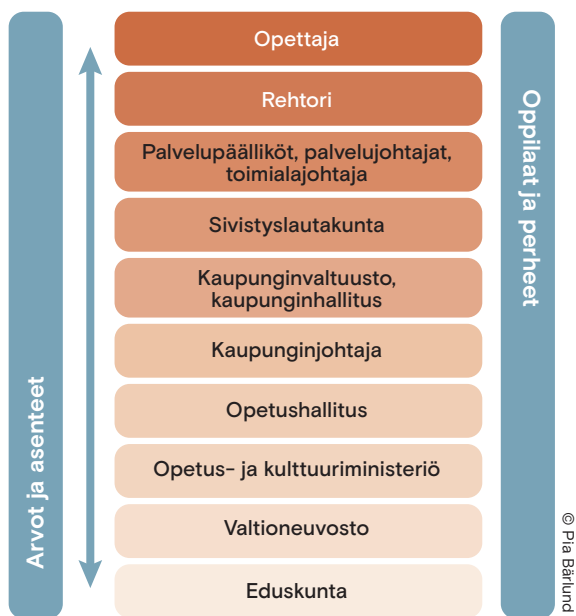
Seuraavaksi tarkastelen kielikoulutuspoliittista päätöksentekoa kunnallisella tasolla ja sen jälkeen kenen vastuulla kielivalintojen monipuolinen markkinointi kunnassa on.

4. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810#Pdp446468320>.

Kielikoulutuspolitiikan päätöksenteon ja vaikuttamisen eri tasot

Kuntatason kielikoulutuksesta päätetään kunnissa ja kaupungeissa eri tavoin. Päätöksenteon hierarkia määritellään kunnan hallinto- ja johtosäännöissä. Nämä säädökset ohjaavat strategista ja operatiivista johtoa. Väitöstutkimuksessani esittelen Jyväskylän kaupungin kielikoulutuspoliittisen päätöksenteon hierarkian (ks. kuva 1).⁵ Kuntatasolla kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon voidaan vaikuttaa monitahoisesti. Päätöksentekoon vaikuttavat lainsäädäntö, arvot ja asenteet. Myös päätöksenteon hierarkia voidaan esitellä eri tavoin. Omassa väitöstutkimuksessani olen käyttänyt teoreettisena viitekehyksenä Urie Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa.⁶ Avaan kuvan jälkeen eri toimijoiden rooleja tarkemmin.

KUVIO 1. Kielikoulutuspolitiikan tasot Jyväskylässä



5. Bärlund 2020.

6. Bärlund 2020, 17–21.

Nykytutkimuksen valossa kieltenopettajien rooli on muuttunut 2010- luvun jälkeen kielten opetuksesta ja kasvatustyöstä myös kielikoulutuspoliittisesti aktiiviseksi toimijaksi⁷. Tämä merkitsee sitä, että kieltenopettaja osallistuu aktiivisesti yhteiskunnalliseen vuoropuheluun esimerkiksi eri medioissa tai kielen opettamisen kehittämiseen muun muassa hanketoiminnan kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokainen opettaja on kielenopettaja⁸. Tällöin jokainen opettaja on myös kielikoulutuspoliittinen toimija. Opettaja voi kehittää opetusta mikrotasolla niin luokahuoneessa kuin aineryhmässä sekä koko koulun tasolla⁹. Edelleen opettaja voi halutessaan kehittää kieltenopetusta koko kunnan alueella osallistumalla esimerkiksi paikallisen tason opetussuunnitelmatyöhön tai muihin kehittämishankkeisiin. Opettajalla on mahdollisuus osallistua myös makrotasolla valtakunnalliseen kielikoulutuspoliittiseen toimintaan antamalla lausuntoja, osallistumalla aineyhdistysten toimintaan tai kielikoulutuspoliittiseen vuorovaikutukseen sosiaalisessa mediassa.

Kieltenopettajan toiminta voi olla aktiivista, piiloaktiivista tai näkymätöntä¹⁰. Aktiivisella toimijalla tarkoitetaan opettajaa, joka osallistuu aktiivisesti kielikoulutuspoliittiseen toimintaan kunnan tai valtion tasolla, esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön sekä kieltenopetuksen kehittämiseen, kun taas piiloaktiivinen toimija kehittää omaa työtään vain koulun sisällä. Näkymättömän kieltenopettajan työ jää opetuksen hallinnossa piiloon. Jokaisen kieltenopettajan tulisivatkin toimia kieltenopetuksen lähettiläänä¹¹, jolloin hän kertoo kieltenopetuksen merkityksestä eri tilanteissa niin oppilaille, huoltajille, kollegoille, kuin koulun ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa. Viimeksi mainittu seikka on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin A2- oppimäärässä tavoitteen T5 päättöarvioinnin hyvän osaamisen kriteereihin¹². Kaikessa toiminnassa kieltenopettaja tasapainottelee eri sidosryhmien asenne- ja arvomaailmojen välissä.

Kielikoulutuspoliittisessa päätöksenteossa rehtorilla on merkittävä rooli koulun tasolla. Hän päättää koulun budjetista sekä viime kädessä siitä, kuka (luokanopettaja vai aineenopettaja) opettaa kielten eri oppimääriä. Rehtori voi myös vapauttaa oppilaan kielten oppimäärän opiskelusta, esimerkiksi maahanmuuttaneen oppilaan toisen kotimaisen kielen opiskelusta. Joissakin kunnissa juuri rehtorit päättävät, mihin kieliin perustetaan opetusryhmiä¹³. Jyväskylässä perustettavista opetusryhmistä päättää toimialajohtaja kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikön esittelystä. Rehtoreiden myönteiset asenteet vaikuttavat kieltenopettajan pedagogiseen kehittämiseen ja kielisuunnitteluun. Kielikoulutus-

7. Kajander, Nyman & Toomar 2019, 151.

8. Opetushallitus 2014.

9. Bärnlund 2020, 21; Kajander, Nyman & Toomar 2019, 158.

10. Bärnlund 2020, 77–80.

11. Perttälä & Rajala 2015.

12. Opetushallitus 2014, 15.4.3.

13. Korpela 2021.

poliittisina toimijoina rehtorit voivat olla opettajien lailla aktiivisia, piiloaktiivisia tai näkymättömiä toimijoita. Heidän roolinsa voi olla kieltenopetusta edistävää tai estävää, mutta päätöksentekotilanteessa toiminnan tulisi olla läpinäkyvää ja lakiin perustuvaa, vaikka se olisikin arvolutautunut.¹⁴ Esimerkiksi joissakin kunnissa rehtori päättää, onko oman äidinkielen opettaja kelpoinen opettaja vai ei, eikä välttämättä noudata opettajien kelpoisuusasetusta. Rehtori voi myös päättää, saako oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas valita A2-kielen.

Opettajien ja rehtoreiden lisäksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallinnossa työskentelevillä virkamiehillä on oma roolinsa kielikoulutuspoliittisessa päätöksenteossa, sillä he vastaavat operatiivisesta ja strategisesta päätöksenteosta ja asioiden valmistelusta. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi hankehakujen valmistelu, opetussuunnitelmatyön koordinointi ja kielivalinnat. Elleivät hallinnon virkamiehet suhtaudu positiivisesti kielten opetuksen kehittämiseen, saattavat opettajat kokea jäävänsä yksin¹⁵.

Virkamiesten myönteinen suhtautuminen kieltenopiskeluun ei kuitenkaan riitä. Viime kädessä luottamustoimeen valitut kuntapäättäjät niin Jyväskylässä kuin muissakin kunnissa päättävät hallintosäännön mukaan, mitä kieliä kunnassa on tarjolla, ja mikä on oppilasryhmien minimiryhmäkoko. Opettaja-lehden verkkoartikkelissa todetaan tosin, että kunnanvaltuustossa päätetään kieltenopiskelusta, mutta yleensä kielikoulutuspoliittisissa asioissa päätöksenteko tapahtuu sivistyslautakunnassa samanaikaisesti, kun päätetään perusopetuksen tuntijaosta ja opetussuunnitelmasta¹⁶. Kieltenopettajalla on myös mahdollisuus toimia kuntapolitiikassa ja näin vaikuttaa paikallistason kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon edellyttäen, että asuin- ja työpaikkakunta tai opetuksen järjestäjä eivät ole samat. Jyväskylän kaupungin kouluissa opettava ei voi tulla valituksi sivistyslautakunnan jäseneksi, sillä siitä syntyy eturistiriita, mutta asuessaan toisella paikkakunnalla opettaja voi toimia kotikuntansa sivistyslautakunnan jäsenenä.

Kuntatason päätöksentekoon vaikuttavat erityisesti valtakunnalliset kielikoulutuspoliittiset linjaukset, jotka voivat olla määräyksiä tai jäädä suosituksiksi. Linjausten jäädessä suosituksiksi kunta yleensä jättää valinnaisaineiksi luokiteltavat oppimäärät tuntijaon ulkopuolelle, eikä esimerkiksi tarjoa A2-oppimäärää tai laajaa kielivalikoimaa A1-oppimäärässä. Tällöin kyseessä on arvovalinta, joka toteutuu käytettävissä olevien taloudellisten resurssien kohdentamisessa.

14. Bärnlund 2020, 73–76.

15. Ks. myös Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 57.

16. Nissilä & Tikkanen 2021; Bärnlund 2020, 68–72; Hall 2007, 20.

Kuten kuviossa 1 kuvaan, kielikoulutuspolitiikkaan vaikuttavat arvot ja monipuolisen kielitaidon arvostaminen. Kieltenopiskelun varhentaminen on erinomainen asia, sillä se perustuu tutkittuun tietoon, mutta on myös johtanut siihen, että oppilaat ja perheet joutuvat optimoimaan valintojaan, kun he pohtivat kilpailua harvoista opiskelupaikoista korkeakouluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa valinnaisainejärjestelmän niin kutsuttu korimalli aiheuttaa sen, että jo alakoulussa huoltajat pohtivat A1- ja A2-kielivalintoja tarkasti. Kun esiopetusikäisen huoltaja pohtii A1-kielivalintaa ymmärtää hän, että valitessaan muun kuin englannin, alkaa englanti A2-kielenä, mikä taas johtaa siihen, että lapsi ei voi yläkoulussa valita teknistä- tai tekstiilikäsityötä, sillä kielet on laitettu samaan taito- ja taidenaineiden koriin. Usein minulta kysytäänkin, että jos valitsee A2-oppimäärän, mitä valintoja se sulkee pois yläkoulussa¹⁷. Valtiotasolla tehtävä makrotason kielikoulutuspolitiikka määrittää siis vahvasti kunnan mikrotason koulutuspolitiikkaan. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin kielivalintoja yleisellä tasolla.

Kenen vastuulla kielivalintojen monipuolinen markkinointi kunnassa on?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet¹⁸ velvoittaa opetuksen järjestäjää luvuissa 13.4., 14.4.3 ja 15.4.3 vahvistamaan sukupuolten tasa-arvoa kielivalinnoissa. Samalla kielten opiskelussa tulisi vahvistaa erilaisia oppilaita kiinnostavalla kielivalintatiedotuksella ja rohkaista oppilaita tekemään aidosti itseään kiinnostavia valintoja sukupuolesta riippumatta, käsitellä opetuksessa monipuolisesti erilaisia aiheita sekä käyttämään vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja. Kun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokainen opettaja on kieltenopettaja, on tulkintani mukaan jokaisen opettajan virkavastuulla noudattaa opetussuunnitelmaa ja näin ollen velvollisuus huolehtia monipuolisesta kielivalintamarkkinoinnista¹⁹. Päävastuu opetussuunnitelman perusteiden määräysten toimeenpanosta on kuitenkin edelleen opetuksen järjestäjällä.

Asiaa voidaan lähestyä myös työvoimapolitiittisesti. Mikäli kielivalintoja ei synny, opettajien opetusvelvollisuus ei välttämättä täyty. Koska kielivalinnat ovat loppujen lopuksi perheiden ja oppilaiden valintoja, ei opetuksen järjestäjä mahda sille mitään, että se ei voi tarjota opettajalle riittävää määrää kielen oppitunteja. Edelleen voidaan kysyä, kuinka pitkälle opetuksen järjestäjän pitäisi mennä markkinoidessaan valinnaisainekieliä, jotta

17. Ks. myös Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 42.

18. Opetushallitus 2014.

19. Bärlund 2020.; Ks. myös Kajander, Nyman & Toomar 2019, 170–171.

ryhmiä saataisiin syntymään, ja mihin vedetään raja työnantajan velvollisuuksien täyttämisen ja vanhempien valintojen kunnioittamisen välillä. Toisaalta opetuksen järjestäjät voivat määritellä muiden kielten kuin englannin minimiryhmäkoot niin korkeiksi, että mitään kieliryhmiä ei synny. Tällöin kunta harjoittaa autonomista kielikoulutuspolitiikkaa, joka ei edistä kielivarannon kasvua tai ylläpidä sitä.

Kyseessä on pirullinen ongelma (engl. wicked problem), joka nivoo talouspolitiikan, työvoimapolitiikan, kielikoulutuspolitiikan ja koulutuspolitiikan perheiden arvojen kanssa yhteen²⁰. Yhtäältä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa jokaista opetuksen järjestäjää ja opettajaa monipuoliseen kielivalintojen markkinointiin, mutta toisaalta kunta voi itse päättää, tarjoaako se vain yhtä tai useampaa kieltä tai kielen oppimäärää. Entäpä jos kunnan virkamiehet haluavat laajan kielitarjonnan, mutta vaaleilla valitut kuntapäättäjät ovat toista mieltä? Pirullisesta ongelmasta muodostuu noidankehä, josta voi olla vaikeaa irtautua niin kauan, kunnes suosituksista kielivarannon laajentamiskeinoiksi tulee normi²¹.

Kielivalikoiman monipuolistamistyö Jyväskylän kaupungin perusopetuksessa

Kielivalikoiman monipuolistamistyötä Jyväskylässä tehdään kansallisen kielivarannon monipuolistamiseksi ja vahvistamiseksi. Kehittämistyötä on tehty eri tavoin, kuten kehittämällä **kielisuihkutusta**, autenttista vieraan kielen oppimista, varhennetun vieraan kielen opetuksen **pedagogisia menetelmiä** kouluttamalla luokanopettajia englannin suullisen kielitaidon opettamisessa, **A2-kielen markkinoinnissa** sekä oman äidinkielen opetuksen **pedagogisten menetelmien kehittämisessä**. Tuorein kehittämishanke on nimeltään **Musiikin kautta venäjään**. Kaupunki on tehnyt kehittämistyötä itsenäisesti, mutta myös yhteistyössä eri toimijoiden, kuten Jyväskylän yliopiston, ystävyysseurojen ja huoltajien kanssa. Kehittämistyössä on pyritty myös tutkimuspainotteisuuteen, kuten kuvaan laajasti omassa väitöstutkimuksessa²². Kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka tarjoavatkin paikallisella tasolla monipaikkaisen ilmiön ja kehittämisen kohteen, joka pohjautuu arvoihin ja arvostuksiin²³.

20. Huutoniemi 2014.

21. Ks. Pyykkö 2017.

22. Bärnlund 2020.

23. Pöyhönen, Nuolijärvi, Saarinen & Kangasvieri 2019, 9.

Käsittelen väitöskirjassani A1- ja A2- kielivalintoja laajemmin esimerkkinä kuntatason kielisuunnittelusta, sillä ne ovat julkisuuteen päin sen kenties näkyvin osa²⁴. Kielivalintoja on Jyväskylässä markkinoitu monin eri tavoin, sekä keskitetysti hallinnosta käsin että yksittäisten opettajien aloitteesta. Kielten aineenopettajaksi opiskelevat ovat osallistuneet myös kielivalintojen markkinointiin²⁵. Kielten opettajien omalla aktiivisuudella A2-kielivalinnoissa on merkitystä uusien ryhmien syntymiseen. Opetuksen järjestäjän ponnistelut kielivalintojen eteen eivät siis yksinomaan riitä siihen, että oppilaiden yleissivistys ja kansallinen kielivarainto kasvavat, tai että valinnaisainekielten opettajien opetusvelvollisuus täyttyisi. Opettajien aktiivisuus yhdistettynä opetuksen järjestäjän kielikoulutuspoliittiseen tahtotilaan sekä huoltajien riittävä tiedotus ovat edellytys uusien A2-kieliryhmien syntymiselle. Viimeisten kahden vuoden (2020–2021) aikana 27–29 prosenttia valinnan suorittaneesta 3. luokkalaisten ikäluokasta on valinnut A2-kielen. Tosiasiallisesti A2-kielen opiskelun on voinut aloittaa pienempi joukko, sillä osan oppilaiden kielivalinnoista ei ole toteutunut.

Myös A1-kielten esittelystä on kirjattu esiopetuksen paikalliseen opetussuunnitelmaan, ja kielten esittely tapahtuu kielisuihkutuksena²⁶. Vuosina 2017–2020 ei kuitenkaan ole syntynyt kuin kaksi A1-saksan ryhmää ensimmäiselle vuosiluokalle. Tähän on monia syitä, joista tärkein on ollut viestintä kielivalinnoista huoltajille. Vaikka esiopetus olisikin suppeamman kielirikasteisen kriteerit täyttävää, ei se riitä siihen, että huoltajat valitsisivat lapselleen ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi muuta kuin englantia. Molemmissa tapauksissa, kun A1-saksan ryhmät syntyivät, esiopetusryhmässä työskenteli kielisuihkutuskasvatuksen opettaja, joka kertoi päiväkodin omassa vanhempainillassa siitä, mitä tarkoittaa, jos lapsi aloittaa muulla kuin englannilla A1-kielenä. Kuten aiemmin tässä artikkelissa kirjoitin, huoltajat pohtivat tulevaisuusorientoituneesti, kuinka muun kielen kuin englannin valinta ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi vaikuttaa lapsen koulupolkuun ja valinnaisaineiden valintaan²⁷. A1-kielivalintoja ei olekaan onnistuttu kasvatamaan sen jälkeen, kun kielivalikoimaa on laajennettu.

Viimeaikaisin Jyväskylässä tapahtunut keskustelu kielten monipuolisesta opettamisesta käytiin syksyllä 2020, kun sivistyksen toimialan talousarvioesityksessä ehdotettiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liitteen 3 mukaisen oman äidinkielen opetuksen lakkauttamista säästösyistä. Asia havahdutti huoltajat ja yliopiston henkilökunnan ottamaan laajasti kantaa opetuksen puolesta niin kuntalaisaloitteessa kuin yksittäisten henkilöiden lähettämissä kannanotossa. Julkiseksi noussut keskustelu päättyi tuolloin

24. Bärilund 2020.

25. Kajander, Nyman & Toomar 2019, 153.

26. Jyväskylän kaupunki 2019.

27. Ks. myös Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 34.

oman äidinkielen opetuksen jatkon puolesta, mutta asia on nostettu uudelleen esiin säästökohteena. Tämä on erinomainen esimerkki siitä, kuinka huoltajien ja tutkijoiden osallisuus koulutuspoliittiseen päätöksentekoon kuntatasolla edistää kielikoulutuspolitiikkaa. Kielivalikoiman monipuolistamistyö ei siis ole yksinomaan opetettavan kielivalikoiman laajentamista, vaan myös olemassa olevan valikoiman ylläpitoa. Myös maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksella on suomalaiselle yhteiskunnalle suuri merkitys²⁸.

Lopuksi

Tarkasteltaessa suomalaista kielikoulutukseen liittyvää poliittista päätöksentekoa valtakunnallisesti, voidaan kielikoulutuspolitiikkaa verrata kriittisesti kansansatuun hölmöläisten peiton jatkamisesta. Yhtäältä kansallisesti tuetaan merkittävästi kielten opetuksen kehittämistä esimerkiksi varhennettua vieraan kielen opetusta, mutta opinpolun toisessa päässä päätökset korkeakoulujen pistevalinnasta eivät kannusta riittävästä opinpolun loppupäässä jatkamaan kielten opiskelua²⁹. Toisena esimerkkinä peiton jatkamisesta on B1- oppimäärän varhentaminen ja tuntien jakaminen useammalle vuodelle. Samalla, kun tunteja on vähennetty oppimäärästä 20 viimeisen vuoden aikana, ovat myös oppimistulokset heikentyneet³⁰. Poliittinen päätöksenteko on ohjannut lainsäädäntöön liittyvillä muutoksilla kielikoulutuspolitiikkaa laajentamalla mahdollisuuksia kieltenopiskeluun perusopetuksessa, mikä itsessään on erinomainen asia, mutta samalla reformeista ei ole tehty opetuksen järjestäjiä velvoittavia. Jotta kielipoliittinen ”peitto” pysyisi siis yhtä laajana, tarvittaisiin vahvempaa valakunnallista ohjausta, eikä kuntia saisi jättää yksin paikkaamaan omalla tuntikehyksen lisäyksellä vajetta.

Kenen vastuulla on siis kunnissa huolehtia kieliryhmien syntymisestä ja kielivarannon ylläpidosta ja laajentamisesta? Haluan vastata kysymykseen, että jokaisen kuvassa 1 kuvatun kunnan toimijan (luottamustoimiset päättäjät, virkamiehet, opettajat, huoltajat) vastuulla. Tulevaisuudessa kansallisen kielivarannon ylläpito ei kuitenkaan voi olla vain niiden kaupunkien, kuntien ja opetuksen järjestäjien harteilla, jotka jo tarjoavat A1-kielenä muuta kuin englantia ja A2-kieltä. Kielivarannon ylläpidolla on kumulatiivista vaikutusta taloudellisesti, geopoliittisesti ja laajemman yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen osalta koko Suomen tulevaisuuteen. Kuten väitöstilaisuudessa lektiossani totean:

28. Ks. myös Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 21.

29. Ks. myös Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 37, 53–54.

30. Ks. myös Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 52.

Tulevaisuudessa kielenopetuksen kehittämiseen ei kuitenkaan enää riitä yksittäisen opettajan tahtotila. Vaikka hallitusohjelmista nousee esiin huoli suomalaisen kielivarannon kaventumisesta ja tämän vaikutukset elinkeinoelämään tunnistetaan ja tunnustetaan, pelkät suositukset kielikoulutuspoliittisiksi toimiksi eivät ole enää riittäviä. Valtioneuvoston tulisi ottaa huomioon lukuisat tutkimustulokset ja selvitykset päätöksenteossa.

Ehdotan suositusten sijaan velvoitteita, kuten toisen pakollisen kielen opiskelua lukiossa lyhyen matematiikan opiskelijoille, A1-kielenä tulisi jokaisen kunnan tarjota muitakin kieliä kuin englantia sekä oman äidinkielen opetuksen aseman lisäämisen tuntitakoon. A1-kielen opetuksen laajentamisesta erinomaisena esimerkkinä toimii Tampereen kaupunki ja sen *Kieliä kehiin -hanke*. Oman äidinkielen opetuksen kehittämisestä ja monikielisestä opetuksesta voi tutustua *monikieliseen kirja-arkkuun* tai *POLKU*-hankkeeseen. Edellä mainitut esimerkit ovat vain muutamia, joilla pyritään laajentamaan opettajien osaamista suomalaisen kielivarannon kasvattamiseksi ja toteutetaan toimijaratkaisuja ylittävää kielikoulutuspolitiikkaa niin kuntatasolla kuin valtakunnallisesti

Lähteet

- Bärlund, P. 2020. *Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä. Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa. Jyu dissertations 277*. University of Jyväskylä. Faculty of humanities and social sciences. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8268-3> (Luettu 27.2.2021.)
- Hall, C. 2007. *Recent developments in Finnish language education policy. A survey with particular reference to German*. GFL – German for foreign language, 3/07, 1–24.
- Huutoniemi, K. 2014. *Kestävyys, poikkitieteellisyys ja tietämisen monimutkaisuus: Heuristiikka avuksi. Tiedepolitiikka*, vuosikerta 2014, Nro 1, 27–36. <http://hdl.handle.net/10138/232266> (Luettu 7.2.2021.)
- Jyväskylän kaupunki. 2019. *Jyväskylän esiopetuksen opetussuunnitelma*. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jkleops/luku4/4-4-kieli-kulttuuri/jkl-erityiskysymykset> (Luettu 7.2.2021)
- Kajander, K., Nyman, T. & Toomar, J. 2019. *Kielenopettajan monet roolit – kansankynttilästä asiantuntijaksi ja kielikoulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi*. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen. & T. Kangasvieri (toim.). *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino. 149–171.

- Korpela, E. 2021. *Lahdessa voi olla 10 vuoden päästä 2 500 espanjaa puhuvaa nuorta.* YLE-uutiset. https://yle.fi/uutiset/3-11775100?utm_source=facebook-share&utm_medium=social&fbclid=IwAR3ZtHNJuWuFme19SjxkV70fzsMDvd5cN9Oz0Li5Lite3kb2Eat5_yfQaJc (Luettu 16.2.2021.)
- Nissilä, M-L. & Tikkanen, T. 2021. *Kieltenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi? Opettaja* -lehti 28.1.2021 https://www.opettaja.fi/tyossa/kieltenopetus-kuihtuu-mika-neuvoksi/?fbclid=IwAR0iRDaDZS7_BqDva2Krn9GfTjwND8LUkrHDvJoPaPgAm4mc3Gb--a_Piy (Luettu 27.2.2021.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako.* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4> (Luettu 14.2.2021.)
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.*
- Perttilä, P. & Rajala, E. 2015. *Choosing an A2-language and language education from teachers' point of view. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9.9.2015 (Syyskuu). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201511023557> (Luettu 16.2.2021.)
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (Luettu 23.9.2021.)
- Pöyhönen, S., Nuolijärvi, P., Saarinen, T. & Kangasvieri, T. 2019. *Kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina.* Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.). *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja.* Vastapaino. 9–24.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-julkaisu_sivuiittain-1.pdf (Luettu 28.2.2021.)
- Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta. 2018. 810/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810#Pidp446468320> (Luettu 29.5.2021.)
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. 2021. www.vipunen.fi (Luettu 24.1.2021.)

3. Vem bär ansvaret?

Utveckling av språkutbildningen på kommunal nivå

FT Pia Bärlund, servicechef för undervisningsgrupperna i språk- och kultur, Jyväskylä stad.

Sammandrag

Under min disputation fick jag följande fråga: ”Vem i kommunerna bär ansvaret för att det bildas undervisningsgrupper i olika språk?” Det är en berättigad fråga när vi analyserar den finländska språkrikedomen och det krympande språkutbudet i skolorna. Och vems skyldighet är det att marknadsföra språk som tillvalsämne? Är det läraren som ska se till att hens undervisningsskyldighet uppfylls eller är det arbetsgivarens uppgift? I den här artikeln närmar jag mig frågan om hur språkutbildningspolitik på makronivå i praktiken genomförs på mikronivå ur ett beslutskedjeperspektiv.

Nyckelord: språkutbildningspolitik, språk uppsättning, språkrikedom, kommunalpolitik, påverkansnivåer, språkundervisning

Abstract

In my doctoral defence I was asked, who is responsible for promoting foreign language learning to pupils? The question is relevant when we ponder why the language reserve is getting more narrow and whose duty it is to promote learning languages in Finland. Is it the duty of teachers to ensure that they have full teaching hours, or is it the employee's duty? In this article I approach the decision-making process of community level language policy and how the macro level decision is implemented on the micro level.

Keywords: language education policy, language resource, responsibility, duty, language teaching.

Är den kommunala autonomin ett hinder för att öka antalet språk i Finland?

I artikeln behandlar jag språkutbildningspolitiskt beslutsfattande på kommunal nivå. Först beskriver jag kort dagens situation på riksnivå, varefter jag förklarar de olika nivåerna för lokalt beslutsfattande. I min artikel fokuserar jag på hur språkutbildningspolitiken genomförts i den grundläggande utbildningen i Jyväskylä stad. Jag närmar mig ämnet genom att undersöka vem som bär det språkutbildningspolitiska ansvaret ur en lagstiftningssynvinkel och jag tangerar hur värderingar och attityder påverkar beslutsfattandet och de val som olika aktörer gör.

Regeringsprogrammen har under de senaste tio åren omfattat många främjande åtgärder för att utveckla språkundervisningen. Sådana är till exempel en tidigareläggning av språkundervisningen i främmande språk och en utvidgning av språkberikad undervisning¹, samt att varje kommun ska erbjuda minst tre A1-språk, varav ett är det andra inhemska språket och varje undervisningsanordnare borde därtill erbjuda A2-lärokurser². Bakom de här främjande åtgärderna finns en flerårig oro över att finländarna talar allt färre språk. Å ena sidan har staten gjort det enklare för de finländska kommunerna att främja språkutbildningspolitiken, å andra sidan har staten bibehållit kommunernas autonomi så de kan bestämma om sin egen språkutbildningspolitik, vilket jag ser som ett hinder för att språkrikedomen i Finland ska utvecklas. Lagstiftningen kring rekommendationerna har framskridit men blivit på hälft.

I Finland finns det många undervisningsanordnare vilket möjliggör ett brett språkutbud i den grundläggande utbildningen. I de här kommunerna bedrivs ett värdefullt arbete för att upprätthålla flera språk i Finland. Det går enklast att närma sig dagens situation ur en statistisk synvinkel genom att undersöka vilka språkval som görs i den grundläggande utbildningen eller genom att undersöka hur många gymnasieelever som avlägger provet i det andra inhemska språket i studentexamen. Den nationella statistiken visar emellertid bara det antal som de facto studerar en lärokurs i respektive språk, inte hur många som valt språket i fråga. Antalet elever som valt ett språk är alltså inte statistikfört. På grund av att minimistorleken för grupperna är stor blir allt fler elever tvungna att börja med engelska i stället för något annat främmande språk, eftersom gruppstorleken inte uppnås för de andra språken. Största delen av eleverna i den finländska grundläggande utbildningen

1. Bärhund 2020.

2. Undervisnings- och kulturministeriet 2010, 110. Se också Pyykkö 2017.

studerar engelska som sitt första främmande språk. Endast 64 undervisningsanordnare erbjöd något annat språk än engelska som A1-språk år 2019. Det här antalet inkluderar också de kommuner som erbjöd finska eller svenska som första främmande språk.³

Varje undervisningsanordnare är skyldig att följa statsrådets timfördelning för den grundläggande utbildningen och timfördelning för gymnasieutbildningen. Timfördelningen definierar antalet lektioner eller kurser i respektive läroämne. Vad beträffar språkundervisningen avgränsas de språkpolitiska bestämmelserna som kommunerna är förpliktade att följa till timfördelningen. Allt annat ska kommunerna själva fatta beslut om. Det gäller till exempel A1-språkutbudet, om kommunen ska erbjuda tillval som A2- och/eller B2-lärokurser eller som undervisning i eget modersmål enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, bilaga 3. Att språkutbildningspolitiken grundar sig på kommunernas eget avvägande är kanske inte det snabbaste sättet att öka antalet språk som finländarna pratar, men stämmer överens med övriga riktlinjer som baserar sig på frivillighet. Det här är i sin tur utmärkande för ett demokratiskt samhälle.

I statsrådets förordning om gymnasieutbildningen definieras antalet främmande språk som ska erbjudas, men inte ens på andra stadiet har de studerande någon skyldighet att studera något annat än A1- och B1-lärokurser.

I gymnasieutbildningen för unga ska undervisningsanordnaren erbjuda B2- eller B3-språk som valfria studier i minst två olika språk. I gymnasieutbildningen för vuxna ska undervisningsanordnaren erbjuda B2- eller B3-språk som valfria studier i minst ett språk.⁴

Å ena sidan har statsrådet generöst stöttat de språkutbildningspolitiska åtgärderna i den grundläggande utbildningen. Å andra sidan har en ung studerande inte så stor nytta av språkstudierna i lärostigens andra ända, det vill säga under andra stadiet och vidare i antagningen till universiteten, eftersom hen får lägre poäng för ett vitsord i främmande språk i studentexamen än för ett vitsord i fördjupad matematik. Språkpolitiken på mikronivå, som grundar sig på frivillighet i de finländska kommunerna, svarar inte mot den oro för en tillräckligt språkkunnig befolkning som lyfts fram i undersökningar och utredningar. I det nuvarande systemet bär inte den språkstig som inletts i småbarnspedagogiken ända fram till andra stadiet och studentexamen.

3. Vipunen – utbildningsförvaltningens statistikjänst 2021; Se också Undervisnings- och kulturministeriet 2010, 121; Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 31.

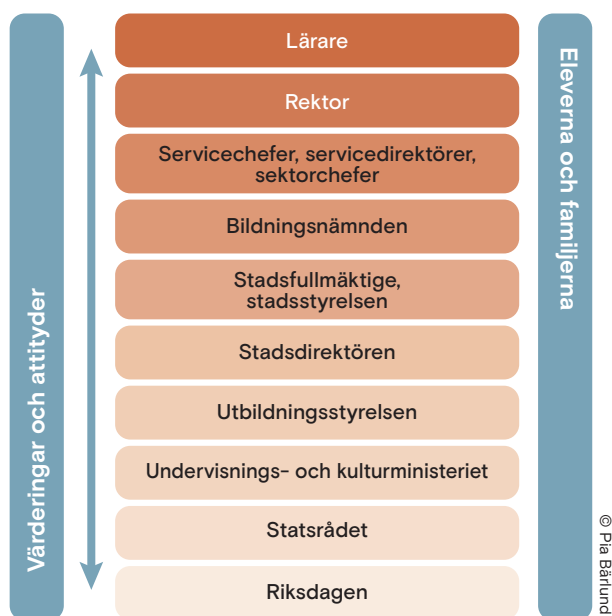
4. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810#Pidp446468320>.

Härnäst ska jag granska det språkutbildningspolitiska beslutsfattandet på kommunal nivå och därefter vem som bär ansvaret för en mångsidig marknadsföring av språkvalen i kommunerna.

Olika nivåer för beslutsfattande och påverkan i språkutbildningspolitiken

Beslut om språkutbildning på kommunal nivå fattas på olika sätt i kommuner och städer. Det är kommunens förvaltningsstadga och instruktioner som definierar hierarkin. De här regelverken styr den strategiska och operativa ledningen. I min doktorsavhandling presenterar jag hierarkin för det språkutbildningspolitiska beslutsfattandet i Jyväskylä stad (se bild 1).⁵ Det finns flera olika sätt att påverka det språkutbildningspolitiska beslutsfattandet på kommunal nivå. Lagstiftning, värderingar och attityder påverkar beslutsfattandet. Det går också att presentera hierarkin för beslutsfattandet på olika sätt. I min doktorsavhandling använde jag Urie Bronfenbrenners ekologiska systemteori som teoretisk referensram.⁶ Under bilden förklarar jag närmare vilka roller de olika aktörerna spelar.

FIGUR 1. Språkutbildningspolitiska nivåer i Jyväskylä



5. Bärlund 2020.

6. Bärlund 2020, 17–21.

I ljuset av dagens forskning har språklärarens roll förändrats efter 2010-talet. Från att ha omfattat språkundervisning och fostringsarbete ska rollen som språklärare nu också omfatta aktivt språkutbildningspolitiskt arbete⁷. Det här innebär att språkläraren aktivt ska delta i det offentliga samtalet till exempel i olika medier eller i utvecklingen av språkundervisningen genom bland annat projektverksamhet. Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen är alla lärare språklärare⁸. Det innebär att alla lärare också är språkutbildningspolitiska aktörer. Läraren kan utveckla undervisningen på mikronivå såväl i klassrummet och i ämnesgrupperna som på skolenivå⁹. Om hen så vill kan läraren också utveckla språkundervisningen på hela kommunens område genom att till exempel delta i läroplansarbetet på lokal nivå eller i andra utvecklingsprojekt. Det är också möjligt för läraren att på makronivå delta i den riksomfattande språkutbildningspolitiska verksamheten genom att ge utlåtanden, delta i ämnesföreningarnas verksamhet eller den språkutbildningspolitiska dialogen på sociala medier.

Språklärarnas agerande kan vara aktivt, smygaktivt eller osynligt¹⁰. Med en aktiv aktör avser jag en lärare som aktivt deltar i den språkutbildningspolitiska verksamheten på kommunal eller statlig nivå, till exempel i läroplansarbetet och utvecklingen av språkundervisningen. En smygaktiv aktör utvecklar sitt eget arbete endast inom skolans fyra väggar. Det arbete som en osynlig språklärare utför märks inte i undervisningsadministrationen. Varje språklärare borde arbeta som ambassadör för språkundervisningen¹¹. Då kan hen i olika situationer berätta om vilken betydelse språkundervisningen har för elever, vårdnadshavare och kolleger samt i interaktioner utanför skolan. Den sistnämnda faktorn finns också angiven i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen vid kunskapskraven för goda kunskaper i slutbedömningen för M5-målet i A2-lärokurs¹². I all verksamhet balanserar språkläraren mellan olika intressentgruppers attityder och värderingar.

I det språkutbildningspolitiska beslutsfattandet spelar rektorn en viktig roll på skolenivå. Hen bestämmer över skolans budget och är den som i sista hand beslutar om vem (klassläraren eller ämnesläraren) som undervisar i språkens olika lärokurser. Rektorn kan också befria en elev från språkstudier. En elev med invandrarbakgrund kan exempelvis befrias från studier i det andra inhemska språket. I en del kommuner är det rektorerna som fattar beslut om i vilka språk det skapas undervisningsgrupper¹³. I Jyväskylä är det

7. Utbildningsstyrelsen 2014.

8. Bärnlund 2020, 21; Kajander, Nyman & Toomar 2019, 158.

9. Kajander, Nyman & Toomar 2019, 151.

10. Bärnlund 2020, 77–80.

11. Perttälä & Rajala 2015.

12. Utbildningsstyrelsen 2014, 15.4.3.

13. Korpela 2021.

sektorchefen på föredragning av servicechefen för språk- och kulturgrupperna som bestämmer vilka undervisningsgrupper som ska skapas. En positiv attityd bland rektorerna påverkar språklärarens pedagogiska utveckling och språkplaneringen. Som språkutbildningspolitiska aktörer kan rektorerna i likhet med lärarna vara aktiva, smygaktiva eller osynliga aktörer. De kan spela en roll som främjar eller bromsar språkundervisningen, men i beslutssituationer borde deras agerande vara transparent och grunda sig på lagen, även om situationen är värdeladdad.¹⁴ I vissa kommuner är det exempelvis rektorn som beslutar om läraren i eget modersmål är behörig eller inte, vilket innebär att förordningen om behörighetsvillkoren för lärare inte nödvändigtvis följs. Rektorn kan också bestämma huruvida en elev med inlärningsvårigheter får välja ett A2-språk.

Utöver lärarna och rektorerna spelar tjänstemännen i småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen sin egen roll i det språkutbildningspolitiska beslutsfattandet, eftersom de ansvarar för det operativa och strategiska beslutsfattandet och beredningen av ärenden. Exempel på sådana frågor är beredning av projektansökningar, koordinering av läroplansarbetet och språkval. Om de administrativa tjänstemännen inte har en positiv inställning till utvecklingen av språkundervisningen kan lärarna uppleva att de lämnas ensamma¹⁵.

Det är ändå inte tillräckligt att tjänstemännen är positivt inställda till språkstudier. I sista hand är det de kommunala beslutsfattarna som valts till förtroendeuppdrag i såväl Jyväskylä som i andra kommuner, som fattar beslut i enlighet med förvaltningsstadgan om vilka språk kommunen ska erbjuda och vilken minimistorlek elevgrupperna ska ha. I en artikel i tidningen *Opettaja* konstateras för all del att det är kommunfullmäktige som fattar beslut om språkundervisningen, men vanligtvis sker det språkutbildningspolitiska beslutsfattandet i bildningsnämnden, samtidigt som nämnden fattar beslut om timfördelning och läroplan¹⁶. En språklärare kan också vara aktiv inom kommunalpolitiken och på det sättet påverka det språkutbildningspolitiska beslutsfattandet på lokal nivå. Det här förutsätter dock att boende- och arbetskommunen eller utbildningsarrangören inte är desamma. I skolorna i Jyväskylä stad kan en person som undervisar i stadens skolor inte bli invald i bildningsnämnden, eftersom det i så fall uppstår jäv. En lärare som bor på annan ort kan dock vara medlem i sin hemkommuns bildningsnämnd.

14. Bärilund 2020, 73–76.

15. Se också Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 57.

16. Nissilä & Tikkanen 2021; Bärilund 2020, 68–72; Hall 2007, 20.

Det är speciellt de riksomfattande språkutbildningspolitiska riktlinjerna som påverkar beslutsfattandet på kommunal nivå. De kan vara bestämmelser eller endast rekommendationer. När riktlinjerna förblir rekommendationer lämnar kommunen vanligtvis bort de lärokursen som definieras som tillvalsämnen utanför timfördelningen. Då erbjuds till exempel ingen A2-lärokurs eller något omfattande språkutbud som A1-lärokurs. I sådana fall kan vi prata om ett aktivt val som förverkligas genom att de ekonomiska resurser man har till sitt förfogande riktas.

Som jag beskriver i figur 1 påverkas språkutbildningspolitiken av värderingar och uppskattning av mångsidiga språkfärdigheter. Det är utomordentligt att tidigarelägga språkstudierna, vilket grundar sig på undersökt kunskap. Men det har också lett till att elever och familjer blivit tvungna att optimera sina val när de funderar på konkurrensen kring det fåtal studieplatser som erbjuds vid högskolorna. I systemet med tillvalsämnen orsakar den så kallade korgmodellen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen att vårdnadshavarna redan i de lägre klasserna noga överväger A1- och A2-språkvalen. När en vårdnadshavare till en förskoleelev överväger ett A1-språk vet hen att något annat språk än engelska leder till att studierna i engelska börjar som ett A2-språk. Det i sin tur innebär att barnet i årskurserna 7–9 inte kan välja teknisk slöjd eller textilslöjd, eftersom språken ligger i samma korg som konst- och färdighetsämnena. Jag får ofta frågan om vilka val som faller bort i årskurserna 7–9 om barnet väljer en A2-lärokurs¹⁷. Den språkutbildningspolitik som bedrivs på statlig makronivå definierar alltså starkt utbildningspolitiken på kommunal mikronivå. Härnäst ska jag göra en närmare granskning av språkvalen på ett allmänt plan.

Vems ansvar är det att mångsidigt marknadsföra språkvalen i kommunen?

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen¹⁸ förpliktar i kapitlen 13.4, 14.4.3 och 15.4.3 undervisningsanordnaren att stärka jämlikheten mellan könen i språkvalen. Samtidigt är det önskvärt för språkstudierna att stärka informationen om olika språkval på ett sätt som väcker intresse hos olika elever och uppmuntra eleverna att välja språk som verkligen intresserar dem, oberoende av kön. I undervisningen är det också viktigt att mångsidigt behandla olika ämnen och använda sig av varierande och funktionella arbetssätt. Eftersom grunderna för läroplanen för den grundläggande

17. Se också Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karpinen 2021, 42.

18. Utbildningsstyrelsen 2014.

utbildningen slår fast att alla lärare är språklärare så tolkar jag det som att varje lärare bär ett tjänsteansvar att följa läroplanen. Därmed följer också en plikt att se till att språkvalen marknadsförs mångsidigt¹⁹. Huvudansvaret för att verkställa bestämmelserna i grunderna för läroplanen vilar ändå fortsättningsvis på undervisningsanordnaren.

Vi kan också närma oss frågan arbetskraftspolitiskt. Om inga språkval görs uppfylls lärarnas undervisningsskyldighet inte nödvändigtvis. Eftersom det sist och slutligen är familjerna och eleverna som väljer språk kan undervisningsanordnaren inte göra något åt saken om det inte går att erbjuda lärarna tillräckligt många lektioner i något språk. Det är fortsättningsvis berättigat att fråga oss hur långt undervisningsanordnaren borde gå för att marknadsföra de valfria språken så att det kan skapas undervisningsgrupper. Och var ska gränsen dras mellan att uppfylla arbetsgivarplikterna och respektera föräldrarnas val? Det kan också gå så att undervisningsanordnaren slår fast en så stor gruppstorlek för övriga språk än engelska att det inte bildas några undervisningsgrupper i andra språk. I så fall bedriver kommunen autonom språkutbildningspolitik som varken ökar eller upprätthåller mängden språk.

Det här är ett lömskt problem (eng. wicked problem) som väver samman finanspolitiken, arbetskraftspolitiken, språkutbildningspolitiken och utbildningspolitiken med familjernas värderingar²⁰. Å ena sidan förpliktar grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen varje undervisningsarrangör och lärare att marknadsföra språkvalen mångsidigt, å andra sidan kan kommunen själv bestämma om den erbjuder ett eller flera språk eller språklärokurser. Och vad sker om de kommunala tjänstemännen vill ha ett omfattande språkutbud medan de folkvalda kommunala beslutsfattarna inte vill det? Det lömska problemet blir en ond cirkel som är svår att bryta innan rekommendationerna för hur vi ska bredda språkutbudet blir norm²¹.

Arbetet med att diversifiera språkurvalet i den grundläggande utbildningen i Jyväskylä stad

I Jyväskylä arbetar man med att diversifiera språkutbudet för att stärka de nationella språkkunskaperna och göra dem mer mångsidiga. Utvecklingsarbetet har skett på olika sätt, till exempel utveckling av **språkduschar**, autentiskt lärande av främmande språk,

19. Bärnlund 2020.; Se också Kajander, Nyman & Toomar 2019, 170–171.

20. Huutoniemi 2014.

21. Se Pyykkö 2017.

pedagogiska metoder för tidigarelagd undervisning i ett främmande språk genom utbildning av engelsklärarna i undervisning i muntliga språkfärdigheter, marknadsföring av A2-språk samt utveckling av de pedagogiska metoderna i elevens eget modersmål. Det nyaste utvecklingsprojektet heter *Musiikin kautta venäjään*. Staden har jobbat självständigt med utvecklingen, men också samarbetat med olika aktörer såsom Jyväskylän universitet, venskapsföreningar och vårdnadshavare. I utvecklingsarbetet har man försökt vara forskningsintensiv, vilket jag ger en omfattande beskrivning av i min doktorsavhandling²². Språkpolitiken och språkutbildningspolitiken erbjuder på lokal nivå ett mångfasetterat fenomen och ett utvecklingsobjekt som grundar sig i värderingar och uppskattning²³.

I min doktorsavhandling behandlar jag A1- och A2-språkvalen mer omfattande som exempel på språkplanering på kommunal nivå, eftersom de kan anses vara den del som syns mest i offentligheten²⁴. Jyväskylä har marknadsfört val av språk på flera olika sätt, både centrerat genom förvaltningens försorg och på initiativ av enskilda lärare. Också studerande som utbildar sig till ämneslärare i språk har deltagit i marknadsföringen²⁵. Språklärarnas egen aktivitet spelar en viktig roll för att det ska bildas nya A2-språkgrupper. Undervisningsanordnarens ansträngningar för språkvalen räcker alltså inte för att öka elevernas allmänbildning och den nationella språkrikedomen eller för att uppfylla lärarnas undervisningsskyldighet i tillvalsspråken. Aktiva lärare i kombination med undervisningsanordnarens språkutbildningspolitiska vilja samt tillräcklig information till vårdnadshavarna är en förutsättning för att det ska bildas nya A2-språkgrupper. Under de senaste två åren (2020–2021) har 27–29 procent av tredjeklassarna valt ett A2-språk. Ett mindre antal kan emellertid ha inlett sina studier i ett A2-språk eftersom en del av eleverna inte har fått börja studera det önskade språket.

I den lokala läroplanen för förundervisningen finns introduktion till A1-språk inskrivet liksom att introduktionen ska ske som språkduschar²⁶. Under åren 2017–2020 har det dock bildats endast två grupper i A1-tyska för förstaklassare. Det finns många orsaker till det här, varav den viktigaste är kommunikationen med vårdnadshavarna kring valen av språk. Även om förundervisningen uppfyller kriterierna för mindre omfattande språkberikad undervisning räcker det inte för att föräldrarna skulle välja något annat än engelska som första främmande språk för sina barn. I båda fallen när A1-grupperna i tyska bildades berättade språkduschläraren i förundervisningsgruppen på daghemmets föräldrakväll om vad det innebär om barnet börjar studera något annat språk än engelska

22. Bärnlund 2020.

23. Pöyhönen, Nuolijärvi, Saarinen & Kangasvieri 2019, 9.

24. Bärnlund 2020.

25. Kajander, Nyman & Toomar 2019, 153.

26. Jyväskylä stad 2019.

som A1-språk. Såsom jag skrev tidigare i den här artikeln måste vårdnadshavarna ha framtiden för ögonen när de funderar på vilka effekter ett annat språk än engelska som första främmande språk har på barnets skolstig och val av tillvalsämnen²⁷. Det har inte gått att öka A1-språkvalen efter att språkurvalet utvidgats.

Hösten 2020 fördes den senaste diskussionen i Jyväskylä kring mångsidig undervisning i språk. När bildningssektorns budget presenterades föreslogs av sparorsaker en nedläggning av undervisningen i eget modersmål i enlighet med bilaga 3 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Ärendet var en väckarklocka för vårdnadshavarna och universitetspersonalen som i hög grad tog ställning för undervisning genom såväl medborgarinitiativ som enskilda ställningstaganden. Diskussionen blev offentlig och ledde till att undervisningen i eget modersmål fick fortsätta, men frågan har åter lyfts fram som ett sparobjekt. Det här är ett utmärkt exempel på hur vårdnadshavarnas och forskarnas deltagande i det utbildningspolitiska beslutsfattandet på kommunal nivå främjar språkutbildningspolitiken. Att göra språkutbudet mer mångsidigt handlar alltså inte enbart om att utvidga språkutbudet utan också om att upprätthålla det utbud som redan finns. Att invandare får undervisning i sitt eget modersmål har stor betydelse för det finländska samhället²⁸.

