

JYU DISSERTATIONS 277

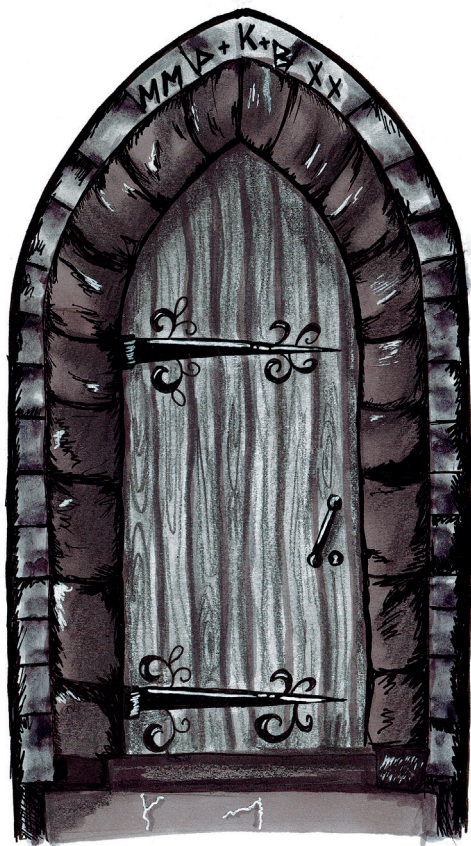
---

Pia Bärlund

# Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä

Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan  
ammattillisesta kasvusta kuntatason  
kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF HUMANITIES AND  
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 277

---

**Pia Bärlund**

**Kuntatason  
kielikoulutusta kehittämässä**

**Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan  
ammattillisesta kasvusta kuntatason  
kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
lokakuun 3. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,  
in building Seminarium, Old Festival Hall S212 on october 3, 2020 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Karita Mård-Miettinen

Department of Languages and Communication, University of Jyväskylä

Timo Hautala

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover illustration: Flora-Rosa Bärlund

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:978-951-39-8268-3>

ISBN 978-951-39-8268-3 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8268-3

ISSN 2489-9003

## ABSTRACT

Bärlund, Pia Kristina

Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 160 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 277)

ISBN 978-951-39-8268-3 (PDF)

This dissertation investigates the professional growth of a languages teacher in the municipality level context while making language education policy. The study focuses on how a teacher can impact language planning and language education policy during the professional growth. This study approaches language training policy autobiographical, auto ethnographical and narrative. The research shows how language learning development is organized and implemented in Finland at the community level.

The research question is What kind of opportunities are there for a language teacher to develop language teaching in multiple language policy making environments? There is relatively little research on how an individual teacher can influence national level language education policy decision-making and how national level policies are implemented at the community level. In this dissertation I use an autobiographical approach based on my own professional growth as a basis to explore the above-mentioned research questions and I lean my approach to Urie Bronnfenbrenners ecological system theory.

This dissertation includes three independent articles on classroom level language learning development, pre-service foreign language teacher education and in-service education of heritage language teachers. Common to the articles are the themes of authenticity in language learning and how communities use discretionary government transfer for the development of language learning as well as collaboration in language learning development with the University of Jyväskylä. The dissertation's data consists of materials collected during development projects, including parent and student feedback and development project discourse.

Keywords: language policy, language planning, language education policy, community level language planning, language learning development, authenticity in language learning, language shower, heritage language teaching

# TIIVISTELMÄ

Bärlund, Pia Kristina

Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 160 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 277)

ISBN 978-951-39-8268-3 (PDF)

Kuntatason kielenopetuksen kehittämistä on tutkittu Suomessa kaikkiaan verrattain vähän. Tämä tutkimus käsittelee erään kielenopettajan ammatillista kasvua kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa. Väitöstutkimuksessa tarkastellaan ensinnäkin sitä, kuinka opettaja voi uran eri vaiheissa kehittää kuntatasolla kielikoulutuksen suunnittelua ja kielikoulutuspolitiikkaa siten, että laajentaa samalla omaa ammatillista osaamistaan ja syventää joitakin osa-alueita. Toiseksi kartoitetaan, mitä mahdollisuuksia kielikoulutuspolitiikan eri toimintaympäristöt tarjoavat kielenopettajalle opetuksensa kehittämiseen. Kysymystä tarkastellaan etenkin siitä näkökulmasta, kuinka yksittäinen opettaja voi vaikuttaa kansallisella tasolla kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja kuinka kuntatasolla implementoidaan kansallisen tason linjauksia.

Käytän tässä väitöskirjassa omaa kehityspolkuani kaikupohjana tutkimuskysymyksen avaamiseksi. Yhden kaupungin kielisuunnittelua ja -politiikkaa sekä niiden vaikutusta kielikoulutuspolitiikkaan käsitellään tutkimuksessa autobiografisesti, autoetnografisesti ja narratiivisesti. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu ekologisen systeemiteorian perustalle.

Väitöskirja koostuu kolmesta artikkelista, jotka tutkivat kielenopetuksen kehittämistä luokkahuonetasolla, opettajankoulutuksessa ja oman äidinkielen opettajien täydennyskoulutuksessa. Yhteistä artikkeleille ovat pedagogiset painotukset: autenttisuus kielenopetuksessa sekä kehittämis- ja hanketyö. Artikkelit perustuvat Jyväskylän kaupungissa tehtyihin kielenopetuksen kehittämishankkeisiin ja yhteistyöhön Jyväskylän yliopiston kanssa. Artikkelit on kirjoitettu ammatillisen kasvun eri kehitysvaiheissa. Artikkelien aineistojen lisäksi väitöskirjan aineisto koostuu kehittämishankkeiden aikana kerätystä materiaalista, kuten huoltaja- ja oppilaspalautteesta sekä kehittämishankkeiden aineistosta.

Keywords: language policy, language planning, language education policy, community level language planning, language learning development, authenticity in language learning, language shower, heritage language teaching

**Author**

Pia Kristina Bärlund  
City of Jyväskylä – Educational Services  
PL 341, 40100 Jyväskylä  
pia.barlund@jyvaskyla.fi

**Supervisors**

Prof. Karita Mård-Miettinen  
Department of Language and Communication Studies  
University of Jyväskylä

Prof. Riikka Alanen  
Department of Education  
University of Jyväskylä

Prof. Emerita Hannele Dufva  
Department of Language and Communication Studies  
University of Jyväskylä

**Reviewers**

Prof. Paula Rossi  
Nordic Philology  
University of Oulu

Asst. Prof. Raili Hildén  
Department of Education  
University of Helsinki

**Opponent**

Prof. Paula Rossi  
Nordic Philology  
University of Oulu

## ESIPUHE

Luin Helsingin Sanomista 9.2.2020 professori Risto Saarisen haastattelun, joka käsitteli ihmisen suhdetta toiveisiin. On pieniä toiveita, ja on suuria pitkäkestoisia toiveita, jotka eivät kenties toteudu koskaan. Saarisen mukaan on vielä peruutusvaihtoehto, joka saa ihmisen pohtimaan suhdettaan toiveisiin. Väitöskirjan valmistumisen voidaan katsoa edustavan pitkäkestoisia toiveita, johon olen suhtautunut vakavasti, vaikka tutkimusprosessiini on kuulunut lukuisia takapakkeja. Kuten Goethe kirjoittaa, vastalauseet tekevät meistä tuotteliaita [...] *aber der Widerspruch ist es, der uns produktiv macht.*"

Meillä kaikilla käsityöihmisillä on niin kutsuttuja ikuisuusprojekteja, joita puretaan välillä kerien kasaan. Niitä kääritään rullalle, laitetaan kaappiin, jotta ne voidaan kaivaa sieltä uudelleen esiin, kun taas huvittaa. Väitöskirjan valmistuminen on tällainen yhden ikuisuuden kestävä käsityö. Tässäkin käsityöprosessissa puretaan, kirjoitetaan, levitetään työ pirstaleiksi, parsitaan ja kursitaan. Ja lopuksi työ asetetaan kaikkien ihailtavaksi ja arvosteltavaksi näytteille.

Tämä käsityöprosessi on kestänyt kymmeniä tuhansia tunteja. Sinä aikana olen saanut käydä mielenkiintoisia keskusteluja työhöni liittyen useiden ihmisten kanssa. Seuraavaksi haluan kiittää yhteistyökumppaneitani kronologisessa järjestyksessä siten kuin he ovat olleet osallisena tätä prosessia.

Haluan kiittää Jyväskylän kaupungin sivistyksen toimialan toimialajohtaja Eino Leisimoa, joka on suhtautunut kannustavasti ja ennakkoluulottomasti kieltenopetuksen kehittämiseen Kielitivoli I -hankkeesta lähtien. Haluan kiittää rehtoreita Ulla Törmälää ja Juha Ahosta siitä, että avasitte koulunne ovet minulle ja otitte osaksi toimintaympäristöä. Kiitos kieltenopettajakollegani Eva Hilkkamo ennakkoluulottomasta suhtautumisesta autenttiseen kieltenopetukseen. Novii-sina sain sinulta hyvän mallin, millainen on hyvä kieltenopettaja. Ensimmäinen artikkelini ei olisi valmistunut ilman asiantuntevaa kollegiaalista tukea. Dr. Sabine Ylönen, vielen Dank für die resolute und geduldige Betreuung während des ersten Artikelprozesses. Vielen Dank auch für Dr. Petra Linderoos für das Korrekturlesen.

Toinen artikkelini ei olisi syntynyt ilman mahtavia kollegoitani. Kiitos Jaana Toomarille ja Tella Vuolle-Oraselle, että ryhdyitte kehittämään kanssani kielisuihkutusta Jyväskylässä. Eriyiskiitos Kati Kajanderille ja Tarja Nymanille kollegiaalisesta ja tasavertaisesta artikkelinkirjoituksesta, itkuista ja nauruista sekä yhteisistä työhetskistä. Ilman kahittelua teidän kanssanne tämä väitöskirja olisi jäänyt syntymättä, sillä on teidän ansiotanne, että löysin punaisen langan ja oikeankokoiset puikot. Haluan kiittää myös kaikkia niitä opiskelijoita, jotka ovat osallistuneet luennoilleni ja päätyneet tekemään kielisuihkutuksesta opinnäytetyön.

Seuraavaksi haluan kiittää kollegaani Merja Kauppista yhteistyöstä kolmannen artikkelin kirjoittamisprosessissa. On ollut hienoa kehittää kanssasi ilmiöpohjaista kieltenopetusta- ja oppimista sekä oman äidinkielen opettamista. Edelleen haluan kiittää sinua avustasi yhteenvedon kieliasun tarkastamisessa.

Kiitos myös oman äidinkielen opettajille heittäytymisestä uuteen tapaan opettaa. Haluan kiittää myös Koneen säätiötä tutkimushankkeen rahoittamisesta.

Kymmenen vuoden aikana tutkijan polkuni on kulkenut kahden tiedekunnan väliä, ja minulla on ollut viisi eri väitöskirjan ohjaajaa kahdessa eri tiedekunnassa ja kolmella eri laitoksella. Ilman esimiestäni professori Pauli Kaikkosta en olisi ryhtynyt jatko-opiskelijaksi. Jo alusta lähtien alkaen sain toiseksi ohjaajakseni professori Riikka Alasen, joka on ohjaajanani kulkenut rinnallani nämä vuodet. Myös Sabine Ylönen on toiminut ohjaajana työskennellessäni SOLKI:ssa. Viimeisinä vuosina olen saanut arvokasta ohjausta myös professori emerita Hannele Dufvalta. Lopuksi haluan kiittää viimeisintä ohjaajaani professori Karita Mård-Miettistä. Kiitos siitä avusta ja erinomaisesta ohjauksesta, jota olen saanut sinulta.

Haluan kiittää esitarkastajiani professori Paula Rossia ja apulaisprofessori Raili Hildéniä väitöskirjatyöni lukemisesta. Ulkopuolinen lukija kokee ja näkee sellaisia asioita, joita kirjoitta ei itse kenties hahmota. Kiitän Raili Hildén sinua ensimmäisen väitöskirjaversioiden lukemisesta. Sinulta saamani erittäin rakentavan palautteen perusteella yhteenveto on muokkautunut sellaiseksi, kuin se nykyisyydessään on. Olen kiitollinen myös Paula Rossi sinulle siitä, että olet suosunut vastaväittäjäkseni.