Avslutningsvis

Vid en granskning av det riksomfattande politiska beslutsfattandet med anknytning till den finländska språkutbildningen kan språkutbildningspolitiken kritiskt jämföras med sagan om hur Bemböleborna ville förlänga ett tacke. I ena ändan ges ett betydelsefullt nationellt stöd till utveckling av språkundervisningen, till exempel genom tidigarelagd språkundervisning, men i andra ändan av lärostigen uppmuntrar inte besluten kring poängurvalet till högskolorna i tillräckligt hög grad de studerande att fortsätta sina språkstudier²⁹. Ett annat exempel på att försöka förlänga täcket är tidigareläggningen av B1-lärokursen och fördelningen av lektionerna så de sprids ut under flera år. Samtidigt som timantalet under de senaste 20 åren har minskat i lärokursen har också inlärningsresultaten blivit svagare³⁰. Det politiska beslutsfattandet har styrt språkutbildningspolitiken genom förändringar i lagstiftningen som utvidgar möjligheterna till språk-

27. Se också Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 34.

28. Se också Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 21.

29. Se också Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 37, 53–54.

30. Se också Vaarala, Riuttanen, Kyckling & Karppinen 2021, 52.

studier i den grundläggande utbildningen. I sig är det här utmärkt, men samtidigt har undervisningsanordnarna inte varit förpliktade att följa reformerna. För att det språkpolitiska ”täcket” ska bibehållas på samma omfattande nivå, behövs starkare riksomfattande styrning. Och kommunerna borde inte lämnas ensamma för att reparera bristen med egna tillägg i timramarna.

Vem i kommunerna är alltså ansvarig för att det bildas undervisningsgrupper i språk och för att upprätthålla och utvidga språkrikedomen? Jag vill besvara frågan med att ansvaret vilar på varje kommunal aktör som bild 1 visar (de förtroendevalda beslutsfattarna, tjänstemännen, lärarna, vårdnadshavarna). I framtiden kan ändå inte upprätthållandet av nationell språkrikedom enbart vila på de städer, kommuner och undervisningsanordnare som redan nu erbjuder andra A1-språk än engelska och A2-språk. Att upprätthålla flera språk har kumulativa effekter på Finlands framtid såväl ekonomiskt, geopolitiskt som med tanke på mer omfattande samhällsinteraktioner. Så här konstaterade jag under min disputation:

I framtiden kommer det inte längre att räcka med enskilda lärares vilja att utveckla språkundervisningen. Även om regeringsprogrammen lyfter fram oro över att finländarnas språkkunskaper blir allt snävare och även om man identifierar och erkänner att det här är ett problem för näringslivets del så räcker det inte längre med enbart rekommendationer som språkutbildningspolitiska aktioner. Statsrådet borde hörsamma de talrika forskningsresultaten och utredningarna i sitt beslutsfattande.

I stället för rekommendationer föreslår jag förpliktelser. Det kunde till exempel vara obligatoriskt för dem som studerar kort matematik att läsa ett språk till i gymnasiet, som A1-språk borde varje kommun erbjuda andra språk än engelska och undervisning i eget modersmål borde läggas till i timfördelningen. Ett utomordentligt exempel på en utvidgad undervisning i A1-språk ger Tammerfors stad och projektet [Kieliä kehiin](#). Du kan bekanta dig med utvecklingen av undervisningen i eget modersmål och mångspråkig undervisning i projekten [monikielinen kirja-arkku](#) eller [POLKU](#). Det här är bara ett fåtal exempel på satsningar där man försöker utvidga lärarnas kompetens för att öka antalet språk som finländarna pratar och som genomförs som språkutbildningspolitik över aktörsgränserna såväl på kommunal som på riksomfattande nivå.

Källor

- Bärlund, P. 2020. *Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä. Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa. Jyu dissertations 277*. University of Jyväskylä. Faculty of humanities and social sciences. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8268-3> (Hämtad 27.2.2021.)
- Hall, C. 2007. *Recent developments in Finnish language education policy. A survey with particular reference to German*. GFL – German for foreign language, 3/07, 1–24.
- Huutoniemi 2014. *Kestävyys, poikkitieteellisyys ja tietämisen monimutkaisuus: Heuristiikka avuksi. Tiedepolitiikka*, vuosikerta 2014, Nro 1, 27–36. <http://hdl.handle.net/10138/232266> (Hämtad 7.2.2021.)
- Jyväskylä stad. 2019. Jyväskylän esiopetuksen opetussuunnitelma. <https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jkleops/luku4/4-4-kieli-kulttuuri/jkl-erityiskysymykset> (Hämtad 7.2.2021)
- Kajander, K., Nyman, T. & Toomar, J. 2019. *Kielenopettajan monet roolit – kansankynttilästä asiantuntijaksi ja kielikoulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi*. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen. & T. Kangasvieri (red.). *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino. 149–171.
- Korpela, E. 2021. *Labdessa voi olla 10 vuoden päästä 2 500 espanjaa puhuvaa nuorta*. YLE-uutiset. https://yle.fi/uutiset/3-11775100?utm_source=facebook-share&utm_medium=social&fbclid=IwAR3ZtHNJuWuFme19SjxkV70fzsMDvd5cN9Oz0Li5Lite3kb2Eat5_yfQaJc (Hämtad 16.2.2021.)
- Nissilä, M-L. & Tikkanen, T. 2021. *Kieltenopetus kuihtuu – mikä neuvoksi?* Tidningen *Opettaja* 28.1.2021 https://www.opettaja.fi/tyossa/kieltenopetus-kuihtuu-mika-neuvoksi/?fbclid=IwAR0iRDaDZS7_BqDVa2Krn9GfTjwND8LUkrHDvJoPaPgAm4mc3Gb--a_Piy (Hämtad 27.2.2021.)
- Perttilä & Rajala 2015. *Choosing an A2-language and language education from teachers' point of view. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9.9.2015 (Syyskuu). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201511023557> (Hämtad 16.2.2021.)
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> (Hämtad 23.9.2021.)

- Pöyhönen, Nuolijärvi, Saarinen & Kangasvieri 2019, 9. *Kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina*. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.). *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino. 9–24.
- Statsrådets förordning om gymnasieutbildning. 2018. 810/2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810#Pidp446468320>
 (Hämtad 29.5.2021.)
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2010. *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4> (Hämtad 14.2.2021.)
- Utbildningsstyrelsen. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf (Hämtad 28.2.2021.)
- Vipunen – utbildningsförvaltningens statistiktjänst. 2021. www.vipunen.fi
 (Hämtad 24.1.2021.)



4. Språken i skolan i dialog med världen: om språkundervisning som en rättighet för alla

Marina Bendtsen, universitetslärare i främmande språkens didaktik, Åbo Akademi
Liselott Forsman, specialforskare, Åbo Akademi

Sammanfattning

I målen för språkundervisningen lyfts speciellt fram kommunikativ och interkulturell kompetens samt autenticitet bl.a. i fråga om material och metoder. Att inrymma och konkretisera målspråket och dess kultur på ett autentiskt sätt inom ramen för skolans lärokurser innebär vissa utmaningar. Via några nedslag längs lärtigen ända upp i gymnasiet ger vi exempel på språkundervisning som bjuder in världen i klassrummet och tar eleverna ut i världen. Genom att direkt från början stödja alla elever i att aktivt använda språket som medel för autentisk kommunikation blir språkundervisningen något för alla.

Innehållsord: aktivitet, autenticitet, flerspråkighet

Abstract

The aims for language education specifically highlight communicative and intercultural competence and authenticity regarding materials and methods. However, there are also challenges connected to bringing the target language and its culture into the classroom in an authentic manner. We give examples of language education that invites the world into the classroom and brings the students out into the world. By supporting all students directly from the outset in actively using language as a means of authentic communication, language education can be for everyone.

Keywords: activity, authenticity, multilingualism

Inledning

Folk reser som aldrig förr (åtminstone utanför pandemitider!). Tack vare den digitala utvecklingen har vi tillgång till all slags material på nästan vilket språk som helst bara genom en knapptryckning. Vi kan ha direktkontakt med människor världen över på sätt som vi aldrig tidigare kunnat. Med alla dessa möjligheter borde, logiskt sett, intresset för att studera språk i skolan vara större än någonsin. Ändå är så inte fallet. Artiklarna i antologin ger en bra helhetsbild av problematiken kopplad till att allt färre elever och studerande läser främmande språk i skolan. I den här artikeln ger vi en inblick i denna helhet genom en diskussion om språkundervisningens förutsättningar och förändrade roll med utgångspunkt i finlandssvensk verklighet. Inledningsvis lyfter vi fram ett antal dilemman, innan vi övergår till att presentera några konkreta exempel på inspirerande undervisningsutveckling i grundutbildningen och i gymnasiet.

Först: med främmande språk avses traditionellt främst engelska, tyska och franska, som är de språk som de flesta i Finland läser i grundskolan och gymnasiet. I motsats till engelskan, med sin särställning som det språk som läses som obligatoriskt i alla skolor, har tyska och franska som tillvalsspråk i årskurs 7–9 sett en tillbakagång speciellt under de senaste 20 åren¹. Tyskan är fortfarande störst med lite mer än dubbelt så många elever som franskan. I jämförelse med övriga nordiska länder har spanskan inte slagit igenom lika snabbt i finländsk kontext. Åtminstone på finskt håll börjar ändå spanskan nu närma sig den nivå där franskan befinner sig, efter att franskan sedan 2 000 minskat nästan med hälften. Totalt sett är antalet elever som läser franska och spanska som tillvalsspråk i 7–9 något mindre än de som läser tyska.

På finskt håll och också i de mer befolkningstäta regionerna på finlandssvenskt håll riskerar åtminstone inte de största språken att försvinna. Detta är däremot en verklighet i många andra regioner, där det redan händer att det är för få elever för exempelvis en tillvalsgrupp i tyska i årskurs 9. Möjligheten att studera exempelvis ryska erbjuds med ännu större oregelbundenhet. Nedåtgången är delvis ett resultat av ekonomiska åtstramningar, delvis sägs engelskan minska både behovet av och intresset för att studera andra språk. Utbudet påverkar efterfrågan, men också tvärtom. Det uppstår lätt en ond cirkel med allt mindre intresse och mindre grupper i grundskolan och gymnasiet, i synnerhet ifall det samtidigt leder till mindre lyckade sammanslagningar av olika nivåer och sämre scheman. Korta lärokurser hinner inte alltid ge en ordentlig grund eller känsla för

1. Utbildningsstyrelsen 2019a.

språket, vilket kan påverka intresset för vidare studier negativt. Detta i synnerhet om det inte heller ges tillräckligt höga poäng av språkstudierna för fortsatta studier. Otrygg arbetssituation för språklärare leder i sin tur till minskat intresse för språk som yrkesval.

I jämförelse med engelska upplevs andra språk som svåra och tidskrävande att lära sig. Hur mycket har detta att göra med att undervisningen inte är tillräckligt anpassad till dagens behov? Hur mycket påverkar avväganden mellan vad man tänker sig ha störst nytta av att studera och vad man har lust att studera? Vi saknar klara svar på dessa frågor. Möjligen skulle ett större utbud av exempelvis spanska resultera i ett större intresse för språkstudier i finlandssvenska skolor. Det saknas dock behöriga lärare, samtidigt som det faktum att så få olika språk bjuds ut gör att det saknas lärartjänster. Med andra ord ytterligare en ond cirkel.

Inte heller situationen för engelskan är utan komplexitet. Kunskapsskillnaderna elever emellan har ökat: genom media och speciellt spelvärlden lär sig många barn både grundläggande kommunikativa färdigheter och specialterminologi. Andra barn har andra intressen och inleder engelskstudierna nästan från noll. Lärare får arbeta hårt med att differentiera undervisningen så att alla elever både utmanas och stöds på egen nivå.

En annan central aspekt är tillgången till läromedel. Detta är en bekant problematik i många skolämnen på finlandssvenskt håll: man måste vänta länge på läroplansenliga läromedel, som oftast är översättningar av de finskspråkiga. Att dessutom ha valmöjligheter när det gäller läromedel är en lyx som språken sällan har. Speciellt i tillvalsspråken har tillgången på läromedel varit skral i många år. Då den här artikeln skrivs finns exempelvis endast en bokserie i franska, som dessutom inte är förenlig med gymnasiets nya läroplansgrunder².

Vilka är då språkstudiernas mål? I de nationella läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen³ har utvecklingen av kommunikativa färdigheter i autentiska sammanhang en central roll. Det innebär mer betoning på möjligheten till språktillägnande genom samspråkande med andra, både i och utanför klassrummet. Både muntlig och skriftlig kommunikation ska bedömas mer mångsidigt än genom den grammatiska kompetensnivån. Grammatik ses inte som huvudmål utan som ett verktyg att stödja sig på och som ett verktyg för språklig medvetenhet. Också lärarnas gemensamma uppdrag att fostra till en respektfull interkulturell dialog i skola och samhälle skrivs fram mer än tidigare. Detta innefattar medvetenhet om riskerna med stereotyper och arbete med att motverka fördomar gentemot andra kulturgrupper.

2. Utbildningsstyrelsen 2019b.

3. Utbildningsstyrelsen 2014.

Flerspråkighet, det vill säga språk i bredare bemärkelse än den traditionella undervisningen i främmande språk, har också fått ökat utrymme i läroplansgrunderna. Utgångspunkten är att skolan på olika sätt ska arbeta mer systematiskt med alla de språk och språkvarieteter som omger oss. Detta för att fostra till ökad språkmedvetenhet, främja lärande och bidra till en mer mångsidig språkkunskap. Språk är också viktiga byggstenar i de flerspråkiga elevernas identitetskonstruktion, eftersom språklig bakgrund är kopplad till vem man är. Att alla ens språk får höras och synas innebär då betydelsefull bekräftelse och stöd för självkänslan. Därför behöver skolans flerspråkighet också innefatta mer utveckling av undervisningen i de flerspråkiga elevernas egna modersmål. Våra nyfinländares olika modersmål borde vara ett självklart fokus när vi efterlyser mer språkkunskap i Finland. För tillfället råder istället en likriktning som utgör något av en paradox i en global värld där behovet av att kunna fler språk på hög nivå är större än någonsin. Det är en sanning med modifikation att enbart nationalspråken och engelska skulle räcka. Annan språkkunskap kan ge ekonomiska fördelar exempelvis genom handel med marknader som antingen inte talar engelska eller föredrar att idka handel på sitt modersmål⁴. Satsning på mer mångsidiga språk- och kulturkunskaper är alltså inte bara god integrationspolitik utan har betydelse för hur vi ekonomiskt kan dra nytta av ett flerspråkigt och mångkulturellt samhälles möjligheter.

Ett steg i riktning mot mer språk i skolan är den förändring som innebär inslag av systematisk språkanvändning redan i småbarnspedagogiken, för att på så sätt bygga in en tydligare språklig progression längs elevernas hela lärtig (se till exempel *Kielistigen*⁵ i Nykarleby). Att språkundervisningen börjar tidigare innebär inte nödvändigtvis stärkta språkkunskaper jämfört med samma timantal i ett senare skede⁶. Om det dessutom endast är ett fåtal språk som erbjuds, såsom finska i svenskspråkiga miljöer, leder det inte heller till ett mer mångsidigt utbud. Däremot kan det leda till en ökad språkmedvetenhet och ett intresse för språk, vilket i sin tur kan motivera till språkstudier och ge välbehövliga strategier för språkinläring. Att inom ramen för språkundervisningen ges möjlighet att tillsammans med sina klasskamrater jämföra och utforska klassens olika språk (och andra språk!) kan få fler elever att också vilja kunna exempelvis kinesiska eller arabiska. Möjligheten finns alltså att genom tidiga inslag av språkmedvetet arbete påverka motivationen att studera språk också då lärandet sker i nationalspråken.

Vi vill starkt föra fram idén om språkstudier som rättighet, i motsats till termer som *pakkoruotsi* (fritt översatt: tvångssvenska) som tyvärr figurerat en del i den allmänna debatten om skola och språkstudier specifikt. Som vi tidigare lyft fram kan språkkunskaper

4. Habib 2011.

5. <https://kielistigen.wordpress.com/>

6. Jfr Lundberg 2020.

vara till stor nytta både på individ- och samhällsnivå och därför borde alla som vill få möjlighet att studera fler språk utöver de obligatoriska, oberoende av tidigare kunskaper eller språkbegåvning. Centrala frågor blir då hur man väcker elevernas intresse för språkstudier, påvisar betydelsen av språkkunskaper samt hur man upprätthåller motivationen och intresset hos alla som väljer att studera tillvalsspråk. Låt oss lyfta fram och diskutera några exempel på hur man inom ramen för skolan på olika sätt kan befrämja språkundervisning och lärande.

Språkundervisning för alla!

Vi börjar i Vasa övningsskola, där lärarna genom långsiktigt arbete med att stärka tyskans och franskans ställning lyckats upprätthålla ett förhållandevis gott elevunderlag⁷ i ett läge där vi nationellt ser ett minskat intresse. Vi har intervjuat språkläraren i franska, Frida Crotts, som har lång erfarenhet av att undervisa tillvalsspråk både i 7–9 och gymnasiet. I egenskap av handledare för blivande ämneslärare i språk är hon van vid att kontinuerligt reflektera över och formulera sin syn på god språkundervisning.

När det gäller att väcka intresse för tillvalsspråk hos eleverna handlar det inte bara om den enskilda lärarens engagemang. Här betonar Frida vikten av samarbete mellan språklärarna på samma stadium, men också mellan olika stadier. Finns det fler tillvalsspråk i en skola lönar det sig för lärarna att göra gemensam sak av att väcka intresse för möjligheten att få lära sig nya språk och att skapa en ”vi-känsla” över språkgränserna, där eleverna är inkluderade och delaktiga. I samband med att sjuorna ska välja tillvalsämnen kan man med fördel låta äldre elever som studerar språken berätta om sina erfarenheter. För att lättare nå elever som av någon orsak upplevt finskan eller engelskan som jobbig kan man betona att tillvalsspråken ger möjlighet till en nystart, eftersom alla börjar mer eller mindre från samma nivå.

Förutom att väcka elevernas intresse för att börja studera ett tillvalsspråk handlar det också om att få dem att stanna kvar och vilja fortsätta läsa språk. I linje med tanken om språk som rättighet betonar Frida att språkundervisningen behöver vara inkluderande och inte bara rikta sig till motiverade, högpresterande elever med fallenhet för språk. Hur får man då de breda massorna att hänga med?

7. Under de senaste fem läsåren har i medeltal 60 procent av skolans elever i årskurs 8 valt ett språk som tillvalsämne, medan i medeltal knappa 40 procent valde att läsa ett frivilligt språk i gymnasiet under samma tidsperiod.

Frida bygger sin undervisning på den värdegrund som formuleras i läroplansgrundernas allmänna del och som sedan specificeras i anslutning till lärokursen i språk. Hon lyfter fram att undervisningen ska kännas meningsfull för eleverna, att de ska få använda sig av egna kunskaper och erfarenheter och närma sig språket utifrån sin egen situation. Hon vill också att de ska få vara kreativa och få möjlighet att använda språket för varierande kommunikativa syften. För att kunna åstadkomma detta har hon valt att slå ned på undervisningstakten. Hon konstaterar att det är viktigare att eleverna känner att de faktiskt lär sig än att man som lärare bockar av samtliga strukturer och temaområden i läroboken.

En annan viktig utgångspunkt är att skapa och upprätthålla *autenticitet*. Här fokuserar Frida främst på aspekter som kan benämnas *kulturell* och *personlig autenticitet*⁸. *Kulturell autenticitet* handlar om att det finns en koppling till verkligheten utanför klassrummet, exempelvis genom att man använder texter och aktiviteter som direkt handlar om eller är hämtade från målkulturerna. Skolämnet upplevs mindre som ett skolämne om lektionsinnehållet hela tiden kopplas till verkligheten. De vardagliga situationerna som att åka metro och gå på café levandegörs genom att digitala verktyg gör det möjligt att beställa biljetter och jämföra menyer och priser på samma sätt som Parisborna kan göra. Med hjälp av karttjänster kan man öva vägbeskrivningar i Paris så att det nästan känns som på riktigt.

Personlig autenticitet i sin tur handlar om att det som görs i språkundervisningen har en koppling till eleverna, att de känner att det de lär sig på lektionerna i franska är något de redan har eller kommer att ha nytta av. Studier har påvisat att motivationen påverkas positivt när elever upplever lärandet meningsfullt och ser nyttan av språkstudier. De tenderar då också att nå en högre språklig nivå⁹. För att eleverna ska uppleva undervisningen som meningsfull och relevant behöver de involveras i både planering och utförande. Läraren behöver också kommunicera vart man är på väg och synliggöra för eleverna vad de får med sig från olika moment. Även om det slutliga målet exempelvis är att eleverna ska kunna beställa mat på en restaurang, så behövs också moment där eleverna bygger vidare på sitt förråd av behövliga ord, fraser och strukturer. För att inte känslan av autenticitet ska gå förlorad är det därför viktigt att läraren hela tiden kontextualiserar övningsuppgifterna. Det handlar således inte primärt om att eleverna gör uppgift 7a och b, utan eleverna behöver bli medvetna om att de genom uppgifterna bygger upp sin språkkunskap. För det är ett bygge det handlar om: en logisk progression där läraren efter hand tillför de bitar som behövs, med ett långsiktigt mål i sikte.

8. Jfr Hasslöf & Malmberg 2019.

9. First European Survey on Language Competences Final Report 2012; Henry 2016.

Utöver autenticitet betonar Frida vikten av *aktivitet*. Vi lär oss språk genom att använda språk. Dessutom helst så att aktiviteten kopplar till något så konkret som möjligt, gärna något fysiskt påtagligt. För läraren gäller det därför att skapa många möjligheter för kommunikation och interaktion. För att kunna tillgodose de ovannämnda dimensionerna av autenticitet behöver det finnas autentiska, öppna uppgifter som inte har ett förväntat rätt svar. Dessa kan lösas på olika sätt så att eleverna får vara kreativa och producera något eget. Lärandet blir effektivt just under sådana omständigheter då eleverna är engagerade, får vara kreativa och har behov av att uttrycka sig¹⁰. Här kan man tänka så att man till varje temaområde kopplar något konkret, verklighetsnära projekt. Frida ger som exempel ett arbete med temat hus och hem. Eleverna fick rita sina egna hus och fyllde rummen med bilder på möbler och andra föremål. Sedan skrev de in de franska benämningarna på rummen och föremålen. När huset var klart fick de förevisa det för varandra i roll, så att en var nybliven husägare och den andra besökare. Språkbruket blir genast mera autentiskt när man ska reagera på det som förevisas: "Vilken fin lampa!", "Vilken fin färg på tapeten!" Motsvarande övning kan förstås göras digitalt. Samtidigt finns ett mervärde i en fysisk produkt, som kan sättas upp på väggen som en konkret inbjudan till "det franska rummet"!

Autenticitet också på grundläggande nivå

Man kan kanske tänka att när elever börjar med ett nytt språk behöver man jobba systematiskt med grunderna i språket och med ett fåtal timmar i veckan finns det ingen tid för utsvävning utöver läroböckerna. Det stämmer att eleverna behöver bygga upp grunder i språket och visst erbjuder en lärobok en bra bas att bygga upp undervisningen på. Men det krävs mer än så om vi verkligen vill engagera eleverna. Genom att slaviskt följa bokens upplägg finns det en risk att eleverna inte upplever undervisningen som relevant för deras behov. I stället för att automatiskt ge ordlistan till läxa kan läraren exempelvis ge eleverna möjlighet att själva välja ut vilka ord de vill lära sig. Läraren har också en viktig roll när det gäller att kontextualisera och skapa en koppling mellan eleven, texten/övningen och verkligheten/målspråkskulturerna. Ibland kan små modifikationer göra en stor skillnad. Att använda en aktuell tunnelbanekarta på internet i stället för en som finns i boken känns genast mera relevant. Eller att eleverna själva få välja tre sevärdheter de vill besöka i Wien och ta reda på hur man tar sig dit, i stället för att beskriva hur de fiktiva karaktärerna i boken ska ta sig från plats a till plats b. På så sätt blir dessutom genomgången mera givande när de kan följa med andras beskrivningar på kartan för att ta reda på vilka sevärdheter de andra valt att besöka.

10. Laufer & Hulstijn 2001; Nation 2001.

Via digitala kanaler har vi som lärare idag tillgång till både aktuellt och autentiskt material att krydda undervisningen med, trots att det ibland kan ta tid att leta fram material på lämplig nivå. Även om eleverna har begränsade språkkunskaper är det viktigt att de erbjuds möjligheter att själva få använda språket i autentiska sammanhang. Här kan man med fördel använda sig av olika sociala medier där texterna ofta är korta och budskapet också kommuniceras via bilder och symboler. Inom ramen för sin magisteravhandling utforskade Cecilia Juuti¹¹ möjligheterna med sociala medier i franskundervisningen. En grupp studerande som läste B-franska på år 1 i gymnasiet fick i uppdrag att dokumentera ett simulerat besök i Bryssel på ett privat konto på Instagram. Grupparbetet omfattade tre deluppgifter utformade i enlighet med de teman och den grammatik som behandlades under lektionerna. I den första deluppgiften publicerade studerande två till tre bilder av en sevärdhet och en lokal maträtt. De skrev bildtexter som bestod av en beskrivning av bilden och egna åsikter om den. I den andra deluppgiften filmades dialoger där studerande frågar efter och ger varandra vägbeskrivningar. De använde filter för att förstärka rollspelet och effekten av att vara i Bryssel. Avslutningsvis kommenterade studerande individuellt varandras bilder. På så sätt fick den grammatik som behandlats i samband med temat en autentisk plats som verktyg för kommunikation.

Studerades erfarenheter och åsikter samlades in i enkäter både före och efter projektet. I enkäten efter projektet var en större andel studerande positivt inställda till användningen av sociala medier i undervisningen än innan. Studerande upplevde att deras skriftliga färdigheter övades mest, men framhöll framför allt att deras muntliga färdigheter utvecklades i samband med dialogövningen. Studerande ansåg att arbetssättet lämpat sig bra i studierna i B-franska, eftersom språkkunskaperna var på en sådan nivå att ett projekt på Instagram kändes tillräckligt utmanande och därför även meningsfullt.

Flerspråkighet här och nu – och i framtiden

När det gäller att skapa och upprätthålla ett genuint intresse och engagemang för språkstudier betonar motivationsforskaren Alastair Henry¹² vikten av att språklärare stöder eleverna att utveckla framtidsinriktade bilder av sig själva som talare av flera språk. Det handlar alltså om att skapa en bild av i vilka sammanhang man i framtiden skulle kunna tänkas använda målspråket. Det här är speciellt viktigt i tillvalsspråken, eftersom eleverna lätt nedslås när de märker att deras språkliga kompetens inte kommer att nå samma nivåer som i engelskan.

11. Juuti 2021.

12. Henry 2016.

Den framtida målbilden var något som språklärarna på Topeliusgymnasiet i Nykarleby tog fasta på i och med att de planerade språkresorna föll bort i samband med pandemiutbrottet 2020. Lärarna i franska och tyska gick då samman och planerade en valfri kurs med namnet *HalloSalut*. Kursens syfte är att ge studerande egna erfarenheter av och visa vilka möjligheter språk- och kulturkunskaper, och i synnerhet kunskaper i flera språk, kan ge.

I kursen ingick gästföreläsningar med finlandssvenskar som jobbar med språk och kultur som arbetsredskap, både i lokalsamhället och utomlands. Bland dessa fanns representanter från ett lokalt exportföretag, en översättare och tolk som jobbar i Strasbourg och en person som jobbar med migrationsfrågor i Wien. Också tidigare studenter från gymnasiet bjöds in för att berätta om på vilka sätt tillvalsspråken ingår i deras fortsatta studier och framtidsplaner. Dessutom gavs information om olika möjligheter för språkpraktik och hur man praktiskt kan gå tillväga. Kursen innehöll tre uppgifter som studerande skulle jobba med på egen hand eller i grupp och sedan på olika sätt dokumentera och rapportera inför det avslutande tillfället. Uppgifterna bestod av diskussion med utländska studerande på distans, analys av valfri film som utspelar sig i en annan kultur på ett främmande språk samt en intervju med en person med erfarenhet av att ha bott i två eller flera länder.

Kursen passar väl in på gymnasienivå, eftersom kursinnehållet och upplägget inte bara stöder de ämnesspecifika målen i läroplansgrunderna utan även de allmänna målen för undervisningen i gymnasiet: den ger ”kunskaper om och erfarenhet av olika utbildningsmöjligheter, samhälle och arbetsliv” som förhoppningsvis ”hjälp[er] den studerande att planera sin framtid och fortsatta utbildning samt sin arbetskarriär i hemlandet och utomlands”.¹³

Alla lärare är språklärare

Att stärka och utveckla elevers och studerandes språkkunskaper och att befrämja positiva attityder gentemot andra språkgrupper är inte bara språklärares ansvar. I avsnittet som behandlar skolans verksamhetskultur säger läroplansgrunderna att alla språk ska värdesättas. Det ska vara naturligt att använda olika språk parallellt i skolans vardag. Läroplansgrunderna öppnar också upp möjligheten att inom skolverksamheten erbjuda flerspråkiga undervisningssituationer, där lärarna och eleverna använder alla språk de kan.

13. Utbildningsstyrelsen 2019b, 61.

Projektet *Alla språk med! Kaikki kielet mukaan!*¹⁴ syftar till att utveckla och sprida forskningsbaserade arbetssätt för språköverskridande samarbete i olika utbildningskontexter. Inom projektet har vi på gymnasienivå utvecklat språköverskridande kemilaborationer och gymnastikkurser. Lärare från ett finskt och ett svenskt gymnasium samarbetade och samundervisade studerande från olika språkgrupper. I första hand användes finska och svenska, men eftersom kommunikationen var a och o och språkkunskaperna hos studerande varierade har vi fått se fina exempel på tillämpning av flerspråkig kompetens. Kurstillfällena fungerade som exempel på att språkkunskaper kan vara till nytta i olika sammanhang, att språkinläring inte enbart sker på språklektionerna och att det inte är så farligt fast det man säger inte blir helt korrekt. Samarbetet bidrog också till att befrämja positiva attityder mellan språkgrupperna genom att skapa möjligheter för studerande att lära känna varandra över språkgränserna. Detta sker nämligen inte automatiskt även om skolorna är samlokaliserade, som i detta fall. Motsvarande samarbeten kunde med fördel införas i flera ämnen och det behöver inte nödvändigtvis handla om tidsmässigt omfattande projekt. Så här uttryckte sig en studerande efter att ha deltagit i ett språköverskridande laborationstillfälle: ”On mahdollisuus päästä käyttämään useampaakin kieltä, tutustuu uusiin henkilöihin, ylipäättänsä mukavaa” (”Det gav en möjlighet att få använda till och med flera språk, lära känna nya människor, överlag trevligt.”). På webbplatsen www.abo.fi/sprakresurs hittar du mer information om språköverskridande samarbeten och andra konkreta tips och idéer för undervisning i, på och för olika språk.

Slutligen

Efter hand som komplexiteten i undervisningsmiljöer och samhälle ökar, ökar också kraven på skolan och lärarna. Idag befinner vi oss långt ifrån det klassrum där lärarna och textboken bar på och förmedlade det som betraktades som språkkunskap. Vi har sett hur språkundervisningens uppdrag förändrats från ett tämligen isolerat kunskapsuppdrag med fokus på ett visst målspråks form, till att betona autentisk kommunikation mellan människor. Det är också viktigt att diskussionen om språkundervisning och -utbildning inte alltid förs i termer av nedläggningar och felvända trender. Vid universitet och skolor genomförs kontinuerligt framgångsrik språkrelaterad utvecklingsverksamhet. Genom mer systematiskt arbete med språkmedvetenhet och med tillgång till språk både i och utanför klassrummet, har vi alla möjligheter att stärka synen på språk som allas möjlighet och rättighet. Också den som av någon anledning väljer att inte läsa samtliga kurser i

14. Projekt vid Åbo Akademi inom Svenska kulturfondens strategiska program *Hallå! – för en levande flerspråkighet* 2018–2021.

ett tillvalsspråk ska kunna känna att det ändå är ett språk för dem, att de bär något av språket med sig då de går ut i livet. Möjligheten att tillsammans med andra utforska nya perspektiv på sig själv, sin näromgivning och det globala samhället, utgör något av det mest berikande och hållbara som undervisningen kan erbjuda. Det, om något, innebär autenticitet.

Språkundervisning som rättighet – språkundervisning för alla

- Satsa på att skapa ett intresse för (olika) språk och språkinläring med start i den tidiga språkundervisningen. Låt eleverna jämföra och upptäcka språkliga fenomen på ett lekfullt sätt.
- Skapa en språkundervisning med verklighetskoppling där eleverna får vara kreativa och använda språket för kommunikation och interaktion i meningsfulla sammanhang.
- Tillgången på aktuella och mångsidiga läromedel en viktig förutsättning och grund för språkundervisningen.
- Lyft fram fördelar med flerspråkighet och ge eleverna möjligheter att på egen hand få erfarenhet av flerspråkiga kontexter både i och utanför språkundervisningssammanhang, i och utanför skolan.
- Att befrämja elevernas flerspråkliga kompetens är hela skolans angelägenhet, inte bara språklärarnas.

Referenser

- First European Survey on Language Competences Final Report 2012*. European Commission.
<https://op.europa.eu/sv/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4>. (Hämtad 27.5.2021.)
- Habib, I.B. 2011. *Multilingual skills provide export benefits and better access to new emerging markets*. Sens Public 10, 1–27. DOI: 10.7202/1063078ar
- Hasslöf, H. & Malmberg, C. 2019. *Hållbar utveckling, styrdokument och bedömning*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/>. (Hämtad 27.5.2021.)
- Henry, A. 2016. *Tredjespråksinläring och motivation*. I C. Bardel, Y. Falk & V. Lindqvist (red.) *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur, 165–187.
- Juuti, C. 2021. *#FLE Instagram et la motivation dans l'apprentissage du français*. Magisteravhandling, Åbo Akademi. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/180483/juuti_cecilia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. (Hämtad 27.5.2021.)
- Laufer, B. & Hulstijn, J. 2001. *Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement*. *Applied Linguistics* 22 (1), 1–26.
- Lundberg, G. 2020. *De första årens engelska. Förskoleklass till åk 6 – på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Utbildningsstyrelsen. 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen. 2019a. *Fakta Express 1B/2019: Vilka språk läses i den grundläggande utbildningen?* Helsingfors: Utbildningsstyrelsens publikationer.
- Utbildningsstyrelsen. 2019b. *Grunderna för läroplanen för gymnasiet 2019*. Helsingfors.



III

VERKTYG OCH MODELLER FÖR SPRÅKUNDERVISNINGEN

TYÖVÄLINEITÄ JA TOIMINTATAPOJA

LANGUAGE-TEACHING TOOLS AND METHODS

5. Active and Engaging Language Learning

Kaisa Hahl, university lecturer, University of Helsinki

Abstract

In this article, I discuss the benefits of action-based teaching strategies in foreign language teaching and how they are part of the action-oriented approach supported by the *Common European Framework* and Finnish core curricula. Active learning gives learners opportunities to have agency and autonomy in their language learning. It also brings joy and playfulness in the learning environment. Versatile activities with movement, drama, or playfulness range from necessary brain breaks in lessons to longer collaborative tasks and projects that engage and motivate learners in using the language in dynamic ways.

Keywords: active learning, action-based learning, action-oriented approach, drama, play

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelen toiminnallisen vieraan kielen opetuksen hyötyjä ja sitä, miten toiminnallinen lähestymistapa on nivottu osaksi *Eurooppalaista viitekehystä* ja opetussuunnitelmien perusteita. Toiminnallinen oppiminen mahdollistaa oppijoille toimijuutta ja autonomiaa kielen opiskelussa. Se tuo myös iloa ja leikillisyyttä oppimisympäristöön. Vaihtelevien liikettä, draamaa tai leikillisyyttä sisältävien tehtävien kirjo lyhyistä ”aivotauoista” pidempiin yhteistoiminnallisiin projekteihin osallistaa ja motivoi oppijoita käyttämään kieltä dynaamisesti.

Asiasanat: toiminnallinen oppiminen, toiminnallinen lähestymistapa, draama, leikki

Introduction

The increasing popularity of action-based tasks is visible if one follows different social media groups geared for language teachers or searches for active learning strategies online. Action-based tasks consist of various active, kinaesthetic, functional, drama, and a host of other learner-centred teaching and learning strategies. While research on using these teaching strategies in language class is still scarce, they are supported by brain research and in the fight against children's and youth's sedentary lifestyles. There are many reasons why these types of methods are well liked, and the diversity in task types is only limited by one's imagination. These methods also follow the guidelines in the Finnish national core curricula for basic education.¹

I use both active learning and action-based learning (in Finnish *toiminnallinen oppiminen*, in Swedish *aktiverande inlärning*) for these teaching and learning strategies. The Finnish concept *toiminnallisuus* can be understood and defined in different ways. It also has different counterparts in English. The English-version of the Finnish national core curriculum for basic education translates the concept as *functional working methods*, *functional approaches*, or as *active learning*.² I will describe how these approaches can be considered a part of the action-oriented approach supported by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). The action-oriented approach has been an important component in the CEFR since its inception in 2001. This approach places the learner in the focus and makes him/her a social agent who is simultaneously a language learner and a language user. Learners are “members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.”³

In this article, I will discuss how the principles of the action-oriented approach are incorporated into the Finnish core curricula. I will explore how research supports the use of active learning strategies and how and why they enhance language learning. The range of teaching and learning strategies within the action-oriented approach is vast. They are not limited to activities that consist of movement, play, and drama. However, those types of activities are the focal points in this article. I will discuss how action-based learning makes foreign language learning more interesting and engaging for the learners, and – hopefully – makes them more committed to language learning. I will end the article with suggestions for sources with ideas for action-based tasks.

1. Finnish National Board of Education, 2016.

2. Finnish National Board of Education 2016.

3. Council of Europe 2001, 9; Council of Europe 2020.

From learning communication to communicating in action

The action-oriented approach in language teaching brought a change of a paradigm from the communicative language learning to one that is centred around action and activity. In the communicative approach, with its different variations such as task-based language learning, communication was the goal and the tasks given to the learners served this goal. In action-based tasks, communication is one of the means that the learners have at their disposal, but not the only one.

The action-oriented approach has more room for autonomy and creativity than communicative language teaching. Learning a foreign language is a non-linear process and that is why it requires plentiful opportunities for meaningful activities. Action-based learning challenges the traditional focus on language as an object or a product. The focus needs to move onto activity and process. Action-based learning is “a holistic, whole-person, whole-language and embodied approach”.⁴

Learners must be motivated to want to learn a new language, and, especially, to commit to it through the school years. Besides being motivated, they must be granted autonomy in order to have real agency in learning tasks. Learners need ownership and self-determination in studying in order for autonomy to develop.⁵ When learners are motivated and take ownership, they can become fully involved in the teaching-studying-learning process. Learning should not be understood as transmitting content and information from teacher to learner. Instead, learning is a dynamic process. It happens in interaction in teamwork and collaboration with other learners while using the language in achieving set objectives.⁶

In the action-oriented approach, students are social actors that fulfil both linguistic and non-linguistic activities simultaneously in diverse tasks. These tasks are such that combine communicative tasks with the practice of general competences. They consist of actions that are logically connected and have a clear purpose. Action-based tasks aim at offering authentic and plentiful use of target language for the learners. Teachers are managers who design versatile action-based tasks. These tasks allow learners to have autonomy, use their decision-making skills, and enjoy room for creativity. Purpose-

4. van Lier 2007, 62.

5. van Lier 2007.

6. Grosu 2019, 251.

ful activities challenge learners in positive ways so that they can genuinely engage in decision-making and negotiation of meaning, and act socially with others. It is also important that the learning environment is supportive and students are encouraged to try things out and make mistakes.⁷

The CEFR does not prescribe or ban any particular pedagogic practices. However, according to CEFR, “language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves, and accomplishing tasks of different natures.”⁸ The CEFR suggests activities that produce something or have an identifiable outcome, such as planning an outing, creating a blogpost, designing a festival, painting, role-playing, or building something. All of these activities require the use of target language, to a greater or lesser extent, while accomplishing the task.⁹

The action-oriented approach consists largely of project-type work that allows a wide range of language use and autonomy for learners. However, language learning requires also more mechanical and decontextualized language use when practicing. As much as possible, though, language is embedded in such tasks that are socially and culturally realistic, and close to the life worlds of the learners. That way language use is meaningful for learners and keeps them engaged. The core idea is that learners act and participate in tasks in order to learn the language. They do not learn the language in order to accomplish tasks.¹⁰

Active learning becomes part of Finnish core curriculum

Although the CEFR integrated the action-oriented approach into its framework in 2001, it did not yet show in the previous core curriculum in Finland in 2004 in language teaching. Active learning was mentioned in the teaching of languages only for grades 1–2 where teaching was to be functional and playful in nature.¹¹ In reality, learners in those lower grades were seldom offered teaching of foreign languages. Early teaching of foreign languages in grade 1 started nationwide in Finland in January 2020.

7. Piccardo & North 2019.

8. Council of Europe 2020, 29.

9. Council of Europe 2001; Council of Europe 2020.

10. Piccardo & North 2019, 139.

11. Finnish National Board of Education 2004.

Instead of the action-oriented approach, it was communicative language teaching that was emphasized in language learning in Finland in the early 2000's – at least in theory. However, foreign language teaching in Finnish language classrooms has been found to be quite traditional. Research shows that teaching is often textbook-based and tasks focus on grammar and vocabulary.¹² Although simple oral practices in pair work are often used in lessons, their effect on language development is highly questioned.¹³ There is thus need to make language learning more interesting and engaging with more diverse methods so that learners are provided with frequent opportunities for meaningful target language use.

The current core curriculum for basic education in Finland incorporates and supports active learning in all subjects to “promote the joy of learning and reinforce capabilities for creative thinking and perception.”¹⁴ The core curriculum gives an idea of what active learning is (or functional approaches are) by listing, for example, play, gameful learning, physical activities, creative work, and experimental approaches as some of the recommended working approaches.¹⁵

Meaningful language use in versatile activities

The Finnish core curricula encourage the use of target language in lessons as much as possible. In the core curriculum for basic education, teachers are advised to use a wide array of teaching strategies that cater to learners' different language proficiency levels. Teachers are also guided to create multifaceted learning environments:

The objective is that the language use is as appropriate, natural, and meaningful for the pupils as possible. Work in pairs and in small groups and learning together in versatile learning environments is emphasised in the school work. [...] Play, songs, gamification, and drama are used to provide the pupils with opportunities for experimenting with their increasing language proficiency and also for dealing with attitudes. A versatile range of communication channels and devices are used in the instruction. The pupils are guided to become active actors and to take responsibility for their own learning with the aid of the European Language Portfolio or a corresponding instrument. [...] Target language is used whenever possible.¹⁶

12. Harjanne, Díaz Larenas & Tella 2017.

13. Härmälä, Hildén & Leontjev 2016.

14. Finnish National Board of Education 2016, 24.

15. Finnish National Board of Education 2016, 21.

16. Finnish National Board of Education 2016, e.g., 221.

The core curriculum includes seven transversal competence areas and one of them is the combination of cultural competence, interaction and self-expression. These competences are tightly integrated to learning a foreign language as communicative competence and intercultural skills are inherently part of foreign language learning. The core curriculum for basic education guides teachers in selecting suitable methods in the following way in enhancing this transversal competence:

In school work, the pupils have the opportunity to express themselves and things that are important to them using diverse modes of presentation. The pupils are encouraged to enjoy progressing in their manual and physical skills and to practice different forms of presentation and performance. Imagination, creativity, and self-expression are supported, for instance, through play, adventures, music, drama, story crafting, media presentations, visual expression, handicrafts, building projects, and other handwork.¹⁷

All of these methods can be considered to be part of action-based learning, and teaching of foreign languages can be combined with all these tasks.

The addition to the core curriculum in relation to language teaching in grades 1–2 guides teachers to offer learners plenty of practice in communication and language learning skills so that learners become brave language users from the start. Teachers are guided to choose active working methods that enhance creativity, participation, and interaction. Playfulness, music, drama, games, movement, and using different senses are recommended methods for grades 1 and 2.¹⁸

The core curriculum for upper secondary education does not use the concept of functional methods although it guides teachers to choose active methods that are learner-centred and provide meaningful learning experiences that motivate and engage learners. Learners are given tasks that require inquiry, experimental and problem-solving methods, and skills across interdisciplinary topics. According to the core curriculum, languages offer possibilities to develop creative activities with the use of different kinds of learning strategies. The use of versatile methods should offer learners meaningful, open, and sufficiently challenging tasks.¹⁹

It is notable that the core curriculum for upper secondary education does not mention drama as a working method for foreign languages. There is no mention of playfulness in learning either. In general, it seems that there is quite a change in the methods when transferring from basic education to upper secondary school. The goal in basic education

17. Finnish National Board of Education 2016, 100.

18. Finnish National Agency for Education 2020a, 28.

19. Finnish National Agency for Education 2020b.

of having plenty of joy and playfulness in foreign language learning seems to fade as learners advance from basic language skills towards more academic language skills and transversal working life skills. Although the upper secondary school core curriculum also calls for meaningful use of language and various cooperative activities, the focus is much more on serious work on building academic content and academic language.

It should not be forgotten that some learners start learning a completely new foreign language in upper secondary school or continue a language that they have previously learned for only two years. In a regular language class, it is important to make space for learning tasks that bring the fun, pleasure, and enjoyable repetition and practice in learning. In teaching and learning a foreign language that learners started in grade 8 or in upper secondary school, the focus is on oral skills, at least in the beginning. Various action-based activities are well suited for practicing oral skills in meaningful ways that can be geared for learners at different levels and ages. Promoting the joy of learning at the upper secondary level of education might also help to retain those language learners who consider dropping out of language studies after the initial courses.

Using movement and play in language learning to engage the learner

We have come a long way from the times when schools first introduced the teacher-fronted method. Teacher is in front of the classroom asking questions from the learners while learners sit in their row of desks answering the questions, one at a time. Yet everyone still recognises the old type of a classroom. Decades ago in Finland it was likely nice for the learners to come to school and rest at their desks when at home they had to do a lot of physical work and make their way to school on foot. However, even today learners often sit still for many lessons a day although it is well known that this is no longer suitable for children and youth. Lessons are still very much teacher-regulated. This means that teacher gives the learners tasks one at a time. Once the learners are finished with one task, they come back to the teacher to ask for the next one.²⁰ Or, they might sit idle and start fiddling with their cell phones. In action-based learning, it is central that learners can become decision-makers. This way teachers' dominant role is diminished and learners gain autonomy in relation to the teacher.²¹ It is, however, important for teachers to consider the age of the learners and support their development in self-orientedness.

20. Westling, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2017.

21. Grosu 2019.

Brain research advocates activities that allow the learner to use movement in learning and practising. There are several reasons for this. Getting up and doing short physical activities or movements provide necessary breaks from learning that can refresh the learners' minds and help them refocus. These breaks are important brain breaks that help to empty learners' working memory and allow the brain to process information in order for learning to happen. Brain breaks also reenergize the learners and thus make studying and learning more efficient.²²

Using movement in learning is also supported by the Finnish Schools on the Move programme. The programme was started because schoolchildren and youth do not exercise enough. This national action programme run by the Ministry of Education and Culture aims at increasing physical activity during the school days and establishing a physically active culture in Finnish comprehensive schools (<https://www.liikkuvakoulu.fi/english>). It encourages teachers to add short active breaks in lessons to avoid sitting down for long periods. Just like brain breaks, these active breaks will invigorate and improve the learning environment and provide better opportunities for learning.

Using tasks with movement also allows learners to have a sense of freedom and autonomy in their work. These in turn bring joy in learning and in the classroom and improve the learning environment. When learners have a positive approach to learning and the learning content, they will learn better. Teachers can thus have a great impact on the learning achievements by their choice of learning tasks. Movement also engages the senses in a more wholesome way and enables the use of the body in learning. It thus supports diverse learners in their learning. An embodied experience enhances meaning-making and memorizing content.²³

The joy of learning is one of the central ideas in the conception of learning in the core curriculum for basic education in Finland.²⁴ Play is the basis for all learning and it should not be forgotten even with older learners. However, a lot of language learning in language classes still happens in isolation. Learners work on tasks that they study and complete on their own in order to learn the language to use it later. Learners need diverse tasks that allow them to try out the target language and make mistakes without the fear of a reprimand. Learners also need tasks that challenge them to be creative and stretch their abilities. Experimentation and experiences of success are important in learning and in supporting the development of learners' self-confidence and trust in one's own skills.^{25,26,27}

22. Lengel & Kuzcala 2010.

23. Lengel & Kuzcala 2010.

24. Finnish National Board of Education 2016.

25. Lengel & Kuzcala 2010.

26. Using music in language learning, see Heikkola & Alisaari in this compilation.

27. Language learning in digital games, see Ylinen & Junttila in this compilation.

Drama brings emotion and authenticity to foreign language communication

Language learning should be understood as a cultural process that goes much deeper than learning vocabulary and grammar. Learning foreign languages can have a great impact on a learner's identity and sense of self. At best, a foreign language enables learners to enter a new world. They can widen their perspectives as they communicate and interact with people and texts in ways that they could not do in the mother tongue. However, expressing oneself in the foreign language can be intimidating, in particular, when learners' language skills are still limited, learners are not comfortable with their pronunciation, or if they are unused to speaking in front of their peers.

Drama is a method that can encourage learners to use the foreign language more freely when they use alternative or made-up identities. Learners can put on a mask (either a real one or imagined) and hide their own identity behind it. This liberates them to use the target language more bravely and throw themselves safely in the process. Drama can be used for learning, experimenting, or negotiating about different concepts or values. It can also be used for practising interaction and collaboration skills. Drama is an embodied experience where the body's energies are channelled through playful and physical activities. Communication is also about using body language. Drama invites the incorporation of gestures, facial expressions, and other body language in communicating meaning and making oneself understood. These are important tools in interaction, especially when language skills are still lacking.²⁸

Drama in language education is usually not used as a practice and performance of plays but rather as process drama. Process drama is a pedagogy that is interactive and participatory. Using drama can help learners engage emotionally in language learning, which in turn makes learning more personal for them. When drama projects are planned well, they enable learners' authentic and spontaneous language use. Teachers can create such contexts that are dynamic, realistic, and relatable to learners. Drama also allows the use of all senses. It can be utilised for the differentiation of tasks. Learners at different levels can have different roles, or they can participate to the extent that feels suitable for each.²⁹

28. Winston 2012.

29. Winston 2012.

Drama activities can be combined, for example, with storytelling, craft making, drawing projects, or the use of digital media. Drama activities can be shorter or longer and they can be geared for different ages. Short drama activities work as brain breaks and getting bums off the seats. Using mimicry and pantomime as short active breaks are also perfectly suitable for a language class. The aim in action-based learning is to use natural language (body language included) in contexts that simulate real-world situations.

The critical voices say that simple role-plays use limited and fixed artificial language instead of natural communication.³⁰ However, such role-plays have their place in a language class and they can be useful as long as the tasks are meaningful for learners. Language learning, in particular at the lower language skill levels, requires repetitions that give the learners enough practice, for example, with pronunciation, language forms, and interaction. It is important for teachers to balance the variety of learning tasks so that learners also have opportunities to have autonomy, and that they feel empowered in decision-making in collaborative activities.

Active learning used by language teachers

According to the results of a study that I carried out with a colleague³¹, language teachers in Finland who use action-based activities find them online from different sites or groups geared for teachers where sharing of own ideas is encouraged (e.g., different Facebook or Pinterest groups). Just as many teachers also make their own activities when they cannot find suitable ones elsewhere. Teachers consider textbooks good resources for finding activities for pair work and dramatized reading of texts, but not so for other types of active learning. Some teachers modify other teachers' ideas in order to make them fitting for their own learner groups.

The teachers in the study used different word games with movement as the most common action-based activity. Most of these games are quite simple word games that allow learners to practice individual words, sentences, or word structures, and they all have some type of activity or body movement connected. Some include a form of competition. The most popular word games with movement were “running dictation,” “flyswatter,” and “fruit salad,” but the diversity of games was only limited by teachers' imagination (see the end of the article for links to these activities). The second most

30. Piccardo & North 2019, 134.

31. Hahl & Keinänen 2021.

popular action-based activity was role-play to simulate real-life encounters and situations. Some teachers also used pantomime. It was seldom that they used other types of drama, such as process drama. Most teachers in fact had never used process drama in lessons. The teachers wanted to use action-based activities because they felt that these strategies are “learning by doing,” they motivate learners and bring joy in the classroom. They improve learning by making things more concrete and personal. Teachers also felt that these strategies are suitable for different types of learners as differentiation often happens naturally in these types of activities. The teachers had realized that action-based learning makes learners active agents in their own learning.

Active learning is more common in language teaching in the lower grades in school and this is what we found in our study as well. Teachers at the upper secondary level felt that the pace is so fast in the courses that it is difficult to find time for creative work. Teachers feel the pressure to go through all the chapters in the textbook even though they think active learning would be effective. Some teachers felt that their group was too big or too small for active learning strategies, or that they did not have sufficient space in the classroom.

It is important to remember that taking brain breaks will enhance learning. So taking a little time away from serious studying can actually benefit the learners. Teachers can find suitable action-based tasks that take only a short time and require little space. Even getting up off the seats and stretching to target language music (chosen by students), or using action songs with body language can be a perfect fix to fight fatigue and boredom. Building longer projects with drama or other active learning will enable the learners to use their skills in versatile ways and communicate in the target language in purposeful activities.

Action-based tasks for all learners

Action-based tasks involve language activities but also a range of strategies that students learn to use through physical activity, cooperation, interaction, and problem-solving with others. Using action-based strategies in language learning enhances learners’ language competences in diverse ways. In particular, learners’ communicative competences improve. Vocabulary and sentence structures as well as interaction and mediation are practised when learners engage in meaningful activities and experiences with their senses and the whole body. Learners develop their self-esteem and self-awareness. Learners also improve other general or transversal competences that they learn to use when carrying out various tasks.

Action-based learning can be used for learners at all proficiency levels and of all ages. Younger children with shorter attention spans require shorter tasks with more teacher guidance, while older learners can be given tasks that demand more involvement and independence. The level of the complexity of the task, difficulty in language level, and the degree of autonomy are factors that can be adjusted so that tasks are sufficiently demanding for even older learners.

Language learning does not need to be confined inside the classroom. School hallways or other spaces can also be harnessed as learning environments. Outdoor learning is perfectly suitable to language learning with, for example, vocabulary related to biology, geography, or the arts. Digital tools (e.g., different applications, photos, filming, audio recording) can be incorporated meaningfully into action-based learning. Teachers can create cross-disciplinary escape rooms where the content is derived from another subject such as history or social studies, and where learners in collaborative groups solve problems to advance in the game.

Different plays and drama activities call for the use of imagination, curiosity, and inventiveness. The variety of tasks that can be considered action-based learning are numerous. Some of them are quite simple like the word games with movement mentioned earlier. These smaller tasks make it easier for teachers to start experimenting with active learning strategies if they have not used them before. Functional, active methods are particularly popular in foreign language learning in grades 1–2 where learners are not yet expected to be able to read and write, and thus working with textbooks is less used. However, it is important to include active learning regularly in all the other grades as well. When learners are given opportunities to use and try out their language skills in meaningful tasks that get them away from the textbook and desk, their motivation and engagement with language learning can rise to new levels. Traditional book-based language learning can be tedious and demotivating. Language learning must be made more fun and functional – and ultimately more effective – so that it will offer learners frequent opportunities to practice their language skills in safe and creative environments. Eventually, this could also attract more learners to optional foreign languages.

Sources and ideas for active learning

Books:

Buck, J. & Wightwick, C. 2013. *Teaching and Learning Languages. A Practical Guide to Learning by Doing*. Abingdon: Routledge.

Maunu, N., & Airaksinen, R. 2020. *Toiminnallinen kielenoppiminen* [Action-based language learning]. Helsinki: Otava.

Winston, J. 2012. *Second language learning through drama: Practical techniques and applications*. London: Routledge.

Websites:

eTwinning. A website by Erasmus+ (available in different languages) offers ready-made project kits for eTwinning projects that can be carried out as project learning between partner schools from different countries.
<https://www.etwinning.net/en/pub/get-inspired/kits.cfm>

Oriveden kielipolku. A website for a project that has plenty of ideas for language teaching for elementary school grades (in Finnish).
<https://peda.net/orivesi/hankkeet/oriveden-kielipolku236>

Playing CLIL E-book. Content and language integrated learning inspired by drama pedagogy. Drama games for classrooms, produced in an Erasmus+ project.
<http://www.playingclil.eu/this-is-the-playingclil-ebook/>

Upp och Repa. A project website that includes a handbook and material for beginning oral language learning in Swedish. <https://www2.helsinki.fi/sv/forskningsgrupper/mangfald-flersprakighet-och-social-rattvisa-i-utbildning/upp-repa>

Varpunen. A project website for Early teaching of foreign languages – Developing Language Teaching and Teacher Education. Lesson plans for early teaching of foreign languages (in Finnish).
<https://www2.helsinki.fi/fi/projektit/varhennettu-kieltenopetus/materiaalit>

The Internet has other excellent sources for **action-based tasks**.

Here are examples for the games mentioned in this article:

- **Running dictation:** <https://www.teachingenglish.org.uk/article/running-dictation>
- **Flyswatter:** <https://comprehensibleclassroom.com/2015/08/10/sentence-flyswatter/>
- **Fruit salad:** <http://blog.sproutenglish.com/fruit-salad-vocabulary-game-for-yl/>

Facebook groups:

Examples of Facebook groups where Finnish teachers share their ideas (also) for active learning:

- Toiminnallinen kielen oppiminen
- Varhennettu kielenopetus ja kielirikasteinen opetus
- Yläkoulun kieltenopetus

References

Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press.
<https://rm.coe.int/1680459f97> (Accessed 26.2.2021.)

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Accessed 26.2.2021.)

Finnish National Board of Education. 2004. *National Core Curriculum for Basic Education 2004: National core curriculum for basic education intended for pupils in compulsory education*. Helsinki: FNBE.

Finnish National Board of Education. 2016. *Finnish National Core Curriculum for Basic Education 2014. Publications 2016:5*. Helsinki: FNBE.

Finnish National Agency for Education. 2020a. *Amendments and additions to the National Core Curriculum for Basic Education 2014 regarding the instruction of the A1 language in grades 1–2*. Helsinki: FNBE.

- Finnish National Agency for Education. 2020b. *National Core Curriculum for General Upper Secondary Education 2019. The national core curriculum for general upper secondary education intended for young people. Regulations and guidelines 2019:2c*. Helsinki: FNBE.
- Grosu, M. 2019. *Decentralization – A fundamental principle of the action-based perspective on foreign language teaching*. *Philobiblon* 24(2), 249–263.
<http://dx.doi.org/10.26424/philobib.2019.24.2.07>
- Hahl, K. & Keinänen, N. 2021. *Teachers' Perceptions of Using Drama- and Other Action-Based Methods in Language Education*. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 9(2), 27–45.
- Harjanne, P., Díaz Larenas, C. & Tella, S. 2017. *Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers*. *Journal of Language and Cultural Education* 5(3), 1–21. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0025>
- Härmälä, M., Hildén, R. & Leontjev, D. 2016. *Yhdeksäsluokkalaisten opiskelukäytänteet englannin, ruotsin ja ranskan oppitunneilla ja vapaa-ajalla*. In A. Huhta & R. Hildén (Eds.), *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2016:9, 142–166.
- Lengel, T. & Kuczala, M. 2010. *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning through Movement*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- van Lier, L. 2007. *Action-based Teaching, Autonomy and Identity*, *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Piccardo, E. & North, B. 2019. *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Winston, J. 2011. *Introduction*. In J. Winston (Ed.), *Second language learning through drama: Practical techniques and applications*. London: Routledge, 1–5.
- Westling, S. K., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2017. *Intensive studying or restlessness in the classroom: Does the quality of control matter?* *Teaching and Teacher Education* 1(67), 361–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.005>



6. Sukellus uusiin kieliin musiikin mukana

Leena Maria Heikkola, tutkijatohtori, yliopisto-opettaja, Åbo Akademi

Jenni Alisaari, erikoistutkija, Turun yliopisto, yliopisto-opettaja, Åbo Akademi

Tiivistelmä

Musiikki ja erityisesti laulaminen on yksi tapa elävöittää kielten opetusta. Laulaminen luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja herättää kuulijoissa tunteita, mikä tukee oppimista. Se helpottaa myös huomion kohdistamista kieleen ja sen mieleen painamista ja tukee siten kielen sanojen, ilmausten ja rakenteiden oppimista. Opettaja voi käyttää opetuksessaan lauluja, vaikka ei itse olisikaan musiikin asiantuntija.

Asiasanat: Laulaminen, kielten opetus, kulttuurin opetus, monikielisyys

Abstract

Music and especially singing are ways to liven up language teaching. Singing creates a sense of togetherness and evokes feelings, which supports learning. It also makes it easier to focus on and recall language, and thus supports the learning of words, expressions, and structures. Teachers can use songs in their teaching, even if they are not music experts themselves.

Keywords: Singing, language teaching, culture teaching, multilingualism

Miten musiikki vaikuttaa meihin?

Musiikki on olennainen osa arkea. Ihmisen musiikillisten taitojen kehitys alkaa jo sikiö-vaiheessa. Musiikki aktivoi aivojen molempia puoliskoja, ja sen käsittelyyn osallistuu laaja hermoverkosto, joka säätelee useita auditiivisia, emotionaalisia, kognitiivisia ja motorisia toimintoja. Erityisesti aivokuvantamismenetelmien ja musiikin kliinisen tutkimuksen myötä on alettu ymmärtää tarkemmin, kuinka musiikki vaikuttaa meihin ja miten sitä voidaan käyttää oppimisen tukena¹Musiikilla on myönteinen vaikutus moneen eri osa-alueeseen: kehoon, tunteisiin, kognitioon, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja myös (kielen)oppimiseen. Tämän vuoksi musiikkia kannattaa tuoda myös kielten opetukseen

Musiikilla on tärkeitä rooleja läpi elämän. Lapset ja vauvat kaikissa kulttuureissa ovat kiinnostuneita musiikista, erityisesti laulujen kuuntelemisesta². Jo syntyessään vauva pystyy havaitsemaan äänen korkeutta, sointiväriä ja kestoa tarpeeksi tarkasti ja tunnistamaan kuulemiaan melodioita ja rytmejä.³ Vauva ymmärtää myös puheen musiikillisia piirteitä, eli prosodiaa, kuten puheen sävelkorkeuden ja sävelkulun sekä keston ja painotuksen muutoksia. Vauvoille ja pienille lapsille puhutaankin korostaen puheen musiikillisia piirteitä: hoivapuheessa vaihdellaan usein äänen voimakkuutta ja toistetaan samoja ilmauksia. Tämä auttaa hahmottamaan ja omaksumaan kielen rakenteita ja sanastoa.⁴ Lauluilla voidaan myös vaikuttaa lapsen vireystilaan: unilaulut nukuttavat ja leikkilaulut lisäävät vireyttä. Musiikki myös tempaa vauvan mukaansa, ja jo puolen vuoden iässä vauva alkaa jокeltaa ja liikkua musiikkia kuullessaan. Musiikki ja liike kuuluvat siis erottamattomasti yhteen pienestä pitäen. Musiikin kautta lapsi oppii myös vuorottelevaa vuorovaikutusta vanhempiensa kanssa ja säätelemään tunnetilojaan. Musiikki tukeekin lapsen sosiaalisia, kognitiivisia ja motorisia toimintoja, jotka ovat edellytys puheen kehitykselle.⁵ Laulujen vuorovaikutukseen houkuttelevaa ominaisuutta kannattaa hyödyntää myös leikki- ja kouluikäisten lasten, nuorten ja jopa aikuisten kanssa kielten oppitunneilla.

Monissa kulttuureissa laulu, soitto ja tanssi ovat keskeinen osa leikki-ikäisten lasten arkea. Eläintutkimuksen perusteella pelkkä musiikin kuuleminen voi vaikuttaa aivojen kehitykseen ja toistuva musiikin kuuntelu voi parantaa muistia ja oppimiskykyä.

1. Särkämö & Huotilainen 2012.

2. Trehub 2004.

3. Trehub 2004.

4. Nakata & Trehub 2004.

5. Särkämö & Huotilainen 2012.

Musiikkiharrastus lapsilla voi myös tukea päättelyn, kielen, tarkkaavuuden, muistin ja motoriikan kehitystä⁶. Musiikilliset kyvyt ja musiikin harrastaminen ovat yhteydessä erityisesti puheen havaitsemiseen ja vieraan kielen ääntämiseen⁷. Musiikkiharrastus näkyy aivoissa myös aivorakenteiden muutoksina.

Nuoruudessa korostuu musiikin merkitys tunteiden ilmaisussa ja säätelyssä sekä identiteetin rakentumisessa ja sosiaalisissa suhteissa. Musiikin tuottaminen voikin muodostua tärkeäksi osaksi omien tunteiden säätelyä ja omiin tunteisiin tutustumista. Erityisesti yhdessä musisoiminen ja tanssiminen tuottavat mielihyvän kokemuksia, jotka ovat tärkeitä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteelle, ryhmäkoheesiolle ja sosiaalisten siteiden lujittamiselle. Musiikki voi myös vaikuttaa sydämen lyöntitiheyteen ja hengitykseen: esimerkiksi yhdessä laulavien sydämet lyövät samaan tahtiin⁸. Tällaisen kehollisuuden kautta musiikki vahvistaa yhteisöllisyyttä.

Musiikki on myös mielenkiintoinen kurkistusikkuna kulttuuriin käytänteisiin, arvotuksiin ja ideologioihin. Esimerkiksi monissa suomalaisissa lauluissa korostuvat protestanttiset arvot, vaatimattomuus sekä työn tekemisen välttämättömyys ja elämän raadollisuus. Lisäksi lauluissa ihannoidaan suomalaista luontoa, maaseutua ja maanläheistä elämäntapaa. Toisaalta musiikin avulla voidaan lisätä ymmärrystä uusista kulttuureista ja lisätä samaistumista kulttuuriin, johon ei välttämättä ole muuta kosketuspintaa. Musiikki on aina kulttuurisidonnaista: erilaiset musiikkityylit yhdistävät niin monia nuorisotai muita alakulttuureja kuin etnisiäkin kulttuureita.

Musiikin avulla voidaan herättää kiinnostusta myös uusiin kieliin – esimerkiksi korealaista pop-musiikkia, k-popia, kuuntelevat nuoret ovat alkaneet innostua korean kielen opiskelusta. Musiikki onkin yksi tapa lisätä tuoda kieliä mukaan opetukseen. Tutkimusten mukaan laulaminen tukee erityisesti sanojen ja ilmausten muistamista ja rakenteiden oppimista, mikä voi heijastua esimerkiksi kirjoittamisen sujuvuutena⁹. Laulun sanojen rytminen lausuminen eli loruttelu puolestaan tukee esimerkiksi ääntämistä¹⁰. Laulamalla tai laulun sanoja lausumalla kielenoppija tuottaa kieltä itse ja toistaa samoja sanoja ja rakenteita, mikä on edellytys oppimiselle¹¹. Laulaminen tuottaa laulajille myös iloa, jolloin kielten oppiminen voi olla hauskeempaa, mikä myös tukee oppimista.

6. Hannon & Trainor 2007.

7. Milovanov & Tervaniemi 2011.

8. Koelsch 2010.

9. Alisaari & Heikkola 2016.

10. Heikkola & Alisaari 2017.

11. van Lier 2000.

Musiikki sopii hyvin nuorten kieltenopetukseen, koska se silloittaa formaalia ja informaalia oppimista. Jos kielten tunnilla kuunnellaan oppilaiden lempimusiikkia, musiikin käyttö yhdistää vapaa-aikaa koulussa oppimiseen. Musiikin käytön ja laulamisen ei missään nimessä tule korvata muita opetus- ja oppimismenetelmiä, vaan niitä kannattaa käyttää niiden rinnalla. Musiikin ja laulujen käytön hyödyt ovat kuitenkin merkittäviä ja samalla keventävät opetusta: jos opettaja esimerkiksi suuntaa oppilaiden huomion laulujen sanoihin, tapahtuu oppimista melkein huomaamatta. Lauluissa käytetty kieli on usein elävää ja antaa autenttisen kuvan kohdekielen käytöstä (vrt. oppikirjojen rakennetut tekstit).¹² Myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa¹³ tuodaan esiin se, että taiteen eri muodot edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. Oppilaita voi innostaa esimerkiksi tietyn bändin musiikkiin tai tiettyyn kieleen tai kulttuuriin perustuva kieltenopetus. Useilla paikkakunnilla on järjestetty erittäin suosittua Rammsteinin saksaa -kurssia, ja Turussa on järjestetty Italiaa laulamalla -kursseja. Lauluja voidaan tunnilla laulaa vaikka tallenteen mukana – opettajan ei siis tarvitse itse olla ammattilaulaja voidakseen käyttää lauluja opetuksessaan. Näin on myös eri kielten käytön suhteen opetuksessa: lauluja voi tuoda opetukseen ja tarjota esimerkiksi oppilaille mahdollisuus hyödyntää kaikkia omia kielellisiä resurssejaan ilman, että opettajan pitäisi osata kaikkia näitä kieliä.

Monikielisyys ja kielenoppiminen

Suurin osa maapallon ihmisistä ovat monikielisiä. Suomessakin kaikki opiskelevat ainakin kahta uutta kieltä kouluaikanaan, puhuvat erilaisia murteita ja käyttävät kielen rekistereitä eri tavoin eri yhteyksissä. Myös maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat monikielisiä. He puhuvat useimmiten ainakin kahta kieltä: omaa ensikieltään ja suomea tai ruotsia. Monet kuuntelevat lisäksi lauluja, jotka voivat olla suomen, ruotsin, saamen, englannin, somalin, arabian tai vaikkapa korean kielellä. Monikielisyys tarkoittaa eri kielten tai niiden osien hallintaa, ei missään nimessä sitä, että kaikkia kieliä osaisi täydellisesti. Nykyään ajatellaankin, että kielitaito eri kielissä voi olla osittaista. Myöskään kielen oppimisessa ei pyritä enää täydelliseen, ensikielen omaiseen kielitaitoon. Kieli nähdään tilanteisena ja dynaamisena, eli kieltä käytetään eri tavoin eri tilanteissa ja kielitaito muuttuu koko elämän ajan.

12. Ludke 2020.

13. Opetushallitus 2014.

Kielitaitoamme voi kuvata *repertuaarina*, joka koostuu osaamiemme kielten osittaisesta kielitaidosta ja muista vuorovaikutustaidoistamme¹⁴. Myös uusissa opetussuunnitelmissa^{15,16} näkyy tämä uudenlainen monikielisyysajatus. Koulujen kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus tulee ottaa myös opetuksessa huomioon. Opetussuunnitelmissa tällaista kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta huomioon ottavaa opetusta kutsutaan kielitietoisuudeksi. Tällainen eri kieli- ja kulttuuritaustat huomioon ottava opetus tukee kaikkia, mutta erityisesti oppilaita, joilla on maahanmuuttotausta tai erilaisia oppimisen haasteita. Kielitietoinen opetus tukee myös oppilaiden monikielisyttä ja kannustaa eri kielten käyttöön. Kielitietoisuutta voi edistää myös esimerkiksi eri kielisiä lauluja käyttämällä.

Kielenoppimisen ja kielitaidon kehittymisen kannalta on keskeistä, kuinka usein ja milaista kieltä kohtaa. Kieltä opitaan parhaiten, kun kielenoppija ymmärtää kuulemaansa tai lukemaansa kieltä, ja kun se on hänen kielitaitonsa ylärajalla: oppiminen tapahtuu tällöin oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä. Oppiakseen kielenoppijan tulee myös keskittää tarkkaavaisuutensa kieleen ja tuottaa kieltä itse, vaikkapa laulamalla aiemmin kuulemaansa laulua. Aktiivisesti kieltä käyttämällä kielenoppija oppii vähitellen muistamaan yhä enemmän kielen ilmaisuja ja rakenteita. Erityisesti vuorovaikutus ja aktiivinen osallistuminen erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin edistää kielenoppimista. Kielenoppimista tapahtuukin kaikkialla kaiken aikaa. Esimerkiksi opetuksen ulkopuolella tapahtuvat keskustelut tai radiosta kuultu laulu tarjoaa kielenoppijalle kielellistä materiaalia, jota hän voi halutessaan käyttää hyväkseen kielenoppimisessaan.

Laulut kielen ja kulttuurin oppimisen tukena – Mitä, milloin ja miten?

Laulaminen kielten opetuksessa ei ole uusi asia, sitä on tehty jo pitkään. Myös kuoroissa on pitkään laulettu erikielisiä lauluja, eikä sitä ole pidetty mitenkään erityisenä asiana. Kielten opetuksessa musiikkia ja lauluja ei kuitenkaan vielä käytetä systemaattisesti, vaikka laulaminen on helppo ja mukava tapa elävöittää kielten opetusta. Laulut voivat myös olla osa kielitietoista opetusta, jossa tarkastellaan kielen rakenteita ja sanastoa eri lauluista.

14. Lehtonen 2019.

15. Opetushallitus 2014.

16. Opetushallitus 2019.

Miten opettaja voi sitten käyttää lauluja ja musiikkia kielen ja kulttuurin opetuksen tukena? Laulujen avulla voidaan tukea puheen musiikillisten piirteiden havaitsemista, koska musiikin ja puheen akustinen havaitseminen ovat yhteydessä toisiinsa. Musiikki ja puhe siis hyödyntävät samoja äänen akustisia piirteitä, esimerkiksi äänen korkeutta, kestoa ja sointiväriä. Nykyään kielten opetuksessa tavoitteena ei ole äidinkielenkaltainen ääntäminen, vaan ymmärrettävyys, eli se, että kohdekielen äidinkieliset puhujat ymmärtävät uuden kielen puhujaa.

Erityisesti laulaminen tukee vieraan kielen oppimista. Varsinkin kuuntele ja laula -menetelmä on tehokas vieraan kielen sanatarakan muistamisen tukena¹⁷. Menetelmässä kuunnellaan ensin vieraskielinen laulu, minkä jälkeen se toistetaan laulamalla. Sekä laulun rytmi että erityisesti melodia tukevat laulun sanojen muistamista¹⁸. Sävelkorkeuden muutos auttaa tavurajojen hahmottamista, mikä tukee esimerkiksi eri äänteiden tai tavurajojen erottelukykyyä ja siten kielenoppimista¹⁹. Uuden kielen oppimisessa onkin haastavaa oppia erottelemaan sanoja ja tavuja sanavirrasta, ja johdonmukaiset melodiat voivat toimia tässä apuna. Tähän perustuu myös monien laulujen melodian tarttuvuus. Koska melodia tukee äänten erottelua, laulaminen on erityisen hyödyllistä kielen oppimisen alkuvaiheissa, jossa sanojen merkitykset eivät ole kielenoppijalle vielä tuttuja. Lauluja kannattaakin hyödyntää erityisesti varhennetussa kielenopetuksessa ja laajemminkin kielten oppimisen alussa. Lisäksi laulamalla oppiminen tukee erityisesti alkeislukutaidon suomenoppijoita sanojen sanavirrasta tunnistamista auttaen.

Tutkimuksissa laulun vaikutuksista kielenoppimiseen on esimerkiksi osoitettu, että sanastoa opitaan paremmin, kun se esitetään laulettuna kuin puhuttuna. Olemme myös omassa tutkimuksessamme todenneet, että suomenoppijoiden kirjoituksen sujuvuus kehittyi eniten laulamalla, kun vertailukohteina oli laulujen kuuntelu ja laulujen sanojen rytmisen lausuminen²⁰. Toisaalta laulun sanojen rytmisen lausuminen kehitti ääntämistä lähemmäksi ensikielisten ääntämistä²¹. Sanojen tai ilmaisujen rytmisen lausuminen tai laulaminen onkin hyvä tapa harjoitella esimerkiksi äänteiden kestoja, sanapainoa ja intonaatiota²². Tutkimustulostemme mukaan sekä laulaminen että loruttelu tukevat kielenoppimista, eli opettajat voivat käyttää kielenoppimisen tukena sekä lauluja että loruja.

17. Ludke, Ferreira & Overy 2014.

18. Purnell-Webb & Speelman 2008.

19. Burgess & Spencer 2000.

20. Alisaari & Heikkola 2016.

21. Heikkola & Alisaari 2017.

22. Ludke 2020.

Musiikilla on myös voima herättää kuulijoissa monia, voimakkaita tunteita, ja tunteet puolestaan tukevat oppimista. Musiikki aktivoi syviä aivoalueita, jotka ovat yhteydessä mielihyvän kokemuksiin. Musiikki voikin parantaa mielialaa, ehkäistä levottomuutta ja vähentää kielenoppimiseen liittyvää ahdistusta, joka voi estää oppimista.²³ Musiikki myös rentouttaa ja voi sitä kautta parantaa oppimista ja suorituskkyä. Laulaminen nostaa vireystasoa ja tuo iloa. Musiikkia voidaankin käyttää rennon ja miellyttävän ilmapiirin luomiseksi luokassa, ja laulamisella voidaan vaikuttaa luokan ryhmdynamiikkaan positiivisesti: yhdessä laulaminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja auttavaisuutta muita kohtaan. Kun musiikkia käytetään kielenoppimisessa, se lisää oppimisen motivaatiota ja miellyttävyyttä²⁴ ja tukee myös oppijan itsetuntoa, millä voi olla suuri merkitys oppimiselle.

Millaiset laulut tai lorut sitten tukevat kielenoppimista? Parhaiten muistamista ja oppimista tukevat laulut, joissa on suhteellisen helpot – tai ainakin helposti opittavat – sanat ja tuttu tai odotuksenmukainen melodia. Melodisesti tai sanoiltaan liian vaikeat laulut voivat jopa heikentää muistamista ja kielen oppimista. Oppimista ei myöskään välttämättä tue laulun esittäminen liian nopeasti tai sen kuuntelu tai laulaminen liian harvoin. Näin ollen sopivan hitaat ja ennustettavat melodiat, joissa on muistettavat sanat, tukevat kielen oppimista parhaiten. Siksi esimerkiksi lastenlaulut ovat oivallisia myös kielten tunneille, ja aikuisetkin pitävät niiden laulamisesta. Oppimista helpottavat myös tutut laulut, joiden melodian kielenoppijat jo tuntevat. Tuttuun melodiaan voi liittää erikieliset sanat, jolloin kielenoppija voi kiinnittää huomionsa kieleen. Esimerkiksi Tuiki, tuiki tähtönen ja Jaakko kulta -laulut toimivat monella eri kielellä.

Milloin lauluja sitten kannattaa käyttää? Uudella kielellä laulamisen voi aloittaa heti kielen oppimisen alussa. Kaikki oppilaat voivat osallistua laulamiseen, vaikka eivät heti kaikkia sanoja osaisikaan. Aluksi oppilas voi hyräillä kertosaäkeen mukana, myöhemmin hän voi laulaa kertosaäkeen mukana ja pikkuhiljaa hän voi oppia myös sääkeistöjen sanat. Pienempien lasten kanssa lauluun voi osallistua yhteisten leikkiliikkeiden kautta, jotka nekin tukevat oppimista. Lisäksi laulujen sanojen ymmärtämisen tukena voidaan käyttää monenlaisia kuvia. (Toiminnallisesta kielenopetuksesta, ks. Hahl tässä teoksessa). Tutkimuksia laulamisen paremmuudesta muihin toiminnallisiin kielenopetusmenetelmiin ei ole, eikä laulaminen yksin riitä. Yhdistettynä muihin kielenopetusmenetelmiin, laulaminen kuitenkin tukee kielenoppimista monella eri tavoin.

23. Särkämö & Huotilainen 2012.

24. Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz & Kolinsky 2008.

Koska kielen oppiminen vaatii tarkkaavaisuuden kohdistamista kieleen, lauluja kannattaa hyödyntää juuri tässä: laulujen melodia ja rytmi voivat auttaa kielenoppijaa kohdistamaan huomionsa kielen eri äänteisiin ja esimerkiksi tavu- ja sanarajoihin. Kielen oppiminen vaatii myös aktiivista tuottamista. Perinteisesti kieltä tuottaa luokassa vain yksi oppilas kerrallaan; laulamalla koko luokka saa harjoitusta kielen tuottamiseen yhtä aikaa, jolloin kielen oppiminen tehostuu. Aktiivisesti laulamalla kielenoppija oppii samalla muistamaan kielen ilmaisuja ja rakenteita, sillä laulaessa kielellisen aineksen toisto tapahtuu automaattisesti. Laulaminen myös automatisoi kielenaineksia kielenoppijan mielessä, mikä tukee kielenkäytön sujuvuutta. Koska ääntäminen on motorinen taito, jota voidaan harjoitella, voidaan lauluja käyttää myös ääntämisen oppimisen tukena. Esimerkiksi laulujen sanojen rytminen lausuminen voi tukea ääntämisen oppimista. Koska laulaminen on myös vuorovaikutuksellista ja vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta, kielenoppiminen vahvistuu entisestään.

Laulut ovat hyvää, autenttista aineistoa puhekielen ja arkikulttuurin opiskeluun, koska laulujen sanat ovat usein puhekielisiä. Laulujen avulla voi käsitellä erilaisia kielimuotoja, esimerkiksi suomen kielen aluepuhekielten eroja ja samankaltaisuuksia. Samalla tavalla voidaan kielten opetuksessa vertailla erilaisia tapoja käyttää kieltä. Tällainen tapa käyttää lauluja on myös arvokas tapa ottaa puheeksi kielen moninaisuus suomea ensikielenään puhuvien kanssa. Laulamista käytetään myös maahanmuuttajien ja turvapaikanhakijoiden opetuksessa: Turun kristillisellä opistolla tarjotaan kursseja, joissa suomen kieltä vasta opettelevat turvapaikanhakijat tutustuvat suomen kieleen laulujen avulla. Ruotsissa eri-ikäisille maahanmuuttajataustaisille on järjestetty lauluryhmiä, joissa tavoitteena on sekä kielen oppiminen että kulttuuriin asioihin tutustuminen.

Koska kieltä ei kannata opettaa irrallaan kulttuurista, laulut ovat hyvää opetusmateriaalia sekä kielen että kulttuurin osalta. Viime aikoina laulujen käytöstä kielen oppimisessa ja kieliin sekä kulttuuriin tutustumisessa on ollut useita erilaisia hankkeita, joista opettajat voivat saada vinkkejä laulujen käyttöön opetuksessa. *Kielinuppu*-hankkeessa on luotu lauluja erilaisista arjen tilanteista varhaiskasvatukseen, vaikka toki niitä voidaan käyttää laajemminkin erityisesti aloittelevien suomen kielen oppijoiden kanssa. Laulut kertovat esimerkiksi viikonpäivistä, kulkuvälineistä, vaatteista ja suomalaisista juhlapäivistä. *Hoilaillen*-hankkeen kohderyhmänä on ollut vanhemmat kielenoppijat ja suomen kielen opettajat, ja työtä on tehty edistämään musiikin ja laulamisen käyttöä kielen ja kulttuurin oppimisen tukena. *Lentävä laulu* -hanke puolestaan tutustuttaa lauluihin 15 eri kielellä. Laulut on hankkeen nettisivuilla esitetty sekä äänitteinä että nuotteina, ja niistä on tarjolla sekä alkuperäiskielinen versio että niiden käännös suomeksi. Lauluja voi käyttää opetuksessa avuksi esimerkiksi silloin, kun halutaan tutustua uusiin kieliin,

sillä laulujen kielivalikoima on monipuolinen sisältäen muun muassa arabian, kurdin (sorani), tagalogin, venäjän, darin, thain, viron ja shonan. Hanke tukee oppilailla olevan kieliasiantuntijuuden hyödyntämistä eri kielisiin lauluihin tutustumisessa ja niiden käsittelyssä. Lentävän laulun ideaa, eli erikielisten laulujen käyttöä kulttuureihin tutustumisen keinona, voidaan soveltaa kielten oppitunneilla.

Opettajien ajatuksia lauluista opetuksen tukena

Olemme aiemmin kartoittaneet opettajien (N = 94) kokemuksia laulujen käytöstä suomen kielen opetuksessa²⁵. Opettajien mukaan laulaminen ja laulujen kuuntelu ovat hyviä opetusmenetelmiä, ja erityisesti laulamisen koettiin vahvistavan ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lisäksi laulaminen koettiin merkittäväksi opiskelijoiden aktivoinnissa sekä rohkaisemassa heitä tuottamaan kieltä. Laulamisen ja laulujen kuuntelun ajateltiin myös herättävän oppijoissa tunteita, vaikuttavan mielialaan ja vähentävän ahdistusta.

Opettajat pitivät laulamista ja erityisesti laulujen kuuntelua sopivana opetusmenetelmänä kaiken ikäisille oppijoille. Laulamisen ajateltiin sopivan erityisesti ääntämisen ja sanaston harjoitteluun. Sekä laulaminen että laulujen kuuntelu koettiin sopiviksi myös uusien asioiden esittelyyn ja toisaalta niiden kertaamiseen sekä kulttuuristen asioiden käsittelyyn. Laulujen kuuntelun ajateltiin myös sopivan kielitaidon kehittämiseen laajemminkin.

Harvat opettajat kuitenkaan kertoivat käyttävänsä lauluja tai laulujen kuuntelua opetuksessaan. Laulamista käytettiin eniten sanaston, kulttuurin ja ääntämisen opetteluun, mutta näihinkin vain harvoin. Laulujen kuuntelua käytettiin hieman useammin, kuitenkin vain silloin tällöin. Eniten laulujen kuuntelua käytettiin sanaston ja rakenteiden opetteluun, kulttuurin käsittelyyn ja kuullun ymmärtämisen harjoitteluun.

Avoimissa vastauksissa opettajat nostivat esiin musiikin monia hyötyjä. He mainitsivat, että lauluja käytettäessä ”tunnelma luokassa vapautuu ja musiikki synnyttää opiskelijoissa assosiaatioita, joita he saattavat nostaa esiin”, laulamisesta ”tulee hyvälle tuulelle”, ”virkistyy” sekä ”hymyileminen lisääntyy” ja laulujen käyttö ”herättää keskustelua” ja ”opiskelijat ovat rohkeampia kyselemään laulun jälkeen”. Lisäksi todettiin, että ”laulaminen liittyy ainakin ryhmähenkeen ja me/muut-tunteeseen, saattaa se toki herättää myös ilon tai herkistymisen tunteita”. Laulamisesta mainittiin myös, että ”sillä saa rentoutet-

25. Alisaari & Heikkola 2017.

tua, aktivoitua, rauhoitettua”. Laulujen kuuntelusta todettiin, että ”musiikilla luodaan erilaisia mielikuvia ja sitä kautta mielialoja” ja ”osa opiskelijoista näyttää pitävän paljon [laulujen kuuntelusta] ja ehdottavat uusia lauluja”.

- Musiikki nostaa opettajan ja opiskelijoiden ajatukset arkisen puurtamisen yläpuolelle.
- Joskus, jos soittaa jonkin tunteikkaan kappaleen, opiskelijat ovat hyvin vaikuttuneita ja kiinnostuvat laulun sanoista ja musiikin esittäjistä ja säveltäjistä.
- Yleensä musiikki piristää opiskelijoita, niin että he jaksavat innostua uusista asioista.

Laulamalla monikieliseksi

Musiikkia on kaikkialla, ja se on läsnä arjessamme tavalla tai toisella, puhelimen soittoon äänistä kokonaisiin, sävellettyihin teoksiin, jotka kaikuivat ostoskeskuksen kaiuttimista tai omista kuulokkeista. Musiikilla ja lauluilla on tärkeä, oppimista tukeva paikkansa myös kielten opetuksessa, mutta niitä voi käyttää myös lisäämään tietoa eri kielistä ja kulttuureista makupaloina opetuksen lomassa. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet korostavat eri kielten tasavertaista asemaa, ja kielet nähdään osana ihmisoikeuksia ja oppimisen resursseina. Opetussuunnitelmissa nostetaan esiin myös taiteen myönteinen vaikutus oppimiseen ja oppimisilmapiiriin. Erikielisillä lauluilla voidaan pyrkiä madaltamaan kielten välisiä raja-aitoja ja purkamaan ennakkoluuloja ja kielten hierarkioita.

Opettajan ei tarvitse itse olla monikielinen hyödyntääkseen lauluja eri kielialueilta, vaan tässä kannattaa hyödyntää oppilaiden kielellistä ja kulttuurista asiantuntijuutta. Oppilaat saattavat tuntea eri kieliä monista syistä: kotona saatetaan puhua useampiakin kieliä tai niihin on voinut tutustua harrastuksen tai muun kiinnostuksen kohteen kautta. Koulun ulkopuolella opitut kielet tai kielelliset taidot ovat myös tärkeä osa osaamista ja jopa osa oppilaiden identiteettiä. Musiikki saattaa olla tärkeä osa identiteetin ilmentymisessä ja rakentumisessa, joten oppilaille tärkeän musiikin tuominen osaksi opetusta tavalla tai toisella on myös tapa tukea oppilaiden identiteetin rakentumista opetussuunnitelman edellytysten mukaisesti.

Opettajan ei myöskään tarvitse olla erityisen taitava laulaja tai musiikin asiantuntija. Usein kannattaa kuitenkin rohkeasti heittäytyä laulamaan tai vähintään liikkumaan musiikin mukana, jolloin myös oppilaat saavat rohkaisua osallistumiseen. Apuna voi käyttää monenlaisia tallenteita, eikä musiikin tai laulujen käyttö kielten opetuksessa vaadi soitto- tai laulutaitoa. Kokemuksemme mukaan opettajat, jotka itse laulavat tai edes hyräilevät laulujen mukana, saavat oppilaat innostumaan laulamisesta. Musiikilla on voima luoda hyvää ryhmähenkeä, ja laulaminen yhdessä saa sydämet lyömään samaan tahtiin sekä lisää hyvää tahtoa muita kohtaan. Koska opettaja on tärkeä osa oppijayhteisöä, hän voi toimia mallina oppilaille siitä, miten rohkaistuminen laulamaan voi olla mukavaa, vaikka se voikin aluksi tuntua vieraalta.

Kieltenopetuksessa kannattaa käyttää lauluja ja musiikkia, koska

- aktiivinen musiikin kuuntelu ja laulujen laulaminen luovat positiivista ilmapiiriä
- aktiivinen laulaminen sekä sanaston ja rakenteiden tarkastelu tukevat kielen oppimista
- erikielisten laulujen tuominen oppitunneille tuo monikielisyyttä näkyväksi ja lisää arvostusta eri kieliä kohtaan
- laulujen sanoja tarkastelemalla voidaan käsitellä erilaisia alakulttuureita tai muita kulttuurisia aiheita.

Kieltenopetukseen sopivan laulun tulisi olla

- sanastoltaan sopivan haastava, ei liian vaikea
- melodialtaan helppo tai tuttu tai kulttuurisesti tuttu tai oletuksenmukainen
- oppilaan ikätasolle mielekäs
- selkeästi äännetty
- rytmiltään mieluiten kohdekielen mukainen, ei kohdekielen puherytmiä rikkova.

Kun valitset lauluja kieltenopetukseen

- käytä lauluja monipuolisesti
- valitse lauluja eri musiikkilajeista
- opasta oppilaita löytämään itse musiikkia
- kerro oppilaille, miten laulaminen tukee oppimista.

Lähteet

- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. 2017. *Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. Teacher and Teacher Education* 63, 231–242.
doi: 10.1016/j.tate.2016.12.021
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. 2016. *Laulamalla sujuvuutta kirjoittamiseen. Kasvatus* 47, 313–326.
- Burgess, J. & Spencer, S. 2000. *Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. System* 28, 2, 191–215.
doi: 10.1016/S0346-251X(00)00007-5
- Hannon, E. E., & Trainor, L. J. (2007). *Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. Trends Cogn Sci*, 11:466–72.
- Heikkola, L. M. & Alisaari, J. 2017. *Laulun sanoja lausumalla taitavaksi ääntäjäksi?* Teoksessa M. P. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2017, 10, 18–44. Saatavissa: <https://journal.fi/afinla/article/view/73122>
- Koelsch, S. (2010). *Towards a neural basis of music-evoked emotions. Trends Cogn Sci*, 14: 131–7.
- Lehtonen, H. 2019. *Monikielisyys koulussa. Yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. Kielikello* 4. Saatavissa: <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>
- van Lier, L. (2000). *From input to affordance: Social-interactive from an ecological perspective.* Teoksessa: J. Lantolf (toim.). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- Ludke, K. M. 2020. *Using songs to learn and to teach: Section introduction. The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing.* Routledge. Volume II, 365–374.

- Ludke, K. M., Ferreira, F. & Overy, K. 2014. *Singing can facilitate foreign language learning. Mem Cog* 42: 41–52.
- Milovanov R, & Tervaniemi M. (2011). *The interplay between musical and linguistic aptitudes: a review. Frontiers of Psychology*, 2:321.
- Nakata, T, & Trehub, S. (2003). *Infants' responsiveness to maternal speech and singing. Infant Behav Dev*, 27:455–64.
- Opetushallitus 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2020. Määräykset ja ohjeet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (Luettu 15.4.2021)
- Opetushallitus 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet. <https://www.oph.fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015> (Luettu 15.4.2021.)
- Purnell-Webb, P. & Speelman, C. 2008. *Effects of music on memory for text. Perceptual and Motor Skills* 106, 958–962.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. 2008. *Songs as an aid for language acquisition. Cognition*, 106, 975–983.
- Särkämö, T. & Huotilainen, M. 2012. *Musiikkia aivoille läpi elämän. Suomen Lääkärilehti* 17, 1334–1339.
- Trehub, S. E. 2004. *The developmental origins of musicality. Nat Neurosci* 6:669–73.



6. Dyk ner i nya språk genom musiken

Leena Maria Heikkola, forskardoktor, universitetslärare, Åbo Akademi

Jenni Alisaari, specialforskare, Åbo universitet, universitetslärare, Åbo Akademi

Sammandrag

Musik och särskilt sång kan användas till att göra språkundervisningen levande. Sång skapar en känsla av samhörighet och väcker känslor hos lyssnaren, vilket i sin tur stöder lärandet. Sjungandet gör det också lättare att fokusera på språket och lägga orden på minnet, vilket också underlättar lärandet av ord, uttryck och strukturer. Läraren behöver inte vara bra på musik för att använda sig av sånger i sin undervisning.

Nyckelord: Sång, sjungande, språkundervisning, kulturundervisning, flerspråkighet

Abstract

Music and especially singing are ways to liven up language teaching. Singing creates a sense of togetherness and evokes feelings, which supports learning. It also makes it easier to focus on and recall language, and thus supports the learning of words, expressions, and structures. Teachers can use songs in their teaching, even if they are not music experts themselves.

Keywords: Singing, language teaching, culture teaching, multilingualism

Hur påverkas vi av musik?

Musik är en viktig del av vår vardag. Redan i fosterstadiet börjar människans musikaliska färdigheter utvecklas. Musik aktiverar båda hjärnhalvorna och också nervsystemet deltar i bearbetningen av musik. Nervsystemet styr flera auditiva, emotionella, kognitiva och motoriska funktioner. Det är särskilt tack vare hjärnskanningsmetoderna och den kliniska forskningen om musik som vi fått en bättre förståelse för hur musiken påverkar oss och hur den kan användas som stöd i lärandet¹ Musiken har en positiv effekt på flera olika delområden: kroppen, känslorna, kognitionen, de sociala interaktionerna och också på (språk)inläringen. Därför är det en bra idé att använda sig av musik i språkundervisningen.

Musik spelar viktiga roller genom hela livet. Barn och bebisar i alla kulturer är intresserade av musik, särskilt av att lyssna på musik². Redan vid födseln kan en bebis urskilja röstläge, klangfärg och ljudets längd tillräckligt väl för att känna igen de melodier och rytmer hen hör.³ Bebisar förstår också de musikaliska dragen i det talade språket, alltså prosodin, såsom förändringar i talets tonhöjd och intonation samt i talets längd och betoning. När vi pratar med bebisar eller små barn betonar vi de musikaliska dragen: när vi sköter om ett barn växlar vi ofta mellan olika ljudvolymmer och upprepar samma uttryck. Det här hjälper bebisen att urskilja och ta till sig språkstrukturen och ordförrådet.⁴ Sånger kan också påverka barnets aktivitet: vaggvisor gör barnet sömningt medan leksånger ökar aktivitetsnivån. Musiken engagerar också bebisen som redan vid ett halvt års ålder börjar jollra och röra sig till musiken. Musik och rörelse är alltså oskiljaktiga ända sedan vi är små. Genom musiken lär sig barnet också att interagera med sina föräldrar och reglera sina känslotillstånd. Musiken stöder barnets sociala, kognitiva och motoriska funktioner, som är en förutsättning för talutvecklingen.⁵ Det är också en god idé att dra nytta av sångens egenskaper som lockar till dialog under språklektionerna för barn i lek- och skolåldern, ungdomar och till och med vuxna.

I många kulturer spelar sång, musicerande och dans en central roll i vardagen för barn i lekåldern. Forskning på djur visar att hjärnans utveckling kan påverkas redan av att lyssna på musik och att minnet och inlärningsförmågan kan förbättras om man lyssnar

1. Särkämö & Huottilainen 2012.

2. Trehub 2004.

3. Trehub 2004.

4. Nakata & Trehub 2004.

5. Särkämö & Huottilainen 2012.

på musik upprepade gånger. En musikhobby kan också stötta utvecklingen av barnets slutledningsförmåga, språk, uppmärksamhet, minne och motorik⁶. Musikalisk förmåga och musik som hobby har ett samband särskilt med uppfattningen av de talade språket och uttalet av ord på främmande språk⁷. En musikhobby syns också i hjärnan som förändringar i hjärnstrukturen.