Kymmenen vuoden aikana useat kollegat eri työyhteisöissä ovat jakaneet tutkijan tuskaani. Kiitos Minnalle, Annelle, Antille, Sepolle, Tuijalle, Päiville, Tarjalle, Samille ja Katille kahvi- ja lounashetkistä sekä arvokkaista kielikoulutuspoliittisista näkemyksistä. Oman kiitoksensa ansaitsevat aineistoja litteroineet Minna B., Titta L. ja Johanna M.; teidän kuuloaistinne on auttanut huonokuuloista. Kiitos myös SOLKI:ssa työtoverina toimineelle Teijalle tutkijanurani alkutaipaleen jakamisesta. Kiitos omanäidinkielenopettajista erityisesti Jeffille ja Joannekelle kannustamisesta. Dear Jeff, thank you for editing my English.

Ilman perheen ja hyvien ystävien kannustusta tämä työ olisi vieläkin kesken. Kiitos HJ ja Mari, olette pitäneet minut suklaassa ja punaviinissä. Mikä tärkeintä, olette olleet kanssani samaa mieltä joka asiassa.

Kiitän äitiä, isää ja sisaria siitä, että olette toimineet lapsenvahtina työ- ja konferenssimatkojen aikana, pissittäneet koiran, silloin kun työpäivät ovat venyneet sekä vieneet lapseni lomalle, jotta minä saan kirjoittaa artikkeleita. Ilman teitä elämä olisi tosi tylsää!

Lopuksi haluan kiittää tytärtäni Floraa. Olet joutunut koekaniiniksi niin kotona kuin Jälkkärissä tapahtuvalle kielisuihkutukselle, kielivalinnoille ja muulle pedagogiselle kehittämiselle. Kiitos siitä, että estit minua lämmittämästä leivinuunia tutkimuksellani muutama vuosi sitten. Kiitos, että olet ja pidät minut jalat maassa sekä laajennat populäärikulttuurista yleissivistystäni. Erityiskiitos monitulkintaisesta kansikuvan piirtämisestä. Hab´ Dich lieb! PS. Du bist meine Helldin.

Kotona 9.8.2020

Pia Bärlund



## KUVIOT

KUVIO 1	Kielenopetuksen mikro- ja makrotasot tässä tutkimuksessa sekä kuinka tutkija sijoittuu näille tasoille .....	21
KUVIO 2	Kielipolitiikan tasot näkemykseni mukaan.....	25
KUVIO 3	Kaplanin ja Baldaufin (1997) yleisen kielisuunnittelun viitekehys .....	26
KUVIO 4	Kielisuunnittelun tasot.....	27
KUVIO 5	Sivistyksen toimialan organisaatiokaavio 1.3.2018.....	64
KUVIO 6	Makrotason kielisuunnittelu Jyväskylän kaupungissa .....	65
KUVIO 7	Mikrotason kielisuunnittelun toimijat Jyväskylän kaupungissa ..	66
KUVIO 8	Kielikoulutuspolitiikan eri tasot Jyväskylässä.....	67
KUVIO 9	Perusopetuksen alakoulujen A2-kielivalinnat Jyväskylässä vuosina 2000-17. ....	106
KUVIO 10	Perusopetuksen yläkoulujen A2-kielivalinnat Jyväskylässä vuosina 2010-17. ....	107
KUVIO 11	Language policy making levels in Jyväskylä.....	122

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimusaineisto.....	51
TAULUKKO 2	Vuosina 2010-17 saadut hankerahoitukset, niiden myöntäjät ja käyttötarkoitukset .....	93
TAULUKKO 3	Ilman rahoitusta jääneet hankehaut vuosina 2010-17. ....	94
TAULUKKO 4	Hankkeiden julkaisuluettelo 2010-17.....	97
TAULUKKO 5	Oppilaiden saavuttama taitotaso kirjoittamisessa 6. luokan päättyessä. ....	99

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen poikkitieteellisyys .....	14
1.2	Tutkimuksen rakenne .....	15
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	17
2.1	Ekologisen systeemiteorian tasot kielenopetuksen kehittämistyössä ...	17
2.2	Kielipolitiikka, kielikoulutuspolitiikka ja kielisuunnittelu .....	22
2.2.1	Kielipolitiikka .....	22
2.2.2	Kielisuunnittelu.....	25
2.2.3	Kielikoulutuspolitiikka .....	28
2.3	Valtakunnalliset politiikkadokumentit ja kielikoulutuspoliittiset toimijat kehittämistyössä.....	33
2.3.1	Hallitusten ohjelmat ja kielipoliittiset strategiat 2007–17.....	33
2.3.2	Valtakunnalliset kielikoulutuspoliittiset toimijat.....	37
2.3.2.1	Lakisääteiset toimijat.....	38
2.3.2.2	Yliopistot ja niiden koordinoimat verkostot.....	40
2.3.2.3	Järjestötason toimijat .....	41
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET, MENETELMÄT, AINEISTO JA EETTISYYS.....	44
3.1	Tutkimuskysymykset .....	44
3.2	Tutkimusmenetelmät .....	45
3.3	Tutkimusaineisto, artikkelit ja niiden teoreettiset viitekehykset.....	49
3.3.1	Väitöskirjan artikkeleiden aineisto ja tulosten esittely .....	51
3.3.2	Autenttisuus artikkeleiden yhteisenä viitekehyksenä.....	56
3.3.3	Kielisuihke .....	57
3.3.4	Oman äidinkielen opetus.....	59
3.4	Tutkimuksen eettiset haasteet.....	61
4	KIELIKOULUTUSPOLIITTINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ ESIMERKKIKUNNASSA.....	63
4.1	Kielikoulutuksen kehittämisen hierarkia Jyväskylässä .....	63
4.2	Luottamushenkilöiden rooli Jyväskylän kielikoulutuspolitiikassa ..	68
4.3	Rehtoreiden merkitys kielisuunnittelussa Jyväskylässä.....	73
4.4	Opettajan rooli kielisuunnittelussa Jyväskylässä.....	76
4.5	Kuntatason kehittämisen kustannukset Jyväskylässä.....	82

5	PEDAGOGINEN KEHITTÄMISTYÖ ESIMERKKIKUNNASSA .....	87
5.1	Pedagogisen kehittämisen vaiheita Jyväskylässä .....	87
5.2	Pedagogisen kehittämisen rahoitus Jyväskylässä.....	93
5.3	Pedagoginen kehittäminen yhdessä eri instituutioiden kanssa .....	94
5.4	Kehittämistyön edellytykset ja esteet .....	98
5.4.1	A2 -kielivalinnat Jyväskylässä.....	101
5.4.2	A1-kielivalinnat Jyväskylässä .....	107
6	POHDINTA .....	110
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	110
6.2	Oma ammatillinen kasvuni.....	112
6.3	Tutkimuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus .....	114
6.4	Lopuksi.....	115
7	SUMMARY .....	117
	LÄHTEET .....	126
	LIITTEET.....	149

# 1 JOHDANTO

Vanttajan ja Järvisen (2006, 27) mukaan yksilön identiteetti kehittyy elinikäisen oppimisen kautta. Olen heidän kanssaan samaa mieltä, sillä haluan pitää omaa ammattitaitoani yllä elinikäisellä oppimisella ja koen työni sekä itseni kehittämisen oikeudekseni ja velvollisuudekseni. Tutkimuksen ja käytännön työn yhdistäminen onkin välttämätöntä kasvatusalalla, jotta muun muassa Salmisen ja Sän-tin (2017, 113, 116) peräänkuuluttama tieteen ja koulun vuoropuhelu ei katkeaisi. Väitöskirjatutkimus on myös oman osaamisen kehittämistä. Perusopetuksen palvelupääälliköltä vaaditaan ajan hermolla olemista. Työssäni toimin usealle opettajalle työnjohdollisena ja juridisena esimiehenä. Tällöin on osattava antaa pedagogista ohjausta sekä perustella ratkaisuja pedagogisesti (ks. myös Kuukka 2009). Minulle on tärkeitä olla työssäni innovatiivinen, ja se edellyttää myös ajankoh-taiseen tutkimustietoon perehtymistä ja asioiden tutkimista. Pyrin avaamaan tämän väitöskirjan avulla kronologisesti Jyväskylän kaupungin kielenopetuksen hyväksi tehtyä kehittämistyötä sekä etsimään suuntaviivoja tulevaan kehittämiseen.

Ajatushautomo Demos (2013) kirjoittaa raportissaan, että uteliaisuus on yksi tulevaisuuden osaamisalueista kansainvälisyyden saralla. Minulle on aina ollut itsestänselvyys peruskoulussa opiskella kieliä. Sain mallin kotoa: sisareni lukivat saksaa, ranskaa, venäjää, englantia ja ruotsia. Isäni käytti työkielenä ruotsia sekä saksaa, ja äitini on ollut nuorena töissä Ruotsissa. Sain lukuisia kielenkäyttötilanteita kotoa sekä harrastuksien kautta, ja minulle kertyi paljon kieliin liittyvää piilotettua osaamista, kuten kulttuuritietoutta, jota Demoksen (2013) raportissa pidetään tärkeänä. Opin laskemaan englanniksi, ruotsiksi ja saksaksi ennen koulua. Yläasteelle saakka olin innokas kielten lukija. En tosin ymmärtänyt kieliopista mitään ja olin vihainen, koska en saavuttanut mitään helpolla, ja koin, että ponnisteluani ei arvostettu. Lukiossa valitsin vielä ranskan ja opiskelin neljää kieltä. Kielet olivat mukavia ja kansainvälisyys kiinnostavaa, mutta en edelleenkään kovista ponnisteluista huolimatta saavuttanut hyviä arvosanoja. Ylioppilaskirjoituksissa en suorittanut kuin pakolliset ruotsin ja englannin kielet. Sain koulussa perustan kielille, mutta se miten niitä opetettiin, ei ollut minulle sopiva oppimisen tapa.

Tuohon aikaan ei kukaan olisi uskonut, että lukion saksan preliminääreisissä A+:n saaneena minusta tulisi saksan opettaja. Ilman kotoa tulleita esimerkkejä ja mahdollisuuksia, ts. perinneohjautuvuutta (ks. Vanttaja & Järvinen 2006, 35), en olisi päässyt näkemään todellisia eli autenttisia kielenkäyttötilanteita (ks. Bärlund 2012a). Kielitaito on ollut minulle vuorovaikutuksen väline, johon kodin esimerkit kannustivat enemmän kuin koulun punakynä. Koska en ollut niin sanotusti kymppin tyttö, joka menestyi koulussa hyvin kielissä, olen epätyypillinen kielenopettaja. Oma historiani ja kieli-identiteettini on siis muokannut minusta kielenopettajan, joka ymmärtää niitä, jotka saavat armoviitosta. Nämä kokemukset ovat ajaneet minua kehittämään kielenopetusta kohti autenttisuutta ja oppikirjattomuutta, joita väitöstutkimukseni artikkelitkin käsittelevät. Olen sitä mieltä, että pitää olla muunlaisia tapoja oppia kieliä kuin perinteinen oppikirjasidonnainen tapa, jotta kielenopiskelu houkuttaisi (ks. Bärlund 2012a; Jokinen 2010).

Tutkimukseni aloitus ajoittui Kielitivoli I -hankkeen alkuun vuoteen 2009. Työskentelin tuolloin määräaikaisena aineenopettajankoulutuksen koordinaattorina Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Olin jäämässä työttömäksi ja etsin itselleni työtä. Minulla oli idea opetuskokeilusta, joka perustuu käsitteisiin autenttisuuden merkityksestä opetustilanteissa ja oppikirjattomaan saksan kielen opetukseen. Koska Opetushallitus (2009a) julisti samaan aikaan haettavaksi Kielitivoli I -hankkeen hankerahoituksen, tiedustelin mahdollista rahoitusta idealleni. Rahoituksen hakuperusteissa oli kuitenkin ehtona, että vain koulutuksen järjestäjä voi hakea rahaa. Otin yhteyttä Jyväskylän kaupungin opetuspalveluihin ja ehdotin, että kirjoittaisin hankehakemuksen ja koordinoisin hanketta. Samalla opetuskokeilussa oli mahdollista kehittää kielivalintoja ja tutkia oppikirjatonta oppimista. Tutkimukseni käynnistyi siis omasta tarpeestani työllistää itse itseni, mutta samalla syvästä uskosta siihen, että yksittäinen opettaja voi kehittää työtään mikrotasolla ja tehdä jotakin makrotasolla kielenopetuksen edistämiseksi. Tutkimukseni alku on kuvattu ensimmäisessä artikkelissani (Bärlund 2012a).

Opetuskokeiluni kanssa samanaikaisesti mietimme Jyväskylän yliopiston saksan kielen ja kulttuurin oppiaineen (Kieli- ja viestintätieteiden laitos) kollegoideni kanssa, kuinka voisimme saada lapset kiinnostumaan saksan kielestä. Mietimme erilaisia vaihtoehtoja saksankielisistä leireistä ja kerhoista. Toiminnan olisi myös hyvä tarjota opiskelijoille mahdollisuus harjoitella erilaisessa oppimisympäristössä (ks. Anttalainen & Rinne 2011; Moilanen & Malessa 2010). Rahaa ei ollut kuitenkaan käytettävissä. Saksankielistä rippikoulua emme saaneet järjestettyä, mutta kehitimme Jyväskylän kielisuihkutusmallin (Bärlund 2012b). Koska tyttäreni oli tuolloin 1. luokalla ja osallistui nk. Kesäjälkkäriin eli Jyväskylän kaupungin 1.-3.-luokkalaisille tarjoamaan maksulliseen kesätoimintaan, oli seuraavaksi luontevaa ottaa yhteyttä Jyskän Kesäjälkkärin tuttuun vastuuhjaajaan ja kysyä, voisimmeko kokeilla kielisuihkutusta Jyskässä. Kesäkuussa 2010 sai alkunsa Jyväskylän kielisuihkutusmalli, jossa aluksi saksan aineenopettajaksi opiskelevat harjoittelivat. He kielisuihkuttivat alakoululaisia saksan kielellä kuukau-

den ajan. Nykyisin kielisuihkutusta annetaan kuudella kielellä. Seitsemässä vuodessa Jyväskylän kielisuihkutusmallista on kirjoitettu useita opinnäytetöitä ja artikkeleita (ks. Bärlund ym. 2015; Moilanen & Sievänen 2017; Anttalainen & Rinne 2011). Mikrotason pienestä kokeilusta kasvoi makrotason toimintamalli, kun kunnallinen käytäntö laajentui kansalliseksi. Jyväskylässä toimintaan tutustuneet muiden kuntien työntekijät sekä Jyväskylässä opiskelleet ovat vieneet kokemuksiaan uusille työpaikkakunnilleen, ja kielisuihkutus on löytänyt siellä paikkansa.

Opetuskokeilun aikana 2010 jatkoin työskentelyä vielä Jyväskylän yliopistossa, kunnes siirryin 2011 Jyväskylän kaupungin opetuspalveluihin suunnittelijaksi. Työtehtäväni laajentuivat koskemaan myös muita kuin kielenopetuksen hankkeiden koordinointia. Uutena tehtävänä minulle tuli muun muassa oman äidinkielen opetuksen koordinointiin liittyvät asiat. Ammatillinen osaamiseni laajentui merkittävästi, kun pääsin työskentelemään kunnan hallinnossa. Pääsin hyödyntämään työssäni myös oppilaitosjohtamisen opintojani ja yhdistämään niihin kielenopettajan työt sekä kokemukseni aineenopettajan kouluttajana. Kaksi vuotta tehtävää hoidettuani sai alkunsa väitöstutkimukseni kolmas artikkeli. Tapasin sattumalta opettajankoulutuksen aikaisen kollegani Merja Kauppinen, ja päätimme hakea Koneen säätiöltä apurahaa kirjallisuuden opetuksen ja ilmiöpohjaisen oppimisen kehittämiseen kohderyhmänä (maahanmuuttajien) oman äidinkielen opettajat. (Ks. Bärlund & Kauppinen 2017; Lomaa ym. 2016; Kauppinen & Bärlund 2015.)

Nykyiseen työkuvaani kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkönä kuuluu muun muassa kieliaineiden hallinnollinen koordinointi ja kehittäminen (vieraiden kielten opetus, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus, S2-opetus), kielihankkeissa työskentelevien, oman äidinkielen sekä katsomusaineiden opettajien esimiehenä toimiminen sekä maahanmuuttajien esi- ja perusopetuksen valmistavan opetuksen koordinointi. Kuvailen yksikköä virtuaalikouluksi, koska opettajat ja oppilaat toimivat jokaisella kaupungin koululla. Työtehtäväni sijoittuvat esi- ja perusopetuksen alueille. (Ks. myös Kuukka 2009, 28 – 29)

Tämä väitöskirja käsittelee saksan opettajana, perusopetuksen hallinnon suunnittelijana ja sittemmin palvelupäällikkönä tekemääni työtä ja sitä, kuinka Jyväskylän kaupungissa on vuosina 2010–2017 suunniteltu sekä kehitetty kielenopetusta. Lähestyn autobiografisesti, autoetnografisesti ja narratiivisesti yhden kaupungin kielisuunnittelua ja kielipolitiikkaa sekä niiden vaikutuksia kaupungin kielikoulutuspolitiikkaan. Tavoitteenani on tehdä näkyväksi se moninainen, poikkitieteellinen hallinnollinen kehittämistyö, jota perusopetuksen kielikoulutuksen toimintaympäristöjen kehittämiseksi tehdään. (Ks. myös Salo 2014; Bovelan 2014; Kotilainen 2014; Kuukka 2009.)

## 1.1 Tutkimuksen poikkitieteellisyys

Käsitteenä ”opetuksen kehittäminen” kuuluu perinteisesti kasvatustieteen alaan. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka ei kuitenkaan asetu puhtaasti vain yhdelle tieteenalalle, vaan liikkuu sellaisten tieteenalojen rajapinnoilla, kuten esimerkiksi kuntatutkimus, ainepedagogiikka ja kasvatustiede. Väitöskirjani asemin soveltavaan kielentutkimukseen, joka antaa mahdollisuuden poikkitieteelliseen tutkimusotteeseen. Poikkitieteellisellä tutkimuksella tarkoitetaan Huutoniemen (2014a, 3) mukaan lähestymistapaa, jossa ”tiede voi puuttua reaali maailman ongelmiin” tieteenalat läpäisten, ylittäen ja ohittaen (ks. myös Huutoniemi 2014b, 2). Huutoniemi (2014a) esittää omassa tutkimuksessaan poikkitieteellisyyden olevan ”pirullinen ongelma”, joka kietoo tiedon, arvot ja politiikan yhteen. Demos (2013, 7) käyttää omassa tekstissään termiä viheliäinen ongelma. Edelleen Huutoniemi (2014a, 7–8; 2014b,) kirjoittaa, että poikkitieteellinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden setviä vyyhteä, ei ratkaista siitä erotettuja ongelmia. Tässä tutkimuksessa avataan yhden kaupungin toimintamallia eli setvitään kielikoulutuksen kehittämistyön vyyhteä, esimerkiksi kehittämistyön edellytyksiä ja esteitä (ks. tarkemmin lukua 5), joita tutkimuksen aikavälillä on havainnointu.

Paloniemi, Vainio ja Cantell (2010) kirjoittavat artikkelissaan erilaistuvien asiantuntijatehtävien edellyttävän poikkitieteellisyyttä. Kun tehdään kuntatasolla kielikoulutuspoliittista kehittämistyötä, onkin välttämätöntä hallita kehittämisen kohde eli substanssi (kielenopetus ja oppiminen) mutta myös kunnallisen päätöksenteon hierarkiaa, talous- ja johtamishallintoa. Poikkitieteellisessä tutkimuksessa haasteeksi osoittautuu useiden tieteenalojen riittävä teoreettinen hallinta ja ymmärrettävä kuvaus lukijalle asioista, jotka ovat tutkijalle itselleen itsensänselvyttä.

Kielikoulutuspolitiikkaa on tutkittu kuntaorganisaation näkökulmasta verrattain vähän, kun taas perusopetusta on tutkittu laajalti esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämisen näkökulmasta. Aution (2017, 19) määritelmän mukaan tämä tutkimus asettuisi myös poikkitieteelliseen opetussuunnitelmatutkimuksen genreen, sillä se ”virittää mahdollisuuden koko koulutusjärjestelmän kansallisesti ja kansainvälisesti perustellumpaan analyysiin, joka liittyy sen muuhun yhteiskunta- ja kulttuuridynamiikan elimellisesti kietoutuvaksi tekijäksi” (ks. myös Autio 2017, 54). Tutkimusta tehdessäni en ole kuitenkaan mieltänyt tutkimustani kasvatustieteille ominaiseksi opetussuunnitelmatutkimukseksi, mikä kenties johtuu etäisestä suhteestani kasvatustieteiden tarjoamaan filosofiseen lähestymistapaan.

Tässä väitöstutkimuksessa kielenopetuksen kehittämistä tarkastellaan eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen kehittämisen näkökulmasta, johon kuuluvat vieraiden kielten opetuksen kehittäminen, ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen kehittäminen, varhaisen vieraan kielen opetuksen kehittäminen esiopetuksessa sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa Jälkkärissä. Tässä työssä sivutaan myös ruotsinkielisen ja englanninkielisen perusopetuksen kehittämistä sekä englanninkielistä CLIL-

opetusta, koska ne ovat olennainen osa Jyväskylän kaupungin kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta.

Edellä mainitut kehittämisen kohteet nähdään yleensä kielenopetuksen tutkimuksissa omina alueinaan, ja niitä on tutkittu paljon erillisinä. Aiempaa tieteellistä tutkimusta, jossa käsiteltäisiin kokonaisuutena kaikkea edellä mainittua kielenopetuksen kirjoa kuntatason kehittämisen näkökulmasta, ei ole. Tosin erilaisia raportteja ja selvityksiä on julkaistu kuntatason kehittämistyöstä (esimerkiksi Tuokko ym. 2012, 2011; Pöyhönen & Luukka 2007). Lukiokoulutusta Jyväskylässä järjestää Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia, minkä vuoksi tämä koulutusaste ei kuulu työnkuvaani. Samasta syystä valtion ja yksityisten koulujen kielenopetus Jyväskylässä jäävät tutkimuksen ulkopuolelle.

## 1.2 Tutkimuksen rakenne

Tämä artikkeliväitöskirja koostuu yhteenvedosta sekä kolmesta artikkelista. Väitöskirjatutkimukseni on saanut alkunsa vuonna 2009 toimiessani Jyväskylän yliopistossa projektitutkijana ja Jyväskylän kaupungilla Kielitivoli I -hankkeen koordinaattorina. Vuodesta 2010 alkaen toimin myös samanaikaisesti saksan kielen opettajana alakoulussa. Tutkimustyö on edennyt rinnan työtehtävieni muuttuessa, ja eri artikkelit kuvaavat laaja-alaista työnkuvaani ja kielenopetuksen kehittämistä kuntasektorilla. Salminen ja Sääntti (2017, 119) toteavat artikkelissaan, että tutkimustieto ei välttämättä välity käytännön opetustyyliin. Näin ei ole tämän väitöskirjan kohdalla, sillä yksi oleellinen luotettavuuden tekijä tämän väitöskirjan ajanjaksolla on ollut nimenomaan tutkimustyön nouseminen käytännön kokeiluista ja tutkitun tiedon jalkauttaminen käytäntöön. Myös Salmisen ja Sääntin esille nostama opettajien mukaan ottaminen tutkimukseen on toteutunut (Salminen & Sääntti 2017, 119).