Under ungdomsåren betonas musikens betydelse för hur man uttrycker och reglerar sina känslor samt för hur identiteten byggs upp och för ens sociala relationer. Att producera musik kan till och med bli en viktig del av hur den unga personen reglerar och bekantar sig med sina känslor. Särskilt att musicera och dansa tillsammans leder till trevliga upplevelser som är viktiga för känslan av samhörighet i gruppen, för gruppkohesionen och stärkta sociala band. Musik kan också påverka hjärtfrekvensen och andningen: det är till exempel så att de sjungandes hjärtan slår i samma takt när de sjunger samma sång⁸. Genom en dylik kroppslighet stärker musiken samhörigheten.

Musik är också ett intressant titthål in i kulturell praxis, i värderingar och ideologier. I flera finska sånger betonas exempelvis protestantiska värden, anspråkslöshet samt arbetets oundviklighet och livets eländighet. Dessutom idealiserar sångerna den finländska naturen, landsbygden och den jordnära livsstilen. Musiken kan också skapa förståelse för nya kulturer och öka identifikationen med en kultur utan andra kontaktytor. Musiken är alltid kulturbunden: olika musikstilar förenar såväl många ungdomskulturer eller andra subkulturer, som etniska kulturer.

Musik kan väcka intresse för nya språk – många ungdomar som lyssnar på koreansk popmusik, så kallad k-pop, har fattat intresse för att lära sig koreanska. Musiken är alltså ett sätt att få in språk i undervisningen. Enligt forskningen stöttar i synnerhet sång inlärnigen av ord och uttryck som man också minns bättre tack vare sångerna, samt strukturer. Det här kan återspeglas i hur enkelt det går att skriva orden⁹. När man uttalar en rytmisk sångtext, alltså en ramsa, stöder det i sin tur till exempel uttalet¹⁰. Genom att sjunga eller läsa upp en sångtext får den språkstuderande producera språket på egen hand och upprepa ord och strukturer, vilket är en förutsättning för lärandet¹¹. Den som sjunger blir glad och då är det roligare att lära sig språket i fråga, vilket också stöttar lärandet.

6. Hannon & Trainor 2007.

7. Milovanov & Tervaniemi 2011.

8. Koelsch 2010.

9. Alisaari & Heikkola 2016.

10. Alisaari & Heikkola 2017.

11. van Lier 2000.

Musik är mycket lämpligt i språkundervisningen med unga, eftersom musiken bygger en bro mellan det formella och det informella lärandet. Att lyssna på elevernas favoritmusik under lektionerna förenar fritiden med lärandet i skolan. Musik och sång får naturligtvis inte ersätta andra undervisnings- och inlärningsmetoder, utan kan med fördel användas vid sidan av andra metoder. Nyttan med att använda musik och sång är dock betydelsefull och gör också undervisningen mer lättsam: om läraren till exempel ber eleverna att lyssna noga på sångtexterna går lärandet som av sig självt. Språket i sångerna är ofta levande och ger en autentisk bild av hur målspråket används (jämför med de strukturerade texterna i läroböckerna).¹² Också grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen¹³ lyfter fram att olika konstformer främjar inlärningsglädjen och stärker förutsättningarna för kreativt tänkande och kreativa insikter. Elevernas intresse kan väckas om språkundervisningen grundar sig på musik av en viss musikgrupp eller ett visst språk eller en viss kultur. På flera orter har man ordnat mycket populära Rammstein-tyskakurser och i Åbo har man haft kurser på temat ”Sjung på italienska”. Det går bra att sjunga till inspelningar på lektionerna – läraren måste alltså inte vara en professionell sångare för att använda sig av sånger i sin undervisning. Detsamma gäller användningen av olika språk i undervisningen: det går bra att använda sig av sånger i undervisningen och ge eleverna möjlighet att dra nytta av alla sina språkliga resurser utan att läraren kan alla språk.

Flerspråkighet och språkinläring

De flesta människor på jorden är flerspråkiga. Också i Finland studerar alla åtminstone två nya språk under sin skoltid. Alla pratar också olika dialekter och använder sitt språkregister på olika sätt i olika sammanhang. Även personer med invandrarbakgrund är flerspråkiga. De pratar oftast åtminstone två språk: sitt eget förstaspråk och finska eller svenska. Sångerna man lyssnar på kan också vara på finska, svenska, samiska, engelska, somali, arabiska eller till exempel koreanska. Flerspråkighet innebär att man behärskar olika språk eller delar av språken, men det innebär på inga villkor att man skulle behärska alla språk fullständigt. I dag talar man ofta om partiell språkkunskap i olika språk. I språkinläringen strävar man inte heller längre efter perfektion. Det är alltså inte meningen att man ska kunna prata ett främmande språk som en infödd. Språk ses som situationsbundna och dynamiska. Olika språk används på olika sätt i olika situationer och språkkunskaperna förändras under hela livet.

12. Ludke 2020.

13. Utbildningsstyrelsen 2014.

Man kan beskriva våra språkkunskaper som en *repertoar*, som består av all den partiella språkkunskap vi besitter i kombination med våra övriga växelverkansfärdigheter¹⁴. Också i de nya läroplanerna^{15,16} syns den här nya flerspråkighetstanken. Skolornas språkliga och kulturella mångfald borde beaktas också i undervisningen. När den här språkliga och kulturella mångfalden beaktas i undervisningen kallas det i läroplanerna för språkmedvetenhet. Undervisning som beaktar olika språkliga och kulturella bakgrunder ger alla stöd, men särskilt de elever som har invandrarbakgrund eller olika inlärningsutmaningar. En språkmedveten undervisning stöttar elevernas flerspråkighet och uppmuntrar till användning av olika språk. Språkmedvetenheten kan också främjas bland annat genom användning av sånger på olika språk.

För utvecklingen av språkinläringen och språkkunskaperna är det viktigt hur ofta man kommer i kontakt med språk och vilka språk man kommer i kontakt med. Den bästa språkinläringen sker när den som studerar språk förstår språket hen hör eller läser och när det sker på den övre gränsen av hens språkkunskaper. Då sker lärandet i den studerandes närutvecklingszon. För att lära sig måste den som studerar ett språk också fokusera sin uppmärksamhet på språket och själv producera språket i fråga, till exempel genom att sjunga en sång hen hört tidigare. Genom att aktivt använda ett språk lär sig personen småningom komma ihåg mer och mer av språkets uttryck och struktur. Språkinläringen främjas främst av växelverkan och aktivt deltagande i olika situationer där språket används. Språkinläring sker därmed hela tiden överallt. Samtal utanför undervisningen eller en sång på radion erbjuder språkligt material som den studerande om hen så vill kan dra nytta av när hen lär sig ett språk.

Sånger som stöd för språkligt och kulturellt lärande – vad, när och hur?

Det är inget nytt att sjunga i språkundervisningen, utan det har man gjort länge. Också körer har länge haft sånger på olika språk på repertoaren, och det har aldrig varit något konstigt med det. I språkundervisningen används emellertid inte ännu musik och sånger systematiskt, även om det är ett lätt och roligt sätt att liva upp språkundervisningen. Sånger kan också ingå i språkmedveten undervisning där man undersöker språkets struktur och ordförråd i olika sånger.

14. Lehtonen 2019.

15. Utbildningsstyrelsen 2014.

16. Utbildningsstyrelsen 2019.

Hur kan då läraren utnyttja sång och musik som stöd i språk- och kulturundervisningen? Med sånger kan man hjälpa den studerande att lägga märke till det talade språkets musikaliska drag, eftersom akustisk varseblivning av musik och det talade språket har ett samband med varandra. Musiken och talet utnyttjar alltså samma akustiska drag i ljudet, till exempel tonhöjd, ljudlängd och klangfärg. I dagens språkundervisning eftersträvas inte ett uttal på modersmålsnivå, utan förståelighet. Det betyder att de som pratar språket som modersmål ska förstå personen som lärt sig det nya språket.

Att sjunga är ett särskilt bra stöd när man lär sig ett främmande språk. Särskilt metoden ”lyssna och sjung” är ett effektivt stöd när det gäller att ordagrant memorera ett främmande språk¹⁷. Metoden går ut på att eleverna först lyssnar på en sång på ett främmande språk, varefter de upprepar sången genom att sjunga den. Rytmen och särskilt melodin gör det lättare att minnas sångtexten¹⁸. Förändringar i tonhöjden gör det lättare att bilda sig en uppfattning om gränserna mellan stavelserna, vilket stöttar förmågan att skilja mellan uttal eller urskilja gränser mellan stavelser och det blir därmed också enklare att lära sig språket¹⁹. Det är utmanande att lära sig skilja mellan ord och stavelser i ett ordflöde när man lär sig ett nytt språk och då kan konsekventa melodier vara till hjälp. Det här är också orsaken till att många sånger har melodier som fastnar i minnet. Eftersom melodin gör det enklare att skilja mellan olika ljud är det särskilt viktigt att sjunga i början av språkinläringen när den studerande inte ännu vet vad orden betyder. Därför är det bra att använda sånger i tidigarelagd språkundervisning, liksom i början av all språkundervisning. Dessutom är sång som inlärningsmetod ett bra stöd för personer med elementär läskunnighet som studerar finska, eftersom sången hjälper dem att identifiera orden i ordflödet.

Forskning om sångens effekter på språkinläringen har bland annat visat att det är lättare att lära sig ett ordförråd om man sjunger en sång än om man läser upp sångtexten. Också i vår egen forskning har vi kunnat konstatera att personer som studerade finska lärde sig skriva ledigare främst genom att sjunga, jämfört med jämförelseobjektet som lyssnade på sånger och läste upp sångtexterna rytmiskt²⁰. Att läsa upp sångtexterna rytmiskt utvecklade i sin tur uttalet så det i högre grad påminde om en förstaspråktalares²¹. Att uttala eller sjunga ord eller uttryck rytmiskt är alltså ett bra sätt att öva sig på språkljudens längd, tonvikt och intonation²². Enligt våra forskningsresultat stöds språkinläringen av såväl sjungande som av ramsor, så lärarna kan gott använda sig av sånger och ramsor som stöd i språkundervisningen.

17. Ludke, Ferreira & Overy 2014.

18. Purnell-Webb & Speelman 2008.

19. Burgess & Spencer 2000.

20. Alisaari & Heikkola 2016.

21. Heikkola & Alisaari 2017.

22. Ludke 2020.

Musik har också en förmåga att väcka många starka känslor hos lyssnaren. Känslorna stöttar i sin tur lärandet. Musik aktiverar djupa hjärnområden som är i förbindelse med upplevelsen av välbehag. Musiken kan förbättra humöret, motverka rastlöshet samt minska den ångest som är förknippad med språkinläring och som kan vara ett hinder för lärandet.²³ Musik är också avslappnande och kan därmed förbättra lärandet och prestationsförmågan. Sång ökar aktiviteten och ger glädje. Musik kan användas för att skapa en avslappnad och behaglig atmosfär i klassen. Genom att sjunga tillsammans kan man inverka positivt på klassens gruppdynamik: att sjunga tillsammans ökar hjälpsamheten mot andra och känslan av samhörighet. När musik används i språkinläringen ökar det inlärningsmotivationen och trivsamheten²⁴. Även den studerandes självkänsla stärks vilket kan ha stor betydelse för lärandet.

Vilken sorts sånger eller ramsor stöttar språkinläringen? Bäst stöd för minnet och lärandet ger sånger med relativt enkla ord. Orden ska åtminstone vara enkla att lära sig. Melodin ska vara bekant och förutsägbar. Sånger med för svår melodi eller för svår text kan till och med försämra minnet och språkinläringen. Det är heller inte nödvändigtvis bra för lärandet om sången spelas för fort eller om de studerande lyssnar på den eller sjunger den för sällan. Med andra ord så är det lämpligt långsamma och förutsägbara melodier med sångtexter som är lätta att minnas som bäst stöder språkinläringen. Därför är till exempel barnsånger perfekta även på språklektionerna för vuxna, som också brukar tycka om att sjunga barnsånger. Lärandet underlättas också av bekanta sånger vars melodi de språkstuderande redan kan. Man kan alltså ordsätta en bekant melodi på olika språk så att den språkstuderande kan fokusera på språket. Till exempel Blinka lilla stjärna och Broder Jakob fungerar på många olika språk.

När ska man använda sig av sånger? Det går bra att börja sjunga på ett språk genast i början av språkinläringen. Alla elever kan delta, även om de inte genast kan alla ord. Eleven kan börja med att nynna refrängen, senare kan hen sjunga med i refrängen och så småningom lär hen sig orden till alla verser. Små barn kan delta i sången genom gemensamma lekrörelser som också stöttar lärandet. Det går också bra att använda sig av mångsidiga bilder för att stötta förståelsen av sångtexterna. (Mer om funktionell språkundervisning, se Kaisa Hahls artikel *Active and engaging language learning* i denna publikation). Det finns inga undersökningar som visar att sång skulle vara en bättre funktionell språkundervisningsmetod än någon annan, och sång räcker inte i sig. I kombination med övriga språkundervisningsmetoder kan sången dock stötta språkinläringen på många olika sätt.

23. Särkämö & Huotilainen 2012.

24. Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz & Kolinsky 2008.

För att lära sig ett språk måste man koncentrera sin uppmärksamhet på språket och det är här sångerna kan vara till stor nytta: sångernas melodier och rytm hjälper språkstuderande att fokusera på språkets olika uttal och till exempel gränsen mellan stavelser och ord. För att lära sig ett språk måste man också aktivt producera språket. Traditionellt är det bara en elev i klassen i taget som ägnar sig åt språkproduktion, men genom att sjunga kan hela klassen samtidigt öva sig på språkproduktion. Det här ger en effektivare språkinläring. Genom att sjunga aktivt lägger språkstuderande samtidigt språkliga uttryck och strukturer på minnet, eftersom man automatiskt upprepar språkelementen när man sjunger. Sjungandet automatiserar också språkelementen i den studerandes sinne vilket stöttar smidig språkanvändning. Eftersom uttal är en motorisk färdighet som går att öva upp kan sånger också användas som stöd i uttalsinläringen. Att läsa upp sångtexter rytmiskt kan exempelvis stödja uttalsinläringen. Att sjunga är något man gör tillsammans och det stärker således känslan av gruppsamhörighet, vilket även stärker språkinläringen.

Sånger är bra, autentiskt material när man studerar talspråk och vardagskultur, eftersom sångtexterna ofta är skrivna på talspråk. Med hjälp av sångerna kan man behandla olika språkformer, till exempel skillnader och likheter mellan regionalt talspråk i Finland. På samma sätt kan man i språkundervisningen jämföra olika sätt att använda språket. Den här metoden att använda sånger är också ett värdefullt sätt att ta upp språkets mångfald med dem som pratar finska som sitt förstaspråk. Sång används också i undervisningen av invandrare och asylsökande: Vid Åbo kristliga institut erbjuds kurser där asylsökande som precis börjat lära sig finska får bekanta sig med språket via sånger. I Sverige har man ordnat sånggrupper för personer i olika åldrar med invandrarbakgrund för att de ska lära sig språket och bekanta sig med kulturen.

Eftersom det inte är en bra idé att undervisa ett språk lösryckt från kulturen är sånger bra undervisningsmaterial för såväl språk- som kulturinläring. Under den senaste tiden har det startats flera projekt där man använt sig av sånger för att undervisa i ett språk och låta studerandena bekanta sig med kulturen. Lärarna kan utnyttja de här projekten som inspiration i sin undervisning. I projektet *Kielinuppu* har man skapat sånger till olika vardagliga situationer med småbarnspedagogiken som målgrupp. Naturligtvis kan materialet också användas av till exempel dem som lär sig nybörjarfinska. Sångerna handlar till exempel om veckans dagar, fortskaffningsmedel, kläder och finländska högtider. Projektet *Hoilailleen* har haft äldre språkstuderande och finsklärare som målgrupp. Man har arbetat för att främja användningen av musik och sång i språk- och kulturinläringen. Projektet *Lentävä laulu* ger en introduktion till sånger på 15 olika språk. Sångerna finns som såväl inspelningar som noter på projektets webbplats. De erbjuds på ursprungsspråket och finns översatta till finska. Sånger kan användas som stöd

i undervisningen till exempel då man vill bekanta sig med nya språk. Språkurvalet är mångsidigt med sånger på bland annat arabiska, kurdiska (sorani), tagalog, ryska, dari, thai, estniska och shona. Projektet uppmuntrar till att dra nytta av den språkliga expertis som eleverna besitter när gruppen bekantar sig med och behandlar sångerna på olika språk. Idén med Lentävä laulu, alltså att använda sånger på olika språk som inkörsportar till olika kulturer, kan tillämpas på språklektionerna.

Lärarnas tankar om sånger som stöd i undervisningen

Vi har gjort en kartläggning av lärarnas (N = 94) upplevelser av sånganvändning i finskundervisningen²⁵. Enligt lärarna är det bra att sjunga och lyssna på musik i undervisningen. Att sjunga tillsammans upplevdes stärka samhörighetskänslan i gruppen. Dessutom ansåg lärarna att sjungandet hade betydelse för att aktivera studerandena och uppmuntra dem till att producera språk. Lärarna ansåg också att sång och musik väckte känslor hos studerandena, påverkade humöret och var ångestdämpande.

Lärarna ansåg att sång, och speciellt att lyssna på musik, var lämpliga undervisningsmetoder för studerande i alla åldrar. Att sjunga ansågs passa särskilt bra för att lära sig ord och öva uttal. Både att sjunga och lyssna på sånger upplevdes också vara lämpliga metoder när läraren ville introducera nya saker, repetera vad gruppen lärt sig och behandla kulturella aspekter. Att lyssna på sånger ansågs vara lämpligt för att utveckla språkkunskapen också i bredare bemärkelse.

Det var dock endast ett fåtal lärare som berättade att de använde sig av sång eller lyssnade på musik i sin undervisning. Mest användes sjungande för att öva ord, kultur och uttal, men också då endast sällan. Lite oftare lyssnade man på sånger, men endast då och då. Mest lyssnade man på sånger när ord och strukturer lärdes ut, för att behandla en kultur och för att öva sig i hörförståelse.

I de öppna svaren lyfte lärarna fram olika nyttoaspekter med musik. De nämnde att ”stämningen i klassen blev friare och musiken gav upphov till associationer hos de studerande som de ville dela med sig av” när de använde sånger i klassen. Av sjungandet ”blir man på gott humör”, ”man piggas upp” samt man ser ”fler leenden på läpparna”, användningen av sånger ”väcker diskussion” och ”de studerande är modigare att ställa frågor efter sången”. Dessutom konstaterade de att ”sjungandet åtminstone är förknippat med gruppandan

25. Alisaari & Heikkola 2017.

och känslan av vi/de andra. Man kan också bli glad eller rörd av musiken”. När det gällde att sjunga nämndes också att det ”var avslappnande, aktiverande och lugnande”. Att lyssna på sånger ”gav upphov till olika fantasibilder och därmed sinnesstämningar” och ”en del studerande verkar gilla [att lyssna på sånger] mycket och föreslår nya sånger”.

- Musiken lyfter lärarens och studerandenas tankar till nya nivåer ovanför det vardagliga slitet.
- Ibland, om man spelar ett känslösamt stycke, blir de studerande mycket rörda och intresserade av sångtexten samt artisten och kompositören.
- Vanligtvis har musiken en uppiggande effekt så att de studerande orkar intressera sig för nya saker.

Flerspråkig genom sång

Vi översvämmas av musik. Den är närvarande överallt i vår vardag på ett eller annat sätt, allt från telefonernas ringsignaler till hela komponerade verk som ekar ur köpcentrens högtalare eller i våra egna hörlurar. Musik och sång har en viktig plats som inlärningsstöd också i språkundervisningen, men kan också användas för att öka kunskapen om olika språk och kulturer för att krydda undervisningen. De nuvarande läroplansgrunderna betonar olika språks jämlika ställning. Språk ses som en del av de mänskliga rättigheterna och som en lärresurs. I läroplanerna lyfts konstens positiva effekter på lärandet och läratmosfären ofta fram. Genom att använda sig av sånger på olika språk kan man sänka tröskeln mellan olika språk och demontera fördomar och språkliga hierarkier.

En lärare behöver inte själv vara flerspråkig för att dra nytta av sånger från olika språkområden, utan kan i stället utnyttja elevernas språkliga och kulturella expertis. Eleverna kan känna till olika språk av flera olika orsaker: de kanske pratar flera språk hemma eller har bekantat sig med nya språk via en hobby eller något annat intresse. De språk eller språkliga färdigheter som de lärt sig utanför skolan är också en viktig del av deras kompetens och kan till och med vara en del av elevernas identitet. Musiken kan spela en viktig roll för hur man bygger upp och visar en identitet. Att i undervisningen använda musik som är viktig för eleverna är också ett sätt att stötta deras identitetsbygge i enlighet med förutsättningarna i läroplanen.

Läraren behöver inte vara bra på att sjunga eller musikexpert. Det är ändå bra om läraren aktivt sjunger med eller åtminstone rör sig i takt med musiken så att eleverna uppmuntras till att delta. Det finns inspelningar till hjälp så man behöver inte kunna sjunga eller spela ett instrument för att använda sig av sång och musik i undervisningen. Vår erfarenhet visar att lärare som själva sjunger eller nynnar med i sången inspirerar eleverna så att de börjar sjunga. Musiken har kraft att skapa en god gruppanda. Att sjunga tillsammans får de sjungandes hjärtan att slå i samma takt samt ökar den goda viljan mot andra. Eftersom läraren är en viktig del av lärgemenskapen kan hen visa modell för eleverna och visa dem att det är trevligt att sjunga, också om det känns främmande till en början.

Det är en god idé att använda sig av sånger och musik i språkundervisningen eftersom

- det skapar en positiv atmosfär att aktivt lyssna på musik och sjunga sånger
- aktivt sjungande och en aktiv genomgång av ordförråd och strukturer stöttar språkinläringen
- sånger på olika språk ger flerspråkigheten synlighet och ökar uppskattningen för olika språk
- man kan behandla olika subkulturer och andra kulturella teman genom att granska sångtexter.

En sång som passar i språkundervisningen borde

- ha ett lämpligt utmanande, inte för svårt, ordförråd
- vara enkel eller ha en bekant melodi eller vara kulturellt bekant eller förutsägbar
- vara meningsfull för elevens ålder
- sjungas med tydligt uttal
- ha sådan rytm som passar målspråket.
Ska alltså inte bryta mot rytmen i målspråket.

När du väljer sånger till språkundervisningen

- Använd sångerna mångsidigt.
- Välj sånger från olika musikgenrer.
- Handled eleverna så de kan hitta musik på egen hand.
- Berätta för eleverna hur sjungande stöttar lärandet.

Källor:

- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. 2017. *Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. Teacher and Teacher Education* 63, 231–242.
doi: 10.1016/j.tate.2016.12.021
- Alisaari, J. & Heikkola, L. M. 2016. *Laulamalla sujuvuutta kirjoittamiseen. Kasvatus* 47, 313–326.
- Burgess, J. & Spencer, S. 2000. *Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. System* 28, 2, 191–215.
doi: 10.1016/S0346-251X(00)00007-5
- Hannon, E. E., & Trainor, L. J. (2007). *Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. Trends Cogn Sci*, 11:466–72.
- Heikkola, L. M. & Alisaari, J. 2017. *Laulun sanoja lausumalla taitavaksi ääntäjäksi?* I verket M. P. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (red.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2017, 10, 18–44. Tillgänglig: <https://journal.fi/afinla/article/view/73122>
- Koelsch, S. (2010). *Towards a neural basis of music-evoked emotions. Trends Cogn Sci*, 14: 131–7.
- Lehtonen, H. 2019. *Monikielisyys koulussa. Yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. Kielikello* 4. Tillgänglig: <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>
- van Lier, L. (2000). *From input to affordance: Social-interactive from an ecological perspective.* I verket: J. Lantolf (red.). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 245–260.
- Ludke, K. M. 2020. *Using songs to learn and to teach: Section introduction. The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing.* Routledge. Volume II, 365–374.

- Ludke, K. M., Ferreira, F. & Overy, K. 2014. *Singing can facilitate foreign language learning. Mem Cog* 42: 41–52.
- Milovanov R, & Tervaniemi M. (2011). *The interplay between musical and linguistic aptitudes: a review. Frontiers of Psychology*, 2:321.
- Nakata, T, & Trehub, S. (2003). *Infants' responsiveness to maternal speech and singing. Infant Behav Dev*, 27:455–64.
- Purnell-Webb, P. & Speelman, C. 2008. *Effects of music on memory for text. Perceptual and Motor Skills* 106, 958–962.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. 2008. *Songs as an aid for language acquisition. Cognition*, 106, 975–983.
- Särkämö, T. & Huotilainen, M. 2012. *Musiikkia aivoille läpi elämän. Suomen Lääkärilehti* 17, 1334–1339.
- Trehub, S. E. 2004. *The developmental origins of musicality. Nat Neurosci* 6:669–73.
- Utbildningsstyrelsen 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2020.
Määräykset ja ohjeet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf (Hämtad 15.4.2021)
- Utbildningsstyrelsen 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
Määräykset ja ohjeet. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2015> (Hämtad 15.4.2021.)



7. Kielen oppiminen digitaalisista peleistä

Sari Ylinen, tenure track -professori, Tampereen yliopisto

Katja Junttila, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto

Tiivistelmä

Digitaalisia pelejä on alettu yhä enemmän hyödyntää vieraan kielen oppimisessa. Kielenoppimispelien määrä kasvaa, mutta myös viihdepeleistä voi oppia kieltä pelaamisen ohessa. Onnistuneiden pelien etuna on aktiivinen osallistuminen ja oppimisen hauskuus, jonka toivotaan lisäävän harjoittelumotivaatiota. Pelien on todettu tukevan mm. sanaston oppimista, kuullun ymmärtämistä sekä luku- ja kirjoitustaitoa vieraissa kielissä. Digitaalisiin peleihin voidaan yhdistää myös puheteknologiaa, jolloin peliharjoittelu voi parantaa suullista kielitaitoa ja ääntämistä.

Asiasanat: digitaaliset pelit, kielenoppimispelit, pelillinen oppiminen, kielen oppiminen

Abstract

Digital games are increasingly used in foreign language learning. The number of language-learning games is growing, yet also some entertainment games provide possibilities for language learning. Successful games promote active participation and fun learning, which is expected to support motivation to rehearse. Games have been shown to support the learning of lexicon, speech comprehension and literacy skills in foreign languages. Digital games can also be equipped with speech technology, enabling game-based rehearsal to improve spoken-language skills and pronunciation.

Keywords: digital games, language-learning games, game-based learning, language learning

Pelit kielen oppimisessa

Pelejä on jo pitkään hyödynnetty vieraan kielen oppimiseen ja opetukseen. Pelillinen oppiminen kattaa sekä digitaaliset että muunlaiset pelit, kuten lauta- tai korttipelit, mutta tässä artikkelissa keskitytään digitaalisiin peleihin kielenoppimisessa. Digitaalisia pelejä voidaan nykyisin tehdä kaupallisten pelimoottorien avulla eri alustoille ja helposti skaalautuviksi, joten niitä voidaan entistä paremmin hyödyntää myös kielenoppimisessa. Kiinnostus teknologiaa hyödyntäviin digitaalisiin kielenoppimispeleihin onkin kasvanut viime vuosina.

Vieraan kielen oppimisen tukena voidaan käyttää kielen oppimiseen varta vasten suunniteltuja oppimispelejä, viihteeksi tarkoitettuja pelejä ja viihdepelejä, joita on muokattu oppimistarkoituksiin sopiviksi. Digitaalisten kielenoppimispelien hyötyjä on tutkittu jonkin verran, mutta tutkimustieto on vielä hajanaista. Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella, miten digitaaliset pelit tukevat oppimista yleisellä tasolla sekä miten digitaaliset oppimispelit ja oppimiseen muokatut viihdepelit vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen.

Onnistuneet digitaaliset pelit voivat lisätä oppimismotivaatiota, aktiivista osallistumista ja oppimisen hauskuutta. Oppimispelit ovat usein oppijakeskeisiä ja vuorovaikutteisia, mistä on etua oppimiselle. Ne voivat lisätä halukkuutta kommunikoida opeteltavalla kielellä. Pelien saatavuus kouluympäristön lisäksi myös kotiin mahdollistaa kielen opettelun milloin vain, mikä osaltaan tukee kouluopetusta.

Kilpailullisuus kielenoppimispeleissä

Kilpailullisuuden on esitetty olevan eräs tekijä pelin kiinnostavuudessa.¹ Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie ja Clarebout² tutkivat kilpailullisuuden yhteyttä oppimistuloksiin arvioimalla oikeiden vastausten määrää pelaamisen aikana ja suoriutumista kielikokeessa ennen pelaamista ja pelaamisen jälkeen. Kilpailullisuus oli yhteydessä oikeiden vastausten määrään pelin aikana, mutta yhteyttä parempaan suoritukseen kielikokeessa pelaamisen jälkeen ei havaittu. Sittemmin myös Tejedor-García, Escudero-Mancebo,

1. Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie & Clarebout 2013.

2. Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie & Clarebout 2013.

Cardeñoso-Payo ja González-Ferreras³ ovat tutkineet kilpailullisuutta kielenoppimis- pelissä lisäämällä peliinsä kaksinkamppailuja ja kunniataulukon, josta voittajan ilmenevät. Heidän mukaansa motivaatio ja tulokset paranivat, mutta vain niillä, jotka voittivat kaksinkamppailut ja nousivat kunniataulukossa. Häviäjien motivaatio ei luonnollisesti parantunut, ja monet jättivätkin pelijakson kesken. Pelaajien välisen kilpailullisuuden lisäämisessä on siis huomioitava, että se saattaa karkottaa monia pelaajia. Kilpailullisuus voi näiden pelaajien kohdalla toteutua paremmin, jos käytetään pelaajan tasoon sopivaksi asetettua virtuaalista vastustajaa, jonka pelaajan on mahdollista voittaa ainakin ajoittain, niin että motivaatio säilyy. Toinen vaihtoehto on kilpailla itseään vastaan niin, että pyrkii voittamaan oman aikaisemman suorituksensa.

Pelien vaikutus aivojen palkkiojärjestelmään

Digitaaliset ja videopelit vaikuttavat pelaajan aivoihin aktivoimalla eri aistien aivoalueita sekä aivojen sisäosissa sijaitsevaa palkkiojärjestelmää, joka aktivoituu muun muassa palkinnoista ja positiivisesta palautteesta. Peleihin pyritään usein sisällyttämään koukuttavia elementtejä, kuten kiinnostavia tehtäviä ja vaikeustasoltaan kasvavia haasteita, joissa onnistuminen aktivoi aivojen palkkiojärjestelmän ja saa pelaajan palaamaan pelin pariin yhä uudestaan. Näin peleistä oppiminen tapahtuu kahden toisiinsa liittyvän mekanismin kautta. Ensinnäkin palkitseva kokemus saa pelaamaan usein, niin että pelissä tarvittavat taidot kehittyvät lisääntyvän harjoitusmäärän myötä. Toisaalta pelissä saatu palaute aktivoi aivojen palkkiojärjestelmän, jolloin välittäjäaine dopamiinin taso nousee. Dopamiini edistää palkkioita tuottavan asian oppimista. Palkkiojärjestelmästä on hermo-yhteyksiä myös hippokampukseen, jonka avulla pitkäkestoinen oppiminen tapahtuu, ja sen kautta palkkiojärjestelmän aktivoituminen ja dopamiini voivat edistää pitkäkestoista oppimista. Dopamiinin on ajateltu vaikuttavan myös kielen oppimiseen ja yksilöllisiin eroihin oppimisessa. Palaute kielenoppimistehtävässä onnistumisesta aktivoi siis samoja palkkiojärjestelmän aivoalueita kuin ulkoiset palkinnot, kuten vaikkapa rahapalkkiot.

Digitaalisilla peleillä voi olla vaikutusta myös aivojen muovautuvuuteen, mikä on oppimisen edellytys. Mishra ja Gazzaley⁴ korostavat, että aivojen muovautuvuutta oppimistilanteessa lisäävät digitaalisten pelien antama yksilöllinen palaute ja niiden mahdollistama adaptiivisuus, eli tehtävän sopeuttaminen käyttäjälle optimaaliseen vaikeustasoon.

3. Tejedor-García, Escudero-Mancebo, Cardeñoso-Payo & González-Ferreras 2020.

4. Mishra & Gazzaley 2014.

Palaute aktivoi aivojen palkkiojärjestelmän ja sopiva vaikeustaso pitää yllä oppimiselle tärkeää motivaatiota, sillä liian helppo tehtävä käy pitkästyttyväksi, kun taas liian vaikea tehtävä on turhauttava. Samaan tapaan Nahum ja Bavelier⁵ ovat esittäneet, että palkkiojärjestelmän aktivoituminen ja tarkkaavuuden säätely voivat lisätä aivojen muovautuvuutta, jolloin uuden oppiminen helpottuu. Heidän mukaansa digitaaliset pelit sekä suuntaavat voimakkaasti pelaajan tarkkaavuutta että tarjoavat palkkioita suorituksista. Näin ollen pelit voivat tehokkaasti yhdistää aivojen muovautuvuutta lisääviä elementtejä ja vaikuttaa tätä kautta oppimiseen.

Suullisen kielitaidon oppiminen pelien ja puheteknologian avulla

Digitaalisiin peleihin on helppo liittää grafiikkaa ja ääntä, joten kielenoppimispeleissä yleensä kuullaan puhetta. Pelaajan puheen hyödyntäminen pelissä ei sen sijaan onnistu yhtä helposti, vaan se edellyttää edistynyttä puheteknologiaa. Pelaajan puhetta voidaan kuitenkin käyttää pelin osana automaattisen puheentunnistuksen avulla. Automaattinen puheentunnistus perustuu koneoppimiseen, ja siinä puhe yleensä muutetaan tekstiksi. Jos kuitenkin pelissä on tarkoitus opettaa esimerkiksi vieraan kielen ääntämistä, pelkällä puheen tunnistamisella ei pääse pitkälle, vaan oppijalle olisi enemmän hyötyä puhe-
tuotosten onnistumisen arvioimisesta ja siitä, että hän saa puhetuotoksestaan palautetta. Ääntämisen automaattiseen arviointiin onkin viime vuosina kehitetty menetelmiä, joiden avulla peli voi antaa palautetta puheesta. Esimerkiksi Helsingin yliopiston ja Aalto-yliopiston yhteistyönä kehittämässämme *Say it again, kid!* -kielenoppimispelissä⁶ ja sen myöhemmässä versiossa nimeltä *Pop2talk* automaattinen puheentunnistin arvioi jokaisen äänteen ääntämisen ja antaa pelaajalle palautteeksi tähtiä onnistumisen mukaan. Samalla pelisovellus kerää muistiin arviot äänneistä, niin että opettaja tai huoltaja voi seurata pelaajan kehittymistä ajan myötä.

5. Nahum & Bavelier 2020.

6. Ylinen & Kurimo 2017.

Pelillisen oppimisen vaikutukset kuulohavaintoon aivoissa

Say it again, kid! -pelisovelluksen avulla on tutkittu myös pelillisen kielenoppimisen oppimisvaikutuksia alakouluikäisillä lapsilla. Tutkimuksessa käytettiin aivotutkimuksen menetelmiä eli mitattiin lasten aivosähkökäyrää (EEG:tä) ennen pelijaksoa ja sen jälkeen. Pelissä oppimista verrattiin oppimiseen visuaalisesti pelkistetyssä tilanteessa, johon ei kuulunut pelillisiä elementtejä (tavallinen oppimistilanne). Kummassakin tilanteessa lapset kuulivat englannin sanoja ja tuottivat niitä mallin mukaan yhtä paljon, joten tilanteiden välillä ei ollut eroa itse tehtävässä vaan oppimisen ympäristössä (pelillinen vs. tavallinen tilanne). EEG-mittauksen aikana lapset kuuntelivat englannin sanoja, joissa oli heille uusia, pelissä tai tavallisessa tilanteessa opittuja äänteitä. Tulosten mukaan englannin uusien äänteiden ja sanojen käsittely tehostui kuuloaivokuorella pelin vaikutuksesta, mutta ei niinkään tavallisessa tilanteessa⁷. Pelilliseen oppimiseen yhdistetty puheharjoittelu vaikutti siis aivoihin enemmän kuin tavallinen puheharjoittelu.

Pelien vaikutukset oppimiseen kielen eri osa-alueilla

Digitaalisilla kielenoppimispeleillä on tutkimuksissa havaittu olevan vaikutusta oppimistuloksiin kielen eri osa-alueilla. Eri aihepiirien oppimispelien vaikutuksia selvittävä meta-analyysi osoitti pelien parantavan oppimistuloksia kielissä enemmän kuin matematiikassa tai biologiassa⁸. Kielitaidon osa-alueista peleillä on havaittu positiivisia vaikutuksia sanaston oppimiseen sekä kuuntelu-, luku- ja kirjoitustaitoon. Näissä tutkimuksissa kielenoppimispelejä pelanneiden tuloksia verrattiin luokkaopetusta saaneen ryhmän tuloksiin. Myös luokkaopetus oli oppijakeskeistä ja sisälsi aktiivisia tehtäviä. Näin ollen tutkimustuloksia juuri kielenoppimispelien pelillisen elementin vaikuttavuudesta voidaan pitää luotettavina. Pelaamisen vaikutus suulliseen kielitaitoon on kuitenkin joissain tutkimuksissa ollut vähäisempi.

Sanaston oppimisen osalta kielenoppimispelejä pelanneiden oppilaiden on joissakin tutkimuksissa todettu menestyvän paremmin verrokkeihin verrattuna. Aghlarian ja Tamjadin⁹ tutkimuksessa pelaajien osaaminen oli parempaa sanastokokeessa luokkaopetusta

7. Junttila ym. 2020.

8. Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp & van der Spek 2013.

9. Aghlarian & Tamjadin 2011.

saaneisiin oppilaisiin verrattuna, joskin tässä tutkimuksessa luokkaopetuksen kerrotaan olleen perinteistä, joten erot tuloksissa ovat voineet syntyä myös oppilaiden eritasoisesta aktivoinnista. Nevillen, Sheltonin ja McInnisin¹⁰ tutkimuksessa pelin havaittiin olevan viitteellisesti hyödyllisempi sanaston oppimisessa kuin kirjallisen materiaalin käyttö. Peliä pelanneiden tulokset olivat kirjallista materiaalia käyttäneiden tuloksia parempia kotitehtävissä ja loppuarvioinnissa, vaikkakaan osallistujien vähäisestä määrästä johtuen erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lisäksi pelaajien kirjoitelmat olivat laajempia ja sisälsivät enemmän opeteltavana ollutta sanastoa. Vaikka tulokset viittasivat pelin hyödyllisyyteen, tutkimuksen pohjalta ei voi päätellä, johtuivatko mahdolliset hyödyt juuri pelillisyydestä. Verrokkiryhmä sai luettavakseen tarinan, joka sisälsi samaa opitavaa sanastoa kuin peli. Näin ollen tässäkin tutkimuksessa verrokkiryhmälle tarjottu oppimateriaali ei ollut yhtä aktivoivaa kuin peli. Tulokset saattavat pelillisyyden sijaan selittyä esimerkiksi sillä, että digitaalisia pelejä käytettäessä opiskelijan osallistuminen on aktiivisempaa kuin perinteisessä luokkaopetuksessa. Toisaalta muiden kuin pelillisten aktivoivien opetusmenetelmien käytön on todettu tukevan oppimista paremmin kuin vähemmän aktivoivien oppimispelien (ks. Hahl tässä teoksessa).

Kielenoppimispelejä on hyödynnetty aikuisilla myös työelämässä tarvittavan kielitaidon kartuttamiseen. Esimerkiksi Irakiin lähteville yhdysvaltalaisotilaille suunnatun ja arabian opetteluun tarkoitetun *Tactical Iraqi* -pelin pelaaminen on todettu parantavan kielenopiskelijoiden kuullun ymmärtämisen- ja keskustelutaitoja sekä parantavan sanavarastoa. Vaikka pelin on osoitettu olevan hyödyllinen opetusmenetelmä, tutkimusten perusteella ei kuitenkaan voida päätellä, onko se hyödyllisempi kuin esimerkiksi aktivoiva luokkaopetus, koska tutkimuksissa ei käytetty kontrolliryhmää.

Opiskelijoiden kokemukset kielenoppimispeleistä

Tutkimuksissa, joissa on selvitetty opiskelijoiden kokemuksia digitaalisten kielenoppimispelien tehokkuudesta, on saatu toisistaan poikkeavia tuloksia. Useissa tutkimuksissa opiskelijat ovat pitäneet kielenoppimispeleistä ja kokeneet ne kiinnostavaksi ja tehokkaaksi tavaksi oppia kieltä. Vaikka opiskelijat ovat kokeneet kielenoppimispelien olevan hyödyllisiä ja tehokkaita oppimiselle, joissakin tutkimuksissa he ovat arvioineet käytetyn ohjelmiston ei-pelillisen osion vielä hyödyllisemmäksi, kiinnostavammaksi tai

10. Neville, Shelton & McInnis 2009.

nautittavammaksi. Nevillen ja kumppanien¹¹ tutkimuksessa taas opiskelijat pitivät kirjallista opiskelumateriaalia tehokkaampana oppimismenetelmänä kuin kielenoppimispeliä. Kirjallista oppimateriaalia käyttäneet arvioivat kielitaitonsa kehittyneen enemmän kuin oppimispeliä pelanneet. Kokemuksella ei kuitenkaan ollut yhteyttä oppimistuloksiin, vaan peliä pelanneiden oppimistulokset olivat parempia.

Yipin ja Kwanin¹² tutkimuksessa opiskelijat kokivat kielenoppimispelin helpottavan uusien sanojen oppimista, koska pelatessa sanoja tuli toistettua runsaasti. Toistaminen aiheutui siitä, että opiskelijat olivat motivoituneita pelaamaan pelejä useita kertoja rikoakseen aiemmat piste-ennätyksensä. Motivaation ylläpitämiseksi opiskelijat kokivat tärkeäksi, että peli tuottaa kokemuksen edistymisestä ja saavutuksista.

Kaikkiaan kokemukset digitaalisista kielenoppimispeleistä ovat yleensä positiivisia, mutta koska pelit ovat hyvin erilaisia ja eritasoisia, niiden toteutus ja onnistuneisuus vaikuttavat luonnollisesti kokemukseen erittäin paljon. Hyvät kielenoppimispelit voivat toimia hyvänä välineenä lisätä opiskelijoiden halukkuutta kommunikoida opiskeltavalla kielellä. Peliympäristössä opiskelijat usein kokevat toisten kanssa kommunikoinnin miellyttävämmäksi kuin kasvokkain. Opiskelijat myös arvioivat kommunikointitaitonsa paremmiksi pelin pelaamisen jälkeen kuin ennen pelaamista. Parantunut kokemus kommunikointitaidoista voi madaltaa kynnystä käyttää vierasta kieltä jatkossakin.

Itse pelin ominaisuuksien lisäksi kokemukseen voivat vaikuttaa muutkin seikat. Vandercruysse ja kumppanit¹³ havaitsivat, että opiskelijoiden kokemuksiin kielenoppimispeleistä vaikuttaa myös se, miten peli on esitelty heille. Kun oppimispeli esiteltiin pelinä, kokivat opiskelijat sen kiinnostavammaksi, hauskemerkiksi ja hyödyllisemmäksi kielen oppimiselle, kuin jos sama peli esiteltiin oppimisympäristönä. Myös omat taidot tehdä pelin tehtäviä koettiin paremmiksi silloin, kun opiskelijoita oli ohjeistettu pelaamaan peliä eikä työskentelemään oppimisympäristössä. Koska pelikokemus voi olla yhteydessä oppimistuloksiin, opettajan kannattaisi korostaa pelillisyyttä ja pelaamisen hauskuutta käyttäessään pelejä opetuksessa.

11. Neville ym. 2009.

12. Yip & Kwan 2006.

13. Vandercruysse ym. 2013.

Kielen oppiminen viihdepeleistä

Vierasta kieltä – useimmiten englantia – voi oppia myös muista peleistä kuin varsinaisista oppimispeleistä. Digitaalisissa ja videopeleissä voi esiintyä sanoja tai ohjeita, jotka auttavat etenemään pelissä. Kielen oppimiselle on hyödyllistä päästä aktiivisesti käyttämään opiskeltavaa kieltä tavoitteellisessa keskustelussa¹⁴. Erityisesti massiiviset monen pelaajan verkkoroolipelit tukevat tällaista kommunikoinnin harjoittelua, jos pelaaja osaa käytettävää vierasta kieltä jo jonkin verran. Näissä peleissä pelaajan täytyy aktiivisesti neuvotella muiden pelaajien kanssa joko kirjoittamalla tai suullisesti. Tällaiset pelit ovat hyviä ympäristöjä oppia vieraan kielen käyttöä, koska niissä on tärkeää ymmärtää toisten viestit ja tulla itse ymmärretyksi. Interaktiivisuuden ansiosta niissä on myös mahdollisuus pyytää toistamaan tai ilmaisemaan toisella tavalla ymmärtämättä jääneet asiat. Vahvuutena tällaisessa pelaamisessa nähdäänkin mahdollisuus harjoitella opiskeltavan kielen kommunikaatiotaitoja turvallisessa ympäristössä. Turvallinen ympäristö tarkoittaa tässä sitä, että keskustelu pelaajahahmojen välityksellä koetaan helpommaksi puutteellisellakin kielitaidolla kuin keskustelu jonkun kanssa kasvokkain.

Karvin taannoisessa raportissa¹⁵ todetaan, että viihdepelien pelaaminen vaikuttaa erityisesti poikien englannin kielen taitoon. Pojista 55 prosenttia ja tytöistä 7 prosenttia kertoi pelaavansa tietokone- tai konsolipelejä päivittäin. Pojilla oli keskimäärin hieman paremmat englannin tuottamisen taidot, jotka yhdistettiin poikien runsaaseen tietokoneella pelaamiseen. Sen sijaan oppitunnilla oppimisen suhteen tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan. Vapaa-ajalla tapahtuvasta pelaamisesta voi siis olla hyötyä kielitaidon kehittymisen kannalta.

Pelit ja kielivalikoima

Kielenoppimispelit voivat osaltaan tarjota pientä apua myös kapenevaan kielivalikoimaan. Vaikka monet kielenoppimispelit keskittyvät pelkästään englannin oppimiseen, joissakin peleissä on tarjolla laaja kielivalikoima. Esimerkiksi aikuisten Duolingon avulla voi opiskella yli 30 kieltä, ja lapsille suunnatun suomalaisen Moka Mera -pelin avulla kahdeksaa kieltä.

14. Peterson 2010.

15. Härmälä, Huhtanen, Puukko & Marjanen 2019.

Usein kiinnostus kieleen innostaa kokeilemaan kielenoppimispeliä eikä päinvastoin. Tällöin peli toimii lähinnä alustana, joka auttaa alkuun kielenoppimisessa. Jos kielestä ei ole aiemmin ollut erityisen kiinnostunut, pelin pitäisi onnistua sytyttämään kiinnostus pelin pelaamisen lisäksi myös opittavaan kieleen, että oppiminen jatkuisi muussa ympäristössä. Kielenoppimisen jatkuminen tällaisesta lähtökohdasta lienee harvinaista, mutta parhaimmillaan on mahdollista, että uuden kielen oppimisen kokeileminen pelin avulla voisi innostaa opiskelemaan kieltä lisää myös pelin ulkopuolella.

Näkökulmia opettajalle

Koska tutkimukset osoittavat, että digitaalisilla peleillä voi olla suotuisia oppimisvaikutuksia, kielenopettajien kannattaa harkita niiden käyttöä muun opetuksen tukena. Ensin pelien sisältöä ja toimintaa on kuitenkin syytä arvioida kriittisesti, koska eri pelien välillä voi olla suuria eroja, ja vain osa peleistä on laadukkaita. Tietoturvan näkökulmasta on myös syytä arvioida, miten pelit keräävät ja käsittelevät tietoja käyttäjistä (ks. von Zansen tässä teoksessa). Lisäksi on hyvä muistaa, että pelin sopivuus ja hyödyllisyys oppilaalle saattaa vaihdella yksilöllisesti. Esimerkiksi paljon viihdepelejä pelaava oppilas ei välttämättä ole yhtä motivoitunut pelaamaan oppimispeliä kuin sellainen oppilas, joka ei ole yhtä tottunut viihdepelaamisen koukuttaviin elementteihin. Pelikokemus ja motivaatio voivat puolestaan vaikuttaa oppimistuloksiin esimerkiksi siten, että oppimispeliä tylsänä pitävä viihdepelaaja oppii siitä vähemmän.

Lisäksi pelien käytössä on otettava huomioon, että kaikki oppilaat eivät pidä kilpailullisuudesta. Jos oppilaan taidot eivät ole kovin hyvät, kilpailullisuus voi asettaa hänet epäedulliseen asemaan. Tällöin olisi parasta, että oppilaan suoritusta vertailtaisiin ainoastaan hänen omaan aikaisempaan suoritukseensa. Toisille oppilaille taas kilpailullisuus voi toimia hyvänä harjoittelumotivaation lisääjänä. Tästä seuraa, että opettajan on harkittava pelien käytön vaikutuksia tilannekohtaisesti.

Digitaalisten pelien etuna on, että jos adaptiivisuus kuuluu niiden pelimekaniikkaan, ne koettavat tarjota oppilaalle harjoitusta sopivalla vaikeustasolla. Tällaisia pelejä voi käyttää opetuksen eriyttämiseen taitotason mukaan. Peli voi tarjota lisäharjoitusta perusasioissa sellaista oppilaalle, joka antaa niissä virheellisiä vastauksia, kun taas edistyneempi oppilas pääsee etenemään omaan tahtiinsa haastavimpiin asioihin. Digitaalisia pelejä käytettäessä on kuitenkin huomattava, että peliaika on hyvä pitää suhteellisen lyhyenä. Esimerkiksi

15–20 minuutin pelaaminen säännöllisesti on parempi vaihtoehto kuin pitkä yhtäjaksoinen mutta harvakseltaan toistuva pelaaminen. Lyhyet pelituokioiden pitäminen parantavat lapsen mielenkiintoa palata oppimispelin pariin uudelleen. Lisäksi lyhyet pelituokioiden jättävät tilaa muille menetelmille, niin että opetus pysyy monipuolisena.

Yhteenveto

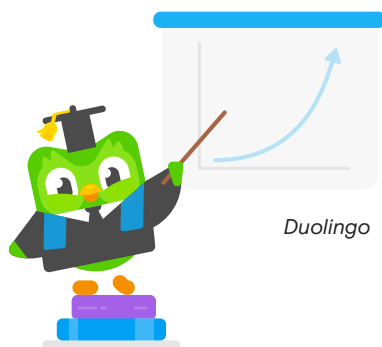
Digitaaliset pelit ovat yleisesti ottaen osoittautuneet hyödylliseksi tavaksi tukea kielenoppimista. Parhaiten ne soveltuvat käytettäväksi muun opetuksen ohella. Sekä kielenoppimispeleillä että viihdepeleillä on havaittu olevan suotuisia vaikutuksia kielitaitoon, joskaan aina tutkimukset eivät ole olleet riittävän hyvin kontrolloituja. Usein pelillisyyden vaikutus oppimiseen välillisesti lisäämällä harjoittelun tai kielelle altistumisen määrää. Monet tutkimukset kuitenkin osoittavat, että digitaaliset kielenoppimispelit voivat parantaa oppimista myös suoraan aivojen palkkiojärjestelmän aktivoitumisen ja tarkkaavuuden säätelyn kautta. Digitaaliset pelit voivat tukea kielenoppimisen eri osa-alueita, kuten sanaston oppimista sekä kuuntelu-, luku- ja kirjoitustaitoa. Jos peleihin yhdistetään puheteknologiaa, niistä voidaan saada entistä interaktiivisempia, ja silloin ne voivat tukea myös suullisen kielitaidon kehitystä.

Vinkkilista kielenopettajalle



Moka Mera

- Pop2talk: www.pop2talk.com
- Duolingo: www.duolingo.com
- Moka Mera:
<https://mokamera.com/fi/sovellukset/moka-mera-lingua/>



Duolingo

Lähteet

- Aghlara, L. & Tamjid, N. H. 2011. *The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29, 552–560.
- Härmälä, M., Huhtanen, M., Puukko, M. & Marjanen, J. 2019. *A-englannin oppimistulokset 7. luokan alussa 2018*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2019.
- Junttila, K., Smolander, A.-R., Karhila, R., Giannakopoulou, A., Uther, M., Kurimo, M. & Ylinen, S. 2020. *Gaming enhances learning-induced plastic changes in the brain*. Psyarxiv preprints <https://psyarxiv.com/dxp>. (Luettu 19.11.2020.)
- Mishra, J. & Gazzaley, A. 2014. *Harnessing the neuroplastic potential of the human brain & the future of cognitive rehabilitation*. *Frontiers in Human Neuroscience* 8, 218.
- Nahum, M. & Bavelier, D. 2020. *Video games as rich environments to foster brain plasticity*. *Handbook of Clinical Neurology* 168, 117–136.
doi: 10.1016/B978-0-444-63934-9.00010-X
- Neville, D. O., Shelton, B. E., & McInnis, B. 2009. *Cybertext redux: using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading, and culture*. *Computer Assisted Language Learning* 22, 409–424.
- Peterson, M. 2010. *Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research*. *Simulation & Gaming* 41(1), 72–93.
- Tejedor-García, C., Escudero-Mancebo, D., Cardeñoso-Payo, V., & González-Ferreras, C. 2020. *Using Challenges to Enhance a Learning Game for Pronunciation Training of English as a Second Language*. *IEEE Access* 8, 74250–74266.
doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988406
- Vandercruysse, S., Vandewaetere, M., Cornillie, F., & Clarebout, G. 2013. *Competition and students' perceptions in a game-based language learning environment*. *Educational Technology Research and Development* 61(6), 927–950.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. D. 2013. *A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games*. *Journal of Educational Psychology* 105(2), 249–265.
- Yip, F. W. M. & Kwan, A. C. M. 2006. *Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary*. *Educational Media International* 43, 233–249.
- Ylinen, S. & Kurimo, M. 2017. *Kielenoppiminen vauhtiin puheteknologian avulla*. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkonen & L. Vähäkylä (toim.) *Oppimisen tulevaisuus*. Gaudeamus, 53–63.



8. Lukupiireistä vaihtelua kieltenopetukseen

Milla Luodonpää-Manni, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Päivi Haatainen, ruotsin ja saksan opettaja, Helsingin normaalilyseo

Tiivistelmä

Tässä pedagogisessa hankkeessa selvitimme vieraalla kielellä lukemisen vaikutusta oppilaiden kokemuksiin omasta oppimisestaan ja motivaatiostaan. Lukuprojekteissa kokeiltiin Lukuklaani-hankkeessa kehitettyä yhteisöllistä lukupiiritoteutusta, johon osallistui kaksi yläkoulun ruotsin ryhmää. Oppilaat pitivät lukupiirityöskentelyä hauskana vaihteluna perinteisille kielitentunneille ja arvioivat kielitaitonsa parantuneen lukuprojektin aikana. Suurimpia haasteita aiheuttivat oppilaiden puutteelliset lukustrategiat sekä motivoivien teosten löytäminen.

Asiasanat: Kieltenopetus, kirjallisuus, lukeminen, lukupiiri

Abstract

In this article, we discuss the effects extensive reading in foreign language has on the performance and motivation as estimated by the pupils themselves. We experimented a form of book clubs developed in the Lukuklaani ('Reading Clan') project with two groups of Swedish learners. Pupils generally considered the book clubs as a nice change for traditional language classes. They also estimated that their language skills had improved during the reading project. The biggest challenges were related to pupils' inadequate reading strategies and access to motivating books.

Keywords: Book club, language education, literature, reading

Johdanto

Huoli lukemisen vähäisyydestä yhdistää eri oppiaineiden opettajia Suomessa. Nuoret kyllä lukevat jonkin verran, mutta enimmäkseen lyhyempiä verkkotekstejä. Kuitenkin tiedämme, että pitkien tekstien, kuten kokonaisten kauno- tai tietokirjojen, lukeminen korreloi positiivisesti koulumenestyksen kanssa. Pidempien tekstien lukeminen laajentaa sanavarastoa, lisää ymmärrystä kielen rakenteista ja kehittää lukustrategioita. Pelkkä tekninen lukutaito ei riitä, vaan opinnoissa menestyminen edellyttää myös syvälukutaitoa eli kykyä ymmärtää, eritellä, tulkita ja arvioida laajempia tietokokonaisuuksia.¹

Lukutaidon taso äidinkielessä vaikuttaa olennaisesti myös muiden kielten ja reaaliaineiden oppimiseen. Siksi lukemisen tukemista ei voida jättää vain äidinkielen tuntien varaan, vaan se tulisi liittää osaksi eri oppiaineiden opetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa² oppilaan kielellisen tietoisuuden herättely nostetaan kaikkien oppiaineiden tehtäväksi. Oppiainerajat ylittäviin osaamistavoitteisiin kuuluu lisäksi monilukutaidon kehittäminen, millä tarkoitetaan taitoa tuottaa, tulkita ja arvioida erilaisia tekstejä. Kirjallisuuden avulla oppilaan kielitietoisuutta ja monilukutaitoa voidaan herätellä myös vieraalla kielellä. Lisäksi se tukee kielten eri oppimäärien osaamistavoitteiden saavuttamista, kuten kielitaidon, oppimisstrategioiden ja kulttuurisen osaamisen karttumista.

Tässä artikkelissa esittelemme kokemuksiamme pedagogisesta hankkeesta, jonka tavoitteena oli selvittää, miten vieraalla kielellä lukeminen vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin omasta oppimisestaan ja motivaatiostaan. Teimme yhteistyötä Suomen Kulttuurirahaston rahoittaman Lukuklaani-hankkeen kanssa.³ Hanke kannustaa kirjallisuuden yhteisölliseen käsittelyyn peruskouluissa lahjoittamalla kouluille yli sadan teoksen kirjakasetit ja tarjoamalla vinkkejä ja ohjeita kirjojen soveltamiseen eri aineissa. Käytännössä yhteistyömme Lukuklaani-hankkeen kanssa näkyi siinä, että saimme käyttöömmme kirjoja ruotsinkielisiin kouluihin toimitetusta lukupaketista sekä mallin lukuprojektien toteutukseen yhteisöllisissä lukupiireissä.

1. Mm. Leino ym. 2019.

2. Opetushallitus 2014.

3. Kiitämme lämpimästi Suomen Kulttuurirahastoa sekä Lukuklaani-tutkimuksen tutkijoita Satu Grünthalia, Pirjo Hiidenmaata, Sara Routarinnettä, Liisa Tainiota ja Lotta-Sofia Aaltosta kaikesta hankkeeseen saamastamme tuesta. Erityiskiitokset tekstiä kommentoineelle Satu Grünthalille mitä hyödyllisimmistä kommentista. Lisätietoa Lukuklaani-hankkeesta löytyy Suomen Kulttuurirahaston verkkosivuilta osoitteesta <https://skr.fi/hankkeet/lukuklaani>.

Projektin toteutus ruotsin opetuksessa

Lukuprojekti toteutettiin keväällä 2020 normaaleilla oppitunneilla. Projektiin osallistui kaksi ruotsin pitkän A-oppimäärän ryhmää, toinen kahdeksannelta ja toinen yhdeksänneltä luokalta (yht. 37 oppilasta). Ennen projektin aloitusta oppilaat vastasivat kyselyyn, jolla selvitimme oppilaiden aiempia kokemuksia kirjallisuuden käytöstä eri oppiaineiden tunneilla ja vapaa-ajalla. Projektin päätyttyä pyysimme oppilaita pohtimaan, miten vieras kielellä lukeminen oli vaikuttanut heidän oppimiseensa ja motivaatioonsa.

Lukuprojekti koostui Lukuklaanin lukupiirimallin mukaan neljästä tapaamisesta, joiden välillä oppilaat lukivat kirjaa itsenäisesti kotona. Ensimmäisellä tapaamisella oppilaille kerrottiin projektista, ja he täyttivät alkukyselyt. Tämän jälkeen oppilaat saivat valita kirjan Lukuklaani-hankkeen ruotsinkielisille kouluille tarkoitettusta kirjapaketista, jonka arvelimme soveltuvan myös ruotsin pitkän A-oppimäärän opetukseen 8.–9. -luokilla:

- 1) Christina Lindström: *Finns det björkar i Sarajevo?*
- 2) Mats Strandberg: *Slutet*
- 3) Karen M. McManus: *En av oss ljuger*
- 4) Jacqueline Woodson: *Brun flicka drömmar*
- 5) Nic Stone: *Triangel*
- 6) Kwame Alexander: *Crossover*
- 7) Tove Jansson: *Kometen kommer* (Lätt läst)

Kirja valittiin Lukuklaanin käsikirjassa kuvatulla sokkotreffimenetelmällä, jossa oppilaat saivat lukea jokaista kirjaa noin viisi minuuttia ja valita sitten mieleisensä.⁴ Oppilaiden joukossa ei ollut kaksikielisiä, joten selkokielen Muumi-kirja *Kometen kommer* varattiin vähemmän lukevia tai heikomman kielitaidon omaavia oppilaita varten. Lukupiiriryhmät muodostuivat siten, että jokaista kirjaa luki kolmesta viiteen oppilasta. Tapaamisen välillä oppilaiden tehtävänä oli lukea kirjaa kotona kahdesta kolmeen lukua viikossa, kuitenkin vähintään 20 sivua.

4. <https://lukemo.fi/lukuintoa/lukuklaani/ylakoulu/kasikirja/>.

Toisella tapaamiskerralla kukin lukupiiriryhmä (eli samaa kirjaa lukevat) saivat keskustella kirjastaan: millaista sitä oli ollut lukea ja kuinka he ajattelivat juonen kehittyvän eteenpäin. Kolmannella tapaamisella oppilaat keskustelivat kirjan henkilöhahmoista ja ennakoivat loppuratkaisua. Lukuklaanin käsikirja toimi tässäkin keskustelujen tukena tarjoten pohdintaa helpottavia apukysymyksiä ja toimintamalleja. Oppilaskeskeiset työtavat soveltuivat hyvin kirjallisuuden käsittelyyn ja antoivat oppilaille mahdollisuuden kehittää myös suullista kielitaitoaan, sillä lukupiiritapaamisissa oppilaat keskustelivat kirjasta aina ruotsiksi. Lisäksi toivoimme ryhmäkeskustelujen kehittävän oppilaiden neuvottelu- ja analyysitaitoja.⁵

Neljännellä kerralla tarkoituksena oli tehdä loppukartoitus ja Lukuklaanin tehtäväpakettiin kuuluvia kirjakohtaisia tehtäviä, mutta valitettavasti kevään 2020 korona-epidemia sotki lukupiirien toteutusta. Kahdeksannen luokan oppilaat täyttivät lukuprojektin loppukartoituksen ja keskustelivat suullisesti lukukokemuksestaan toukokuussa etäopetusjakson päätyttyä. Yhdeksannen luokan oppilaat puolestaan valitsivat kirjan pika-vauhdilla opettajan kuvauksen perusteella. Kun kirjat oli jaettu, he siirtyivät etäopetukseen. Opettaja seurasi lukupiirien edistymistä digitaalisella oppimisalustalla ja ryhmien videopuheluissa, mutta lukemisesta jäi suuri vastuu oppilaalle. Lukuprojektin tukemiseksi oppilaat saivatkin lukea kirjoja myös yhdellä etäopetuserroista.

Kirjallisuus kielenopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjallisuuden ymmärtämiseen liittyviä tavoitteita mainitaan suoraan ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärissä. Vieraisissa kielissä ja toisessa kotimaisessa kielessä oppiaineen tehtävänä on kuitenkin käsitellä erilaisia tekstejä siten, että tarkasteltavien tekstilajien määrä monipuolistuu opintojen edetessä. Erilaisiin teksteihin tutustuminen tarjoaa mahdollisuuden kielen piirteiden, kielellisten valintojen sekä tekstien monimuotoisuuden tarkasteluun, minkä katsotaan kehittävän oppilaan kielitietoisuutta ja monilukutaitoa.⁶

Lukuprojektin alkukartoituksessa selvitimme sitä, kuinka usein ja millaisia tekstejä oppilas lukee osana koulutyötä ja vapaa-ajalla. Vastausten perusteella eri kirjallisuuden lajeja luetaan äidinkielessä kuukausittain, mutta muiden kielten opetuksessa niiden käyttö on harvinaisempaa. Lyhyiden kielten oppimäärien tunneilla on toisinaan hyödynnetty laulujen sanoja ja sarjakuvia. Pitkissä oppimäärissä on luettu myös tietotekstejä ja kaunokirjallisuutta. Oppilaiden vastauksista käy kuitenkin ilmi, että usein nämä kirjallisuuden

5. Ks. myös Keshavarzi 2012.

6. POPS 2014; Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015; ks. myös Daskalovska & Dimova 2012.

lajit ovat tulleet käsittelyyn oppikirjan kautta. Oppikirjan merkitys oppilaiden tutustuttamisessa eri tekstilajien käytänteisiin näyttääkin olevan suuri.

Vaikka monet oppikirjat pyrkivät tarjoamaan eri tekstilajeja oppilaiden tarkasteltavaksi, kirjallisuudella on kuitenkin paljon tarjottavaa kielenopiskelulle. Toisin kuin oppikirjoja, kirjallisuutta ei ole luotu oppimistarkoitusta silmällä pitäen. Kirjallisuuden ansiosta oppilaat pääsevät tutustumaan autenttiseen kielenkäyttöön, kuten esimerkiksi murteisiin ja kielen vaihteluun erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Lisäksi kokonaisen kirjan lukeminen kehittää oppilaan pitkien tekstien ymmärtämistä. Oppikirjoissa voi olla novelleja ja runoja, mutta romaaneista niissä on aina vain katkelmia.

Lukeminen kehittää kielitaitoa

Opetussuunnitelman perusteissa korostuu merkitys- ja tekstilähtöinen lähestymistapa kielen opiskeluun. Kielellisiä valintoja, rakenteita ja sanastoa opiskellaan lähtökohtaisesti tekstien kautta ja suhteessa siihen, millaisia merkityksiä ne vuorovaikutustilanteeseen tuottavat. Käytännössä kielen ilmiöitä tarkastellaan usein suhteessa kielen oppimista var-ten laadittuihin oppikirjateksteihin. Kirjallisuutta lukiessa kieltä opitaan implisiittisesti huomion kiinnittyessä tarinan tapahtumiin ja henkilöihin. Kirjallisuuden käyttöön on kuitenkin mahdollista yhdistää myös tietoista muotojen ja merkitysten tarkastelua.

Oppilaiden mielestä suurin hyöty vieraalla kielellä lukemisessa oli kielitaidon parantuminen. Kahdeksan oppilasta kymmenestä kertoi kielitaitonsa parantuneen lukuprojektin aikana ainakin jonkin verran. Kaksi oppilasta kymmenestä arvioi kielitaitonsa parantuneen jopa erittäin paljon. Oppilaat raportoivat lukuprojektin kehittäneen erityisesti heidän sanavarastoaan, tekstinymmärtämistaitojaan sekä tapoja käyttää kieltä eri tilanteissa. Lukeminen parantaa sekä sanavaraston laajuutta että syvyyttä oppilaiden nähdessä, kuinka sanoja käytetään erilaisissa yhteyksissä.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin lukemisen yhteys kirjoitustaitoon. Lukemalla monipuolisia tekstejä oppilaat oppivat myös kerronnan eri tyylejä. Lukupiirimuotoisen työskentelyn etuna voidaan pitää sitä, että siinä kirjallisuuden käyttöön voidaan yhdistää myös suullista harjoittelua ja kuullun ymmärtämistä. Lukupiiritapaamisissa samaa kirjaa lukevat oppilaat keskustelivatkin kirjan tapahtumista ja henkilöistä aina ruotsiksi. Tämä tarjosi oppilaille luontevan tavan harjoittaa suullista kielitaitoaan ja puheen ymmärtämistä.⁷

7. Ks. esim. Hirvelä 2001; Keshavarzi 2012.

Hyvä kirja innostaa lukemaan

Suurimpia haasteita kirjallisuuden käytössä kielenopetuksessa on ikä- ja taitotasolle soveltuvien teosten löytäminen. Jotta oppilaat voisivat uppoutua vieraalla kielellä lukemiseen, tekstien tulisi olla heitä kiinnostavia ja kieleltään sopivan taseisia. Materiaalina voidaan hyödyntää hyvin monenlaisia tekstejä, kuten kuvakirjoja, sarjakuvia, runoja, laulun sanoja, novelleja, romaaneja ja tietokirjoja. Kuvakirjat ja sarjakuvat voivat helpottaa mielikuvien luomista tekstistä ja tukea näin vieraalla kielellä lukemista. Runojen ja laulun sanojen etuna on se, että ne sisältävät tyypillisesti paljon toistoa ja sanaleikkejä, mikä on hyödyksi kielenopiskelussa. Novellit ja muut lyhyemmät jutut sekä selkokieliset tekstit voivat puolestaan soveltua vähemmän lukeville.⁸

Hieman yli puolet lukuprojektiin osallistuneista oppilaista piti lukemaansa kirjaa joko melko tai erittäin kiinnostavana. Kirjan kiinnostavuutta lisäsivät erityisesti mielenkiintoinen juoni ja kiinnostavat hahmot sekä tarinan kiinnittyminen nuorten elämään. Kiinnostavuutta vähensi puolestaan se, jos oppilas ei ymmärtänyt tekstistä tarpeeksi saadakseen juonesta kiinni. Lukukokemuksen laadun ratkaisi siis kirjavalinta. Ne, jotka pitivät valittua kirjaa mielekkäänä, pitivät myös koko lukuprojektista enemmän.

Selvittääksemme nuoria kiinnostavia aiheita pyysimme heitä vinkkaamaan kirjoja, jotka olivat tehneet heihin vaikutuksen joko lukuprojektin aikana tai sen ulkopuolella. Kirjavalikoima on laaja: suurin osa mainituista teoksista on nuorten kirjoja, mutta joukossa on myös klassikoita. Kirjalistassa silmiinpistävää on, että monet nuoriin vaikutuksen tehneistä tarinoista ovat varsin dramaattisia: *Anne Frankin päiväkirja*, keskitysleirille sijoittuva *Poika raidallisessa pyjamassa* (John Boyne) sekä sairautta ja kuolemaa käsittelevät *Veljeni*, *Leijonamieli* (Astrid Lindgren) ja *Tähtiin kirjoitettu virhe* (John Green).

1. *Huumeasema Zoo* [teki minuun vaikutuksen], koska se kertoi erään ihmisen kokemuksista huumemaailmassa ja oli todella pysäyttävä. (9. lk)

Kirjavalinnoissa ei siis tarvitse pelätä ajatuksia herättäviä ja surullisiakaan tarinoita, eikä erilaisia tyyllilajeja. Kirjallisuuden avulla oppilas voi samaistua muiden ihmisten asemaan, haastaa omaa ajatteluaan ja kehittää tunnetaitojaan.⁹ Parhaassa tapauksessa kirjallisuuden käyttö kielenopetuksessa innostaa oppilaita lukemaan enemmän myös vapaa-ajallaan.

8. Mm. Blyth 2003; Hişmanoğlu 2005; Bland & Lütge 2013; Di Martino & Di Sabato 2014; Dolan 2014; Heikkola & Alisaari tässä kokoelmassa.

9. Ks. esim. Di Martino & Di Sabato 2014; Dolan 2014.

Lukeminen kartuttaa kulttuurista osaamista ja ajattelun taitoja

Kirjallisuus tarjoaa mahdollisuuksia oppia ymmärtämään itseään paremmin, mutta sen avulla voidaan kartuttaa myös kulttuurista osaamista. Kulttuurisen osaamisen kehittäminen kuuluu kielten eri oppimäärien osaamistavoitteisiin. Sopivia materiaaleja tähän voi kuitenkin olla hankala löytää. Kulttuureista ja yhteisöistä kertovat materiaalit rakentuvat turhan usein yksinkertaistavien stereotyyppien ympärille, eivätkä ne näin ollen auta ymmärtämään erilaisuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Kirjallisuuden kautta oppilas voi eläytyä erilaisissa tilanteissa, ympäristöissä ja jopa eri aikakausina eläneiden ihmisten asemaan.¹⁰

2. Lena Muhinan kirjoittama *Piirityspäiväkirja* teki minuun vaikutuksen, sillä se antoi aidon kuvan elämästä Leningradissa toisen maailmansodan aikana. (8. lk)

Vaikka valtaosa oppilaista pitää kielitaidon kehittymistä ruotsin lukuprojektin suurimpana hyötynä, monet olivat havainneet myös laajempia ihmisenä kasvamiseen liittyviä vaikutuksia. Kolme oppilasta kymmenestä kertoi oppineensa uutta tietoa kohdemaan tavoista, perinteistä ja uskomuksista. Lisäksi neljä oppilasta kymmenestä arvioi oppineensa ymmärtämään omia ja toisten ihmisten tunteita paremmin lukuprojektin aikana. Yhdeksännen luokan oppilas tiivistää vieraalla kielellä lukemisen hyödyt seuraavasti:

3. Lukemalla parantaa omaa kielellistä osaamista ja avartaa maailmankatsomusta yleisesti. Sanallinen ajatusmaailma tarkentuu, mielikuvitus paranee myös kielissä. (9. lk)

Lukustrategioita kannattaa harjoitella

Vieraalla kielellä luettaessa haasteena on kiinnostavien ja tasoltaan sopivien tekstien löytämisen lisäksi myös oppilaiden lukustrategioiden kehittäminen. Pidempien tekstien syvälliseen ymmärtämiseen ei riitä, että oppilas tunnistaa tekstissä käytetyn sanaston ja rakenteet. Lisäksi tarvitaan taitoa löytää, tulkita ja arvioida tekstissä esiintyviä

10. Ks. esim. Keshavarzi 2012; Bland & Lütge 2013; Di Martino & Di Sabato 2014; Tainio 2016.

tietokokonaisuuksia. Lukustrategioita, kuten avainsanojen etsimistä ja erilaisia lukutekniikoita, voidaan ja kannattaa kyllä opettaa, mutta hyviä lukijoita yhdistää tapa lukea usein.¹¹

Vain vähemmistö lukuprojektiin osallistuneista oppilaista ilmoitti lukevansa kirjoja vapaa-ajalla. Seitsemän oppilasta kymmenestä ilmoitti lukevansa yhdestä viiteen kirjaa vuodessa, mikä vastaa korkeintaan äidinkielen tunteja varten luettujen kirjojen määrää. Toisaalta oppilaiden joukossa oli myös niitä, jotka kertoivat lukevansa enemmän kuin 25 kirjaa vuodessa. Lukuharrastus jakaa oppilaita himolukijoihin ja niihin, jotka eivät lue lainkaan kirjoja vapaa-ajallaan.

Lukuprojektin perusteella oppilaiden lukustrategioissa näyttääkin olevan parantamisen varaa. Oppilaiden kommentteista käy ilmi, että heidän asennoitumisensa vieraalla kielellä lukemiseen on hyvin sanastokeskeistä: kirjallisuuden käytön suurimmat hyödyt, ongelmat ja kehitystoiveet liitetään juuri sanojen oppimiseen ja ymmärtämiseen. Laaja sanavarasto parantaa toki tekstin ymmärtämistä, mutta jokaista sanaa ei ole lainkaan välttämätöntä tuntea tarinan keskeisten sisältöjen ymmärtämiseksi.

Sanastokeskeinen asennoituminen vieraalla kielellä lukemiseen johtuu todennäköisesti työtavoista, joihin oppilaat ovat tottuneet kielenopetuksessa. Oppilaiden mukaan tekstejä käsitellään tyypillisesti siten, että teksti ensin luetaan ja käännetään. Tämän jälkeen opetellaan sanoja ja lauseita. Muutamat mainitsevat myös soveltavampia tehtävämuotoja, kuten kirjaesittelyjen laatimista tai tarinoiden kirjoittamista ja keskustelua tekstien pohjalta, mutta nämä jäävät vähemmistöön. Kielen oppimisen tarpeisiin kehitetty menetelmä ei välttämättä ole kuitenkaan paras tapa nauttia pidempien tekstien lukemisesta. Intensiivinen lähiluku on hidasta ja kuormittavaa ja se ohjaa oppilasta kiinnittämään tarpeettoman paljon huomiota yksittäisten sanojen merkityksiin.

Vieraalla kielellä lukemisessa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden lukustrategioihin ja vahvistaa oppilaiden luottamusta siihen, että heidän ei tarvitse ymmärtää kaikkea voidakseen seurata kirjan keskeisiä juonenkäännteitä. Samoin tärkeää olisi korostaa, ettei sekään ole kovin vaarallista, vaikka oppilas ymmärtäisi jotain ensin väärinkin. Kirjan edetessä väärät käsitykset yleensä korjaantuvat tai sitten niihin voidaan palata yhdessä tekstiä käsitellessä. Nopeaa ja uppoutuvaa lukemisen tapaa on hyödyllistä harjoitella käytännössä myös vieraalla kielellä.

11. Ks. esim. Grünthal 2020.

Oppilaiden kokemuksia lukupiiristä

Kirjallisuutta voidaan hyödyntää kieltenopetuksessa monin eri tavoin. Tässä projektissa testasimme yhteisölliseen lukemiseen kannustavaa lukupiirimallia, jonka on osoitettu lisäävän oppilaiden motivaatiota. Lukupiiritoteutuksessa oppilaat eivät jää yksin lukemansa kirjallisuuden kanssa, vaan heillä on mahdollisuus jakaa kokemuksiaan muiden samaa kirjaa lukeneiden kanssa.¹²

Valtaosa oppilaista pitikin mielipiteiden jakamisesta muiden kanssa. Teksteistä keskustelua pidettiin yleensä mukavana ja hyödyllisenä. Lukupiirikeskusteluissa oppilaat saivat selvennystä tekstin epäselviin kohtiin ja pääsivät kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Puolet oppilaista arvioivat lukupiirikeskustelujen kehittäneen heidän neuvottelu- ja analyysitaitojaan ainakin jonkin verran. Toisaalta jotkut oppilaat arastelivat esittää mielipiteitään ryhmässä ja olisivat mieluummin lukeneet kirjaa yksin.

4. En tykännyt siitä, että piti käydä välillä keskusteluita.
Vaikka kielen puhuminen kehittää sen osaamista, olen ujo,
enkä ole hyvä keskustelemaan muiden kanssa. (9. lk)

Lukupiiritoteutuksen suurimpia haasteita oppilaiden mielestä olivat kiinnostavan kirjan valitseminen, lukijoiden eritahtinen eteneminen ja ajan löytäminen lukemiselle. Siinä missä luokan taitavin oppilas luki vieraalla kielellä kepeästi yli 100 sivua viikossa, jotkut kokivat lukemisen raskaaksi, eivätkä nauttineet kirjastaan. Oppilaat ehdottavat, että kirja olisi tärkeää saada valita vapaasti, vaikka se johtaisikin siihen, että kaikilla olisi eri kirja. Tällöin lukemisen yhteisöllisyys muuttaisi hieman muotoaan, koska lukukokemus on eri.

5. Kirjan saisi valita itse (tiettyjen kriteerien mukaisesti) ja
keskustelu voisi tapahtua niin, että ryhmissä jokainen
kertoisi lukemastaan kirjasta toisille. (9. lk)

Oppilaan ehdottama työskentelytapa on kokeilemisen arvoinen, sillä kirjan sisällöstä keskustelu ei aina onnistunut kovin kattavasti nyt testatussa lukupiirimallissakaan, mikäli samaa kirjaa lukevat oppilaat eivät olleet edenneet yhtä pitkälle. Kokeilun perusteella motivaatio on niin riippuvainen kirjasta, että kirjavalintaan kannattaa panostaa.¹³ Lisäksi lukemista kannattaisi ehkä tukea antamalla sille enemmän yhteistä aikaa myös oppituntien puitteissa.

12. Ks. esim. Aaltonen 2020.

13. Ks. myös Dolan 2014.

Kaiken kaikkiaan lukupiirikokeilu oli positiivinen ja yleisilmapiiri myönteinen. Kuusi oppilasta kymmenestä koki lukupiirikokeilun lisänneen heidän opiskelumotivaatiotaan ainakin jonkin verran. Osa syntyi lukemiselle täysin ja piti kirjallisuutta oppikirjan tekstejä mielekkäämpänä, kun taas jotkut uskoivat oppivansa paremmin perinteisillä kielten-tunneilla. Oppilaat olivat kuitenkin ennakkoluulottomasti ja avoimesti mukana myös silloin, jos valittu kirja ei miellyttänyt.

6. Haluaisin kiittää kirjoista ja tästä mahdollisuudesta, kiitos! (9. lk)

7. Oli kiva lukea! (8. lk)

Lopuksi

Tässä tutkimuksessa esittelimme kokemuksiamme pedagogisesta hankkeesta, jossa testasimme yhteisölliseen lukemiseen perustuvien lukupiirien soveltuvuutta A-ruotsin opetukseen. Kokeilun aikana selvitimme oppilaiden asenteita kirjallisuuden käytöstä opetuksessa sekä sitä, miten oppilaat arvioivat vieraalla kielellä lukemisen vaikuttaneen omaan oppimiseensa ja motivaatioonsa.

Kokeilun aikana vahvistui se käsitys, että kaikki oppilaat eivät juuri lue kirjoja vapaa-ajallaan. Osa kuvasi 150-sivuisen kirjan lukemisen toivottomana tehtävänä, joka vastaa yritystä kiivetä Himalajan huipulle harjoittelematta. Lukemisen vähäisyys herättää huolta siitä, miten oppilaat selviytyvät tulevilla jatko-opinnoissaan, mikäli kirjojen lukeminen on heille niin vierasta.

Hyvä uutinen on se, että kahdeksan oppilasta kymmenestä kertoo kuitenkin pitävänsä kirjallisuuden käyttöä opetuksessa melko tai erittäin tärkeänä. Oppilaat perustelevat tätä sillä, että kirjallisuus lisää sanaston ja rakenteiden tuntemusta sekä parantaa lukutaitoa. Lisäksi se tukee kielten eri oppimäärien osaamistavoitteiden saavuttamista, kuten kieli-taidon, oppimisstrategioiden ja kulttuurisen osaamisen karttumista.

Kokonaisuutena kokeilu oli onnistunut ja lukuprojektia pidettiin mukavana vaihteluna oppitunteihin. Kuusi oppilasta kymmenestä koki lukupiirikokeilun lisänneen opiskelumotivaatiotaan. Huomasimme myös, että kirjallisuus tarjoaa hyvän mahdollisuuden opetuksen eriyttämiseen. Taitavat lukijat nauttivat haasteesta ja vaihtelusta tässä kokeilussa erityisen paljon. Vähemmän lukeville kannattaa lukemistona kokeilla lasten kuvakirjoja, (lukemaan opettelevien) helppolukukirjoja, novelleja, runoja, sanomalehtiä, laulujen sa-

noja, mainoksia, blogitekstejä ja muuta verkkosisältöä. Opettaja voi myös lukea ääneen yhteisesti valittua luokkakirjaa tai tuoda kirjallisuutta tunnille äänikirjan muodossa. Antamalla lukemiselle aikaa oppitunneilla osoitamme arvostuksemme lukemista kohtaan.

Parhaassa tapauksessa kirjallisuuden käyttö kielenopetuksessa innostaa oppilaita lukemaan enemmän myös vapaa-ajallaan. Vieraissa kielissä lukemaan kannustaminen on yksi tapa tukea informaalia oppimista ja tuoda kielen opiskelua oppituntien ulkopuolelle: sanastoa, rakenteita ja tekstin muodostamisen tapoja opitaan lukemisen sivutuotteena. Oppilaille on elämys huomata, että he pystyvät seuraamaan autenttista tekstiä, kunhan teksti on sopivalla tasolla. Kokeilun perusteella kirjallisuuden lukemista vieraiden kielen opetuksessa kannattaakin lisätä ja kehittää edelleen.

Yläkoulun oppilaiden kirjallisuusvinkkejä (saatavilla useilla eri kielillä):

- *Anne Frankin päiväkirja*
- *Elämäni seinäruusuna* (Stephen Chbosky)
- *Harry Potter* -kirjat (J. K. Rowling)
- *Huumeasema Zoo* (Christiane F.)
- *Jumalat juhliivat öisin* (Donna Tartt)
- *Kootut kertomukset* (Edgar Allan Poe)
- *Krokotiilimeri* (Fabio Geda)
- *Paahde* (Louis Sachar)
- *Piirityspäiväkirja* (Lena Muhina)
- *Poika raidallisessa pyjamassa* (John Boyne)
- *Tarkoitettu* (Ally Condie)
- *Tyttö joka purjehti Satumaan ympäri itse rakentamallaan laivalla* (Catherynne M. Valente)
- *Tähtiin kirjoitettu virhe* (John Green)
- *Veljeni, Leijonamieli* (Astrid Lindgren)
- *Viha jonka kylvät* (Angie Thomas)
- *Vuosisata*-trilogia (Ken Follett)

Vinkkejä kirjallisuuden hyödyntämiseen kielenopetuksessa

- Kokeilkaa erilaisia tapoja hyödyntää kirjallisuutta (lukupiirikirja, luokkakirja, pulpettikirja, äänikirja...).
- Kokeilkaa erilaisia ympäristöjä lukemiseen (kirjasto, koti, koulun käytävä, luokka...).
- Harjoitelkaa erilaisia lukemisen tapoja (silmäily, tiedon hakeminen, ennakointi, uppoutuva lukeminen...).
- Muista myös kirjaan perustuvat elokuvat! Voit esimerkiksi jakaa dialogin tutusta elokuvakohtauksesta ja antaa oppilaiden arvata, mistä elokuvasta on kyse.

Lisää vinkkejä löydät Lukuklaanin sivuilta:

<https://lukemo.fi/lukuintoa/lukuklaani/>.

Lähteet

Aaltonen, L.-S. 2020. *Lukuklaani-tutkimus. Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Tutkimusraportti 2017–2019.*

<https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2020/01/Lukuklaani-tutkimusraportti-2017%E2%80%932019.pdf>. (Luettu 15.9.2021.)

Bland, J. & Lütge, C. (toim.) 2013. *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic.

Blyth, C. 2003. *Playing games with literacy: The poetic function in the era of communicative language teaching*. Teoksessa P. Patrikis (toim.) *Reading Between the Lines: Perspectives on Foreign Language Literacy*. New Haven, London: Yale University Press, 60–73.

Daskalovska, N. & Dimova, V. 2012. *Why should literature be used in the language classroom?* *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 1182–1186.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.271>. (Luettu 15.9.2021.)

- Di Martino, E. & Di Sabato, B. 2014. *Studying language through literature: An old perspective revisited and something more*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing.
- Dolan, A. 2014. *Intercultural education, picturebooks and refugees: Approaches for language teachers*. *Children's Literature in English Language Education* 2(1), 92–109.
- Grünthal, S. 2020. *Lukutaito ja lukeminen*. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja* 18. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 165–206.
- Hirvelä, A. 2001. *Connecting reading and writing through literature*. Teoksessa D. Belcher & A. Hirvelä (toim.) *Linking Literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 109–134.
- Hişmanoğlu, M. 2005. *Teaching English through literature*. *Journal of language and linguistic studies* 1 (1), 53–66.
- Keshavarzi, A. 2012. *Use of literature in teaching English*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 554–559. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.159>. (Luettu 15.9.2021.)
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. 2019. *PISA 2018 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161922>. (Luettu 15.9.2021.)
- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. *Kielikasvatus – yhteinen tehtävä*. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Oppaat ja käsikirjat 2015:15*. Helsinki: Opetushallitus, 7–24.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>. (Luettu 15.9.2021.)
- Tainio, L. 2016. *Tekstejä lukemalla oppii ajattelun taitoja*. Teoksessa K. Grün, U. Koivusalo, & L. Virtanen (toim.) *Ylioppilastekstejä 2016*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–12.



IV

EXPANDERANDE INLÄRNINGSMILJÖER

AVARTUVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT

EXPANDING LEARNING ENVIRONMENTS

Eleusis, one had the vision, the *epopteia*, and became someone who had seen, an *epoptes*. Yet archaeologists have not found the holy, *ta hiera*, at Eleusis, although they did actually expect that they would; and in the absence of any excavated object, scholars have been free to fantasize whatever they wanted these mysterious *hiera* to be: relics, according to some, from the Mycenaean past or phallic symbols or perhaps the *kteis*, the so-called *pudenda muliebria*. These holy things were supposedly stored in a small building or free-standing chamber within the initiation hall; at the moment of the revelation, the hierophant opened a door on it and in the midst of a great light showed *ta hiera*.¹

This indeed he must have done, but few initiates could have seen him, for the *telesterion* or initiation hall, as it now appears from archaeological excavation, was not a theater and was in other ways completely unsuitable for displaying the hierophant's activity. The building was rebuilt and enlarged at various times to accommodate the increasing numbers of initiates, but in all the modifications, an essential design was maintained: the *telesterion* was a rectilinear building built around a much smaller rectangular chamber, the *anaktoron* or 'lord's dwelling.' In the later *telesterion*, at least, the roof above this *anaktoron* was constructed as a 'lantern,' admitting the only light from outside and affording ventilation for torches and fires. The topographical position of the *anaktoron* was kept virtually constant throughout the reconstructions, built always on the site of the most ancient Mycenaean original. Its relative placement within the *telesterion*, however, varied from period to period. On one of its sides, the *anaktoron* had a door, beside which was the high-backed and roofed throne of the hierophant, affording him protection from the great fire

forced to assume that some few of them later went on to become *epoptai* through a second degree of initiation at Eleusis. There is no evidence for such a second initiation.
 1. Plutarch, *Themistocles* 15; *De Profectu in Virtute* 81 d-e; Hippolytus, *Refutatio Omnium Haeresium* 5. 8. 40; cf. the light that fills Metaneira's palace at Eleusis when Demeter enters: Homeric hymn 2. 180.

1. Plutarch, *Alcibiades* 15 (Neaira) 50. 77 ff. 3. 1 (Milan 1917) 177. Cf. W. (New York, Bollingen Series 14-31. The same tradition Apollodorus 2. 5. 12. 4.

9. The Language Profile: A new tool for language education in Finnish general upper secondary school

Karoliina Inha, Coordinator, LUKKI network, Finnish National Agency for Education

Anu Halvari, Counsellor of Education, Finnish National Agency for Education

Salla Sigvart, Coordinator, Finnish National Agency for Education

Abstract

The Language Profile: a tool for language education in general upper secondary school Finland, a country of two national languages and several minority languages, has provided versatile language education in the past. However, over the past 20 years, statistics have shown a gradual decline in studying additional languages. Meanwhile elsewhere in Europe, multilingualism has gained momentum. This article presents the background, objectives as well as the vision and desired outcomes of the Language Profile, the new tool for advancing diverse language studies in general upper secondary school.

Keywords: Language profile, National Core Curriculum for General Upper Secondary Education 2019, Multilingual pedagogies, Language repertoire, Plurilingualism

Tiivistelmä

Kieliprofiili työkaluna lukion kielikasvatukseen: Suomi tunnetaan monipuolisen kielikasvatuksen maana, jonka kansallista kielivarantoa pohjustavat kaksi kansalliskieltä ja useat vähemmistökielet. Samanaikaisesti tilastot viimeisten 20 vuoden ajalta osoittavat, että yhä harvempi suorittaa valinnaisia kieliopintoja. Muualla Euroopassa monikielisyys on saanut lisävauhtia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaistuvista yhteisöistään. Monipuolisten kielivalintojen edistämiseksi Lukion opetussuunnitelman perusteisiin 2019 tuotiin uusi työkalu, kieliprofiili. Tässä artikkelissa esitämme kieliprofiilin taustat ja tavoitteet sekä sen tulevaisuuden näkymiä.

Asiasanat: Kieliprofiili, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, Monikielinen pedagogiikka, Kielivaranto, Useakielisyys

Starting points for revising the core curricula for languages

The National Core Curriculum for General Upper Secondary Education 2019¹ (NCC 2019) first came into use in schools in August 2021, drawing on the Government Act for General Upper Secondary Education (714/2018)². The NCC aims at strengthening student wellbeing, internationalization, as well as higher education and work life connections. It also places more emphasis on individualized study plans. Most importantly, the NCC introduces transversal competence areas: cross-curricular themes that constitute the common objectives for all subjects in general upper education. The aim is to support students in building a more holistic view of their general upper secondary school studies, which students have felt to be fragmented.

Language education, however, is facing a dilemma. Despite the efforts put into encouraging students to learn multiple languages, the number of students studying more than the compulsory languages in general upper secondary school continues to decline. While English benefits from its lingua franca status and non-formal language acquisition head start, other languages are falling behind. In addition, as the number of students studying languages has dropped, even more so has the number of students taking the Matriculation Examination (the national school-leaving exam in Finland) in languages other than English.

Language teachers and other parties^{3,4} have been voicing their concerns regarding the dire situation of languages for a number of years, and concrete actions have also been taken by decision-makers. Moreover, we know our students have diverse language repertoires, as well as skills in languages other than those they have studied in formal education. Sadly, these skills may not made visible in the school setting, let alone are given credit. In reference to general upper secondary education, the working group responsible for the revision of the National Core Curricula 2019 for languages was faced with the challenges of addressing the aims set by the legislation and finding a solution to the ever-narrowing language skills of students. The working group introduced a new opening for language studies in general upper secondary education, the Language Profile, which draws on the work described in the next section.

1. Finnish National Agency for Education 2019a.

2. Act on General Upper Secondary Education 2018.

3. Pyykkö 2017.

4. Finnish National Agency for Education 2019b.

A plurilingual tool reflects the growing superdiversity of Europe

The Language Profile introduced in the NCC 2019 has its predecessors and leverage in the European context. In the broader scope of things, issues and challenges in language education range from more practical issues, such as the validation of skills and competences, mobility, and continuity between school systems, to tackling more abstract challenges, such as building appreciation for the linguistic and cultural diversity of Europe and providing tools to decrease feelings of otherness. The aim of this section is not to provide an in-depth account of tools, frameworks, and societal developments leading up to the present, but instead to highlight some of the advances in language education we deem most significant and central to the development of the Language Profile.

Going back to the turn of the century, after decades' worth of work, the Council of Europe published the Common European Framework of Reference (CEFR)⁵, which laid the groundwork for two fundamental principles in language education: conceptualizing the learner as a social agent and understanding language skills from a more holistic perspective, plurilingualism. Instead of perceiving language learning as the development of separate languages that are contained in distinct compartments, learners build on a single holistic *language repertoire* and use language to convey meanings in specific circumstances, for specific purposes. Language skills are fundamental skills for active citizenship, whereby the CEFR not only shapes the way we understand language learning but expands the scope of language education⁶.

To ease the (formal) recognition and transparency of language skills and intercultural experiences, another tool was developed in connection with the CEFR, the European Language Portfolio (ELP)⁷. The ELP was launched in 2001, comprising three elements: a language passport, a language biography, and a dossier. With the guidance of the ELP, learners are encouraged to reflect on their language learning experiences, to self-assess and describe their language skills, as well as to collect demonstrations of their language skills⁸.

5. Council of Europe 2001.

6. Council of Europe 2001, 4–5.

7. Council of Europe 2021.

8. Council of Europe 2021.

The ELP can be made use of in different ways. In teaching, the ELP can be applied as a method of formative assessment to strengthen learners' awareness of their skills, to monitor their learning, and to develop their language learning skills. The ELP also provides teachers with knowledge of learners' developing language skills, as it enables learners to display their multifaceted language skills in ways they feel comfortable, as well as to shed light on skills that may otherwise be disregarded in the classroom. In a broader context, the ELP can be used as a tool for recognition of skills and competences in academic and work-related mobility.

The significance of the CEFR was recognized also in the Finnish context. The CEFR scales were integrated into the core curricula for both basic education and general upper secondary education (2003 and 2004, respectively). As regards the curricula of 2014 and 2015 (respectively), a Finnish adaptation of the CEFR 2001 proficiency scales was compiled, the Evolving Language Proficiency Scale⁹. With regard to the implementation of the ELP, diverse projects were run from the beginning of the 2000s. In 2011, the Finnish ELP, *Kielisalkku*, was published¹⁰, and was included in the National Core Curriculum for Basic Education 2014¹¹ as an example of a working method and assessment tool in language teaching.

While the CEFR has been in place for a good 20 years now, it is quite safe to say that the ideology of the framework has not been implemented on all counts. In the 2011 EU Commission recommendations for the promotion of multilingualism in the European Union¹², it is stated that “Europe is still a long way from developing a *‘multilingual ethos of communication’*, which may be facilitated through plurilingual education”, and that such plurilingual education and multilingualism could be promoted by way of, for example, the ELP¹³. The working group also emphasizes “the role of alternative approaches to testing and assessment, such as the use of the ELP and self-assessment”¹⁴. To reflect changes in society, communication, and academia, the Council of Europe published the CEFR Companion Volume in early 2018¹⁵. With a stronger emphasis on mediation and plurality, the Companion Volume functions as a tool teachers can use to broaden the scope of language education and foster democratic citizenship.

9. Finnish National Agency for Education 2019a, Appendix 2.

10. Finnish National Agency for Education 2011.

11. Finnish National Agency for Education 2014.

12. EU Commission 2011.

13. EU Commission 2011, 45, emphasis added.

14. EU Commission 2011, 47.

15. Council of Europe 2020.

To summarize, there is still a great need for support in applying tools and methods that promote multilingualism and multilingual pedagogies, as well as tools that give rise to the appreciation of the language repertoires and cultural diversity of all learners. Indeed, in the context of increasing mobility and diversity, one can argue that there is a definite need for tools such as language profiles or portfolios that make visible and aid the recognition of one's plurilingual competence, be it for the sake of studies, work or personal growth. In Finland, the work of the ELP team for basic education from the early 2010s has been carried over to the 2020s general upper secondary education, in the shape of the Language Profile.