Väitöskirjan artikkeleita yhdistää erityisesti perusopetuksen kielenopetuksen pedagoginen kehittäminen esimerkiksi autenttisuuden käsitteen pohtimisen kautta. Artikkeleiden punaisena lankana toimii mikro- ja makrotason kielikoulutuspoliittinen kehittämistyö. Tutkimukseni lähtökohtana on ollut kokeilla kielenoppimisen ja -opetuksen keskeisiä käsitteitä käytännössä Jyväskylän kaupungin toimintaympäristöön soveltuviksi ja etsiä pedagogisesti toimivia, mutta samalla taloudellisia vaihtoehtoja opettaa kieliä ja kulttuureita kulloinkin voimassa olevan opetussuunnitelman hengessä.

Artikkeleiden teorioista voimakkaimmin nousevat esille autenttiseen vieraan kielenopetukseen liittyvät teoriat, kuten Edelhoffin (1985) ja van Lierin (1996) teoriat, joita on tarkasteltu erityisesti ensimmäisessä (Bärlund 2012a) sekä kolmannessa artikkelissa (Bärlund & Kauppinen 2017). Kielisuihkutuksen viitekehystä eli ns. Jyväskylän mallia on rakennettu jyväskyläläisvoimin yhteistyössä kaupungin virkamiesten ja Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitoksen ja Opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Kaikki kolme artikkelia pyrkivät osoittamaan, että opetuksen järjestäjän kehittäessä perusopetusta on laaja-alai-



nen lähestymistapa välttämätön. Laaja-alaisella tarkoitan tässä sitä, että opetuksen järjestämisessä ei voida keskittyä vain yhden osa-alueen, esimerkiksi sanaston opetuksen kehittämiseen, vaan on tarkasteltava koko kielenopetuksen toimintaympäristön kokonaisvaltaista kehittämistä.

Kaikista näistä lähtökohdista käsin rakennan tutkimukseni yhteenvedon Urie Bronfenbrennerin (1977, 1994) ekologisen systeemiteorian ympärille. Tutkimukseni polveilee ammatillisen kehittymiseni, omien kokemusteni ja niihin vaikuttaneiden tekijöiden välillä. Seuraavassa luvussa avaan teoreettista viitekehystä ja kielikoulutuspoliittista käsitteistöä, valtakunnallisia politiikkadokumentteja ja kielikoulutuspolitiikan toimijoita. Tämän jälkeen syvennyn tutkimuskysymykseen ja tutkimusmenetelmiin sekä käyn läpi artikkeleiden aineistoa ja niiden teoreettista viitekehystä. Vastaan tutkimuskysymykseeni luvuissa 4 ja 5 erityisesti kielikoulutuspolitiikan toimintaympäristöjen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen tutkimusprosessia oman ammatillisen kasvun näkökulmasta ja pohdin tutkimuksen luotettavuuden toteutumista ja yhteiskunnallista merkitystä.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Kielikoulutuspoliittista kehittämistyötä tapahtuu erilaisissa kansallisissa ja kansainvälisissä toimintaympäristöissä (ks. Piri 2001, 247–274). Kunta-alalla tapahtuvaan kielenopetuksen kehittämiseen nivoutuvat useiden eri tieteenalojen käsitteet ja määritelmät. Tematiikan poikkitieteellisyys asettaa haasteeksi poimia niistä oleellisimmat. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan ekologisen systeemiteorian viitekehysten avulla omaa ammatillista kasvuani kunta-alan kielikoulutuspoliittiseksi toimijaksi sekä yleisesti kunta-alan kielikoulutuspolitiikkaan vaikuttavia tekijöitä.

Tarkastelen lisäksi niitä valtakunnallisia politiikkadokumentteja ja toimijoita, jotka asettavat omat reunaehdonsa kuntatasolla tapahtuvalla kielenopetuksen kehittämiselle. Käsittelen jäljempänä myös tähän tutkimukseen liittyviä kielipedagogiikan relevantteja käsitteitä, kuten autenttisuus kielenopetuksessa, maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus ja kielisuihkutus, sekä annan esimerkkejä eri kielisuunnittelun osa-alueista, kuten kielivalintojen toteutumisesta.

### 2.1 Ekologisen systeemiteorian tasot kielenopetuksen kehittämistyössä

Tutkimukseni nojaa psykologi Urie Bronfenbrennerin ensimmäisiin versioihin ekologisesta systeemiteoriasta (Bronfenbrenner 1977, 1994), jota Härkösen (2008, 2007) mukaan käytetään kasvatustieteissä usein teoreettisena viitekehysnä tutkittaessa yksilön asemoitumista eri toimintaympäristöihin (ks. myös Vélez-Agosto ym. 2017; Tudge ym. 2009). Alun perin viitekehys on kehitetty havainnollistamaan lapsen kehityksen eri tasoja ja niihin vaikuttavia vuorovaikutusilmiöitä sekä lapsen ja ympäristön välistä riippuvuutta sekä ajan vaikutusta edellä mainittuihin prosesseihin (ks. myös Tudge ym. 2009, 202; Härkönen 2008, 2007). Viitekehystä on käytetty myös muilla tutkimusaloilla esimerkiksi tutkittaessa ympäristön ja ilmiöiden vaikutusta julkisen sektorin toimintojen näkökulmasta terveydenhuoltoon. (Eriksson ym. 2018, 418.)

Olen valinnut viitekehyyksen väitöskirjatyöni selkärangaksi siksi, että se ei taivu vain lapsen kehityksen tasojen kuvaamiseen, vaan myös kielenopettajan tai hallinnon suunnittelijan työn tutkimisen välineeksi. Viitekehyyksen eri tasot mahdollistavat kielikoulutuspoliittisten toimintaympäristöjen sekä tutkijan ja toimintaympäristöjen välisen toiminnan kuvaamisen.

Koulutuksen järjestäjänä toimii yleensä kunta, kuntayhtymä tai jokin vastaava yksityinen yhteisö. Koulutuksen järjestäjä toteuttaa kielenopetuksen kehittämistyötä usealla eri tasolla. Kuukka (2009, 13) kuvaakin koulua monitahoiseksi yhteisöksi, joka heijastelee eri toimijoiden ja tasojen muutosprosesseja monin tavoin (vrt. Hornberger & Cassels Johnsson 2007). Olen itse toiminut kielikoulutuksen suunnittelijana niin luokkahuoneessa opettajan roolissa kuin kuntatasolla hallinnon virkamiehenä. Tässä väitöstutkimuksessani olen pyrkinyt ymmärtämään omaa toimintaani ja ammatillista kasvuani kielikoulutuksen eri tasojen muodostamissa konteksteissa eli toimintaympäristöissä. Toimintaympäristöllä tarkoitan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat olennaisesti kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon, kuten lainsäädäntö, demografinen kehitys, valtion ja opetuksen järjestäjän koulutuspoliittiset (taloudelliset, kulttuuriset, sosiaaliset) toimet tai yhteiskunnalliset (yksityisten ja yhteisöjen) toimet (ks. myös Piri 2001, Jakku-Sihvonen & Kuusela 2012).

Bronfenbrennerin ekologisessa systeemiteoriassa määritellään viisi erilaista sisäkkäistä kehityksen tasoa, joita ovat mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronotaso. Bronfenbrennerin (1977) mukaan mikrotaso on pienin yksikkö, jossa ihminen toimii, esimerkiksi koti, koulu tai työpaikka. Artikkelissaan Bronfenbrenner (1994, 39) määrittelee selkeämmin mikrotason henkilön kokemuksen eri toimintojen, sosiaalisten roolien ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Dijkstran ym. (2014, 30) mukaan mikrotasolla kommunikaatio tapahtuu kasvotusten ja on suoraa kahden ihmisen välistä keskustelua. (Ks. myös Pilke & Dahl 2012, 103.)

Bronfenbrennerin (1977) mesotaso kuvaa toimijan kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä ja prosesseja (kodin ja koulun välinen yhteistyö, koulun tai opetuksen hallinnon välinen yhteistyö). Mesotaso koostuu monista pienistä mikroyksiköistä (Dijkstra ym. 2014, 30). Eksotaso kuvaa kahden tai useamman tason välistä dialogia tai prosesseja, kuten koulun, opetuksen järjestäjän tai valtion prosesseja, joissa toimija ei välttämättä itse ole osallisena kaikilla tasoilla. Esimerkiksi huoltajien työpaikka vaikuttaa välillisesti lapsen elämään (Bronfenbrennerin 1977; Dijkstra ym. 2014, 30). Tulkitsen tätä siten, että esimerkiksi oppilaan kielitaidon kehittymisen kannalta huoltajien ulkomaantyökomenuksen aikana hankittu kielitaito voi olla eksotason toimintaa, kuten tutkimukseni johdannossa omakohtaisella esimerkillä kerron. (Ks. myös Spolsky 2009, 93.)

Makrotasolla tarkoitetaan sosiokulttuurista kontekstia, jossa kuvataan kaikki siihen kuuluvat asiat. Makrotaso vaikuttaakin kaikkiin muihin tasoihin. Makrotasoja on useita ja ymmärrän itse aina yhden ylemmän tason toimivan makrotasona alemmalle tasolle, esimerkiksi kielenopettajan makrotaso voi olla koulu ja rehtorin makrotaso voi olla kunnan opetuksen hallinto. Vélez-Agosto ym. (2017) muotoilevat asian siten, että yhdellä makrotasolla voi sijaita monta

mikrotasoa, joista jokainen muodostaa oman kulttuurinsa eli toimintaympäristönsä.

Bronfenbrenner (1977) on lisännyt kronotason jälkikäteen ekologiseen systeemiteoriaan. Tasolla tarkoitetaan ajan vaikutusta edellä mainittujen tasojen kehityksessä. (Vélez-Agosto ym. 2017; Bronfenbrenner 1977; Härkönen 2008, 2007; ks. myös Piippo 2016, 11). Tässä tutkimuksessa kronologinen taso sitoo esimerkiksi kunnassa eri aikoina tapahtuneen kehittämistyön, jota Vélez-Agoston ym. (2017) mukaan edellytetään pitkäaikaistutkimukselta (ks. myös Tudge ym. 2009, 200). Kronologista tasoa edustaa oma autobiografinen kehityspolkuni opettajasta kielikoulutuksen suunnittelijaksi ja sittemmin palvelupäälliköksi.

Härkösen (2008) mukaan Bronfenbrenner ei ole mallintanut visuaalisesti omaa systeemiteoriaansa. Voidaan todeta, että useat tutkijat esittävät teorian ns. kehämallina, jossa kuvataan lapsen kehitystä siten, että lapsi itse on mikrotasolla eli kehän ytimessä ja uloimpana makrotasolla ovat lait ja asetukset (ks. Piippo 2016; Vélez-Agosto ym. 2017). Vélez-Agosto ym. (2017, 907) kritisoivat artikkelissaan Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian mallintamista kiinteiksi tasoiksi ja esittävät oman versionsa mallista. Vélez-Agoston ym. (2017) mallissa kuvataan yksilön jatkuvaa kehittymistä ja eri toimintaympäristöjen vaikutusta yksilöön spiraalinmuotoisena eri toimintaympäristöjen välisenä polkuna.

Tudge ym. (2009) ovat analysoineet meta-artikkelissaan eri tutkijoiden tekemiä tutkimuksia, jotka nojaavat Bronfenbrennerin ekologiseen systeemiteoriaan. Bronfenbrennerin (1994) teoria muotoutui 1990-luvulla kuvaamaan läheisten asioiden suhteiden kehittymistä (*proximal process*), jolla kuvataan prosessin, henkilön, kontekstin sekä ajan suhdetta toisiinsa (*PPCT model-process, person, context and time*) (Tudge 2009, 199). Tudge ym. (2009) kirjoittavat, että useat heidän analysoimansa tutkimukset nojaavat Bronfenbrennerin teorian ensimmäisiin versioihin eikä näissä tutkimuksissa ole otettu huomioon, että teoria on kehittynyt vuoteen 2005 saakka, jolloin Bronfenbrenner kuoli (ks. myös Eriksson ym. 2018, 418). Artikkelissaan Tudge ym. (2009, 202) analysoivat, että vain 4/25 heidän tutkimistaan artikkeleista nojaa uudempiin Bronfenbrennerin versioihin ekologisesta systeemiteoriasta (ks. myös Eriksson ym. 2018, 418).