Before turning to the next section, it is important to note that in Finland the national core curriculum is a norm that all local curricula stem from. While the NCC provides national guidelines, local education providers are encouraged to develop local solutions that respond to local needs and objectives. The same goes for the Language Profile – while a certain set of guidelines are set in the NCC, schools and teachers may want to elaborate on national guidelines and are in fact encouraged to do so. In the following two sections, we describe what the NCC *stipulates*: 1) the Language Profile as a tool for students and 2) as a tool for teachers. In the final section, we turn to the material that our working group has developed to support teachers in the development of their local Language Profiles. Our working group comprises the authors of this article as well as teachers and other language specialists.

The Language Profile as depicted in the core curriculum

The NCC 2019 provides a rough description of the aims and contents of the Language Profile:

The students become aware of their strengths and development areas, and build on the foundation of continuous language learning laid in basic education. For this purpose, the students prepare a language profile in connection with the first module and work on it as their learning process progresses during the general upper secondary school studies --- In their language profiles, the students also reflect on themselves as users and learners of other languages, including their mother tongues¹⁶.

16. Finnish National Agency for Education 2019a, 191–192, emphasis added.

In order to support teachers and local education providers with the implementation of the Language Profile, the Finnish National Agency for Education (EDUFI) has published slightly more elaborate guidelines on their webpages¹⁷. The guidelines state that students can include the following elements in their Language Profile:

1. An overview of the student's language repertoire, which includes the student's home languages and languages learned inside or outside formal education,
2. an overview of the student's language learning skills and strategies,
3. demonstrations of the student's language skills, and
4. certificates.

The Language Profile is therefore very similar to the ELP: Students provide an account of all the languages they have proficiency in and assess their skills in regards to the CEFR. Students are guided to reflect on their language learning process and ways of enhancing it. Students are encouraged to include demonstrations, such as video, audio, or text samples, as well as certificates demonstrating verified assessments of their language proficiency. Unlike in the ELP, in the Language Profile students are encouraged to extend their thinking also to work life and further studies.

As the Language Profile is a tool for reflection and may therefore comprise an extensive collection of diverse documents and samples, our working group came up with the concept of the "Language CV", a tool much like the Language Passport component of the ELP. The Language CV is a concise summary of not only the student's skills in different languages (like the Language Passport), but also of their pluricultural competence, as well as a more holistic description of how they make use of their entire language repertoire. Students can be encouraged to compile their Language CV at some point during the course of their studies, but it is not a compulsory element of general upper secondary education.

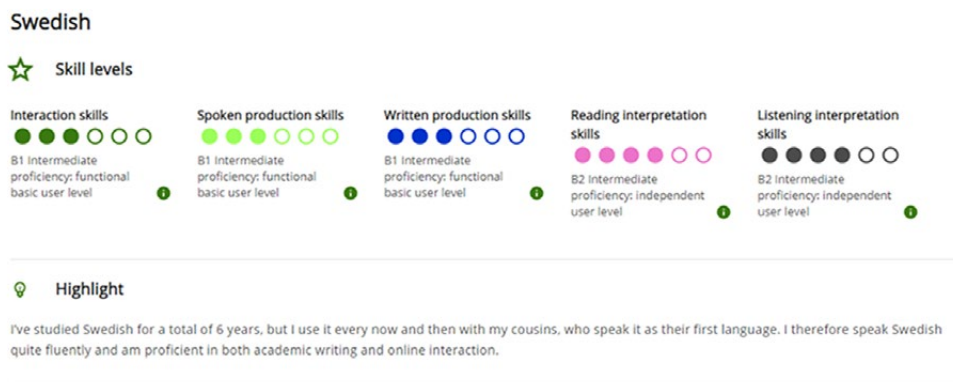
In their Language CV, students give a self-assessment of their proficiency in all the languages in their repertoire. Students assess their skills in reference to the Evolving Language Proficiency Scale mentioned in the previous section¹⁸. Students should also include a short verbal description detailing, for example, how, where, or when they

17. Finnish National Agency for Education 2021.

18. Finnish National Agency for Education 2019a, Appendix 2.

have learned that specific language and their special skills or strengths in reference to the language in question. To illustrate, the description might be something similar to the following in figure 1.

FIGURE 1. A description of a student's skills in Swedish



Students are encouraged to include some of the samples or demonstrations they have collected for their Language Profile also in their Language CV. In addition to their language skills, students should describe their cultural competence and international experiences relevant for the matter at hand, be it employment, internship, or studies abroad. Students may describe, for example, their pluricultural competences as well as their willingness and eagerness to make use of their language skills in further studies and work life. Figure 2 below depicts an example draft of the language CV.

The concrete gains or advantages of compiling a Language CV is that it allows for the students to provide, for example, possible employers or admission services with a more elaborate description of their language skills. After all, up until now most employment application forms have included a rather conventional and limited space for the description of language skills, usually consisting of predetermined slots for mother tongue(s) and other languages, which applicants describe using terminology such as 'elementary', 'excellent', or even 'native-level'. This simplified reporting then excludes, for example, varying proficiency levels within a language: what a student *can do* with their languages and how they wish to make use of their skills in diverse communicative situations. The Language CV is therefore something like a LinkedIn profile – it gives the reader additional information about the applicant's skills, as well as future aspirations.

FIGURE 2. Students self-assess each their languages in reference to the Evolving Language Proficiency Scale, give a verbal description of their skills, as well as provide samples to verify their self-assessment.

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION

English

Student's name
firstname.lastname@mail.com

← BACK

COPY LINK TO CV

Firstname Lastname
firstname.lastname@mail.com

Swedish

★ Language proficiency

Interaction skills	Spoken production skills	Written production skills
★★★★★	★★★★★	★★★★★
Listening interpretation skills	Reading interpretation skills	
★★★★★	★★★★★	

💡 Skill highlights

Level of proficiency: B1.2

I've studied Swedish for a total of 6 years, but I use it every now and then with my cousins, who speak it as their first language. I therefore speak Swedish quite fluently and am proficient in both academic writing and online interaction.

📁 Samples

- 📎 Performance sample: presentation
- 📎 Listen to my podcast
- 📎 Writing sample in Finnish

It is good to note that as the guidelines for the Language Profile are rather loose, it is probable that in the following years, Language Profiles of diverse forms and designs will surface. We do not see this as an issue, but instead as the natural development of promising practices. As to the Language CV, an application is being developed with the hopes of it becoming a national digital service. There is yet no certainty in whether the

application will be a success, but the aim of our working group is to provide all students in general upper secondary education with a national, open access, and easy-to-use service for assessing and showcasing their language skills.

The Language Profile as a tool for teachers

The Language Profile is designed to primarily function as a tool for *students*, not teachers. However, this does not mean that it does not present benefits for the teachers, too. For example, it can be used as a tool in formative assessment and student guidance. In this section, we will briefly address these perspectives.

The task of assessment in general upper secondary education, according to the Government Act on General Upper Secondary Education (714/2018)¹⁹, section 37 (1–2), is to provide students with guidance and motivation to study as well as to develop their self-assessment skills. Assessment should also be versatile. In a similar vein, in the NCC 2019 section on assessment of students' learning and competence, it is further stated that assessment always takes place in the context of the objectives and the current situation²⁰. According to the NCC 2019, assessment has two tasks:

1. To provide support and guidance for learning. These tasks are fulfilled by feedback given during a study unit, or formative assessment. [...]
2. To make the attainment of objectives set for competence and learning visible. This task is fulfilled by the assessment of what the student knows and has learned, or summative assessment. [...]

To these ends, the Language Profile provides a tool that allows for the systematic tracking of the student's language studies, strengths, weaknesses, struggles, and joys, thereby also encouraging students to improve their formative assessment skills. Besides formative assessment, it also allows the teacher to make use of the material produced by the student for summative assessment purposes.

19. Act on General Upper Secondary Education 2018, emphasis added.

20. Finnish National Agency for Education 2019a, 50.

Concurring with the broader objectives of the new statutes on general upper secondary education, that is, transversal competence and more individualized study paths, the Language Profile may also act as a joint tool for teachers of other subjects or guidance counsellors to utilize. The NCC 2019 mandates guidance counsellors to cover the following in the student's personal study plan: "Finnish/Swedish language proficiency and other language skills as well as language learning skills"²¹. Therefore, encouraging our language teachers and guidance counsellors to join forces and utilize the information handed to them in the Language Profile might be of use and in support of their responsibilities and objectives.

Rethinking language education: Promoting competences and agency

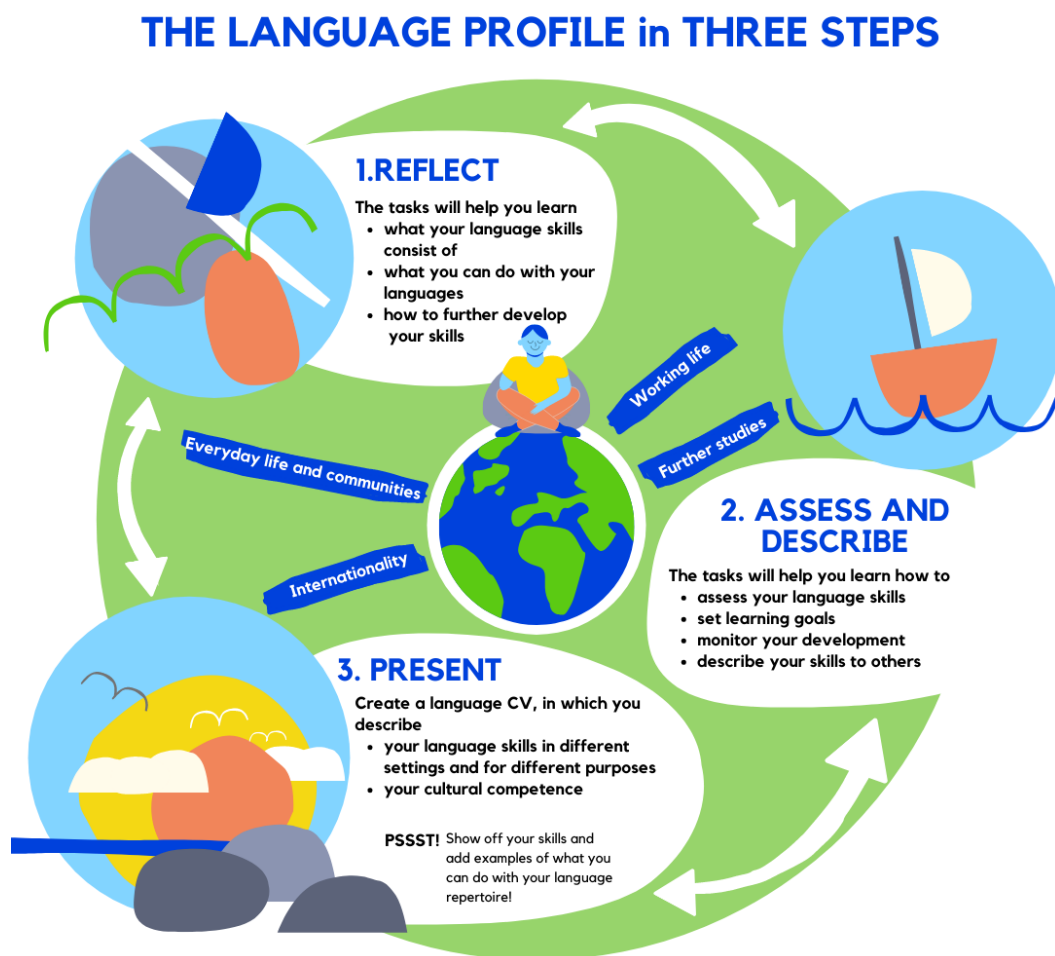
While in the previous sections we have described the *general guidelines* for compiling a Language Profile, we now turn to our own vision of the tool. In collaboration with the LUKKI network²², we have created material that can be made use of in the further development of the *local* Language Profile, which may have its own local points of emphasis. The material can be found online at www.kieliprofil.fi²³. The website includes material for both teachers and students. In order to attract upper secondary school students' attention, we strived to use jargon-free language alongside visually enticing content. Figure 3 provides the students with a description of what it means to compile a Language Profile, summarizing the process into three steps that goes through several iterations during upper secondary school studies.

21. Finnish National Agency for Education 2019a, 32.

22. See <https://www.lukkiverkosto.fi/> for more information on the network that aims to develop language education in general upper secondary education.

23. Inha et al. 2021. The material will eventually be moved to the EDUFI webpages.

FIGURE 3. 'The Language Profile in Three Steps' is meant to provide students with an understanding of how a Language Profile is compiled



© K. Inha & S. Sigvart

In our vision of the Language Profile, the tool is built around three core *themes* that divide the website into distinct sections: 1) language skills, 2) cultural competence and internationalism, and 3) language learning skills. The same themes are, coincidentally, the general objectives set for the instruction of the second national language and foreign languages in the NCC 2019. The three sections cover a wide range of concepts and perspectives, such as language awareness, pluricultural competence, and skills in giving and reflecting on feedback.

Each section is introduced piecemeal by building students' understanding of related core concepts. For example, the first section, language skills, comprises five subsections: language repertoire, language awareness, plurilingual communication, assessment of language skills, and further studies and work life. Students are first provided with an easy-to-read description of the concept and are then offered concrete tasks to be completed individually or in groups or pairs. Each section also includes a descriptive illustration of the theme at hand to help the students understand how theme-related concepts relate to one another.

We especially aim to increase students' understanding of what is meant by language skills – not just grammar and vocabulary, but skills in *using* language to *convey meanings*. We hope to increase students' appreciation of the value of all language skills, including first languages, languages learned outside of school, as well as languages yet to be learned. In addition, by gaining an understanding of their own linguistic and cultural identity, strengths, and objectives, as well as areas of development, the Language Profile strengthens students' well-being and learning skills, empowering them as not only learners but language *users* by guiding students to take command of their personal language education.

The core aims of the Language Profile – and indeed, of language education – are summed up in figure 4 below. The idea is that by gaining understanding of these five dimensions, students will have the competence and motivation to use and develop their language skills, to engage in constructive interaction, as well as to act responsibly and promote democracy in their communities.

FIGURE 4. 'My language self' depicts the skills, knowledge, values, attitudes, and will that form the core aims of the language profile



What implications does the Language Profile then have for language teaching and the teachers reading this article? From our perspective, we find the following four points to be key in introducing the Language Profile in general upper secondary school studies:

1. **Offer** students plenty of opportunities to reflect on and trace their language history, and possibly offer a second chance to rethink their language paths, future linguistic landscapes and language learning motives and routines – what gives them a sense of purpose in their language studies?
2. **Increase** the students' well-being by **asking** them to think about who they are, and to **discuss** their thoughts on language related matters and motivations.
3. **Guide** them to learn better, and
4. **Encourage** them to make use of all language skills they may have in their plurilingual repertoires.

As to the question of how to start, skim through our website (www.kieliprofil.com) and make use of the texts and materials you find. Make use of the different documents students compile for their Language Profile in assessment, and try to make time for cooperation with other teachers. And most important of all, keep in mind that plans made for one school year do not have to continue on to the next – if something doesn't work, try something different next year.

Lifelong language learning

From our perspective, what is most important is that the Language Profile practices employed in teaching help students in making sense of their language studies and paths, making connections with their past experiences with languages, and envisioning a versatile and inspiring linguistic future ahead. For most students, general upper secondary studies last only three years, which is a fraction of an individual's lifetime. As life often will, the true need for languages, be it in work life, further studies, or in our everyday lives, arises only later on, in a time or place when there just is no easy opportunity for starting studies in a new language.

Language studies in general upper secondary education are worth the while – it is more or less the last chance for an individual to benefit from systematic, professional language teaching free of charge. But in addition, and perhaps even more importantly, the task of language teaching in general upper secondary education is to prepare the students with lifelong language learning skills and capabilities. The Language Profile is one way of packaging these capabilities to return to any time later on in life in whatever capacity they wish to do so. Thus, in the spirit of the Government Act (714/2018) and the National Core Curriculum for General Upper Secondary Education 2019, the Language Profile is a tool for students to learn about self-assessment, to reflect on their skills and needs while focusing on the primary task of learning to communicate in the given language.

As communities grow more and more diverse, learners need to develop skills for encountering the diversity in their lives with respect and openness, fostering human rights and democracy. If this calls for rethinking language education in our general upper secondary schools, perhaps now is the time to do so.

The whats and whys of the Language Profile, in a nutshell

- For students, the Language Profile is a personal tool for making visible and gaining understanding of their language learning and language skills in any given language, including those learned in informal contexts
- For teachers, the Language Profile presents a tool for engaging students in language education, for gaining a broader understanding of their students' skills, as well as for versatile formative assessment of students' language skills, language learning skills and working skills
- At best, the Language Profile helps recognising and working through harmful or limiting beliefs that students may hold regarding their own language skills and language learning.
- For more information, please visit www.kieliprofiili.com or <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieliprofiili#>.

References

- Act on General Upper Secondary Education 2018.** 714/10.8.2018.
<https://finlex.fi/en/laki/kaannokset/2018/en20180714.pdf>. (Accessed 26.2.2021.)
- Council of Europe. 2001.** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
<https://rm.coe.int/1680459f97>. (Accessed 26.2.2021.)
- Council of Europe. 2020.** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. (Accessed 26.2.2021.)
- Council of Europe. 2021.** *European Language Portfolio*.
<https://www.coe.int/en/web/portfolio/home>. (Accessed 26.2.2021.)

- EU Commission. 2011.** *EU Commission Civil Society Platform on Multilingualism Report. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union.* https://elen.ngo/wp-content/uploads/2016/05/report-civil-society_en.pdf. (Accessed 26.2.2021.)
- Finnish National Agency for Education. 2011.** *Eurooppalainen kielisalkku* (European Language Portfolio). <http://kielisalkku.edu.fi/fi/>. (Accessed 26.2.2021.)
- Finnish National Agency for Education. 2014.** *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96.* (National core curriculum for basic education 2014). Helsinki: EDUFI. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Accessed 1.6.2021.)
- Finnish National Agency for Education. 2021.** *Kieliprofiili.* (Language profile.) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kieliprofiili#>. (Accessed 26.2.2021.)
- Finnish National Agency for Education. 2019a.** *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a.* (National core curriculum for general upper secondary education 2019). Helsinki: EDUFI. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/lukion-opetussuunnitelman-perusteet-2019>. (Accessed 26.2.2021.)
- Finnish National Agency for Education 2019b.** *Osaamisrakenne 2035: Alakohtaiset tulevaisuuden osaamistarpeet ja koulutuksen kehittämishaasteet – Osaamisen ennakointifoorumin ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019: 14.* (Competence Structure 2035. Sectoral Competence Needs of The Future And Challenges of Developing Education And Training – Results Of The National Forum For Skills Anticipation's Work). Helsinki: EDUFI. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaamisrakenne_2035.pdf. (Accessed 26.2.2021.)
- Inha, K., Halvari, A., Nummela, Y., Mattila, P. & Sigvart, S. 2021.** *Kieliprofiili.* (Language profile.) www.kieliprofiili.com. (Accessed 26.2.2021.)
- Pyykkö, R. 2017.** *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51.* (Multilingualism into a strength. A report of the status and levels of language competences in Finland). Helsinki: Ministry of Education and Culture. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>. (Accessed 26.2.2021.)



10. Kieliä etänä?

Kieltenopettajien käsityksiä etäopetuksen käytännöistä, haasteista ja mahdollisuuksista

Milla Luodonpää–Manni, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Kaisa Hahl, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Toni Mäkipää, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto

Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee kielenopettajien kokemuksia etäopetuksen käytännöistä, haasteista ja mahdollisuuksista koronapandemian ajalta keväältä 2020. Verkkokyselyyn vastasi 176 kielenopettajaa. Suurimmat haasteet liittyivät oppilaiden tavoittamiseen, opettajien ajankäyttöön ja työmäärään. Videoyhteys tai sähköinen oppimisolusta olivat parhaita keinoja pitää yhteyttä oppilaisiin. Vaikka etäopetuksesta ei pääsääntöisesti ole lähiopetuksen korvaajaksi, sitä voitaisiin hyödyntää nykyistä laajemmin kielitarjonnan monipuolistamisessa.

Asiasanat: Digitaaliset työtavat, oppimisympäristöt, etäopetus, kielenopetus, kielivalinnat

Abstract

In this article, we examine language teachers' experiences in the practices, challenges and opportunities of remote teaching during the Covid-19 pandemic in spring 2020. We gathered data with an online questionnaire and received 176 responses from language teachers. The biggest challenges were related to reaching students and teachers' use of time and workload. The best ways to keep in touch with students were with video conferencing and digital learning platforms. Although in general remote teaching cannot replace contact teaching, it could be utilized in a wider scope than currently, in particular to diversify the selection of languages.

Keywords: Digital tools, learning environment, remote teaching, language teaching, language selections

Harppaus etäopetukseen

Kielten opiskelu peruskoulussa ja lukiossa on yksipuolistunut pitkän aikaa. Valtaosa oppilaista valitsee A-kielekseen englannin, ja valinnaisten kielten opiskelu laskee voimakkaasti (ks. tämän teoksen johdantoa).¹ Tässä artikkelissa tarkastelemme, millaisia kokemuksia opettajilla oli kevään 2020 etäopetuksesta ja mitä mahdollisuuksia etäopetus tarjoaa kielten opiskelun monipuolistamiseen erityisesti perus- ja lukio-opetuksessa.

Määritelmän mukaan etäopetus on opetusta, joka on jonkun koulutuksen järjestäjän antamaa ja jossa opettaja ja opiskelijat ovat fyysisesti eri paikoissa mutta vuorovaikutuksessa keskenään ja yhteydessä oppimateriaalien kautta. Vuorovaikutus opettajan ja opiskelijoiden välillä voi tapahtua reaaliaikaisesti tai eriaikaisesti eri viestintävälineillä – nykyään yhä enemmän digitaalisten oppimisympäristöjen tai videopuheluiden kautta.²

Etäopetusta on ollut tarjolla jo vuosikymmeniä, mutta enimmäkseen vain aikuisille. Viime vuosina etäopetusta on kuitenkin alettu tarjota myös lapsille ja nuorille. Esimerkiksi Ruotsissa etäopetusta on voitu tarjota perusopetuksessa jo vuodesta 2015 alkaen harvaan asutuilla seuduilla ja yhdistää näin pieniä oppilasryhmiä aineissa, joissa ei ole pätevää opettajaa.³

Suomessa laki määrää, että perusopetuksessa opettajan ja oppilaan täytyy olla läsnä opetustilanteessa. Ennen koronaviruksen aiheuttaman pandemian puhkeamista vuonna 2020 kielten etäopetusta annettiin Suomessa lähinnä lukio-opetuksessa muutamissa saariston ja Lapin kunnissa, joissa ei ollut omaa kieltenopettajaa, tai erilaisissa hankkeissa.⁴ Keväällä 2020 etäopetukseen siirryttiin poikkeuslain turvin käytännössä kaikissa kouluissa ja vain muutaman päivän varoitusajalla, kun koulut suljettiin kahdeksi kuu-kaudeksi koronavirusepidemian vuoksi (lukuun ottamatta luokkien 1–3 ja erityisen tuen oppilaita). Tällaista olosuhteiden pakosta kutsuttua siirtymistä etäopetukseen kutsutaan maailmalla myös hätäetäopetuksiksi (engl. *emergency remote teaching*)⁵. Opetushallitus suositteli, että koulut ottaisivat käyttöön joustavia toimintatapoja, jotka poikkeavaisivat koulun käytännöstä mahdollisimman vähän.⁶ OAJ:n tutkimuksessa suurin osa perus- ja lukiokoulutuksen opettajista totesi, että etäopetuksen järjestelyt toimivat hyvin, vaikka toteutuksessa oli vähäisestä valmistautumisajasta johtuen haasteita.⁷

1. Ks. Pyykkö, 2017, luku 1.2.

2. Simonson & Seepersaud 2019.

3. Hilli 2018; Toppin & Toppin 2016; Stenman & Pettersson 2020.

4. Esim. <https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/>.

5. Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond 2020.

6. Opetushallitus 2021.

7. OAJ 2020.

Etäopetusjaksolla reilu puolet opetuksesta oli reaaliaikaista lukujärjestyksen mukaisesti. Kasvokkain tapahtuvan opetuksen sijaan ja lisäksi opettajat antoivat oppilaille itsekseen suoritettavia tehtäväpaketteja. Noin neljänneksellä opettajista ei ollut työnantajalta saatua tietokonetta ja noin puolelta puuttui työpuhelin, joten he käyttivät omia laitteitaan. Opettajat olivat kuitenkin yleensä ottaen tyytyväisiä laitteidensa (84 prosenttia) ja verkkoyhteyksien (74 prosenttia) toimintaan etäopetuksen aikana. Sen sijaan opettajat kokivat, että oppilailla oli näissä suurempia haasteita. Osasyynä tähän oli se, että kaikilla oppilailla ei ollut omia laitteita, vaan he joutuivat selviämään etäopetusajasta ilman niitä tai vuorottelemaan esimerkiksi perheenjäsenten kanssa.⁸ OAJ:n tutkimuksessa selvisi, että suurin osa peruskoululaisista opetteli laitteiden käyttöä vasta etäopetuksen aikana. Sen sijaan suurin osa lukiolaisista oli jo tottunut käyttämään digitaalisia oppimislustoja ja ohjelmia, joita etäopetuksessakin käytettiin.⁹

Poikkeustilanteessa tehdyt ratkaisut ja käytettävissä olevat resurssit vaihtelivat suuresti eri kuntien ja koulujen välillä, mikä tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden oppia kielten etäopetuksen toimintamalleista, haasteista ja mahdollisuuksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa kevään 2020 etäopetusjaksoa ei kuitenkaan ole juuri tarkasteltu erityisesti kieltenopetuksen näkökulmasta. Keräsimme kieltenopettajien kokemuksia etäopetusajalta verkkokyselyn avulla syyskuussa 2020. Kysely sisälsi sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, ja siihen vastasi 176 kieltenopettajaa. Monivalintakysymysten analyysissä käytimme kuvailevaa tilastoanalyysiä. Avoimet kysymykset analysoimme laadullisesti temaattisen analyysin keinoin. Tässä artikkelissa raporttoimme opettajien vastaukset seuraaviin kysymyksiin: 1. Mitkä toimintamallit, työtavat ja oppimislustat koettiin parhaiten etäopetukseen soveltuviksi? 2. Mitä haasteita kielten etäopetuksessa kohdattiin ja miten niitä voitettiin? 3. Miten etäopetusajan kokemuksia voitaisiin hyödyntää tulevaisuuden kieltenopetuksessa?

Koska ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymyksemme liittyvät toisiinsa, käsittelemme niihin liittyviä vastauksia rinnakkain seuraavissa alaluvuissa. Kolmanteen tutkimuskysymykseen haemme vastauksia artikkelin loppupuolella. Lopuksi keräämme kieltenopettajien kokemuksia yhteen ja annamme niiden pohjalta suosituksia kielten etäopetukseen.

8. Ahtiainen ym. 2020.

9. OAJ 2020.

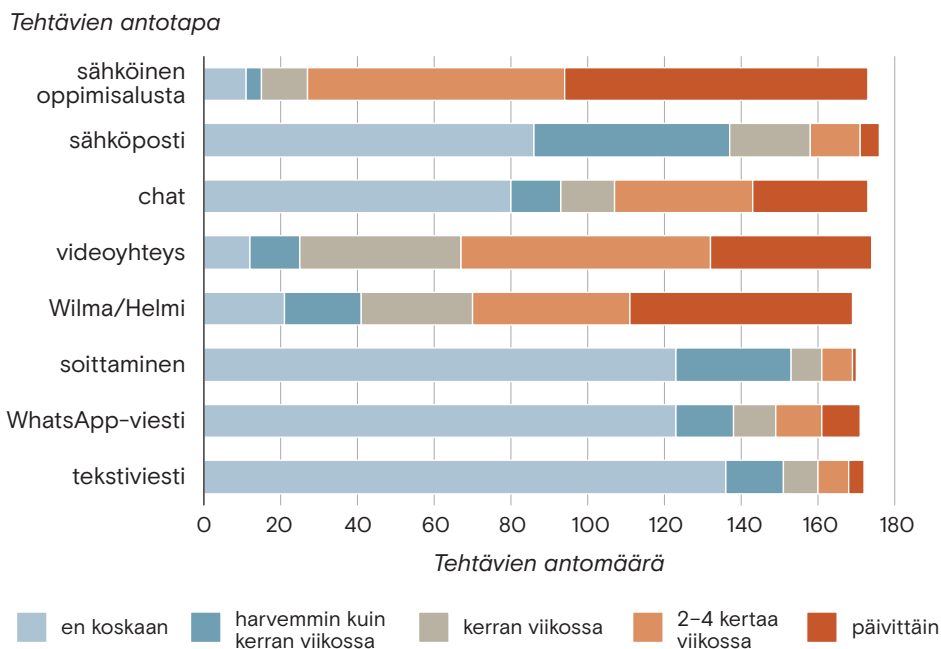
Videopuhelut ja sähköiset oppimisalustat tuovat opettajat ja oppilaat yhteen

Opettajalta vaaditaan uusia taitoja etäopetuksessa. Oppituntien onnistuminen riippuu käytettävästä digitaalisesta teknologiasta mutta myös opettajan pedagogisista ja digitaalisista taidoista ja kyvyistä pitää oppitunteja digitaalisissa oppimisympäristöissä. Kyselymme vastaajien mukaan etenkin etäopetuksen ensimmäiset viikot olivat opettajille raskaita, koska työmäärä lisääntyi äkisti. Digitaalisten työkalujen käytön opiskelu vei aikaa ja koetteli joidenkin opettajien jaksamista, etenkin jos heidän tuli hoitaa myös omia lapsiaan tai ohjata näiden koulunkäyntiä oman opetustyönsä ohessa. Opettajat nostivat esiin myös oppilaiden puutteelliset digitaidot (esim. 1 ja 2, lainauksia opettajien avoimista vastauksista).

1. Joidenkin oppilaiden heikot tietotekniset taidot hämmensivät.
Esim. sähköpostin käyttö; kaikki eivät löytäneet linkkiä sähköiseen koealustaan saapuneet-kansiosta. (Englannin ja ruotsin opettaja, yläkoulu)
2. [Haastavinta oli] it-tukena toimiminen etänä oppilaille, jotka eivät osanneet käyttää omia laitteitaan eivätkä siksi voineet opiskella etänä. (Englannin opettaja, alakoulu)

Vaikka monelle opettajalle etäopetus oli selviytymistä, oli sen aikana koettu myös paljon onnistumisia. Niin oppilaat kuin opettajat olivat kohentaneet digitaitojaan, ja suurin osa opettajista raportoi, että etäopetus onnistui alun kangertelun jälkeen melko sujuvasti. Parhaiden toimintamallien selvittämiseksi kysyimme opettajilta, millä tavoilla ja kuinka usein he pitivät yhteyttä tyypillisen opetusryhmän kanssa tehtävien antamiseksi. Tehtävien antotavat ja -määrät näkyvät kuviossa 1.

KUVIO 1. Yhteydenpito opetusryhmän kanssa tehtävien antamiseksi



Kuten kuvio 1 osoittaa, yleisin tapa yhteydenpitoon oli sähköinen oppimisolusta, jota opettajat käyttivät päivittäin. Myös videoyhteyttä ja oppilaitoksen hallinto-ohjelmaa (Wilma/Helmi) käytettiin melko usein. Sen sijaan tekstiviestiä, WhatsApp-viestiä tai soittamista käytettiin tehtävien antamisen välineenä melko harvoin. Erityisen tyytyväisiä opettajat olivat eri oppimisolustojen tarjoamiin mahdollisuuksiin etäopetuksessa. Oppimisolustoja käytettiin tehtävien ja oppimateriaalien jakamiseen, oppilaiden laatimien kirjallisten töiden palauttamiseen, oppilaiden työskentelyn seuraamiseen ja palautteen antamiseen. Opettajat kertoivat, että oppimisolustalle palautetut tehtävät antoivat heille paljon tietoa oppilaiden opiskelusta ja osaamisesta (3).

3. Oppilaiden todellisten suoritusten seuranta [onnistui parhaiten].
Vaadittava työ määrä tuli oppilailla näkyväksi (ja aiheutti paineita), samalla näin tarkemmin missä asioissa heillä [oli] vaikeuksia.

(Ranskan opettaja, yläkoulu)

Monet oppimisalustat tarjosivat mahdollisuuden etäyhteyteen. Tämän etuna pidettiin sitä, että kaikki toiminta voitiin keskittää yhteen paikkaan. Näin oppilaiden ei tarvinnut siirtyä eri alustojen välillä. Osa opettajista piti oppitunnit videopuhelun kautta lukujärjestyksen mukaisesti, osa yhdisti liveopetusta itsenäisesti suoritettaviin tehtäviin. Yhteisiä kohtaamisia etäyhteydellä pidettiin kuitenkin tärkeänä opiskelun tukemiseksi (4).

4. Opin käyttämään Google Meetiä, joten oppilaiden liveopastus hoitui hyvin etänäkin. Oppilaat tykkäsivät, kun tehtäviä sai tehdä omaan tahtiin, eikä [ollut] pakko olla sidottu lukujärjestyksen mukaiseen tuntipaikkaan. (Englannin, ruotsin ja saksan opettaja, yläkoulu)

Suosittuja oppimisalustoja olivat esimerkiksi Google Classroom, MS Teams tai erityisesti aikuisopetuksessa Moodle. Livetunteja pidettiin usein esimerkiksi Google Meetin, Zoomin tai Discordin kautta. Käytössä olevasta oppimisalustasta ja videopalvelusta riippumatta opettajat olivat tyytyväisiä sähköisten työkalujen toimintaan ja kokivat niiden soveltuvan hyvin etäopetukseen. Opettajat kuitenkin huomasivat, että oppilaiden vapaa-ajan digilaitteiden päivittäinen käyttö ei välttämättä tarkoita, että heillä olisi riittävät valmiudet sähköisten työkalujen käyttöön koulutyössä tai tulevaisuuden työelämässä. Digitaitojen kehittämiseen ja säännölliseen käyttöön lähiopetuksessa tulisivat kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

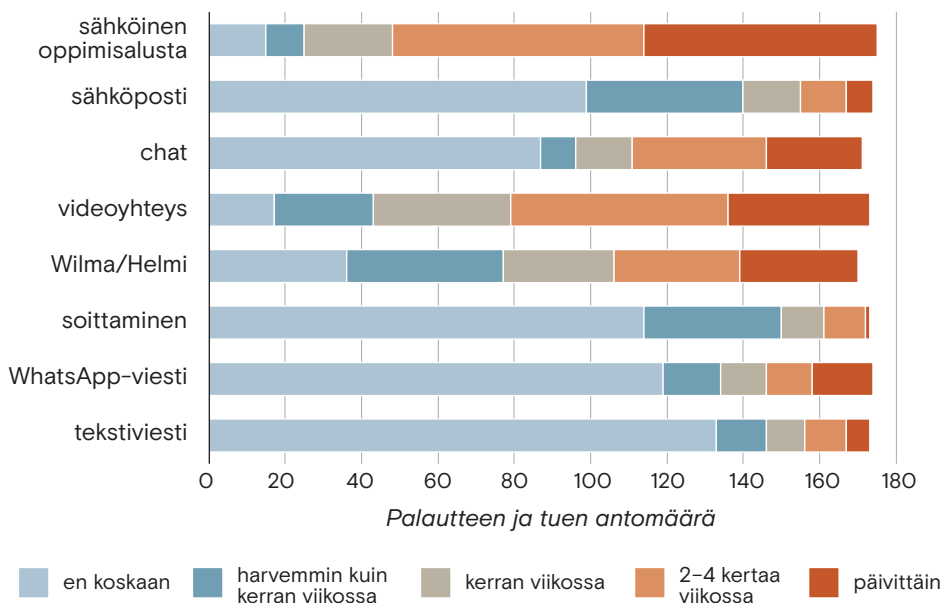
Palautteen merkitys korostuu etäopetuksessa

Aikaisempien tutkimusten mukaan osalle opettajista oli haastavaa seurata oppilaiden työskentelyä ja edistymistä oppiaineissa tai arvioida heidän osaamistaan etäopetuksen aikana.¹⁰ Pyysimmekin opettajia kertomaan, millä tavoilla ja kuinka usein he pitivät yhteyttä tyypilliseen opetusryhmään palautteen ja tuen antamiseksi (kuvio 2).

10. Ahtiainen ym. 2020; Mäkipää, Hahl & Luodonpää-Manni 2021.

KUVIO 2. Yhteydenpito opetusryhmän kanssa palautteen antamiseksi

Palautteen ja tuen antotapa



Kuten kuvio 2 osoittaa, tekstiviesti, WhatsApp-viesti tai soittaminen olivat harvinaisia keinoja palautteen ja tuen antamiseksi, kuten myös sähköposti. Palautetta ja tukea annettiin erityisesti sähköisen oppimisalustan ja videoyhteyden avulla. Opettajat pitivät näitä tärkeinä keinoina varmistaa, että jokainen oppilas sai riittävästi tukea opiskelussaan.

Etäopetuksessa oppilaiden tukeminen voi olla tavallista haastavampaa, mikä johtuu osittain siitä, että suoritusten seuranta ja oppimisen varmistaminen voi olla vaikeampaa kuin luokkahuone-tilanteessa (5). Joissain kouluissa oppilaiden tavoittamiseen liittyviä pulmia ratkottiin esimerkiksi siten, että koulunkäynninohjaaja, oppilaanohjaaja tai kuraattori tavoitteli puhelinsoitolla niitä oppilaita, jotka eivät saapuneet livetunnille tai palauttaneet tehtäviään oppimisalustalle.

5. Tukea tarvitsevien oppilaiden työskentelyn eteenpäin saaminen [oli haastavinta]. Päivystin joka tunti kunkin ryhmän lukujärjestyksen mukaisella tunnilla, mutta jos oppilas ei ottanut minuun yhteyttä, oli minun heitä vaikea tavoittaa, kun en linjoja pitkin päässyt kenenkään kotiin. Oppilaat, joilla on vaikeuksia ohjata omaa työskentelyä eteenpäin myös oppitunneilla koulussa, olivat suurissa vaikeuksissa etäopiskelun aikana. Osa oppilaista tarvitsisi koko ajan jonkun viereen istumaan. (Englannin ja ranskan opettaja, alakoulu)

Opettajien antaman palautteen laatuun ja määrään vaikutti se, että tehtävät palautettiin sähköiselle oppimisolustalle. Moni opettaja kertoi antaneensa tavallista enemmän kirjallista palautetta ja saaneensa näin aiempaa enemmän tietoa oppilaidensa osaamisesta (ks. edellinen luku). Runsaan kirjallisen palautteen antaminen saattoi kuitenkin lisätä työn kuormittavuutta. Lisähaasteena palautteen antamiselle ja arvioinnille oli tavallista suurempi vilpin mahdollisuus (6). Osa suosikin etäopetuksessa soveltavia tehtäviä, joista ei selvinnyt pelkän käännöskoneen avulla.

6. Kirjalliset koejärjestelyt ja oppimistulosten tasavertainen arviointi [oli haastavinta], kun 100 % valvontaa ei voinut järjestää.

(Ruotsin ja ranskan opettaja, yläkoulu)

Palaute on keskeinen osa oppimisen tukemista, mutta aiemman tutkimuksen mukaan palautekäytänteissä on ollut eroja etäopetusjakson aikana. Esimerkiksi lukio-opettajat ovat antaneet vähemmän palautetta kuin ala- ja yläkoulun opettajat.¹¹ Etäopetuksessa opettajan antaman palautteen merkitys korostuu entisestään, sillä etäopetus vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta. Tämän vuoksi opettajien on syytä kiinnittää jatkossa erityistä huomiota palautekäytäntöihinsä etäopetuksen aikana ja varmistaa, että annettava palaute on riittävän monipuolista. Palautteen antamisen sujuvuus saattaa riippua myös käytössä olevasta oppimisolustasta. Joillain oppimisolustoilla on käytössä esimerkiksi automaattinen plagioinnin tarkastus. Onkin tärkeää, että opettajilla on tarvittavat taidot ja työkalut, jotta palautteen antaminen etänä ei kuormita heitä liikaa.

Hyvään vuorovaikutukseen panostaminen kannattaa

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on keskeistä opettajan työssä. Tunnilla tapahtuvan vuorovaikutuksen aikana opettaja voi muun muassa motivoida oppilaita, varmistaa, että kaikki pystyvät seuraamaan opetusta, sekä antaa palautetta. Etäopetus toi tähän uusia haasteita, kun kasvokkaisen kohtaamisen sijaan vuorovaikutus tapahtui ruudun välityksellä.

Opettajilla oli hyvin erilaisia kokemuksia opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen onnistumisesta etäopetuksessa. Siinä missä oppilaiden tavoittaminen oli monelle opettajalle suurin haaste, toisilla yhteydenpito oppilaisiin onnistui hyvin tai jopa tavallista

11. Mäkipää, Hahl & Luodonpää-Manni 2021.

paremmin. Erot selittyvät osittain käytössä olleilla viestintäkanavilla. Ryhmäpuhelujen sijaan kahdenkeskiset viestintäkanavat, kuten oppimisympäristön viestitoiminto, WhatsApp-viestit tai puhelut, rohkaisivat oppilaita yhteydenpitoon (7). Toisaalta joillain opettajilla oli yksittäisiä oppilaita, joita he eivät tavoittaneet ollenkaan etäopetuksen aikana. Vaikka oppilas olisikin kirjautunut livetunnille, opettaja ei välttämättä voinut olla varma, olivatko kaikki oppilaat oikeasti läsnä mustien ruutujensa takana.

7. Yhteydenpito oppilaisiin [onnistui parhaiten]. Oppilaat viestivät paljon helpommin opettajalle ja kysyivät neuvoa Teamsin kautta. Koska oppilaat lähettivät kuvia tehdyistä läksyistä, sain hyvän kuvan heidän osaamisestaan ja pystyin neuvomaan.

(Ruotsin opettaja, yläkoulu)

Kehollisen vuorovaikutuksen puute aiheutti haasteita myös oppilaiden aktivoimiseen niin livetunneilla kuin itsenäisessä tehtävien teossa (8). Oppilaat olivat haluttomia laittamaan videokuvaa päälle, ja se vähensi yhteisöllisyyden tuntua etäopetuksen aikana. Jotkut opettajat pitivät ohjeiden antamista tavallista vaikeampana, kun oppilaita ei nähnyt ja heidän ilmeistään ei voinut päätellä, oliko ohjeet ymmärretty.

8. Teams-tunneista tuli helposti kovin opejohtoisia. Opiskelijoista äänessä oli usein vain ne hyvät ja/tai rohkeat. Syrjään vetäytyvien oli entistä helpompi vain olla langoilla vailla mitään osallistumista. Opetustuokion keskustelut olivat open ja opiskelijan välisiä ja irrallisia. (Englannin opettaja, aikuisopetus)

Toisaalta moni opettaja mainitsi, että etäopetuksen aikana oppilailla oli parempi työrauha kuin tavallisesti luokassa. Livetunneilla opettaja saattaa tarvittaessa hallinnoida häiriköivän oppilaan oikeuksia videopuhelinpalvelun asetuksista. Etäopetus sopi opettajien mielestä joillekin oppilaille ja varsinkin motivoituneet oppilaat pärjäsivät hyvin (9). Lisäksi itsenäisten tehtävien teettäminen oppilailla teki ylöspäin eriyttämisestä helpompaa (10).

9. Taitavien opiskelijoiden itseohjautuvuuden lisääntyminen, itsenäisyys, usko omiin taitoihin ja vahvuuksiin [tulivat esille etäopetuksessa]. (Saksan ja espanjan opettaja, lukio)

10. Ydinasioihin keskittyminen, kaiken ylimääräisen karsiminen pois [toimi parhaiten]. Ylöspäin eriyttäminen oli helpompaa.

(Englannin ja ruotsin opettaja, alakoulu)

Siinä missä joidenkin oppilaiden tukeminen osoittautui haastavaksi etäopetusjaksolla, toisille etäopetuksessa käytetyt työmuodot sopivat hyvin, ja he pääsivät näyttämään osaamistaan monipuolisesti. Eriyttämisen merkitys siis korostui etäopetuksessa. Toiset oppilaat loistivat ja toiset tarvitsivat tavallista enemmän tukea. Suuressa opetusryhmässä etenkin suullisten harjoitusten tekeminen nähtiin haastavaksi, mutta pienryhmissä oppilaat uskalsivat toisinaan ilmaista itseään vieraalla kielellä jopa tavallista tunteilannetta paremmin. Myös oppilaan kotona tallentamia ääniviestejä pidettiin toimivana tapana näyttää osaamista.

Kyselyvastausten perusteella voidaan todeta, että etäopetuksessa on tärkeää panostaa hyvään vuorovaikutukseen ja yhteishengen rakentamiseen. Esimerkiksi oppilaan kutsuminen nimeltä lisää läheisyyden tuntua. Myös kameran käyttöön kannattaa kannustaa. Oppilaille on tärkeää opettaa, miten videokuvan taustaa voi sumentaa tai taustaksi voi asettaa kuvan, jotta kotirauhaa ei häiritä. Lisäksi opettajan on hyvä varmistaa, että kaikki saavat tasapuolisesti mahdollisuuksia osallistua keskusteluun.

Työtapojen kehittäminen palkitsee

Keväällä 2020 tuntisuunnittelu oli tavallista vaativampaa, kun moni työtapaa piti muuttaa pikavauhdilla etäopetukseen soveltuvaksi. Opettajat näkivät paljon vaivaa etsiessään ja laatiessaan sopivia ja monipuolisia etäopetukseen tehtäviä, joissa esimerkiksi otettiin valokuvia tai tallennettiin ääniviestejä. Moni olikin tyytyväinen siihen, että oppi laatimaan uutta oppimateriaalia sekä suunnittelemaan pari- ja ryhmätyöskentelyä myös etäopetuksessa (11).

- 11.** Jotkut kirjalliset ja suulliset tehtävät onnistuivat erittäin hyvin. Oppilaat olivat nähneet vaivaa niiden tekemiseen ja niistä saamani palaute oli hyvää. Onnistuin tekemään monipuolisia tehtäviä. (Englannin ja ranskan opettaja, yläkoulu)

Moni opettaja ilahtui erityisesti siitä, miten paljon monipuolisempaa oppimateriaalia voi hyödyntää verkossa ja digitaalisilla oppimisalustoilla. Jotkut olivat laatineet oppilaille monipuolisia yksilötehtäviä esimerkiksi suulliseen harjoitteluun (12). Toiset olivat keilleet opetusvideoiden laatimista ja saaneet niistä positiivista palautetta oppilailtaan.

12. Vieraissa kielissä voi pohtia sitä, kuinka paljon autenttista ja mielenkiintoista materiaalia verkossa on saatavilla, ja lisätä sen käyttöä tulevaisuudessa. Kielten suullisia tehtäviä on helppo suunnitella tehtäväksi myös kotona kirjallisten lisäksi. Niiden määrää voisi lisätä, sillä nykyisillä laitteilla ja ohjelmilla niiden tallentaminen ja lähettäminen on helppoa.

(Englannin ja ranskan opettaja, yläkoulu)

Suullisen harjoittelun toteuttamista tunnilla vaikeutti se, että oppilaat eivät useinkaan olleet halukkaita avaamaan mikrofonejaan ryhmäopetuksessa. Jotkut opettajat saivat kuitenkin parikeskustelut onnistumaan hyvin sellaisten videopalveluiden avulla, jotka mahdollistivat oppilaiden jakamisen pienryhmiin (13).

13. Opiskelijat työskentelivät mielellään suullisesti pienemmissä ryhmissä, mikä oli helppo toteuttaa Discordissa. Opettaja pystyi hyppimään ryhmien välillä helposti.

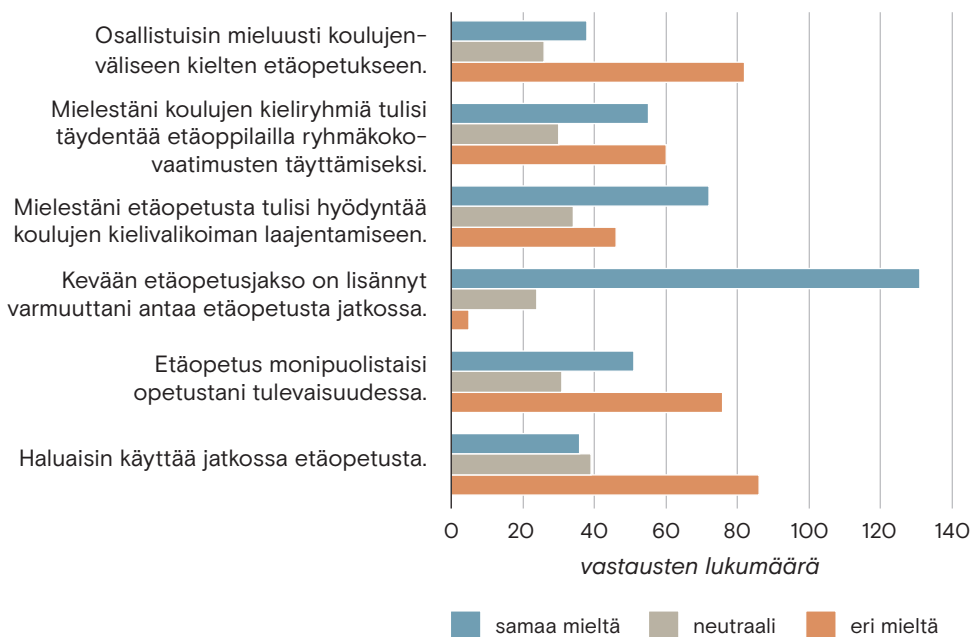
(Ruotsin opettaja, lukio)

Vaikka uusien, etäopetukseen soveltuvien työtapojen kehittäminen kuormitti opettajia, moni opettaja koki onnistumisen elämyksiä ja sai uusia oivalluksia digitaalisten oppimateriaalien mahdollisuuksista kieltenopetuksessa. Etäopetusjaksolla kertyneet kokemukset ja tekniset valmiudet tarjoavatkin monia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen. Sähköisen oppimisolustan käyttö materiaalien jakamisessa, oppilaan edistymisen seuraamisessa ja palautteen antamisessa osoittautui niin hyödylliseksi, että oppimisolustat jäävät todennäköisesti käyttöön aiempaa laajemmin myös lähiopetuksessa.

Digitaidot rikastavat kieltenopetusta

Kokosimme opettajien näkemyksiä etäopetuksen kokemusten hyödyntämisestä tulevaisuuden kieltenopetuksessa (kuvio 3). Tässä kappaleessa vastaamme siis kolmanteen tutkimuskysymykseen.

KUVIO 3. Opettajien näkemyksiä etäopetuksen hyödyntämisestä



Kuten kuviosta 3 näkyy, kevään 2020 etäopetusjakso lisäsi merkittävästi opettajien varmuutta etäopetuksen antamiseen tulevaisuudessa. Osa opettajista näkikin, että etäopetusta voitaisiin hyödyntää koulujen kielivalikoiman laajentamiseen esimerkiksi täydentämällä kieliryhmiä etäoppilailla ryhmäkokovaatimusten täyttämiseksi. Opettajat eivät kuitenkaan yleensä olleet kovin halukkaita hyödyntämään etäopetusta omassa opetuksessaan, eivätkä he kokeneet sen monipuolistavan opetustaan. Suurin osa ei myöskään ollut halukas osallistumaan koulujenväliseen etäopetukseen.

Vaikka avointen vastausten perusteella iso osa opettajista ei haluaisi käyttää etäopetusta pääsääntöisesti kieltenopetuksessa, nähtiin etäopetuksen tarjoavan mahdollisuuksia tulevaisuuden kieltenopetukseen. Moni opettaja oli sitä mieltä, että etäopetus voisi auttaa kielitarjonnan laajentamisessa siten, että yhä useammalla oppilaalla olisi todellinen mahdollisuus valita vieraita kieliä (14). Moni mainitsi myös, että sitä voitaisiin hyödyntää esimerkiksi oppilaiden pidempien sairauspoissaolojen aikana. Lisäksi yhteistyö muiden luokkien tai koulujen kanssa voisi järjestyä verkossa (15).

14. Kielipaletti pk- [peruskoulu-] ja lukio- ja ammattikoulusektorilla on uskomattoman kapea; käytännössä oppilaat voivat valita vain englannin, saksan ja ranskan kielen opetuksen välillä. Jos oppilas voi valita venäjän tai espanjan, se on jo luksusta. Kuitenkin Helsingissä puhutaan yli sataa kieltä. [...] Tässä mielessä etäopetus voisi tuoda työkaluja tilanteen kehittämiseen.

(Italian opettaja, aikuisopetus)

15. Minusta voisi olla etäpäiviä tai etäviikkoja, jotta sähköiset jutut pysyvät mielessä. Vihkoja ei välttämättä tarvittaisi, vaan työt palautettaisiin siellä. Voisi paremmin tehdä yhteistyötä jonkun ystäväloukan kanssa, kaikkien ollessa etäopetuksessa, tandem-opetus. (Ruotsin opettaja, yläkoulu)

Vastaajat näkivät etäopetuksessa mahdollisuuksia myös kieltenopettajien työllistymiseen ja palkkaukseen. Nykyisin kieltenopettajalta saatetaan ottaa osa palkasta pois, jos ryhmäkoko on alle tietyn oppilasmäärän. Ryhmiä voitaisiinkin täydentää esimerkiksi haja-asutusseudun etäoppilaila. Lisäksi opetusvideoiden ja tehtäväpakettien laatiminen oppimisalustalle voisi auttaa kieltenopettajia järjestämään työaikaansa paremmin (16).

16. Monissa lukioissa opetetaan valinnaisia kieliä puolella palkalla, jos ryhmässä on alle 12 lukiolaista. Etäopetuksella voisi täydentää haja-asutusseudulla ryhmiä tai sitten opettaja, joka saa puolikkaan kurssin palkan aineestaan, voisi osan tunteista hoitaa etänä. Valinnaisaineet on myös sijoitettu hyvin usein lukujärjestykseen 1. tai viimeisiksi tunneiksi, jolloin hyppytunteja kertyy viikkoon huomattavasti. Hyppytunneilla voisi tehdä YouTube-tunteja ja ladata ne opiskelijoille katseltaviksi. Tästä nousee kuitenkin pelko siitä, että säästetään ja koko kunnan valinnaiskielen opetuksen hoitaa yksi ope sähköisesti etänä. Etäopetus ei ole yhtä kuin epäopetus, mutta ei se kyllä lähiopetusta korvaa.

(Ranskan ja venäjän opettaja, yläkoulu)

Etäopetus sopi opettajien mielestä joillekin oppilaille jopa paremmin kuin lähiopetus. Motivoituneiden ja itseohjautuvien oppilaiden lisäksi opettajat mainitsivat, että moni arka oppilas uskalsi näyttää osaamistaan paremmin etäopetuksen aikana (17). Etäopetuksesta hyötyivät myös ne, jotka kärsivät luokkahuoneen metelistä. Etä- ja lähiopetuksen yhdistämistä pohdittiin joissakin vastauksissa, vaikka se ei kovin suosittua opettajien

keskuudessa ollutkaan (18). Tätä saattaa hankaloittaa myös sopivien työtilojen puuttuminen sekä opettajilta että oppilailta. Oppilaiden opettaminen samanaikaisesti sekä lähiopetuksessa että etänä voi myös kuormittaa opettajia.

17. Osa etenkin aremmista oppilaista suorastaan kukoisti etäopetuksessa! Voisimme miettiä, miten saisimme heidät näkyviin myös lähiopetuksessa. (Englannin opettaja, yläkoulu)
18. Osa oppilaista kaipaa omaa rauhaa ja selviytyy paremmin kotona. Eli ehkä olisi hyvä yhdistää etäopetusta lähiopetukseen. Opettajan kannalta on muistettava, että kotona ei ole välttämättä työtilaa eikä rauhaa opettamiseen. (Englannin ja ruotsin opettaja, yläkoulu)

Digitaaliset työkalut sekä rikastavat kieltenopiskelua että harjoittavat tulevaisuuden työelämätaitoja¹². Opettajat suhtautuivat digitaalisiin työkaluihin ja oppimisalustoihin positiivisesti mutta varsinaiseen etäopetukseen varauksellisemmin. Kevään 2020 etäopetusjakson perusteella kieltenopettajat olivat laajasti sitä mieltä, että etäopetuksesta ei ole lähiopetuksen korvaajaksi. Sen sijaan etäyhteyksiä toivottiin hyödynnettäväksi etäkokouksissa ja vanhempien tapaamisissa. Työyhteisön tapaamisista videoyhteyden avulla oli saatu hyviä kokemuksia, ja osa piti niitä kasvokkaisia kokouksia tehokkaampana. Kokousten siirtäminen verkkoon saattaakin vapauttaa voimavaroja opettajan ydintyöhön eli opettamiseen.

Etäopetusjakso lisäsi joka tapauksessa opettajien valmiuksia etäopetuksen antamiseen. Etäopetusta voitaisiin hyödyntää nykyistä laajemmin kielitarjonnan monipuolistamiseen ja kieliryhmien täydentämiseen. Oppilaiden näkökulmasta opetus videoyhteyden kautta on usein täysin itsenäistä suoritusta parempi vaihtoehto.

Lopuksi

Tällä tutkimuksella olemme saaneet paljon tietoa toimivista käytänteistä ja oivalluksista etäopetuksessa. Näitä käytänteitä voidaan hyödyntää tulevaisuuden etäopetuksessa, joka saattaa jopa lisääntyä koronapandemian seurauksena. Esimerkiksi Oulussa aloitettiin

12. Opetusteknologian vastuullisesta käytöstä, ks. von Zansen tässä kokoelmassa.

B2-japanin etäopetus syksyllä 2021 (ks. tämän teoksen johdantoa). Olemme koonneet toimivista käytänteistä ja oivalluksista etäopetuksen huoneentaulun, jonka toivomme auttavan hyvien toimintamallien löytämisessä etäopetukseen nyt ja tulevaisuudessa.

Etäopetuksen huoneentaulu

Sanoita oppimistavoitteet ja ohjeet selkeästi	Valitse monipuolinen oppimisalusta	Tarjota mahdollisuuksia näyttää osaamista monipuolisesti
Muista monipuolinen arviointi	Panosta hyvään vuorovaikutukseen	Puhuttele oppilasta nimeltä
Mahdollista kaikkien tasapuolinen osallistuminen	Seuraa oppilaan kehitystä jakson aikana (ei vain puolivälissä ja lopussa)	Kannusta kameran käyttöön livetunnilla
Suosi työtapana pienryhmiä, joissa opettaja vierailee	Anna palautetta säännöllisesti	Mitoita työmäärä oikein: ethän kuormita itseäsi tai oppilasta liikaa

Huoneentaulussa kuvataan toimintamalleja, jotka edistävät etäopetuksen onnistumista. Monet huoneentaulussa mainitut toimintamallit ovat keskeisiä myös luokahuoneopetuksessa. Voidaankin siis todeta, että laadukkaana luokahuoneopetuksen piirteet ovat tärkeitä myös etäopetuksessa.

Luokahuoneopetuksen tavoin myös etäopetuksessa tavoitteet ja ohjeet tulee kertoa selkeästi, jotta oppilaat tietävät, mitä tunneilla tehdään, mitä on tarkoitus oppia ja millä aikataululla. Samoin huomiota kannattaa kiinnittää monipuolisiin työtapoihin, palautteeseen ja arviointiin. Etäopetus tarjoaa mainiot mahdollisuudet uusien työtapojen ja autenttisten materiaalien kokeiluun sekä opetuksen eriyttämiseen: siinä missä osa oppilaista tarvitsee enemmän opettajan tukea, toiset voivat nauttia suurempien projektitöiden tuomasta haasteesta. Etäopetuksessa opettaja voikin keskittyä enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin silloin, kun toiset työskentelevät itsenäisesti esimerkiksi tehtäväpaketin parissa.

Työtavoista erityisesti pienryhmät ovat toimiva idea, sillä suuremmissa ryhmissä heikot tai ujut oppilaat eivät välttämättä uskalla ilmaista mielipiteitään tai osallistua suullisiin harjoituksiin. Pienryhmissä työskentely saattaa myös edistää monipuolista vuoro-

vaikutusta, jonka merkitys korostuu etäopetuksessa. Yhteisöllisyyttä voidaan lisätä edelleen kannustamalla kameran käyttöön oppitunneilla. Jokaisen oppilaan huomioiminen nimellä puhutellen lisää tunnille lämmintä ja välitöntä ilmapiiriä. Videopuhelinpalvelun tarjoamien viesti- tai tunnetoimintojen hyödyntäminen opetuksessa mahdollistaa kaikkien osallistumisen opetukseen.

Oppilaan työskentelyä on tärkeä seurata pitkin jaksoa, sillä säännöllisesti annettu moniulotteinen palaute edistää oppimista myös etäopetuksessa. Palautteen ohella on hyvä muistaa muutkin monipuoliset arviointitavat. Monet kieltenopettajat ovat kokeneet sähköiset oppimisalustat hyviksi ympäristöiksi erityisesti kirjallisten tehtävien jakamiseen, palautteen antamiseen ja oppilaan edistymisen seuraamiseen. Oppimisalusta kannattaakin valita huolella, jotta se on tarkoituksenmukainen ja helposti käytettävä. Työtä saattaa helpottaa, jos oppimisalustalla on käytössä oma videopuhelinpalvelu. Näin kaikki tehtävät voidaan keskittää yhteen paikkaan. Ehkä tärkein toimintamalli liittyy kuitenkin työmäärään: se tulee mitoittaa oikein, jotta opettaja ei kuormita liikaa itseään tai oppilaitaan. Opettajan ei esimerkiksi ole välttämättä tarpeen tai mielekäästä tarkastaa kaikkia oppimisalustalle palautettuja tehtäviä, vaan alustalle voidaan ladata myös tehtävien oikeat ratkaisut, jotka oppilaat voivat tarkistaa itsenäisesti.

Kevään 2020 etäopetusjakso lisäsi opettajien valmiuksia etäopetuksen antamiseen. Vaikka etäopetuksesta ei pääsääntöisesti ole lähiopetuksen korvaajaksi, sitä voitaisiin hyödyntää nykyistä laajemmin kielitarjonnan monipuolistamiseen ja kieliryhmien täydentämiseen. Lisäksi etäopetuksen aikana opittiin käyttämään monia digitaalisia resursseja, joita voidaan hyödyntää myös lähiopetuksen monipuolistamisessa.

Lisää vinkkejä etäopetukseen:

- DivED – vinkkejä kielitietoiseen etäopetukseen:
<https://dived.fi/news/vinkitetaopetukseen/>
- Etäopetuksen näytön paikka – opas etäopetukseen:
https://fi.wikibooks.org/wiki/Et%C3%A4opetuksen_n%C3%A4yt%C3%B6n_paikka
- Opetushallituksen tukimateriaali etäopetukseen:
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/tukimateriaalimme-auttaa-etaopetukseen-siirtymisessa-myos-83-alkaen>
- Varpunen – Vinkkejä alakoulun etätyöskentelyyn:
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/kevatvarpusten_vinkkeja_etaopetukseen.pdf
- Etäopetuksen aika – opettajan opas tekijänoikeuksiin:
<https://www.opettajantekijanoikeus.fi/2020/03/etaopetuksen-aika/>

Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M–P. 2020. *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitutokset*. HEA, NEDIS, REAL.
- Hilli, C. 2018. *Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project*. *Educational Action Research*, 1747–5074.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. 2020. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. (Luettu 7.9.2021.)
- Mäkipää, T., Hahl, K. & Luodonpää-Manni, M. 2021. *Teachers' Perceptions of Assessment and Feedback Practices in Finland's Foreign Language Classes During the COVID-19 Pandemic*. *CEPS Journal*, 11, 219–240.

- OAJ (Opetusalan Ammattijärjestö). 2020. *OAJ:n kysely koskien opetuksen poikkeusjärjestelyjä keväällä 2020. Tiivistelmä.* <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>. (Luettu 7.9.2021.)
- Opetushallitus. 2021. *Tukimateriaalimme auttaa etäopetukseen siirtymisessä myös 8.3. alkaen.* <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/tukimateriaalimme-auttaa-etaopetukseen-siirtymisessa-myo-83-alkaen>. (Luettu 7.9.2021.)
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta.* <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-535-8>. (Luettu 7.9.2021.)
- Simonson, M. & Seepersaud, D. J. 2019. *Distance Education: Definition and Glossary of Terms* (4. painos). Information Age Publishing.
- Stenman, S. & Pettersson, F. 2020. *Remote teaching for equal and inclusive education in rural areas? An analysis of teachers' perspectives on remote teaching. The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 87–98.
- Toppin, I. N. & Toppin, S. M. 2016. *Virtual schools: The changing landscape of K-12 education in the U.S. Education and Information Technologies*, 21, 1571–1581. DOI 10.1007/s10639-015-9402-8.



10. Språk på distans?

Språklärarnas uppfattningar om distansundervisning i praktiken – utmaningar och möjligheter

Milla Luodonpää-Manni, universitetslektor, Helsingfors universitet

Kaisa Hahl, universitetslektor, Helsingfors universitet

Toni Mäkipää, doktorand, Helsingfors universitet

Sammandrag

Artikeln behandlar språklärarnas erfarenheter av praxis, utmaningar och möjligheter i samband med distansundervisningen under coronapandemin våren 2020. Webbenkäten besvarades av 176 språklärare. De största utmaningarna hade att göra med kontakten med eleverna, lärarnas tidsanvändning och arbetsmängd. Videolänk eller en elektronisk lärplattform var de bästa metoderna att hålla kontakt med eleverna. Även om distansundervisning i regel inte kan ersätta närundervisning skulle man kunna utnyttja distansundervisning mer än i dag för att göra språkutbudet mångsidigare.

Nyckelord: Digitala arbetssätt, lärmiljöer, distansundervisning, språkundervisning, språkval

Abstract

In this article, we examine language teachers' experiences in the practices, challenges and opportunities of remote teaching during the Covid-19 pandemic in spring 2020. We gathered data with an online questionnaire and received 176 responses from language teachers. The biggest challenges were related to reaching students and teachers' use of time and workload. The best ways to keep in touch with students were with video conferencing and digital learning platforms. Although in general remote teaching cannot replace contact teaching, it could be utilized in a wider scope than currently, in particular to diversify the selection of languages.

Keywords: Digital tools, learning environment, remote teaching, language teaching, language selections

Klivet till distansundervisning

Språkstudierna i den grundläggande utbildningen och gymnasierna har under en längre tid blivit allt ensidigare. Största delen av eleverna väljer engelska som A-språk och studierna i valfria språk minskar kraftigt (se inledningen till det här verket).¹ I den här artikeln granskar vi vilka erfarenheter lärarna hade av distansundervisningen våren 2020 och vilka möjligheter distansundervisning erbjuder för att göra språkstudierna mångsidigare, särskilt i den grundläggande utbildningen och gymnasiet.

Distansundervisning definieras som undervisning som ges av en undervisningsanordnare och där läraren och de studerande fysiskt befinner sig på olika platser, men kan föra en dialog med varandra och har kontakt via läromedel. Dialogen mellan läraren och de studerande kan ske i realtid eller vid olika tider via olika medier – i dag allt oftare på digitala lärplattformar eller via videosamtal.²

Distansundervisning har erbjudits i decennier, men främst vuxna. Under de senaste åren har distansundervisning dock börjat erbjudas både barn och unga. Till exempel i Sverige har distansundervisning erbjudits i grundundervisningen på glesbygden redan sedan år 2015. På så sätt har det gått att förena små elevgrupper i ämnen som saknat behörig lärare.³

Enligt finsk lag måste lärare och elever vara närvarande vid undervisningssituationen i den grundläggande utbildningen. Innan coronapandemin blossade upp år 2020 erbjöds distansundervisning i språk främst i gymnasieundervisningen i några skärgårdskommuner och i Lappland, där det saknades en egen språklärare, eller i olika projekt.⁴ Våren 2020 övergick i praktiken alla skolor till distansundervisning med stöd i undantagslagen. Övergången skedde med endast ett par dagars varsel och skolorna stängdes i två månaders tid på grund av coronapandemin (bortsett från klasserna 1–3 och elever som behövde särskilt stöd). En så kallad övergång till distansundervisning under tvingande omständigheter kallas ute i världen för ”nöddistansundervisning” (eng. *emergency remote teaching*)⁵. Utbildningsstyrelsen rekommenderade skolorna att ta i bruk flexibla arbetsformer, som så lite som möjligt skulle avvika från skolans praxis.⁶ I en undersökning som utfördes av OAJ konstaterade majoriteten av lärarna i den grundläggande

1. Se Pyykkö, 2017, kapitel 1.2.

2. Simonson & Seepersaud 2019.

3. Hilli 2018; Toppin & Toppin 2016; Stenman & Pettersson 2020.

4. Till exempel <https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/>.

5. Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond 2020.

6. Utbildningsstyrelsen 2021.

utbildningen och gymnasieutbildningen att arrangemangen för distansundervisningen fungerade bra, även om det fanns utmaningar i genomförandet på grund av den korta förberedelse tiden.⁷

Under distansundervisningsperioden bestod drygt hälften av tiden av undervisning i realtid enligt schemat. I stället för och utöver undervisningen via videolänk gav lärarna också eleverna uppgiftspaket som skulle utföras på egen hand. Ungefär en fjärdedel av lärarna hade inte fått en dator av arbetsgivaren och ungefär hälften saknade arbetstelefon, så de använde sina egna apparater. Lärarna var allmänt taget ändå nöjda med sina apparater (94 procent) och internetanslutningar (74 procent) under distansundervisningen. Däremot upplevde lärarna att eleverna möttes av större tekniska utmaningar. En delorsak till det här var att en del elever saknade egna apparater. De var tvungna att klara sig utan under distansundervisningstiden eller turas om med till exempel andra familjemedlemmar.⁸ I OAJ:s undersökning framgick det att största delen av eleverna i den grundläggande utbildningen lärde sig använda apparaterna först under distansundervisningen. Däremot var majoriteten av gymnasisterna redan vana vid att använda de digitala lärplattformar och program som användes i distansundervisningen.⁹

Lösningarna och resurserna varierade kraftigt mellan olika kommuner och skolor under undantagstillståndet, vilket erbjuder en unik möjlighet att dra lärdomar av distansundervisningens arbetsformer, utmaningar och möjligheter i språkundervisningen. I tidigare undersökningar har man dock inte i någon högre grad utrett distansundervisningen våren 2020 ur språkundervisningens synvinkel. Vi samlade in språklärarnas erfarenheter från distansundervisningstiden genom en webbenkät i september 2020. Enkäten omfattade både flervalsfrågor och öppna frågor och besvarades av 176 språklärare. I analysen av flervalsfrågorna använde vi beskrivande statistikanalys. Svaren på de öppna frågorna analyserade vi kvalitativt med hjälp av tematisk analysmetod. I den här artikeln ska vi rapportera om vad lärarna svarade på följande frågor: 1. Vilka verksamhetsmodeller, arbetssätt och lärplattformar ansågs vara bäst lämpade för distansundervisningen? 2. Vilka utmaningar upplevde man i språkundervisningen på distans och hur övervanns utmaningarna? 3. Vilka erfarenheter från distansundervisningstiden kan vi dra nytta av i framtidens språkundervisning?

Eftersom den första och andra frågan hör ihop ska vi behandla svaren på dem parallellt i följande underkapitel. Vi söker svar på den sista undersökningsfrågan mot slutet av artikeln. Till sist sammanställer vi språklärarnas erfarenheter och ger utifrån dem rekommendationer för distansundervisning i språk.

7. OAJ 2020.

8. Ahtialainen et al. 2020.

9. OAJ 2020.

Videosamtal och elektroniska lärplattformar sammanför lärare och elever

Det krävs nya färdigheter av läraren vid distansundervisning. Om lektionen ska lyckas beror på den digitala teknologin man har till sitt förfogande, men också på lärarens pedagogiska och digitala färdigheter samt förmåga att hålla lektioner i en digital lärmiljö. Enligt de svarande i vår enkät var särskilt de första veckorna av distansundervisningen tunga för lärarna, eftersom arbetsmängden plötsligt ökade. Det tog tid att lära sig använda de digitala verktygen och det här var påfrestande för en del lärare, i synnerhet om lärarna också skulle ta hand om egna barn och handleda deras skolgång vid sidan av sitt eget undervisningsarbete. Lärarna lyfte också fram elevernas bristfälliga digitala färdigheter (till exempel 1 och 2, citat från de öppna svaren som lärarna gav).

1. Jag var förundrad över hur svaga datatekniska färdigheter en del elever hade. T.ex. e-postanvändning; alla hittade inte länken till den elektroniska provplattformen i inkorgen.

(Lärare i engelska och svenska, årskurserna 7–9)

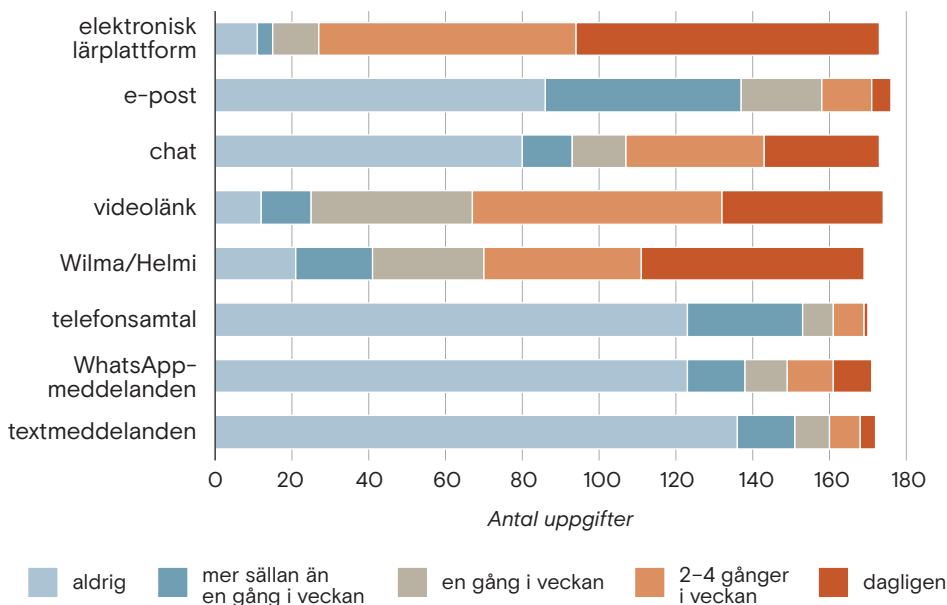
2. [Det mest utmanande var] att agera IT-stöd för eleverna på distans, eftersom de inte klarade av att använda sina egna apparater och därför inte klarade av att studera på distans.

(Lärare i engelska, årskurserna 1–6)

Också distansundervisningen handlade om överlevnad för många lärare så ha den också gett upplevelser av att lyckas. Såväl elever som lärare övade upp sina digitala färdigheter och största delen av lärarna rapporterade att distansundervisningen gick relativt smidigt efter den första knaggliga tiden. För att ta reda på de bästa verksamhetsmodellerna frågade vi lärarna på vilka sätt och hur ofta de höll kontakt med en typisk undervisningsgrupp för att dela ut uppgifter. Uppgifternas utdelningsmetod och frekvens syns i figur 1.

FIGUR 1. Kontakt med undervisningsgruppen för att dela ut uppgifter

Sättet att hålla kontakt (dela ut uppgifter)



Figur 1 visar att det vanligaste sättet att hålla kontakt var en elektronisk lärplattform som lärarna använde dagligen. Också videolänk och läroanstaltens administrativa program (Wilma/Helmi) användes relativt ofta. Däremot användes textmeddelanden, WhatsApp-meddelanden eller telefonsamtal ganska sällan för att dela ut uppgifter. Lärarna var speciellt nöjda med de möjligheter som de olika lärplattformarna erbjöd under distansundervisningen. Lärplattformarna användes till utdelning av uppgifter och läromedel, inlämning av elevernas skriftliga arbeten, uppföljning av elevernas arbete och för att ge respons. Lärarna berättade att uppgifterna som lämnades in via lärplattformarna gav dem mycket information om elevernas studier och kunnande (3).

3. Att följa upp elevernas verkliga prestationer [lyckades bäst].

Eleverna fick se vilken arbetsinsats som krävdes (vilket skapade press) och jag såg bättre på vilka områden de hade svårigheter.

(Lärare i franska, årskurserna 7–9)

Flera lärplattformar erbjöd möjlighet till fjärranslutning. Fördelen med det här ansågs vara att all verksamhet kunde koncentreras till samma plats. På det sättet behövde eleverna inte förflytta sig mellan olika plattformar. En del lärare höll lektioner via videolänk i enlighet med schemat, medan andra kombinerade liveundervisning med uppgifter som eleverna fick göra självständigt. Man ansåg det dock vara viktigt att mötas på distans för att stötta studierna (4).

4. Jag lärde mig använda Google Meet så det gick bra att handleda eleverna live också på distans. Eleverna gillade att de fick göra uppgifterna i egen takt och inte var bundna till lektionsplatsen i schemat. (Lärare i engelska, svenska och tyska, årskurserna 7–9)

Populära lärplattformar var till exempel Google Classroom, MS Teams och Moodle, särskilt i vuxenundervisningen. Livelektioner hölls ofta exempelvis via Google Meet, Zoom eller Discord. Oberoende av vilka lärplattformar och videotjänster som fanns tillgängliga var lärarna nöjda med hur de elektroniska verktygen fungerade och upplevde att de lämpade sig bra för distansundervisning. Lärarna upptäckte dock att eleverna inte nödvändigtvis har tillräckliga färdigheter att använda elektroniska verktyg i skolarbetet eller i det framtida arbetslivet, trots att de dagligen använder digitala apparater på sin fritid. Att utveckla och regelbundet använda de digitala färdigheterna i närundervisningen är något som borde få mer uppmärksamhet än det fått hittills.

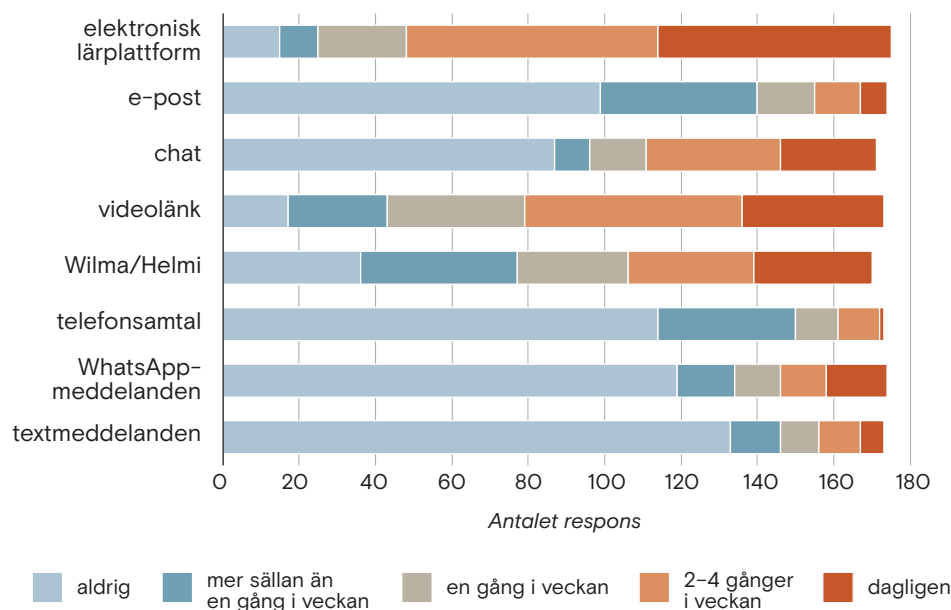
Betydelsen av respons betonas i distansundervisningen

Enligt tidigare forskning ansåg en del lärare att det var utmanande att följa upp elevernas arbete och framgångar i läroämnena eller bedöma deras kunskaper under distansundervisningen.¹⁰ Vi bad därför lärarna berätta på vilka sätt och hur ofta de höll kontakt med en typisk undervisningsgrupp för att ge respons och stöd (figur 2).

10. Ahtiainen et al. 2022; Mäkipää, Hahl & Luodonpää-Manni 2021.

FIGUR 2. Kontakt med undervisningsgruppen för att ge respons

Sättet att hålla kontakt (ge respons)



Som figur 2 visar var det ovanligt att använda sig av textmeddelanden, WhatsApp-meddelanden eller telefonsamtal för att ge respons och stöd. Detsamma gällde e-post. Respons och stöd gavs via den digitala lärplattformen och videolänk. Lärarna ansåg att de här var viktiga metoder för att se till att varje elev fick tillräckligt med stöd i sina studier.

Under distansundervisning kan det vara mer utmanande än vanligt att stötta eleverna, vilket delvis beror på att det kan vara svårare att följa upp prestationerna och se till att eleverna verkligen lär sig något än det är i klassrummet (5). I en del skolor löstes problemet med att nå eleverna till exempel så att skolgångshandledaren, elevhandledaren eller kuratorn ringde upp de elever som inte hade infunnit sig till livelektionerna eller lämnat in sina uppgifter via lärplattformen.

5. [Det mest utmanande] var att få arbetet att gå framåt för de elever som behövde stöd. Jag hängde online under varje grupps schemalagda lektion, men om eleven inte tog kontakt med mig så hade jag svårt att nå hen. Jag kunde ju inte åka hem till någon via linjerna. De elever som har svårt att driva sitt eget arbete framåt under lektionerna i skolan hade också stora svårigheter under distansstudierna. En del elever skulle behöva någon som sitter bredvid dem hela tiden. (Lärare i engelska och franska, årskurserna 1-6)

Kvaliteten på responsen och hur mycket respons en lärare gav påverkades av att uppgifterna lämnades in via en elektronisk lärplattform. Flera lärare berättade att de hade gett mer skriftlig respons och på det sättet fått mer information om sina elevers kunskande än tidigare (se förra kapitlet). Att ge rikligt med skriftlig respons kan dock öka arbetsbelastningen. En extra utmaning med att ge respons och bedöma uppgifter var att det fanns en större risk för fusk än normalt (6). Därför föredrog många lärare tillämpbara uppgifter i distansundervisningen, alltså uppgifter som inte gick att klara av med hjälp av ett översättningsprogram.

6. Skriftliga provarrangemang och en jämlig bedömning av lärresultaten [var det mest utmanande], eftersom det inte gick att ordna 100 % övervakning.

(Lärare i svenska och franska, årskurserna 7–9)

Det är viktigt att ge respons för att stötta lärandet, men enligt tidigare forskning har det funnits skillnader mellan hur man gett respons under distansundervisningen. Till exempel gymnasielärarna har gett mindre respons än lärarna i den grundläggande utbildningen.¹¹ Vid distansundervisning betonas lärarens respons mer än vanligt eftersom distansundervisning kräver självständigt ansvar av den studerande. Därför är det skäl för lärarna att i fortsättningen särskilt beakta på vilka sätt de ger respons under distansundervisningen och se till att responsen de ger är tillräckligt mångsidig. Hur smidigt det är att ge respons kan också bero på de lärplattformar som finns till förfogande. En del lärplattformar granskar till exempel automatiskt om det handlar om plagiat. Det är också viktigt att lärarna har de färdigheter och verktyg som behövs för att responsen som ges på distans inte ska belasta dem för mycket.

Det lönar sig att satsa på god växelverkan

Det är centralt för lärarbetet att lärarna växelverkar med eleverna. Under interaktionerna på lektionerna kan läraren bland annat motivera eleverna, se till att alla kan följa med undervisningen och ge respons. Distansundervisningen förde med sig nya utmaningar eftersom växelverkan inte längre skedde öga mot öga utan via en skärm.

11. Mäkipää, Hahl & Luodonpää-Manni 2021.

Lärarna hade mycket olika erfarenheter av hur väl växelverkan mellan läraren och eleven lyckades under distansundervisningen. En del ansåg att det mest utmanande var att få tag i eleverna, medan andra lyckades bra med att hålla kontakt med eleverna, till och med bättre än vanligt. Skillnaderna kan delvis förklaras med att lärarna haft olika kommunikationskanaler till sitt förfogande. I stället för gruppsamtal uppmuntrade privata kommunikationskanaler såsom meddelandefunktionen i lärmiljön, WhatsApp-meddelanden eller telefonsamtal eleverna att hålla kontakt (7). Det fanns dock också lärare som inte alls lyckades nå enstaka elever under hela distansundervisningen. Även om eleverna är inloggade på en livelektion kan läraren inte vara säker på om alla elever är fysiskt närvarande bakom sina svarta skärmar.

7. Kontakten med eleverna [lyckades bäst]. Eleverna tog mycket lättare kontakt med läraren och frågade om råd via Teams. Eftersom eleverna skickade in bilder på läxorna som de hade gjort fick jag en bra uppfattning om deras kunskap och kunde ge dem råd. (Lärare i svenska, årskurserna 7–9)

Avsaknaden av kroppsspråk gjorde det utmanande att engagera eleverna under livelektionerna och när de gjorde uppgifter självständigt (8). Eleverna ville helst inte knäppa på videobilden vilket minskade på känslan av gemenskap under distansundervisningen. En del lärare tyckte det var svårare än vanligt att ge anvisningar, eftersom de inte kunde se eleverna och det inte gick att se på deras ansiktsuttryck om de hade förstått anvisningarna.

8. Teamslektionerna blev lätt mycket lärarcentrerade. Av de studerande hördes oftast bara de duktiga och/eller de modiga. Det var ännu enklare än vanligt för dem som brukar dra sig undan att bara hänga med utan att aktivera sig. Diskussionerna under timmen fördes mellan läraren och en studerande och blev lösryckta.

(Lärare i engelska, vuxenundervisningen)

Flera lärare nämnde dock också att eleverna fick bättre arbetsro under distansundervisningen än i klassen. Under livelektionerna kunde läraren vid behov styra en störande elevs rättigheter via inställningarna i videosamtalstjänsten. Distansundervisning passade enligt lärarna en del elever och särskilt motiverade elever klarade sig bra (9). Det gick dessutom enklare att differentiera uppåt eftersom man kunde skapa självständiga uppgifter för olika elever. (10).

9. Det [framkom väl under distansundervisningen] att de skickliga studerandena blev mer självgående samt fick en ökad självständighet och tro på sina egna färdigheter och styrkor.

(Lärare i tyska och spanska, gymnasiet)

10. Att fokusera på kärninnehållet och gallra bort allt överflödigt [fungerade bäst]. Det var enklare att differentiera uppåt.

(Lärare i engelska och svenska, årskurserna 1–6)

Det var svårt att stötta en del elever under distansundervisningstiden, medan distansundervisningsmetoderna passade andra bra och de kunde visa sitt kunnande mångsidigt. Betydelsen av differentiering betonades således under distansundervisningen. En del elever lyste medan andra behövde mer stöd än vanligt. I stora undervisningsgrupper visade det sig utmanande att göra muntliga övningar, men i smågrupper vågade eleverna uttrycka sig själva på ett främmande språk till och med mer än under en vanlig lektion. Eleven kunde också spela in ljudmeddelanden hemma vilket ansågs vara ett fungerande sätt att visa sitt kunnande.

Utifrån enkätsvaren kan vi konstatera att det är viktigt att satsa på bra interaktioner och bygga en samhörighetskänsla under distansundervisningen. Till exempel att kalla eleven vid namn ökar känslan av närhet. Det lönar sig också att uppmuntra till användning av kameran. Det är viktigt att lära eleverna hur de kan sudda ut bakgrunden eller ställa in en bild som bakgrund under videosamtalen så att hemfriden inte störs. Dessutom är det bra om läraren säkerställer att alla jämlikt ges möjlighet att delta i diskussionerna.

Lön för mödan genom utvecklade arbetsmetoder

Under våren 2020 var det mer krävande än vanligt att planera lektionerna, eftersom många arbetssätt måste ändras med snabb tidtabell för att vara lämpliga för distansundervisningen. Lärarna gjorde stora ansträngningar för att leta upp och sätta ihop lämpliga och mångsidiga uppgifter för distansundervisningen som bland annat inkluderade fotografering eller inspelade ljudmeddelanden. Många var nöjda över att de lärde sig sätta ihop nya läromedel och planera par- och grupparbeten också för distansundervisning (11).

- 11.** En del skriftliga och muntliga uppgifter lyckades mycket bra. Eleverna hade ansträngt sig när de gjorde dem och responsen jag fick på dem var god. Jag lyckades sätta ihop mångsidiga uppgifter. (Lärare i engelska och franska, årskurserna 7–9)

Det glädde många lärare att läromedlen de kunde utnyttja på internet och på de digitala lärplattformarna var så mycket mångsidigare. En del utarbetade mångsidiga individuella uppgifter till exempel för muntliga övningar (12). Andra testade på att skapa undervisningsvideor och fick positiv respons på dem av eleverna.

- 12.** När det gäller främmande språk kan man fundera på hur mycket autentiskt och intressant material det finns på internet och öka användningen av det i framtiden. Det är också enkelt att planera muntliga språkuppgifter som kan göras hemma, utöver skriftliga uppgifter. Antalet muntliga uppgifter kunde med fördel ökas, eftersom moderna apparater och program gör det enkelt att spara och skicka dem. (Lärare i engelska och franska, årskurserna 7–9)

Muntliga övningar under lektionerna försvårades av att eleverna inte var så intresserade av att sätta på sin mikrofon under gruppundervisningen. En del lärare lyckades dock med pardiskussioner via sådana videotjänster som gör det möjligt att dela in eleverna i smågrupper (13).

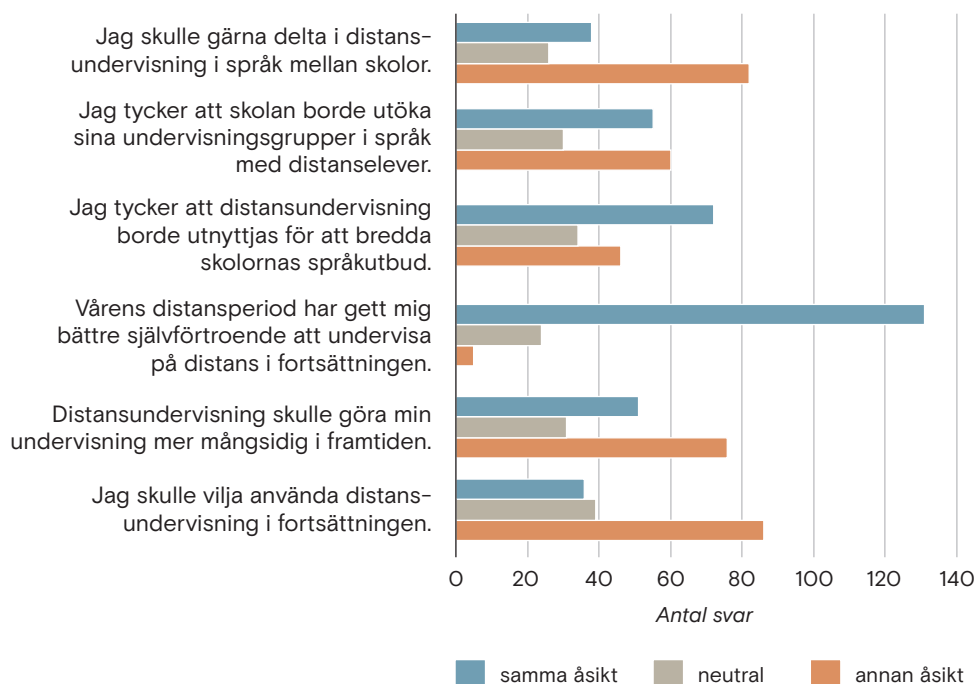
- 13.** Eleverna jobbade gärna muntligt i mindre grupper vilket gick bra att genomföra i Discord. Läraren kunde enkelt hoppa mellan de olika grupperna. (Lärare i svenska, gymnasiet)

Även om det belastade lärarna att utveckla nya arbetssätt som kunde tillämpas under distansundervisningen, upplevde många lärare att det lyckades och fick nya insikter om de möjligheter som digitala läromedel erbjuder språkundervisningen. De erfarenheter och tekniska färdigheter som distansperioden gav erbjuder många möjligheter att utveckla undervisningen. Det visade sig vara till så stor nytta att kunna använda sig av elektroniska lärplattformar för att dela ut material, följa med elevens framsteg och ge respons att lärplattformarna troligtvis kommer att användas i högre grad än tidigare också i närundervisningen.

Digitala färdigheter berikar språkundervisningen

Vi har samlat ihop lärarnas uppfattningar om hur erfarenheterna från distansundervisning kan utnyttjas i framtidens språkundervisning (figur 3). I det här kapitlet ska vi besvara den tredje forskningsfrågan.

FIGUR 3. Lärarnas uppfattningar om hur distansundervisning kan utnyttjas



Som figur 3 visar ökade lärarnas säkerhet att undervisa på distans märkbart under distansperioden våren 2020. En del av lärarna ansåg till och med att man kunde dra nytta av distansundervisning för att bredda skolornas språkutbud, till exempel genom att utöka undervisningsgrupperna i språk med distanselever för att uppfylla kraven på gruppstorlek. Lärarna var emellertid inte särskilt villiga att utnyttja distansundervisningen i sin egen undervisning, och upplevde inte att det skulle göra undervisningen mångsidigare. Största delen var inte heller villiga att delta i distansundervisning mellan skolor.

Även om de öppna svaren visade att bara en liten del av lärarna skulle vilja använda sig av distansundervisning i språkundervisningen ansågs distansundervisning erbjuda möjligheter för framtidens språkundervisning. Flera lärare ansåg att distansundervisning kunde vara till hjälp för att utvidga språkutbudet så att allt fler elever skulle få en verklig chans att välja främmande språk (14). Flera nämnde också att distansundervisning kunde användas om en elev är sjukfrånvarande länge. Det skulle också gå att samarbeta med andra klasser eller skolor på internet (15).

14. Språkpaletten i den grundläggande utbildningen, gymnasiet och yrkesskolorna är otroligt smal; i praktiken kan eleverna endast välja mellan undervisning i engelska, tyska och franska. Det är en lyx om eleverna kan välja ryska eller spanska. I Helsingfors pratas emellertid över hundra språk. [...] Med tanke på det här så kunde distansundervisning bidra med verktyg för att förbättra situationen.

(Lärare i italienska, vuxenutbildningen)

15. Jag tycker det skulle kunna finnas distansdagar eller distansveckor så att vi skulle hålla de elektroniska systemen i minnet. Man skulle inte nödvändigtvis behöva några häften, utan uppgifterna kunde lämnas in via plattformarna. Det skulle gå lättare att samarbeta med en vänklass om alla undervisades på distans – tandemundervisning. (Lärare i svenska, årskurserna 7–9)

De svarande ansåg också att distansundervisningen ger möjligheter att sysselsätta och anställa språklärare. I dagens läge kan språklärarens lön reduceras med en viss del om gruppen består av färre än ett visst antal elever. Grupperna kunde utökas med till exempel elever som bor i glesbygden. Dessutom skulle språklärarna kunna organisera sin arbetstid bättre om de satte ihop undervisningsvideor och uppgiftspaket på lärplattformarna.

16. I flera gymnasier undervisar läraren i språk som tillvalsämne för halva lönen om gruppen har färre än 12 gymnasister. Med hjälp av distansundervisning kunde grupperna utökas med elever från glesbygden så att läraren som får en halv lön kunde hålla en del av sina lektioner på distans. Tillvalsämnena är oftast placerade först eller sist på schemat, vilket betyder många håltimmar i veckan. På håltimmarna skulle man kunna skapa YouTube-lektioner och ladda upp dem så de studerande kan titta på

dem. Men jag är rädd för att det här skulle kunna leda till spär-
åtgärder så att en enda lärare sköter hela kommunens under-
visning i ett tillvalsspråk på distans. Distansundervisning är inte
detsamma som icke-undervisning men kan verkligen inte ersätta
närundervisning. (Lärare i franska och ryska, årskurserna 7–9)

Enligt lärarna passade distansundervisning till och med en del elever bättre än när-
undervisning. Utöver de motiverade och självgående eleverna nämnde lärarna att flera
blyga elever vågade visa sitt kunnande mer under distansundervisningen (17). Också
de som lider av oljud i klassrummet drog nytta av distansundervisningen. I en del svar
överbäggde de svarande en kombination av distans- och närundervisning, även om en
sådan kombination inte var så värst populär bland lärarna (18). Distansundervisningen
kan också försvåras av att både lärare och elever saknar lämpliga arbetsrum. Lärarna kan
också bli belastade av att undervisa elever i klassen och på distans samtidigt.

17. En del av de blygare eleverna rentav blommade upp under
distansundervisningen! Vi skulle kunna fundera på vad vi borde
göra för att få dem synliga också under närundervisningen.

(Lärare i engelska, årskurserna 7–9)

18. En del av eleverna behöver lugn och ro och klarar sig bättre
hemma. Det skulle alltså kanske vara bra att kombinera
distansundervisning med närundervisning. För lärarens del
ska vi komma ihåg att det inte nödvändigtvis finns ett
arbetsrum eller lugn och ro att undervisa hemifrån.

(Lärare i engelska och svenska, årskurserna 7–9)

Digitala verktyg både berikar språkstudierna och tränar upp framtida arbetslivsfärdig-
heter¹². Lärarna förhöll sig positiva till digitala verktyg och lärplattformar men var mer
avvaktande till egentlig distansundervisning. Utifrån distansundervisningsperioden våren
2020 ansåg de flesta språklärarna att närundervisning inte kan ersättas med distans-
undervisning. Däremot önskade de sig att man kunde dra nytta av distansformatet för
möten och föräldraträffar. Erfarenheterna av arbetsmöten via videolänk var goda och
en del tyckte att sådana möten till och med var mer effektiva än möten öga mot öga.
Att flytta mötena till nätet kan dessutom frigöra resurser till lärarnas kärnarbete, det vill
säga undervisningen.

12. Om ansvarsfull användning av undervisningsteknologi, se von Zansen i den här samlingen.

Distansundervisningsperioden ökade i vilket fall som helst lärarnas beredskap till distansundervisning. Distansundervisning kunde användas mer än nu för att erbjuda ett mångsidigare språkutbud och utöka undervisningsgrupperna i språk. För eleverna är det oftast ett bättre alternativ att undervisas via videolänk än att prestera på helt egen hand.