Tässä tutkimuksessa nojaan pääosin Bronfenbrennerin alkuperäiseen viitekehykseen vuodelta 1977, mutta sen lisäksi kuvaan kielikoulutuspolitiikan monia prosesseja suhteessa omaan autobiografiseen kokemukseeni eri konteksteissa vuosina 2010–17. Hornberger ja Cassels Johnsson (2007) mainitsevat kielikoulutuspolitiikan muistuttavan monikerroksisuudellaan sipulia. Tutkimuksessani olenkin pyrkinyt ottamaan huomioon kaikki ekologisen systeemiteorian tasot.

Tarkastelen seuraavaksi, miten Bronfenbrennerin viitekehystä on käytetty muutamissa viimeaikaisissa projekteissa ja tutkimuksissa. Euroopan komission alainen Euroopan kielten keskus (ECML 2019) kuvaa systeemiteoriaa lineaarisesti oppimisympäristöhankkeensa yhteydessä. Kuvauksen ECML:lle on laatinut oppimisympäristöhanke kansainvälinen tiimi, joka on muokannut systeemiteorian neliportaiseksi siten, että pienin yksikkö on nanotasolla oleva oppilas.

Mikrotasolla kuvataan olevan monikielisen ja interkulttuurisen<sup>1</sup> kasvatuksen, kielten ja kulttuurisen pedagogisen yhdistämisen sekä kielten aseman ja roolin. Viimeksi mainittu kohta sijoittuu mesotason leikkauspisteeseen eri verkostojen yhteistyön kanssa. Makrotasolla kuvataan opetussuunnitelmatyötä ja koulutuspolitiikkaa sekä tutkintoon johtavaa ja sen jälkeistä koulutusta ja tutkimusta. ECML:n (2019) kuvauksesta on kuitenkin todettava, että verkkosivujen projektiesittelyn saksan- ja englanninkielinen käännös eroavat toisistaan. (ECML 2019.) Tässä ECML:n projektissa ei ole huomioitu kronotasioa.

Suomessa Bronfenbrennerin viitekehystä ovat soveltaneet muun muassa Piippo (2016), Härkönen (2008, 2007) ja Savonmäki (2007). Piippo (2016, 2017) käsittelee omassa väitöstutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman liitteen 3 mukaista oman äidinkielen opetuksen kehittämistä mikro- ja makrotasojen näkökulmasta. Hän tutkii pääkaupunkiseudulla järjestettävää portugalin ja espanjan oman äidinkielen opetusta. Piippo (2016, 11) on rakentanut Bronfenbrennerin viitekehukseen pohjautuen oman äidinkielen opetuksen kehämallin, johon hän sijoittaa oppilaan keskiöön, ja häntä ympäröimään mikro-, meso-, ekso- ja makrotasot.

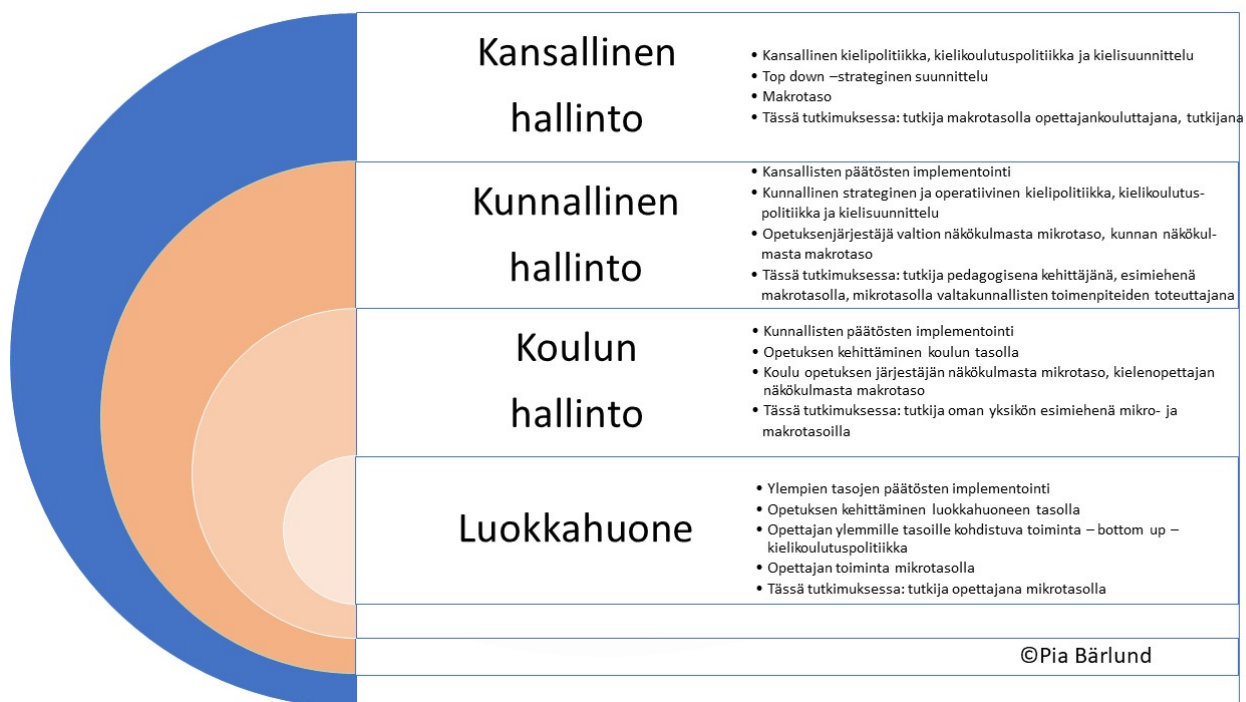
Savonmäki (2007, 51) kuvaa omassa väitöstutkimuksessaan eri tasoja kouluorganisaation sisä- ja ulkorajoiksi. Hän ei mainitse tekstissään kuitenkaan Bronfenbrennerin teoriaa, mutta ajattelu on samansuuntainen, sillä hän kuvaa koulumaailman rakentuvan erilaisille kehille. Savonmäki (2007) kirjoittaa, että ulkorajoja ohjaavat lainsäädäntö ja muut koulua ohjaavat säädökset. Sisärajoilla taas toteutetaan koulun toimintakulttuurin kehitystyötä joko luokkahuoneessa tai koulun tasolla. Savonmäen (2007, 52) mukaan mikropolitiikka kohdistuu organisaatiotason eli mesotason asemesta yksilöön eli mikrotasoon.

Väitöstutkimukseni käsittelee pääosin yhden opetuksen järjestäjän (kunnan) mikro- ja makrotasojen kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua, mutta muitakaan systeemiteorian tasoja ei voida jättää yksiselitteisesti pois. Tämän väitöstutkimuksen autobiografinen ote kuvaa yhtäältä eksotasolla tapahtuvaa toimintaa tutkimuksen muodossa ja toisaalta mesotasolla tapahtuvaa kielikoulutuksen suunnittelun ympärillä käytävää monitahoista vuoropuhelua.

Usein visuaalisesti kehämaiseksi kuvattuun Bronfenbrennerin teoriaan voidaan nojata sosialisointin kuvauksessa, kuten kielipolitiikan, kielikoulutuspolitiikan ja kielisuunnittelun kuvauksessa (ks. Härkönen 2008, 2007). Olen mallintanut tätä tutkimusta varten kielikoulutuspoliittisen ekosysteemin siten, kuin hahmotan sen itse oman toimijuuteni<sup>2</sup> kautta (ks. kuvio 1).

<sup>1</sup> Interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan taitoa ja rohkeutta toimia vuorovaikutuksessa välillä.

<sup>2</sup> Eteläpelto ym. (2011) kuvaavat aikuisiän toimijuutta aktiivisuudeksi sekä vallan ja vuorovaikutustaitojen käyttämiseksi, jossa ihminen hyödyntää omaa osaamistaan ja verkostojaan erilaisten asioiden aikaansaattamiseksi (ks. myös Glasgow & Bouchard 2019).



KUVIO 1 Kielenopetuksen mikro- ja makrotasot tässä tutkimuksessa sekä kuinka tutkija sijoittuu näille tasoille

Yhtäältä jokainen kuvan taso voi olla oma mikrotasonsa eli pienin yksikkö, jossa kielikoulutuspolitiikkaa tai kielisuunnittelua toteutetaan. Toisaalta sama taso voi toimia makrotasona alemmille tasoille. Opettajan näkökulmasta esimerkiksi oman koulun oppiaineryhmä tai koko koulukin voi olla makrotason toimintaympäristö. Kyse on Härkösen (2007, 28) mukaan osallisuudesta eli siitä, minkä tason toimintaan subjekti osallistuu. Opettaja voi ymmärtää makrotason olevan myös kunnallinen taso, jolloin hän näkee toimintaympäristönsä koko kunnan toiminnan ja osallistuu sen kehittämiseen. Kun opettaja kokee voivansa tai haluavansa vaikuttaa valtakunnallisen tason kehittämistyöhön, laajentuu makrotason käsite edelleen.

Tudgen ym. (2009) ilmaisevat artikkelissaan tarkasti, kuinka heidän mielestään Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa tulisi käyttää, ja nostavat esiin useiden tutkimusten eroavaisuuksia teorian tulkinnassa. Tudgen ym. (2009) tulkinnan mukaan lienee vääräoppista jättää tutkimuksen ulkopuolelle jokin Bronfenbrennerin viidestä tasosta, esimerkiksi ajan vaikutuksen tutkiminen. Bronfenbrenner (1994) kuitenkin toteaa, että *proximal process* eli eri tasojen keskinäinen vuorovaikutus on kehityksen edellytys. Tutkijana minulla on oikeus keskittyä ja rajata Bronfenbrennerin teorian käyttöä koskemaan tämän tutkimuksen kannalta relevantteja tasoja, tekemään niistä omaa tulkintaa ja laajentaa niiden käyttöä (ks. myös Tudge ym. 2007, 207). Tutkimuksen paradigma onkin määritellä, missä menee jonkun teorian väärinkäytön raja eli milloin toinen tutkija voi määritellä, että

joku muu on käyttänyt teoriaa väärin (vrt. Tudge ym. 2009; ks. myös Eriksson ym. 2018).

## 2.2 Kielipolitiikka, kielikoulutuspolitiikka ja kielisuunnittelu

Mitä tarkoittaa politiikka tai tämän tutkimuksen tulokulmasta kielipolitiikka ja kielikoulutuspolitiikka? Sana *politiikka* juontaa kreikan kielestä ja Aristoteleen yhteiskuntaa käsittelevästä teoksesta. *Politikos* (kreik.) tarkoittaa kansalaista koskevaa teorian tai käytännön vaikuttamista toisiin ihmisiin. Tässä luvussa avataan kolmea tutkimuksen keskeistä käsitettä.

Suomalaista kielipolitiikkaa ja kielikoulutuspolitiikkaa on tutkittu paljon (vrt. Saarinen ym. 2019, 12). Tutkimuksissa lähestytään teemaa retrospektiivisesti ja kielipolitiikkaa sekä kielikoulutuspolitiikkaa tarkastellaan moniulotteisesti (Saarinen ym. 2019; Saarinen & Taalas 2017; Halonen ym. 2014; Magga & Skutnabb-Kangas 2003; Skutnabb-Kangas 2006; Latomaa & Nuolijärvi 2005; Hall 2007; Piri 2001). Tutkimusten lisäksi on julkaistu paljon suomalaisia kielikoulutuspoliittisia dokumentteja, esimerkiksi selvityksiä, kannanottoja ja kehittämissuunnitelmia (mm. Peltoniemi ym. 2018; Pyykkö 2017; Rossi ym. 2017; Tuokko ym. 2012, 2011; Pöyhönen & Luukka 2007; Sajavaara & Takala 2004, 11).

Tutkimuksissa ja raporteissa erotellaan omiksi osa-alueikseen kielikoulutuspolitiikka, kielipolitiikka ja kielisuunnittelu (Ricento 2006; Pöyhönen & Luukka 2007). Tosin Saarinen ym. (2019, 14) kirjoittavat, että kielipolitiikan ja kielikoulutuspolitiikan raja alkaa ohentua. Edellä mainittuja osa-alueita voidaan lähestyä niin yhteiskunnan kuin yksilön näkökulmasta. Yhteiskunnan toiminta vaikuttaa suoranaisesti yksilön toteuttamaan kielipolitiikkaan, kielikoulutuspolitiikkaan sekä kielisuunnitteluun ja päinvastoin. Tässä luvussa tarkastellaan kutakin käsitettä omissa alaluvuissaan, koska on tärkeää ymmärtää, mitä tarkoitetaan kielipolitiikasta, kielikoulutuspolitiikasta tai kielisuunnittelusta puhuttaessa.

### 2.2.1 Kielipolitiikka

Kielipolitiikka on poikkitieteellistä, ja siinä yhdistyvät tieteenaloina kansantiede, maantiede, historian tutkimus, kielitiede, politiikan tutkimus, psykologia ja sosiologia (Ricento 2006). On huomioitava, että kielipolitiikan käsite määritellään eri yhteyksissä eri tavoin<sup>3</sup>. Termiä käytetään usein eri merkityksissä (Saarinen & Taalas, 2017, 3; Piri 2001, 14; Pilke & Dahl 2012, 101). Skutnabb-Kangas (2006, 273) kirjoittaa, että kielipolitiikan voi määritellä ”tusinalla eri tavalla”. *Kielipolitiikan* määritellään olevan keinoja, kuten lainsäädäntö, joiden avulla yhteiskunnassa

<sup>3</sup> Euroopan komissio (2007, 8) on laatinut kielipoliittisen käsikirjan, jonka tarkoituksena on yhtenäistää eurooppalaista kielipolitiikkaa.

tuetaan, suunnitellaan ja järjestetään kielten asemaa<sup>4</sup> (Kotimaisten kielten keskus 2017; Sajavaara ym. 2007, 15). Ricento (2006, 10) kirjoittaa, että ei ole olemassa kaiken kattavaa teoriaa kielipolitiikan selittämiseksi, sillä se koostuu yhteiskunnan erilaisista kieleen liittyvistä toimista ja niiden suhteista toisiinsa. Pöyhönen ja Saarinen (2015) linjaavat omassa tutkimuksessaan kielipolitiikan olevan dynaamisista ja sisältävän useiden moninaisten toimijoiden käytänteitä. Kielipolitiikka ei ole vain lineaarista ylhäältä asetettujen makrotason tavoitteiden toteuttamista mikrotasolla (Pöyhönen & Saarinen 2015). Saarinen ym. (2019) käsittelevät kielipolitiikkaa ja kielikoulutuspolitiikkaa käsiteparina ja monipaikkaisena toimintana, joka vaikuttaa muihin yhteiskunnan aloihin.

Kaplan ja Baldauf (1997, 14) kirjoittavat, että terminologian määrittelemisen on haasteellista, sillä käytetty terminologia heijastaa tutkijoiden omaa tutkimusalaa, ja heidän mukaansa kielipolitiikka ja kielisuunnittelu rinnastetaan tutkimuksissa toisiinsa, vaikka kyse on kahdesta eri prosessista. Käsitteiden symbioosi ilmenee myös Glasgown ja Bouchardin (2019) kirjan ensimmäisestä virkkeestä, jossa he kirjoittavat kielipolitiikan ja suunnittelun (*LPP = Language policy and planning*) etsineen jo sen syntyhetkiltä vastauksia päätöksentekoa varten (ks. myös Pilke & Dahl 2012, 102). Sajavaara ym. (2007, 15) kirjoittavat, että hierarkisesti kielisuunnittelussa toteutetaan kielipolitiikka. Latomaan ja Nuolijärven (2005, 195) mukaan yleinen kielipolitiikka toimii määräävänä tekijänä valtakunnalliselle kielikoulutuspolitiikalle. Hornbergerin (2006, 25) mukaan ei olekaan yksiselitteistä, kumpi on yläkäsite ja kumpi alakäsite.

Saksankielinen tutkimus määrittelee käsitteen *Sprachpolitik* (kielipolitiikka) poliittiseksi toiminnaksi jonkin kielen suojelemiseksi esimerkiksi lainasanoilta tai kielenhuolloksi (Janich 2005, 13). *Sprachenpolitik* (kielten politiikka) sen sijaan määrittelee monikielisen valtion poliittisen tilanteen ja sääntelee eri kielten suhteita toisiinsa nähden. (Janich 2005, 13.) Euroopan Unionin tasolla kielten politiikka painottuu monikielisyyteen (*plurilingualism*), jonka tavoitteena on, että ihminen pystyy toimimaan usealla kielellä vuorovaikutuksessa erilaisissa ja eritasoisissa kielenkäyttötilanteissa (Euroopan komissio 2007). Suomalaiseen kontekstiin sijoitettuna Janichin ilmaisulla tarkoitetaan esimerkiksi Suomen valtion suhtautumista saamen kielten käyttöön, ts. oikeuteen puhua saamea koulussa 1900-luvulla tai monikielisten oppilaiden oikeuteen opiskella omia äidinkieliään yhdenvertaisesti suomen tai ruotsin kielen rinnalla koulussa (vrt. Opetushallitus 2014a).

Krzyzanowski ja Wodak (2011, 119, 132) kirjoittavat, että esimerkiksi EU:n tasolla työvoimapolitiikka ja talouspolitiikka ohjaavat kielipolitiikkaa tai paremminkin sanottuna kielten politiikkaa. Saarinen ja Taalas (2017, 5) viittaavat artikkelissaan kielipolitiikan saaneen kansainvälistyviä piirteitä esimerkiksi erilaisten opiskelijavaihto-ohjelmien ansioista. Myös Latomaa ja Nuolijärvi (2005, 186, 195) toteavat työvoimapolitiittisen, taloudellisen ja poliittisen merkityksen vieraiden kieltenopetuksen kehitykselle sekä kansalliselle kielipolitiikalle Suomessa.

<sup>4</sup> Loppujen lopuksi kielten aseman yhteiskunnassa määrittelevät ihmiset sen perusteella, hyväksyvätkö he jonkun kielen/jotkut kielet vai eivät (Euroopan komissio 2007, 13).



Kielipolitiikkaa voi lähestyä myös inhimillisestä näkökulmasta, sillä kieli-taito lisää eri ihmisten ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Kielipolitiikalla tar-koitetaan siis joko yksilön tai valtion valintoja. Nämä valinnat liitetään arvoihin ja yksilön niistä saamaan aineelliseen hyötyyn, kuten esimerkiksi taloudelliseen etuun kielitaidosta, tai aineettomaan hyötyyn, kuten ihmisten väliseen kommu-nikaatioon. (Ks. myös Grin 2006, 77 – 97; Pilke & Dahl 2012, 103.) Kriittinen kie-likoulutuspolitiikan tutkimus käykin keskustelua siitä, ovatko taloudelliset syyt vai kulttuuriset toimet ensisijaisia alkusysäyksiä kielipoliittisille toimille (Tollef-son 2006, 50; Grin 2006, 89). Tollefson (2006, 51) kirjoittaakin, että tutkijat ovat eri mieltä erityisesti oikeudesta opiskella omaa äidinkieltä koulussa. Osa tutkijoista pelkää suurten kieliryhmien dominoivan pienempiä kieliryhmiä taloudellisesti, sosiaalisesti ja poliittisesti.

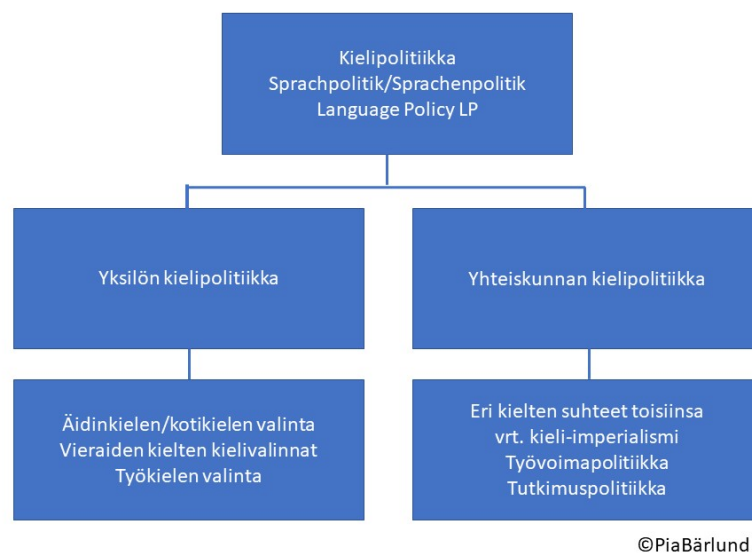
Suomessa tuetaan oppilaiden oman äidinkielen opiskelua valtion erityis-avustuksella, mutta järjestelmä ei kohtele oppilaita ja opettajia yhdenvertaisesti. Tähän syynä on opetuksen kuuluminen perusopetuksen opetussuunnitelman ul-kopuoliseen opetukseen (Opetushallitus 2014a) sekä työvoimapolitiittiselta kan-nalta katsottuna kelpoisten oman äidinkielen opettajien puute. Myös Hall (2007, 1) korostaa omassa tutkimuksessaan kielitaidon inhimillistä merkitystä suoma-laisille, jotta he voisivat kommunikoida muun maailman kanssa, sillä suomea puhutaan lähes ainoastaan Suomessa.

Kielipolitiikkaa tehdään myös yksilön tasolla, kuten Krzyzanowski ja Wo-dak (2011, 118) kirjoittavat. Heidän mukaansa kieltä ei kuitenkaan voida ”omis-taa” eli taivuttaa palvelemaan yksilön tai yhteisöjen tarpeita. Ymmärrän tällä, että yksilön henkilökohtaiset ratkaisut puhua jotakin kieltä esimerkiksi kotikie-lenä tai huoltajien lastensa puolesta tekemät kielivalinnat ovat kielipolitiikkaa, eikä kukaan tai mikään taho voi kieltää yksilöä tekemästä näitä ratkaisuja. Täl-laisesta yksilöiden kielipoliittisesta ratkaisusta on esimerkkinä se, että Jyväskylässä ei ole useaan vuoteen tarjottu kaaleen kieltä oman äidinkielen opetuksena. Romaniperheet ovat sanoneet, että suomi on heidän äidinkieltensä, eikä lapsia ole ilmoitettu oman äidinkielen opetukseen. Päinvastaisena esimerkkinä toimii poh-joissaamea puhuvien halu säilyttää oma kielitaito myös Saamen kotiseutualueen eteläpuolella asuttaessa. Omassa tutkimuksessaan Tollefson (2006, 50) kirjoittaa-kin, että juuri kielten elvyttäminen ja kielivalinnat ovat yksi kriittisen kielipoliti-iikan keskustelunaiheista. Spolskyn (2009, 90) mukaan perhettä voidaankin pitää merkittävänä kielipoliittisena toimijana.