Avslutningsvis

Med den här undersökningen har vi fått insikter och mycket information om fungerande metoder i distansundervisningen. De här metoderna kan utnyttjas i framtidens distansundervisning, som till och med kan öka som en följd av coronapandemin. Till exempel i Uleåborg inledde man hösten 2021 distansundervisning i B2-japanska (se inledningen till det här verket). Vi har samlat fungerande metoder och insikter till en hustavla för distansundervisning som vi hoppas ska vara till hjälp när lärarna behöver hitta fungerande modeller för distansundervisningen nu och i framtiden.

Hustavla för distansundervisningen

• Sätt ord på inlärningsmålen och ge tydliga anvisningar	• Välj en mångsidig lärplattform	• Erbjud eleverna möjligheter att mångsidigt visa vad de kan
• Kom ihåg mångsidig utvärdering	• Satsa på bra interaktioner	• Kalla eleverna vid namn
• Se till att alla kan delta jämnt	• Följ upp elevernas utveckling under perioden (inte bara i mitten och i slutet)	• Uppmuntra eleverna att använda kameran under livelektionerna
• Dela in gruppen i smågrupper som läraren besöker	• Ge regelbunden respons	• Dimensionera arbetsmängden rätt: överbelasta inte dig själv eller eleverna

I hustavlan beskrivs verksamhetsmodeller som främjar en lyckad distansundervisning. Flera av metoderna i hustavlan är också centrala under undervisningen i klassrummet. Vi kan alltså konstatera att typiska drag för högkvalitativ undervisning i klassrummet är viktiga också i distansundervisningen.

Liksom när det gäller undervisning i klassrummet är det viktigt att tydligt berätta om målen och ge tydliga anvisningar under distansundervisning. Då vet eleverna vad de ska göra på lektionerna, vad de ska lära sig och med vilken tidtabell. Dessutom är det en god idé att uppmärksamma mångsidiga arbetssätt, respons och utvärdering. Distansundervisningen erbjuder fantastiska möjligheter att testa nya arbetssätt och autentiskt material samt differentiera undervisningen: en del elever behöver mer stöd av läraren medan andra njuter av utmaningen som större projektarbeten ger dem. Under distansundervisningen kan läraren fokusera mer på de elever som behöver mer stöd medan andra elever arbetar självständigt till exempel med ett uppgiftspaket.

Särskilt smågrupper kan vara en fungerande idé eftersom svaga eller blyga elever inte nödvändigtvis vågar säga vad de tycker eller vågar delta i muntliga övningar i en större grupp. Att arbeta i smågrupperna kan också främja mångsidiga interaktioner, vars betydelse betonas i distansundervisningen. Läraren kan öka gemenskapskänslan genom att uppmuntra eleverna att använda kameran på lektionerna. Att uppmärksamma varje elev genom att kalla dem vid namn ökar den varma och uppriktiga atmosfären under lektionerna. Allas deltagande möjliggörs om gruppen utnyttjar videosamtalstjänsternas meddelande- eller ikonfunktioner i undervisningen.

Det är viktigt att följa med elevens arbete under perioden, eftersom regelbunden och mångsidig respons främjar lärandet också vid distansundervisning. Utöver respons är det också bra att hålla i minnet andra mångsidiga utvärderingssätt. Flera språklärare har upplevt att de elektroniska lärplattformarna är bra miljöer särskilt för att dela ut skriftliga uppgifter, ge respons och följa upp elevens framsteg. Det är en god idé att välja lärplattform omsorgsfullt, så att den är ändamålsenlig och lätt att använda. Arbetet kan underlättas om lärplattformen är utrustad med en egen videosamtalstjänst. Då kan man koncentrera alla uppgifter till samma plats. Den eventuellt viktigaste verksamhetsmodellen har att göra med arbetsmängden: den ska dimensioneras rätt så att läraren varken överbelastar sig själv eller sina elever. Det är exempelvis inte alltid nödvändigt eller meningsfullt att läraren granskar alla uppgifter som lämnats in via lärplattformen. Det går också att ladda upp facit på lärplattformen så att eleverna själva kan rätta sina uppgifter.

Distansundervisningsperioden våren 2020 ökade lärarnas beredskap till distansundervisning. Även om distansundervisning i regel inte kan ersätta närundervisning skulle man kunna utnyttja distansundervisningen mer för att göra språkutbudet mångsidigare och för att utöka undervisningsgrupperna i språk. Dessutom lärde man sig under distansundervisningen att använda många olika digitala resurser som kan utnyttjas för att göra närundervisningen mångsidigare.

Fler tips för distansundervisningen (på finska):

- DivED – tips för språkmedveten distansundervisning:
<https://dived.fi/news/vinkitetaopetukseen/>
- Etäopetuksen näytön paikka – handbok för distansundervisning: https://fi.wikibooks.org/wiki/Et%C3%A4opetuksen_n%C3%A4yt%C3%B6n_paikka
- Utbildningsstyrelsens stödmaterial för distansundervisning:
<https://www.oph.fi/sv/nyheter/2021/vart-stodmaterial-underlattar-aven-vid-overgangen-till-distansundervisning-fran-och>
- Varpunen – Tips för distansarbete i årskurserna 1–6:
https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/kevatvarpusten_vinkeja_etaopetukseen.pdf
- Etäopetuksen aika – lärarens guide om upphovsrätt:
<https://www.opettajantekijanoikeus.fi/2020/03/etaopetuksen-aika/>

Källor:

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M–P. 2020. *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluuyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset*. HEA, NEDIS, REAL.
- Hilli, C. 2018. *Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project*. *Educational Action Research*, 1747–5074.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. 2020. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. (Hämtad 7.9.2021.)
- Mäkipää, T., Hahl, K. & Luodonpää-Manni, M. 2021. *Teachers' Perceptions of Assessment and Feedback Practices in Finland's Foreign Language Classes During the COVID-19 Pandemic*. *CEPS Journal*, 11, 219–240.
- OAJ (Opetusalan Ammattijärjestö). 2020. *OAJ:n kysely koskien opetuksen poikkeusjärjestelyjä keväällä 2020. Tiivistelmä*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>. (Hämtad 7.9.2021.)
- Pyykkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta*. <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-535-8>. (Hämtad 7.9.2021.)
- Simonson, M. & Seepersaud, D. J. 2019. *Distance Education: Definition and Glossary of Terms* (4 upplagan). Information Age Publishing.
- Stenman, S. & Pettersson, F. 2020. *Remote teaching for equal and inclusive education in rural areas? An analysis of teachers' perspectives on remote teaching*. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 87–98.
- Toppin, I. N. & Toppin, S. M. 2016. *Virtual schools: The changing landscape of K-12 education in the U.S.* *Education and Information Technologies*, 21, 1571–1581. DOI 10.1007/s10639-015-9402-8.
- Utbildningsstyrelsen. 2021. *Utbildningsstyrelsens stödmaterial för distansundervisning*: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/tukimateriaalimme-auttaa-etaopetukseen-siirtymisessa-mynos-83-alkaen>. (Hämtad 7.9.2021.)



11.

Tekijänoikeudet, tietosuoja ja tietoturva – vastuullisuutta opetusteknologian käyttöön kielenopetuksessa

Anna von Zansen, tutkijatohtori, DigiTala-hanke, Helsingin yliopisto

Tiivistelmä

Artikkelissa vastaan tekijänoikeuksiin, tietosuojaan ja tietoturvaan liittyviin kysymyksiin, joita kielenopettajat kokemukseni mukaan kohtaavat työssään. Luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen lisäksi otan kantaa etä- ja hybridiopetuksessa tavallisesti esiintyviin kysymyksiin. Tavoitteenani on lisätä tietoa näistä aiheista, jotta opettajat osaavat toimia vastuullisesti ja turvallisesti opetusteknologiaa käyttäessään. Artikkelini avaa aiheeseen liittyvää terminologiaa ja perehdyttää opettajia parhaisiin käytäntöihin.

Asiasanat: kielenopetus, tekijänoikeudet, tietosuoja, tietoturva, opetusteknologia

Abstract

In the article, I address issues related to copyright, data protection and information security that language teachers face in their work based on my experience. In addition to teaching in the classroom, I take a stand on issues related to distance and hybrid teaching. My goal is to increase knowledge about these topics so that teachers can make responsible choices when using educational technology. The article opens up related terminology and introduces teachers to best practices.

Keywords: language teaching, copyright, data protection, information security, educational technology

Johdanto

Viimeistään koronapandemia pakotti kieltenopettajat jokaisella kouluasteella hyödyntämään opetusteknologiaa päivittäin – luokassa, etänä tai näiden yhdistelmänä hybridi-opetuksessa. Opetusteknologialla tarkoitan digitaalisia työkaluja, joita kieltenopettajat hyödyntävät päivittäin työssään eli esimerkiksi sähköisiä oppimateriaaleja, sovelluksia, mobiililaitteita, oppimisympäristöjä ja arviointityökaluja. Artikkelin tavoitteena on auttaa kieltenopettajia tulemaan tietoisiksi teknologiavalinnoistaan ja niihin liittyvistä periaatteista. Kannustan kieltenopettajia myös pohtimaan mahdollisia seurauksia, joita teknologiavalinnoilla saattaa olla. Opiskelijahallinnon ja muun hallinnon sovellukset rajaan tämän artikkelin ulkopuolelle, sillä niihin liittyvät päätökset ja valinnat kuuluvat yleensä rehtorille tai opetuksenjärjestäjälle. Artikkelini keskittyykin pedagogisiin käyttötarpeisiin¹ kuuluviin digitaalisiin työkaluihin, joita käytetään opetuksen tukena oppituntien tai etäjaksojen aikana.

Suomalaiset kieltenopettajat ovat ylpeitä pedagogisesta vapaudestaan. Jokainen opettaja saa vapaasti itse päättää, mitä opetusmenetelmiä ja -materiaaleja hän opetuksessaan käyttää.² Vapauteen liittyy kuitenkin aina vastuuta. Olen itse aloittanut kieltenopettajana 2000-luvulla, joten teknologia on aina ollut osa luokkahuonettani ja mahdollistanut opetuksen myös sen ulkopuolella. Mobiililaitteiden yleistyessä innostuin niiden tuomista pedagogisista mahdollisuuksista. Tuolloin en kuitenkaan miettinyt, mihin opiskelijoiden äänitteet ja muut henkilötiedot tallentuisivat. En osannut huolehtia henkilötietojen suojaamisesta tai tiennyt databisneksestä. Uskon, että moni suomalainen kieltenopettaja samaistuu tarinaani.

Kansainvälisesti verrattuna suomalaisten opettajien ammatillinen itseluottamus on keskimääräistä parempaa myös opetusteknologiaan liittyvissä kysymyksissä.³ Silti tietotyöhön liittyviä täydennyskoulutustarpeita on, ja opettajia kouluttaessani kohtaan jatkuvasti tämän artikkelin aihepiiriin liittyviä kysymyksiä ja väärinymmärryksiä. Tietosuojaan liittyen henkilötietojen keräämistä saatetaan pelätä ja siksi tarpeetta vältellä. Tekijänoikeudet puolestaan ovat keskeisiä kieltenopettajille, sillä he hyödyntävät työssään paljon autenttisia materiaaleja. Kouluissa voi kuitenkin olla omaksuttuna virheellisiä käytänteitä, joita ei ehkä tiedosteta, ja joita voi olla haastava vuosien jälkeen muuttaa. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan kielten opiskelijoiden tulisi itse tuottaa monimuotoisia

1. Opetushallitus 2021a.

2. Nieminen 2019.

3. Kumpulainen 2017.

tekstejä, mihin he tarvitsevat opettajiltaan luonnollisesti ohjausta. Kokemukseni mukaan esimerkiksi avoimia sisältöjä käytetään omien tuotosten osana väärin. Opettajat saattavat myös esimerkiksi ajatella, että tietoturvasta huolehtimisen voisi ulkoistaa kunnan it-osastolle. Lisäksi valitettavan usein opettajanhuoneen kahvipöydässä puhutaan arkaluonteisia asioita vaitiolovelvollisuudesta huolimatta. Sovellusten kirjo sekä etä- tai hybridiopetukseen siirtyminen puolestaan tuovat omat lisähaasteensa opetuksen toteuttamiseen tietosuojaa, tekijänoikeuksia sekä tietoturvaa kunnioittaen.

Opettajan teknologiavalintoihin liittyykin reunaehtoja. Tässä artikkelissa en käy läpi kielenopettajan pedagogista verkkotyökalupakkia, vaan esittelen keskeisiä tekijänoikeuksiin, tietosuojaan ja tietoturvaan liittyviä periaatteita. Kun kielenopettaja hallitsee nämä säännöt, hän osaa valita opetusmenetelmänsä ja käyttää opetusteknologiaa vastuullisesti myös etäopetuksessa.

-
- Opettaja tarvitsee tekijänoikeuksia laatiessaan itse oppimateriaaleja sekä hyödyntäessään muiden laatimia aineistoja.
 - Valtaosa kouluissa käsitellyistä tiedoista on henkilötietoja, joiden käsittelyyn liittyy tietosuoja.
 - Jokaisen tietotyöntekijän on hallittava tietoturvan perusteet.
-

Artikkeli on jaettu edellä esitettyihin kolmeen kokonaisuuteen, jolloin lukija voi halutessaan valita, mihin näistä keskittyy. Opettajan ammattitaitoon kuuluu kaikkien näiden reunaehtojen ymmärtäminen ja sääntöjen samanaikainen noudattaminen.

Opettaja tarvitsee tekijänoikeustaitoja

Tässä luvussa käsittelen tekijänoikeuksia kieltenopettajan näkökulmasta. Keskeisinä lähteitä tässä luvussa ovat Kopioston tekijänoikeuskoulutus⁴ sekä Opettajan tekijänoikeusopas⁵. Tekijänoikeudet ovat nykypäivän kansalaistaitoja, sillä lähes jokainen meistä tuottaa ja jakaa sisältöjä eri medioissa päivittäin. Lisäksi tekijänoikeustaidot ovat osa monilukutaitoa ja vastuullista tieto- ja viestintätekniikan käyttöä.⁶

Opettajan täytyy hallita tekijänoikeudet useasta näkökulmasta, esimerkiksi:

- muiden tekemien materiaalien käyttäjänä,
- opetusmateriaalien tekijänä,
- tekijänoikeustaitojen opettajana⁷
- materiaalien esittäjänä ja jakajana lähi- ja etäopetuksessa sekä
- mahdollisesti tallenteiden tekijänä.

Tekijänoikeus on laissa annettu oikeus teoksen laatijalle.⁸ Tekijänoikeus syntyy automaattisesti, eikä sitä tarvitse erikseen merkitä – oli laatijana sitten opiskelija tai opettaja. Lyhyesti sanottuna se oikeuttaa laatijan päättämään, miten hänen teostaan saa käyttää, eli saako sitä esimerkiksi esittää muille tai kopioida. Se on voimassa tekijän eliniän ajan ja 70 vuotta tekijän kuoleman jälkeen. Lisäksi esimerkiksi valokuvia suojaa aina tekijänoikeuden lähioikeus, joka tosin on lyhyempi (50 vuotta).^{9, 10}

Opettajan laatimat opetusmateriaalitkin ylittävät useimmiten teoskynnyksen. Suomessa opetusmateriaalien tekijänoikeus on tavallisesti opettajalla, ellei toisin ole sovittu esimerkiksi työsopimuksessa tai tekijänoikeuksien luovutussopimuksessa. Samat reunaehdot koskevat opiskelijoiden tuottamia teoksia, jotka kielten opetuksessa voivat olla esimerkiksi esseevastauksia tai vaikkapa videosityksiä. Opettajalla ei ole oikeutta kopioida

4. Salmela 2020.

5. Toikkanen & Oksanen 2011.

6. Salmela 2020.

7. Salmela 2020.

8. Tekijänoikeuslaki 1961.

9. Salmela 2020.

10. Toikkanen & Oksanen 2011.

opiskelijan teoksia tai esittää niitä julkisesti, ellei asiasta ole yhdessä sovittu. Eteenpäin voi luovuttaa vain itsellä olevia oikeuksia, mikä on muistettava, kun hyödynnetään muiden tekemiä aineistoja osana omia tuotoksia.^{11, 12}

Tekijänoikeuksien lähtökohtia opetuksessa

Paikan päällä tapahtuvassa opetuksessa kyse on niin sanotusta julkisesta esittämisestä, jolloin teoksia saadaan esittää. Koulussa voidaan lukea kirjoja tai kuunnella musiikkia, äänikirjoja, radiota ja podcasteja.¹³ Nettisivujakin saa näyttää esimerkiksi videotykin avulla, mutta elokuvien ja nettivideoiden esittämiseen tarvitaan lupa. Netissä on muistettava lähdekriittisyys: luvatta nettiin laitettuja sisältöjä ei saa esittää.¹⁴ Lisäksi on muistettava, ettei henkilökohtaiseen käyttöön tarkoitettuja palveluita kuten YouTubea, Netflixiä ja Spotifyta saa toistaa suorana opetuksessa. Sen sijaan voidaan ostaa lisenssi yrityksille ja yhteisöille tarkoitettuun palveluun (esimerkiksi Soundtrack) tai käyttää YouTubeen CC-lisenssoituja videoita (Creative Commons -lisensseistä kerron lisää avoimia sisältöjä koskevassa luvussa).¹⁵

Toisin kuin luokkahuoneessa tapahtuvassa opetuksessa, etäopetuksessa opiskelijat ja opettaja eivät ole samassa tilassa, jolloin esittäminen ei ole julkista, vaan opetus tapahtuu verkon välityksellä.¹⁶ Lisäksi jos opettaja löytää opetukseensa sopivan videon, on aina mahdollista pyytää lupa sen käyttöön suoraan videon tekijältä. Luvan pyytämistä ei kannata arastella, sillä olen itse saanut käyttöluvan useimpiin pyytämiini aineistoihin. Linkkien jakaminen on silloinkin sallittua. Voit jakaa suoran linkin artikkeliin, videoon tai ohjelmaan, jota klikatessaan opiskelijat siirtyvät alkuperäiselle verkkosivulle. Linkitetyn aineiston on kuitenkin oltava vapaasti saatavilla verkossa (ei edellytä kirjautumista tai maksuja) ja lähteen on oltava laillinen, kuten edellä todettiin.^{17, 18} Linkkien lisäksi julkistetun teoksen siteeraus eli lainaus on sallittua hyvän tavan mukaisesti. Tämä tarkoittaa, että sitaattien tulee liittyä käsiteltävään aiheeseen, lainaus on sopivan laajuinen (ei kopioida koko teosta) ja mainitaan aina lähde, eli teoksen nimi ja tekijä.¹⁹

11. Salmela 2020.

12. Toikkanen & Oksanen 2011.

13. Toikkanen & Oksanen 2011.

14. Kopiraittila 2021.

15. Salmela 2020.

16. Salmela 2020.

17. Salmela 2020.

18. Kopiraittila 2021.

19. Toikkanen & Oksanen 2011.

Toisin kuin yksityiskäytössä, opettaja tarvitsee lähtökohtaisesti luvan muiden laatimien aineistojen käyttöön lukuun ottamatta itsenäistä opiskelua, joka katsotaan yksityiskäytöksi.²⁰

Lupa voi perustua

- tekijänoikeuslakiin (esim. yksityiskäyttö, julkinen esittäminen / käyttö opetuksessa, teoksen suoja-ajan päättymisen)
- oppilaitoksille tekijänoikeusjärjestöltä hankittuun lupaan (kopiointilupa, tv-ohjelmien käyttö lupa, musiikin esittäminen ja tallentamisluvat, elokuvien esittämisluvat) tai
- tekijältä / oikeudenhaltijalta saatuun lupaan.

Lisäksi on muistettava, että:

- Sähköisten oppimateriaalien lisenssit ovat itsessään käyttö lupia ja
- tekijä voi myös olla julkaissut teoksensa CC-lisenssillä.^{21, 22}

Oppilaitoksille hankitut luvat

Lähes kaikkiin suomalaisiin oppilaitoksiin on hankittu Kopioston kopiointilupa helpottamaan materiaalien käyttöä tavallisessa ja etäopetuksessa.²³ Oppilaitosten kopiointilupa koskee katkelmia painetuista aineistoista sekä verkkosivuista, jotka sisältävät kuvaa tai tekstiä. Kopiointilupa ei siis koske ääntä tai liikkuvaa kuvaa eikä tietokoneohjelmia. Kopiointiluvalla opettajat saavat koota, kopioida, tulostaa ja skannata opetusmateriaalia eri julkaisuista ja nettisivustoilta. Opettaja voi siis esimerkiksi lisätä kuvia ja tekstiä luentokalvoihinsa tai tulostaa verkkolehden artikkelin opiskelijoille. Sallitut sivumäärät vaihtelevat oppilaitoksittain.²⁴

Kopiointiluvalla myös opiskelijat saavat käyttää aineistoja (kuvat, sarjakuvat, kirjat, lehdet, artikkelit, sanoitukset jne.) kielenopiskelutehtävissään. Aineistoja saa jakaa opiskelijoille paperilla, mutta myös digitaalisesti, kunhan ne jaetaan suljetusti omassa oppimisympäristössä (esim. Moodlessa, Teamsissa tai Classroomissa). Lisäksi on tär-

20. Toikkanen & Oksanen 2011.

21. Salmela 2020.

22. Toikkanen & Oksanen 2011.

23. Kopiosto 2020.

24. Oaperight 2021.

keää huomata, ettei kopiointilupa koske sähköisiä oppimateriaaleja tai työ- ja harjoituskirjoja tai muita aineistoja, joihin on omat lisenssinsä. Etäopetuksessa on kuitenkin sallittua (sekä opettajalle että opiskelijalle) lähettää vastausten tarkistamiseen liittyviä sivuja tehtäväkirjoista.^{25, 26}

Vaikka verkkovideoiden esittämiseen ei ole keskitettyä luparatkaisua, on Opetushallitus hankkinut luvan kotimaisten tv-ohjelmien esittämiseen ja tallentamiseen opetuskäyttöön kanavilta YLE TV1, YLE TV2, YLE Teema, YLE Fem ja MTV3. Yle Areenastakin kotimaisia ohjelmia saa opetuksessa esittää, mutta ei tallentaa, joten ohjelmat voi tarvittaessa jakaa linkkeinä opiskelijoille myöhemmin katsottavaksi. Opetushallituksen lupa ei koske elokuvia, ulkomaisia sarjoja eikä mainoksia, mikä on vieraiden kielten opettajille harmillista.^{27, 28}

Elokuvien esittämiseen tarvitaan aina erillinen lupa (kotimaisiin elokuviin APFI ry, ulkomaisiin elokuviin Elokuvalisenssi).²⁹ Etenkin videoiden ja elokuvien luvalliseen käyttöön kieltenopetuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Kysymys on ajankohtainen, sillä tätä artikkelia kirjoittaessani tekijänoikeuslainsäädäntöön ollaan tekemässä muutoksia. Videoiden esittämismahdollisuus opetuksessa on yksi käsiteltävistä ehdotuksista.

Opetustallenteiden tekeminen

Etäopetuksen lisääntyessä opetuksesta tehdään enenevässä määrin tallenteita. Edellä esitellyllä kopiointiluvalla saa tehdä tallenteen esimerkiksi etäopetuksesta, vaikka se sisältäisi opetuksessa näytettyä materiaalia. Tallenteita ei yleensä saa julkaista ilman kuvattujen lupaa, joten videolla esiintyviltä opiskelijoilta on muistettava pyytää suostumus.³⁰ Samalla sovitaan, miten ja missä videotallenne julkaistaan ja kuinka kauan video on saatavilla. Jos opetustilanteessa esitetään tekijänoikeuden suojaamia teoksia (verkkosivustoja, oppimateriaaleja), tarvitaan näiden välittämiseksi lupa. Kuten aiemmin todettiin, Kopioston kopiointilupa mahdollistaa opetuksessa esitettyjen kuvien ja tekstien tallentamisen myös videolle. Sen sijaan esimerkiksi musiikin soittaminen ja verkkovideoiden esittäminen tallenteella eivät sisälly kopiointilupaan. Mikäli opetus ei sisällä lainkaan muiden tekemiä teoksia, voi opetusta tietysti tallentaa ja tallenteita julkaista vapaammin.³¹

25. Salmela 2020.

26. Kopiosto 2020.

27. Salmela 2020.

28. Kopiosto 2020.

29. Salmela 2020.

30. Toikkanen & Oksanen 2011.

31. Salmela 2020.

Tekijänoikeuslaki sallii kuitenkin väliaikaisten tallenteiden tekemisen opetustoiminnasta, esimerkiksi jos opiskelija pitää suullisen esityksen ja se halutaan tallentaa arviointia varten. Näitä tilapäisiä tallenteita ei kuitenkaan voi käyttää minkään muun opetusryhmän kanssa pysyvästi, vaan laki sallii vain tallenteiden tilapäisen käytön opetuksessa.^{32, 33} Muiden kuin tilapäisesti käytettävien tallenteiden teossa on huomioitava myös saavutettavuusvaatimukset, jotka koskevat viranomaisia, julkisoikeudellisia laitoksia sekä osaa järjestöistä. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi videotallenteiden tekstittämistä, mikäli ne julkaistaan verkkosivustolla lukukautta pidemmäksi ajaksi. Toistuvasti käytettävien oppimisympäristöjen, verkkokurssien ja opetusvideoiden tulee olla saavutettavia.^{34, 35}

Avoimet sisällöt, Kopiraittila ja Operight

Kieltenopetuksessa tuotetaan paljon erilaisia tekstejä ja esityksiä, joihin tavallisesti sisällytetään monenlaisia eri verkkolähteistä löytyviä materiaaleja. Samat tekijänoikeussäännöt koskevat kuitenkin myös digitaalisia aineistoja, eikä niitä voi sen huolettomammin ottaa käyttöön verkosta. Suosittelenkin opettajia käyttämään avoimia sisältöjä, jotka tekijä on julkaissut esimerkiksi Creative Commons -lisenssillä. CC-lisensioituja aineistojakin käyttäessä mainitaan teoksen tekijä tai nimimerkki sekä annetaan linkki alkuperäiseen teokseen ja lisenssiin.^{36, 37}

Kunkin aineiston käyttöohjeisiin tulee perehtyä huolella, sillä niissä saattaa olla rajoituksia ja ehtoja. Niin sanotun vapaan käyttöoikeuden sivustoillakin kannattaa arvioida sivuston luotettavuutta ja tarkistaa kunkin kuvapankin käyttöehdot. Turvallisia esimerkkejä kuvapankeista ovat esimerkiksi Pixabay, Pexels sekä Unsplash.com. Myös Kansallisgalleria on jakanut 12 000 kuvaa tekijänoikeuksista vapaista taideteoksista. Musiikin striimaukseen tai käyttöön videolla tarvitaan lähtökohtaisesti lupa Teostosta tai Gramexista.³⁸ On kuitenkin olemassa musiikkipankkeja, joista löytyy tekijänoikeudesta vapaata tai CC-lisensoitua musiikkia.

32. Salmela 2020.

33. Toikkanen & Oksanen 2011.

34. Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2021.

35. Toikkanen & Oksanen 2011.

36. Salmela 2020.

37. Toikkanen & Oksanen 2011.

38. Salmela 2020.

CC-lisenssien käyttö kuuluu nykypäivän kansalaistaitoihin, joten opettajien tulisi esimerkiksi projektitöissä neuvoa opiskelijoita hyödyntämään avoimia sisältöjä oikein. Avoimien sisältöjen hakeminen onnistuu esimerkiksi Googlen kuvahaussa (ks. asetuksista tarkennettu haku ja valitse käyttöoikeudet-kohtaan Creative Commons -käyttöluvat) sekä Youtube-videoista (ks. videon kuvailutiedot tai suodata hakutuloksista Creative Commons -videot). Myös omien töiden julkaisemista CC-lisenssillä täytyy harjoitella. Opettajan tekijänoikeusoppaassa³⁹ suositellaan oppimateriaaleille CC-BY-SA -lisenssiä, joka edellyttää tekijän nimeämistä ja saman lisenssin käyttöä muunnoksia julkaistessa. Viime kädessä jokainen kuitenkin itse päättää, jakaako omia tuotoksiaan CC-lisenssillä, ja millä lisenssillä. Kannattaa esimerkiksi pohtia, saako materiaalia muokata tai käyttää kaupallisessa tarkoituksessa.

Kopioston ylläpitämään Kopiraattilan opettajan materiaalipankkiin⁴⁰ on koottu runsaasti valmiita muistilistoja ja työpajaohjeita, joiden avulla tekijänoikeuksia ja lähdemerkintöjä voidaan harjoitella kaikilla kouluasteilla. Sivustolla on myös eri kouluasteille tuotettuja pelejä, joiden avulla opiskelijat pääsevät harjoittelemaan tekijänoikeustaitoja käytännössä. Kopiraattila-sivustolla voi lähettää kysymyksiä palautelomakkeen kautta. Kopiosto neuvoo myös sähköpostitse. Lisäksi oppilaitokset voivat tilata Kopiostolta maksuttomia tekijänoikeuskoulutuksia. Toinen hyödyllinen sivusto on Operight-sivusto⁴¹, jossa vastataan opettajan työhön liittyviin tekijänoikeuskysymyksiin napakasti ja käytännönläheisesti. Operight-sivustolla on myös mahdollisuus lähettää kysymyksiä (katso ensin jo kysytyt kysymykset ja vastaukset), tilata täydennyskoulutusta tai osallistua webinaareihin.

Muista ainakin nämä tekijänoikeuksista:

- Tekijänoikeus syntyy automaattisesti.
 - Varmista, että sinulla on lupa käyttää aineistoa.
 - Muista linkittäminen teokseen ja siteeraaminen.
 - Mieti tallenteiden sisältöä ennen julkaisua.
 - Harjoittele avoimien sisältöjen käyttöä.
 - Kopiraattilasta & Operightista saat apua.
-

39. Toikkanen & Oksanen 2011.

40. Kopiraattila 2021.

41. Operight 2021.

Tietosuoja on perusoikeus

Vaikka henkilötietoja koskevia lakeja on ollut aiemmin, tietosuoja nousi julkisuuteen toukokuussa 2018 voimaan tulleen EU:n jäsenvaltioita velvoittavan tietosuoja-asetuksen myötä. Yleiseen tietosuoja-asetukseen viitataan usein lyhenteellä GDPR (General Data Protection Regulation)⁴². Kouluissa henkilötietojen käsittely liittyy opetuksen järjestämiseen, joten opettajilla on oikeus käsitellä tarpeellisia henkilötietoja opetuslainsäädännön perusteella. Ministeriön parhaillaan päivitettävänä olevan tietosuojaoppaan tarkoituksena on auttaa kouluja tietosuoja-asetuksen noudattamisessa.⁴³ Saatavilla on myös maksuttomia verkosta löytyviä tietosuojakoulutuksia kuten Tietosuojan ABC ja Arjen tietosuoja -verkkomateriaalit.⁴⁴

Käsitteinä tietosuoja ja tietoturva menevät usein sekaisin. Tietosuoja on perusoikeus, joka suojaa ihmisen oikeuksia, vapautta ja oikeusturvaa henkilötietojen käsittelyssä. Tietoturva puolestaan suojaa tietoja, joita esimerkiksi säilytetään eri järjestelmissä (lue lisää seuraavassa luvussa).⁴⁵

Tietosuoja liittyy siis henkilötietojen käsittelyyn. Henkilötiedot tarkoittavat kaikkea tietoa, joista opiskelija on tunnistettu tai tunnistettavissa.⁴⁶ Opettajan työssä näitä ovat esimerkiksi nimelistat, arvioinnit, äänitteet, videot ja kuvat. Kunnan järjestämässä perusopetuksessa opetuslautakunta on yleensä rekisterinpitäjä, joka on vastuussa henkilötietojen käsittelyn suunnittelusta sekä henkilökuntansa ohjeistamisesta. Tietosuojavastaava puolestaan on rekisterinpitäjän (esimerkiksi kunnan) nimeämä henkilö, joka neuvoo opettajia tietosuojalainsäädännön toteuttamisessa ja auttaa esimerkiksi huoltajien tai opiskelijoiden kysymyksiin vastaamisessa.⁴⁷

Opettajan tehtävänä on tutustua annettuihin ohjeisiin ja laadittuihin selosteisiin sekä selvittää opetuksenjärjestäjän tietosuojavastaava. Lisäksi työnantajalta kannattaa pyytää koulutusta ja ohjeistuksia henkilötietojen käsittelyyn, ellei niitä ole jo järjestetty. Opettaja nimittäin vastaa tietosuojan toteutumisesta omassa toiminnassaan. Työnantajan ohjeita tulee noudattaa, ja mahdollisista ongelmista pitää ilmoittaa tietosuojavastaavalle. Kokemukseni mukaan esimerkiksi vaitiolovelvollisuudesta ja tarpeettomien henkilötietojen poistamisesta olisi hyvä keskustella opettajankokouksessa, vaikka tietosuojan periaatteet muuten olisivatkin koulun henkilöstölle tuttuja. Vaitiolovelvollisuus koskee myös palveluntarjoajia, joiden kanssa henkilötietojen käsittelystä on sovittava – tämä on ajankohtaista, mikäli koulussanne käytetään jonkin yrityksen laatimia kielenoppimispelejä.⁴⁸

42. Tietosuojavaalutetun toimisto 2021.

43. Opetushallitus 2021c.

44. Digi- ja väestötietovirasto 2020.

45. Tietosuojavaalutetun toimisto 2021.

46. Tietosuojavaalutetun toimisto 2021.

47. Opetushallitus 2021c.

48. Pönkä 2020.

Käytännössä opettajilta edellytetään muun muassa pitkäjänteisempää suunnitelmallisuutta ja harkintaa työkalujen valinnassa. Opettajan tulee esimerkiksi ennen sovellusten käyttöönottoa arvioida, mitä henkilötietoja sovellus kerää, ja onko kaikkien tietojen kerääminen tarpeen opetuksen järjestämisen kannalta. Löytyisikö tilalle sovellusta, johon ei tarvitse luoda erillisiä tunnuksia ja syöttää niin paljon taustatietoja? Opetuksessa käytettävät sovellukset voisi esimerkiksi lukuvuoden alussa luetella, jotta niiden käytöstä voitaisiin sopia kerralla opiskelijoiden ja huoltajien kanssa. Lisäksi opettajan on hyvä tietää, ettei opetuksen järjestäminen ole riittävä peruste kaikenlaiselle henkilötietojen käsittelylle. Opiskelijan tai huoltajan erillinen suostumus tarvitaan esimerkiksi, kun oppimisanalytiikan perusteella tehdään profilointia, eli ihmisen henkilökohtaisia ominaisuuksia arvioidaan automaattisen käsittelyn avulla.⁴⁹ Kielen opetuksessa automaattista arviointia voidaan hyödyntää esimerkiksi tuottamistaitojen arvioinnissa, kuten esimerkiksi DigiTala-hankkeessa⁵⁰ suunnitellaan.

Mobiililaitteiden yleistymisen myötä opiskelijat käyttävät usein omia laitteitaan kielen opetuksessa. Käytettäessä omia laitteita on muistettava, että internetin käyttöön liittyvä IP-osoitekin on henkilötieto. Kannattaa opetusta suunnitellessa ottaa huomioon, mitä sovelluksia pyytää opiskelijoita käyttämään kielen oppitunneilla. Lisäksi mobiilistikin käytettävien sovellusten valinnassa on syytä ottaa huomioon palvelujen ikärajat. Ulkopuoliset palvelut edellyttävät usein erillisten käyttösääntöjen hyväksymistä, joten opettajan kannattaa harkita, missä määrin ulkopuolisia sovelluksia voidaan käyttää opetuksessa. Opiskelijoiden henkilötiedot pitää lähtökohtaisesti suojata, etteivät ulkopuoliset pääse niihin käsiksi. Mitä arkaluontoisempia asioita tieto koskee, sitä huolellisemmin tietoja on käsiteltävä.⁵¹

Muista ainakin nämä tietosuojasta:

- Henkilötiedoista opiskelija on tunnistettavissa (videot, äänet).
 - GDPR on hyvä asia, se yhtenäistää EU-maiden tietosuojalainsäädäntöä.
 - Henkilötiedot ovat arvokkaita: käsittele niitä huolella.
 - Tutustu oman koulun ohjeisiin ja selosteisiin.
 - Valitse opetuksen kannalta tarpeellisia sovelluksia.
 - Opetuksenjärjestäjän tietosuojavastaavalta saat apua.
-

49. Manner 2018.

50. DigiTala 2021.

51. Pönkä 2020.

Opettajat rakentavat tietoturvaa

Tietoturvallisuudella tarkoitetaan tietojen, järjestelmien ja palvelujen suojaamista.⁵² Teknisten toimenpiteiden ohella jokainen teknologian käyttäjänä on avainasemassa tietoturvan toteuttamisessa arjessa. Esittelen seuraavaksi joitakin opettajan työn kannalta keskeisimpiä tietoturvaperiaatteita. Kyberturvallisuuskeskuksen artikkelissa⁵³ annetaan lisää käytännönläheisiä ohjeita tietoturvaan.

Tietoturvaa ei voi ulkoistaa työnantajalle. Keskitetystikin ylläpidettyjä laitteita täytyy käyttää tietoturvallisesti. Tietotyöntekijänä opettajan tulee huolehtia siitä, että hänen käyttämänsä laite ja siihen asennetut ohjelmat virustorjuntaohjelma mukaan lukien ovat ajan tasalla. Laitteelle kannattaa asettaa pakollinen kirjautuminen ja se täytyy lukita aina huoneesta lähdettäessä. Opettajat käsittelevät päivittäin opiskelijoiden henkilötietoja, joten on harkittava, mitä tietoa tallennetaan minnekin. Lisäksi tärkeistä tiedostoista on muistettava ottaa varmuuskopiot säännöllisesti.⁵⁴

Avoimien verkkojen sijaan kannattaa käyttää suojattua wifiä – jos sellaista ei ole tarjolla, voi netin jakaa puhelimesta. Lisäksi kannattaa vierailla vain sivustoilla, joissa yhteys on salattu. Salatun yhteyden tunnistaa https-alkuisesta osoitteesta ja lukon kuvasta osoiterivillä. Netissä surffaillessa kannattaa aina harkita linkin luotettavuutta ennen sen klikkaamista. Viemällä hiiren linkin päälle näkee mihin se todellisuudessa johtaa – asialliselta vaikuttavassa viestissä tullut linkkikin voi olla huijausta. Nettiselaimessa kannattaa suosia yksityistä tilaa eli selainta avatessa valitse ”ota salainen tila käyttöön” (engl. *new incognito / private window*), jolloin laitteellesi ei tallenneta evästeitä ym. tietoja. Työasioissa kannattaa käyttää VPN-yhteyttä eli virtuaalista erillisverkkoa (engl. *virtual private network*).⁵⁵

Jos mahdollista, sovelluksissa kannattaa ottaa niin sanottu kaksivaiheinen tunnistautuminen käyttöön, jolloin kirjautumiseen vaaditaan pelkän salasanan lisäksi esimerkiksi kertakäyttöinen koodi tai sormenjälki. Salasanaksi suositellaan nykyään 15-merkkistä salalauseetta, esimerkiksi lorua, joka sisältää myös erikoismerkkejä. Usein luullaan, että mobiililaitteet olisivat vähemmän alttiita tietoturvaan liittyville hyökkäyksille. Menevätkä tekniisiin yksityiskohtiin, näin ei ole: kännykkäkin täytyy päivittää ja lukita, eikä epäluotettavia sovelluksia kannata ladata puhelimeen. Kannattaa olla tarkkana: millaisia

52. Opetushallitus 2021a.

53. Kyberturvallisuuskeskus 2020.

54. Pönkä 2020.

55. Pönkä 2020.

käyttöoikeuksia sovellus pyytää? Tarvitseeko sovellus todella kameraa, sijaintitietoja, mikrofonia, oikeutta puheluihisi, ja haluatko ylipäänsä antaa sovellukselle luvan näihin? Entä lähettääkö sovellus käyttäjän tiedot EU:n ulkopuolelle tai myydäänköhän kerätyt tiedot mainostajille? Opettajan kannattaakin miettiä tarkkaan, mitä sovelluksia hän opetuksessaan käyttää, ja erityisesti mitä sovelluksia hän pyytää opiskelijoita lataamaan omille laitteilleen.⁵⁶

Tietoturvaloukkauksella tarkoitetaan esimerkiksi tilannetta, jossa opettaja kadottaa henkilötietoja sisältävän muistitikun. Toisena arkisena esimerkkinä tietoturvaloukkauksista mainittakoon massapostitukset, joissa sähköpostiviesti lähetetään epähuomiossa useammalle vastaanottajalle käyttämättä piilokopio-kenttää. Tällöin kaikki vastaanottajat näkevät toistensa sähköpostiosoitteet, vaikka lähettäjä ei olisi tarkoittanut levittää nimiä ja osoitteita. Viestin sisällöstä riippuen huolimattomasti lähetetyllä massapostilla voi olla kiusallisia ja jopa vakavia seurauksia. Muita esimerkkejä tietoturvaloukkauksista ovat hakkeroinnin tai haittaohjelman uhriksi joutuminen tai käyttäjätietojen vuotaminen. Oleellista olisikin miettiä mahdollisia riskejä ja tietovuodoista aiheutuvia seurauksia etukäteen sekä suunnitella niiltä suojautumista ja niihin reagoimista yhdessä koulun muiden työntekijöiden kanssa.⁵⁷

Muista ainakin nämä tietoturvasta:

- Valitse eri salasana(lause) joka palveluun.
 - Pidä laitteesi ja sovellukset ajan tasalla – myös kännykässä.
 - Mieti ennen kuin klikkaat linkkiä tai asennat uutta sovellusta.
 - Käytä suojattua wifiä tai jaa nettiyhteys puhelimestasi.
 - Ota käyttöön kaksivaiheinen tunnistautuminen sovelluksiin.
 - Pohdi etukäteen riskejä, seurauksia ja niiltä suojautumista.
-

56. Pönkä 2020.

57. Opetushallitus 2021c.

Vastuullisiin valintoihin vaaditaan tietoa, taitoa ja asennetta

Tämän artikkelin tavoitteena on edistää erilaisten digitaalisten työkalujen ja materiaalien vastuullista käyttöä kieltenopetuksessa. Kieltenopettajat käyttävät ja tuottavat eri lähteistä peräisin olevia materiaaleja, jolloin opettajien on itse hallittava tekijänoikeuksiin liittyvät kysymykset. Työn luonteen takia opettajien on myös hallittava tietosuojaan liittyvät periaatteet, sillä kieltenopettajat käsittelevät työssään päivittäin henkilötietoja. Lisäksi tietotyöntekijöiden on yksinkertaisesti osattava toimia ja ajatella tietoturvallisesti nyky-yhteiskunnassa, jossa tietoturvaloukkaukset ovat arkipäivää.

Tekijänoikeuksia, tietosuojaa ja tietoturvaa on myös osattava opettaa opiskelijoille, sillä nämä ovat keskeisiä taitoja nykypäivän tietoyhteiskunnassa. Vieraiden ja toisen kotimaisen kielen osalta tekijänoikeudet linkittyvät esimerkiksi opetussuunnitelman laajaan tekstikäsitteeseen ja monilukutaitoon. Laajan tekstikäsitteksen mukaan tekstit voivat perinteisen kirjoitetun tekstin sijaan tai lisäksi sisältää valokuvia, ääntä tai videoita. Monilukutaidolla puolestaan tarkoitetaan taitoa käyttää, tuottaa ja tulkita erilaisia tekstejä konteksteissa.⁵⁸

Opiskelijat – sen paremmin kuin opettajatkaan – eivät opi tekijänoikeuksia tai tietoturvallisia ratkaisuja itsestään, vaan niitä täytyy harjoitella. Uskon, että opettajan esimerkin avulla opiskelijat oppivat suhtautumaan henkilötietoihin järkevästi ja kunnioituksella – omia tai muiden henkilötietoja ei levitetä ajattelemattomasti, mutta toisaalta ylivarovaisuuteenkaan ei ole syytä. Parhaiten oppii itse tekemällä, kysymällä ja asioista keskustelemalla. Kun hallitsee perusperiaatteet, on ohjeiden soveltaminen käytäntöön selkeämpää. Vuoropuhelua tarvitaan eri näkökulmien hahmottamiseksi, sillä koulun arjessa vastaan tulevat tilanteet ovat kaikkea muuta kuin yksiselitteisiä. Joissakin tapauksissa työnantaja voi antaa tarkkoja toimintaohjeita, mutta aina tilanteet eivät ole niin mustavalkoisia.

Opettajina meillä on vastuu ja velvollisuus näyttää esimerkkiä opiskelijoille, sillä tekijänoikeuksista, tietosuojasta ja tietoturvasta on tullut nyky-yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Oma osaamista voi kehittää esimerkiksi kouluttautumalla, mutta varsinaisen tiedon lisäksi nykypäivän tietotyössä vaaditaan ennen kaikkea halua toimia oikein ja kestävällä tavalla. Opettajan näkökulmasta kyseessä on haasteellinen, mutta digiyhteiskunnassa välttämätön kasvatustehtävä.

58. Opetushallitus 2021b.

Lisälukemista kieltenopettajille

- uutiskirje.kopioisto.fi
- opettajantekijanoikeus.fi/
- kopiraittila.fi
- operight.fi
- saavutettavuusvaatimukset.fi
- oph.fi/tietosuojaopas
- tietosuoja.fi
- arjentietosuoja.fi
- kyberturvallisuuskeskus.fi
- harto.wordpress.com/

Lähteet

- Digi- ja väestötietovirasto. 2020.** Digiturvallisuuden verkkomateriaalit. Suomidigi-verkkopalvelu. <https://www.suomidigi.fi/ohjeet-ja-tuki/digitaalinen-turvallisuus/digiturvallisuuden-verkkomateriaalit> (Luettu 25.5.2021)
- DigiTala. 2021.** DigiTala-hankkeen verkkosivut. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/toisen-kielen-puhumisen-harjoittelun-ja-arvioinnin-digitaalinen-tukeminen> (Luettu 27.5.2021)
- Etelä-Suomen aluehallintovirasto. 2021.** Saavutettavuusvaatimukset.fi-verkkosivusto. <https://www.saavutettavuusvaatimukset.fi/> (Luettu 26.5.2021)
- Kopioisto. 2020.** *Kopioiston kopiointilupa helpottaa etäopetusta.* Kopioisto. <https://www.kopioisto.fi/kopioisto/kopioiston-kopiointilupa-helpottaa-etaopetusta/> (Luettu 23.3.2021)
- Kopiraittila. 2021.** *Opettajan materiaalipankki.* Kopioisto. <https://kopiraittila.fi/opettajalle/opettajan-materiaalipankki/> (Luettu 20.2.2021)
- Kumpulainen, T. (toim.) 2017.** *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016.* Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:2. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf (Luettu 25.5.2021)

- Kyberturvallisuuskeskus. 2020. *Näin pidät huolta tietoturvasta kotona ja työpaikalla*.
<https://www.kyberturvallisuuskeskus.fi/fi/ajankohtaista/ohjeet-ja-oppaat/nain-pidat-huolta-tietoturvasta-kotona-ja-tyopaikalla> (Luettu 22.3.2021)
- Manner, M. 2018. *Tietosuojaan uusi oppimäärä. Opettaja*. 4.5.2018.
<https://www.opettaja.fi/ajassa/tietosuojaan-uusi-oppimaara/> (Luettu 18.2.2021)
- Nieminen, A-S. 2019. *Opettaja*. 5.12.2019. <https://www.opettaja.fi/tyossa/kunnianpalautus-opettajan-perustyolle/> (Luettu 25.5.2021)
- Operight. 2021. Operight-hankkeen sivusto. IPR University Center.
<https://operight.fi/> (Luettu 20.2.2021)
- Opetushallitus. 2021a. *Tietoturva ja -suoja koulussa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoturva-ja-suoja-koulussa#9576c92a> (Luettu 18.2.2021)
- Opetushallitus. 2021b. *Lukion kielten perusteteksteihin liittyviä käsitteitä*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-kielten-perusteteksteihin-liittyvia-kasitteita> (Luettu 18.2.2021)
- Opetushallitus. 2021c. *Tietosuojaopas*. <https://www.oph.fi/fi/tietosuojaopas>
(Luettu 1.10.2021)
- Pönkä, H. 2020. *Kolme videota digihyvinvoinnista: tietosuoja, tietoturva ja digityöskentely*.
<https://harto.wordpress.com/2020/08/13/kolme-videota-digihyvinvoinnista-tietosuoja-tietoturva-ja-digityoskentely/> (Luettu 19.3.2021)
- Salmela, K. 2020. *Eettisesti toimiva (etä)opettaja – tekijänoikeudet haltuun!* Kopioston koulutus Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa 5.10.2020.
- Tekijänoikeuslaki. 1961. 404/8.7.1961
- Tietosuojavaalautetun toimisto. 2021. Tietosuojavaalautetun toimiston verkkosivut.
<https://tietosuoja.fi/> (Luettu 18.2.2021)
- Toikkanen, T. & Oksanen, V. 2011. *Opettajan tekijänoikeusopas*. Finn Lectura.