Lähtökohdat kielipolitiikan tekemiselle voivat olla inhimilliset, kuten oman äidinkielen opiskelu koulussa tai kielivalinta. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta syyt voivat olla taloudelliset, sosiaalis – kulttuurilliset tai poliittiset, kuten kieli-taitoisen työväestön palkkaaminen matkailualalle, englannin ylivoima tutkimus-kielenä tai vähemmistökielen elvyttäminen.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän kielipolitiikalla seuraavaa (ks. kuvio 2): Kielipolitiikkaa tehdään valtion tasolla, ja se määrittelee esimerkiksi valtion suh-detta virallisiin kieliin, vähemmistökieliin tai maahanmuuttajakieliin ja perus-opetuksessa opetettaviin kieliin. Kielipolitiikkaa on esimerkiksi se, että ihmisellä

voi olla väestörekisterissä vain yksi virallinen äidinkieli<sup>5</sup>. Kuntatasolla kielipolitiikkaa tehdään muun muassa päättämällä, millaisia palveluita kuntalaisille tarjotaan monikielisesti (esimerkiksi esitteiden käännökset ja palvelunohjaus) tai päätettäessä koulujen kielivalikoimasta ja kielen valinnaisaineiden minimiryhmäkoosta, siitä miten kielenopetusta kehitetään ja kuinka kaksikielisen opetuksen tarjonnasta kunnassa huolehditaan. Kielipolitiikkaa tehdään myös yksilön ja perheen tasolla esimerkiksi kielivalintoja tehtäessä tai päätettäessä, kasvataanko lapsesta yksi- vai monikielinen. Kielipolitiikka voi olla kaikilla päätöksenteon tasoilla kannustavaa tai rajoittavaa. Kannustavalla kielipolitiikalla ymmärän kaiken monikielisyyttä edistävän toiminnan ja päätöksenteon jokaisella ekologisen systeemiteorian tasolla. Rajoittavan kielipolitiikan määrittelyn yksilöiden oikeuksia kaventavaksi toiminnaksi, jolla rajoitetaan esimerkiksi oppilaiden kielivalintoja nostamalla ryhmäkokoja tai ohjaamalla heitä tietoisesti olemaan valitsematta kieliä esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien vuoksi.



KUVIO 2 Kielipolitiikan tasot näkemykseni mukaan

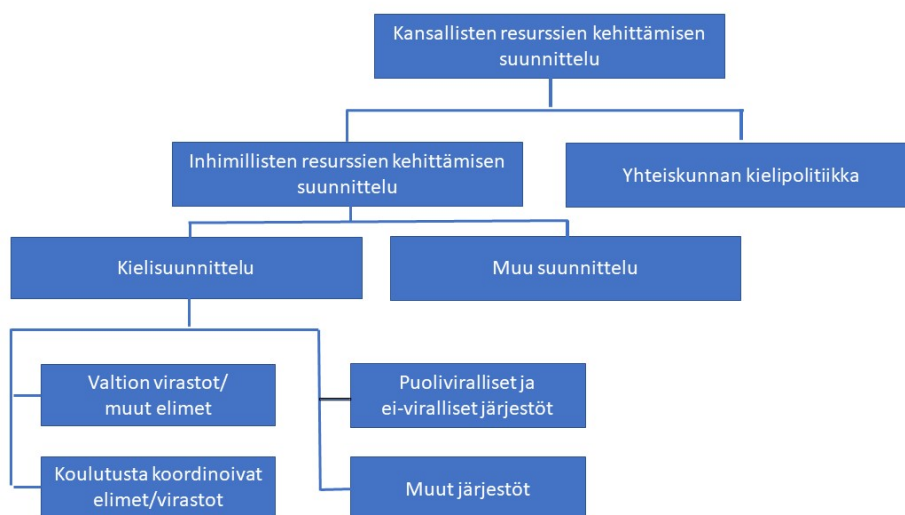
### 2.2.2 Kielisuunnittelu

Koska kielipolitiikka ja kielisuunnittelu rinnastetaan tutkimuksissa toisiinsa (Ricento 2006; Hornberger 2006, 25; vrt. Kaplan & Baldauf 1997), käsittelen seuraavaksi kielisuunnittelua. Kaplanin ja Baldaufin (1997, 3–4) mukaan kielisuunnittelu on ideoiden, lakien ja asetusten nivoutuma yhdistettynä sääntöjen muutokseen, uskomuksiin ja käytänteisiin, joiden avulla pyritään muuttamaan yhteis-

<sup>5</sup> Tällä seikalla on merkitystä tutkittaessa muun muassa monikielisyyttä, kuten kolmannessa artikkelissa (Bärlund & Kauppinen 2017) osoitetaan (ks. myös Valtioneuvoston kanslia 2012b, 17, 20).

kunnassa jotakin tai estämään jokin muutos. Pirin (2001, 15) mukaan kielisuunnittelulla pyritään etsimään ratkaisuja yhteiskunnan kieliongelmiin, ja siihen liittyy aina poliittista päätöksentekoa. Hornbergerin (2006, 25–27) mukaan kielisuunnittelun alkuperä nojaa 1950-luvun lopun oikeakielisyyden suunnitteluun, mutta on muovautunut yhteiskunnan muutokseen tähtääväksi suunnitteluksi. Edelleen Hornberger (2006) kuvailee kielisuunnittelun olevan ”wicked planning” eli pirullista suunnittelua (vrt. Huutoniemi 2014a, 2014b).

Kielisuunnittelua tapahtuu niin mikro- kuin makrotasolla. Makrotason suunnitteluun osallistuvat yleensä valtion virkamiehet, kun taas mikrotason kielisuunnittelu saattaa olla hyvinkin pienimuotoista, esimerkiksi päätöksentekoa kirjastoon tilattavasti ulkomaisista lehdistä. Kuviossa 3 esittelen Kaplanin ja Baldaufin (1997) mallin kielisuunnittelusta ja toimijoista<sup>6</sup>.

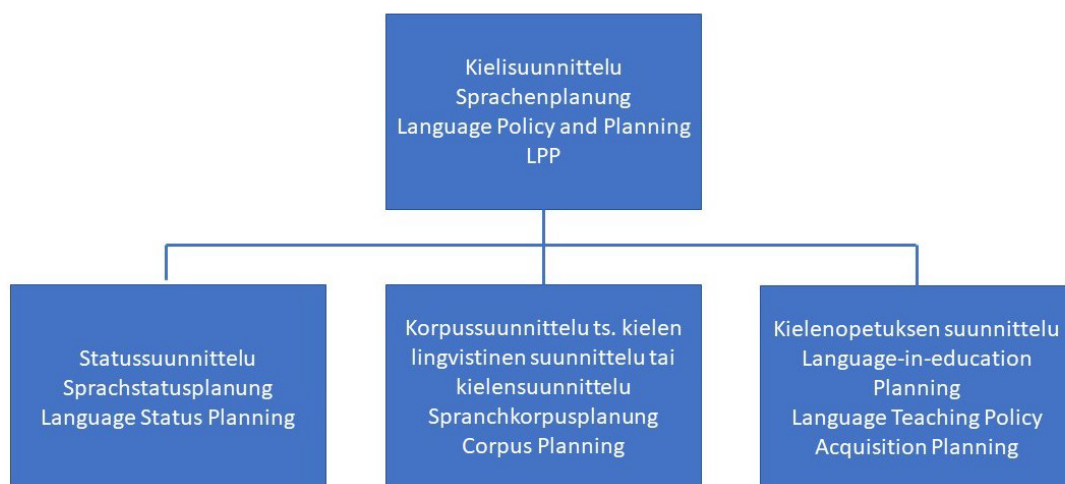


KUVIO 3 Kaplanin ja Baldaufin (1997) yleisen kielisuunnittelun viitekehys

Useissa tutkimuksissa kielisuunnittelu jaetaan kahteen alakäsitteeseen eli statussuunnitteluun ja korpussuunnitteluun, toisin sanoen kielen lingvistiseen suunnitteluun tai kielen suunnitteluun (Kaplan & Baldauf 1997; Janich 2005; Ricento 2006; Canagarajah 2006). Näistä statussuunnittelu tarkoittaa Janichin (2005, 13) mukaan kielen statukseen liittyvää suunnittelua, kuten vähemmistökielten asemaan liittyvää suunnittelua ja korpussuunnittelu kielenhuoltoon liittyvää suunnittelua. Kuten Janichin (2005) liittävät Ricento ym. (2006) kielen asemaan sisältyvän suunnittelun monikulttuurisuuteen ja kielen statukseen liittyvään suunnitteluun. Hornberger (2006, 28–29) on koonnut artikkelissaan näiden kielisuunnittelun alakäsitteiden lisäksi vielä kielen käytön suunnittelun (*acquisition planning*), jonka tarkoituksena on luoda mahdollisuuksia käyttää kieltä (ks. myös Ca-

<sup>6</sup> Käännökset alkuperäisestä ovat Riitta Pirin väitöskirjasta (2001).

nagarajah 2006). Latomaa ja Nuolijärvi (2015, 154, 185) käyttävät sekä englanninkielistä termiä *language-in-education planning* että *language teaching policy*. He eivät määrittele tarkemmin termejä, mutta lukevat *language-in-education planning* -otsikon alle keskustelun valtakunnallisesta tuntikehyksestä sekä kielen asemasta ja *language teaching policy* -käsitteen alle vieraiden kielten opetuksen suunnittelun (Latomaa & Nuolijärvi 2015, 154, 185). Mielestäni Latomaan ja Nuolijärven termit sopivat *acquisition planning* -termin rinnalle (ks. kuvio 4).



© Pia Bärlund

KUVIO 4 Kielisuunnittelun tasot

Aho (2004), joka on tutkinut kielisuunnittelua puolustusvoimissa, kirjoittaa kielikoulutuksen systemaattisesta suunnittelusta, ja hän määrittelee suunnittelun keskeiset elementit ja vaikuttajatahot, jotka vastaavat suunnittelusta, päätöksenteosta, toteutuksesta ja arvioinnista. Kielikoulutuksen suunnittelun systemaattisuudesta pääosin puolustusvoimissa esitetään erilaisia malleja. Yhteistä malleille on selkeä prosessinkuvaus eli se, miten kielikoulutus toteutetaan. Aho korostaa päätöksenteon roolia ja arviointia. (Aho 2004.) Hornbergerin (2006, 32) mukaan kielisuunnittelun olennainen kysymys onkin vastata kysymykseen, miten kehittää kieliä ja lukutaitoa ja mitä varten niitä kehitetään.

Valtion kielisuunnittelu eroaa yritysmailman kielisuunnittelusta, jota ei säätele normatiivisuus eli erilaiset määräykset, kuten opetussuunnitelma, vaan yrityksen tarpeet (Malkamäki & Herberts 2014). Janichin (2005) mukaan kansallisen tason kielisuunnittelua toteutetaan yhteistyössä organisaatioiden tai instituutioiden kanssa (poliittiset instituutio, hallinnolliset instanssit, kirkko, koulu, ammatilliset yhdistykset, perhe).

Piri (2001) on esitellyt eri määritelmiä edellä mainituille käsitteille. Hän kirjoittaa, että ilman kielipolitiikkaa ei ole kielisuunnittelua (ks. myös Sajavaara ym. 2007, 15). Piri käsittelee tutkimuksessaan kuitenkin kielisuunnittelua valtakunnallisella ja Euroopan tasolla, eli normatiivista, strategista kielisuunnittelua, kun

taas tässä tutkimuksessa lähtökohtana on kuntatason strateginen ja operatiivinen kielisuunnittelu.

Takalan (1992, 9) mukaan kuntien ja koulujen tulee aktiivisesti kehittää kielinopetusta. Systemaattisen, johdonmukaisen ja ammattimaisen kielisuunnittelun toteuttaminen on haastavaa sen laaja-alaisuuden vuoksi (Pöyhönen & Luukka 2007, 16; ks. myös Takala 1992, 5–6). Laaja-alaisuus lienee syynä siihen, miksi kuntatason kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua on kokonaisuutena Suomessa 2000-luvulla tutkittu verrattain vähän (Kyllönen & Saarinen 2010a, 2010b; Tompuri 2017, 47; vrt. Kaplan & Baldauf 1997). Kokonaisuudella tarkoitan sitä, että vaikutuksia tarkastellaan laaja-alaisesti eikä vain esimerkiksi yhdestä, rajatusta näkökulmasta (yksittäisen opettajan tekemä kehittämistyö/ tutkimus).

Palaan luvussa 4 tarkemmin kuntatason strategiseen ja operatiiviseen kielisuunnitteluun tutkimuksen mallikunnan eli Jyväskylän näkökulmasta. Piri määrittelee tutkimuksessaan myös kieliohjelmapolitiikan (*policy for foreign language teaching*), jolla hän tarkoittaa koulujen kielenopetukseen liittyviä poliittisia ja strategisia toimenpiteitä. (Piri 2001, 14–16) Tässä tutkimuksessa ymmärrän kielisuunnittelun olevan mikrotason kehittämistyötä, jolla pyritään vaikuttamaan makrotasoon sekä mikrotason toimintaan, toimintaympäristöihin sekä toimijoihin (vrt. Piri 2001, 16; Kuukka 2009, 29). Kielisuunnittelun tavoitteena on kannustavan kielipolitiikan toteuttaminen. Ymmärrykseni on rakentunut oman työnkuvan kautta kuntasektorilla ensiksi kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen suunnittelijan, sittemmin palvelupäällikön työnkuvan välityksellä. Lähtökohtaisesti oma määritelmäni on lähellä saksalaisessa kirjallisuudessa esitettyä määritelmää, jossa kielisuunnittelun ymmärretään olevan tietoista, tarkoituksenmukaista ja metodologista muutosta, kehittämistä tai uuden rakentamista (Ks. myös Koskela 2012b, 66). Tämä määritelmä kuvaa myös ammatti-identiteettiäni.

### 2.2.3 Kielikoulutuspolitiikka

Canagarajahia (2006, 158) mukaillen tulkitseen kielikoulutuspolitiikan olevan kielisuunnittelun osa-alue (*acquisition planning*), jonka tarkoituksena on tutkia muun muassa etnografisesti kielipolitiikan toteutumista koulutuksessa sekä opetussuunnitelman ja erilaisten pedagogisten menetelmien toteutumista. Euroopan komission (2007, 13) mukaan kielikoulutuspolitiikka määrittyy maantieteellisesti eli sen perusteella, mitä kieliä (valtakielet vs. vähemmistökielet) kansallisesti puhutaan, miten ihmiset kieliä käyttävät sekä miten niiden asemaan suhtaudutaan.

Euroopan komission (2007, 13) määritelmä on samansuuntainen Bratt Paulstonin ja Heidemannin (2006, 292) määritelmän kanssa kielikoulutuspolitiikan kansallisesta luonteesta. Bratt Paulston ja Heidemann (2006, 292) kirjoittavat, että kielikoulutuspolitiikka (*educational language policy*) on kielipolitiikan ja kielisuunnittelun osajoukko, joka käsittää vain kansallisen toiminnan sulkien muun

---

<sup>7</sup> Tompurin (2017) pro gradu -opinnäytetyö on ainoa kuntatason kielikoulutuspolitiikan päätöksentekoa tutkinut opinnäytetyö, jossa käsitellään kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua tämän tutkimuksen näkökulmasta.

muassa yksityiskoulut ja erilliset, itsenäiset kieliryhmät pois. Mielestäni myös yksityiset oppilaitokset toteuttavat kielikoulutuspolitiikkaa ja eri kieliryhmät, esimerkiksi uskonnolliset kieliryhmät, voivat toteuttaa hyvinkin voimakasta kielipolitiikkaa (ks. Kaplan & Baldauf 1997).

Piri (2001) kirjoittaa tutkimuksessaan kieliohjelmapolitiikasta, joka vastaa saksankielistä termiä *Schulsprachenpolitik* eli koulujen kielipolitiikka. Termi vastaa lähinnä suomenkielistä termiä kielikoulutuspolitiikka. Latomaa ja Nuolijärvi (2005, 196) käyttävät termiä *language teaching policy*, jonka tavoitteena on asettaa kielitaidon laadulliset ja määrälliset tavoitteet kouluissa. Termeinä kielipolitiikka, kielisuunnittelu ja kielikoulutuspolitiikka sijoittuvatkin mielestäni lomittain, eivätkä niitä erota mitkään selkeät rajat, vaan muutokset yhdessä osa-alueessa aiheuttavat lumipalloefektin, josta seuraa muiden osa-alueiden ja toimintaympäristöjen muutos.

Kielikoulutuspolitiikkaa tehdään Suomessa muun muassa valtioneuvoston kanslian, eduskunnan, ministeriöiden ja koulutuksen järjestäjien tasolla. Suomessa eri hallitusohjelmat määrittelevät kehittämishankkeiden kärjet, joissa otetaan kantaa myös kielikoulutukseen. Kielikoulutuspolitiikka on myös puoluepolitiikkaa, jota ohjaavat demokraattisesti vaaleilla valitut poliitikot. Eri puolueiden näkemykset voivat erota toisistaan kielipoliittisesti, kuten RKP:n ja Perussuomalaisten<sup>8</sup>, mikä vastaavasti vaikuttaa kielikoulutuspolitiikkaan (Härmälä 2012, 77; ks. myös Hakala ym. 2017, 170). Kielikoulutuspolitiikkaa tehdään myös kuntatasolla, jossa siitä päättävät paikalliset poliitikot (Härmälä 2012). Tällaisesta päätöksenteosta voidaan esimerkkinä nimetä Jämsän kaupungin sivistyslautakunnan ja kaupunginvaltuuston päätös lähteä mukaan pakkoruotsista vapaana alueena -kokeiluun (Salminen, E. 2017; Salminen, P. 2017). Kyckling ja Skinnari (2018) kirjoittavat, että kunnat asettuvat kielikoulutuspoliittisina toimijoina kielikasvat-tajien ja valtakunnallisen kielikoulutuspolitiikan väliin.

Suomen kielikoulutuspolitiikan perusteita selvitettiin laajasti vuosina 2005–2007, ja Kielikoulutuspoliittisen projektin KIEPO-loppuraportissa annettiin suosituksia siitä, kuinka kielikoulutusta tulisi uudistaa (Pöyhönen & Luukka 2007). Raportin julkaisemisen jälkeen linjattiin Opetusministeriön (2008) koulutuksen- ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa, että yleissivistävän koulutuksen kehittämisessä on keskeistä opetussisältöjen ja -menetelmien kehittäminen, ammattitaitoisesta opetushenkilöstöstä huolehtiminen ja opettajien johdonmukainen osaamisen kehittäminen. Opetushallitus myönsi hallitusohjelman tavoitteiden seurauksena 2009–12 kunnille hankerahoitusta perusopetuksen vieraiden kieltenopetuksen kehittämiseen (Tuokko ym. 2012, 2011). Myös Opettajankoulutus 2020 -raportti edellyttää ainedidaktista tutkimusta, ja opettajien vastuuta oman työnsä tutkimiseen ja tutkimusperäisen tiedon hyödyntämiseen omassa sekä oman opetuksen uudistamista korostetaan (Opetusministeriö 2007, 13.).

<sup>8</sup> Perussuomalaisten näkökulma on, että pakollinen toisen kotimaisen kielen opiskelu tulisi poistaa perusopetuksenvaltakunnallisesta tuntijaosta, kun taas Ruotsalainen kansanpuolue on toisen kotimaisen kielen opiskelun pakollisuuden puolesta.

Kielipedagoginen kansallinen kehittämistyö ei ole vain yliopistojen ja tutkijoiden tai Opetushallituksen vastuulla. Myös opetuksen järjestäjän on huolehdittava paikallisen kielenopetuksen toimintaympäristön kehittämistyöstä, sillä se kantaa Perusopetuslain (Finlex 1998, 4 §) mukaan vastuun opetuksen järjestämisestä. Kansallinen kielikoulutuspoliittinen kehittämistyö on yleensä näkyvää, ja se dokumentoidaan. Takalan ja Sajavaaran (2004) mukaan kunnallinen kielipedagoginen kehittämistyö jää kuitenkin yleensä dokumentoimatta, sillä se tapahtuu usein luokkahuonetasolla opettajien toimesta. Sajavaaraan ja Takalan (2004) kirjoituksen jälkeen vuodesta 2010 Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkojulkaisu *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* on tarjonnut opettajille yhden mahdollisuuden julkaista omaa kehittämistyötään. Opettajat jakavat myös hyviä ideoita sosiaalisessa mediassa tai erilaisilla internetalustoilla, kuten *Peda.net*-alustalla. Myös erilaiset hankeraportit, opinnäytetyöt sekä väitöstutkimukset toimivat kehittämistyön julkaisukanavina.

Kehittämistyötä säätelevät kunnan taloudellinen tilanne ja sen työntekijöiden resurssit (ks. Sajavaara & Takala 2004, 255). Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Opetushallitus ovatkin myöntäneet kielenopetuksen kehittämiseen erilaisia valtionavustuksia opetuksen järjestäjille. Näistä 2000-luvulla merkittävimpiä ovat olleet Opetushallituksen myöntämä Kielitivoli I ja II-rahoitus sekä kansainvälisyystoiminnan edistämiseksi myönnettävät rahoitukset, joita Jyväskylässä ei ole tutkimuksen aikavälillä haettu, ja opetus- ja kulttuuriministeriön (myöhemmin Opetushallituksen) rahoitus kielikylpytoiminnan laajentamiseksi.

Valtakunnan tasolla kielikoulutuspoliittista suunnittelua on tutkittu laajasti (Piri 2001). Piri esittelee omassa väitöstutkimuksessaan erilaisia malleja eli teoreettisia viitekehyksiä kielikoulutuspoliittiseen suunnitteluun, kuten Kaplanin mallin ja Takalan mallin (Piri 2001, 21–28). Piri kirjoittaa Kaplanin mallin kieli-suunnittelusta koskevan laajoja ryhmiä ja kokonaisuuksia, joissa inhimillisten voimavarojen kehittämisen osa-alue on vahvasti läsnä. (Piri 2001, 21–28) Piri (2001, 29) mukaan Takalan malli käsittää viisi kieli-suunnittelun tasoa: yhteiskunnan, koulutusjärjestelmän kielenopetuksen tieteellisen kehittämisen, opetusjärjestelmän ja oppijajärjestelmän tasot. Edelleen Piri (2001) esittää tutkimuksessaan, että kielikoulutuksen päätöksentekoa ohjaa hierarkia, joka alkaa valtakunnan tasolta valuen alaspäin kuntatasolle.

Hiearkkista ajattelua voidaan kuitenkin täydentää aiemmin kuviossa 1 esittelemäni mikro- ja makrotasojen mallilla. Kuntatason kielipoliittista kehittämistyötä ohjaavat opetuksen järjestäjän toimintasäännöissä annetut raamit, kunnan oman kehittämistyön suuntaviivat eli kuntastrategia sekä koulujen tasolla perustyöltä jäävä aika, toimintasuunnitelmat sekä normina opetussuunnitelman perusteet ja sen paikalliset kirjaukset kielikoulutuspoliittisena ohjaavana asiakirjana. Vasta näiden jälkeen kehittämistyötä ohjaavat valtakunnallisten politiikkadokumenttien antamat raamit, kuten hallitusohjelmien kielipoliittiset linjaukset sekä niistä seuranneet toimenpiteet. Tätä näkemystä tukevat Suomen kielivaranon nykytila ja se, että muita kieliä kuin englantia ja ruotsia opiskellaan Suomessa yhä vähemmän huolimatta valtion lukuisista kielenopetuksen kehittämis-

hankkeista. Lähtökohtana kunnan toiminnalle on lakisääteisten peruspalveluiden hoitaminen (Finlex 2015; Kyllönen & Saarinen 2010a, 2010b; Anttiroiko ym. 2007, 21).

Kielikoulutuspolitiikka on keskeinen osa kunnan toimintaa. 2009 tehtiin tutkimus siitä, kuinka kahden kuntaliitoskunnan virkamiehet ja poliitikot näkevät kielikoulutuksen osana kunnan toimintaa. Toinen tutkimukseen osallistuvista kunnista oli kolmen kunnan kuntaliitoskunta Keski-Suomesta, ja kunnan asukasmäärän ilmoitettiin olevat noin 130 000. (Kyllönen & Saarinen 2010a, 2010b.) Tästä tutkimuksesta käy ilmi, että monipuolista kielitaitoa arvostetaan molemmissa kuntaliitoksen jälkeisissä kunnissa. Ruotsin osaamista ei kuitenkaan keskisuomalaisessa kunnassa nähty niin merkittävänä kuin lounaissuomalaisessa kunnassa. Uusien kieliryhmien perustamisen syynä pidettiin oppilaiden monikielisyyden turvaamista. Kielikoulutuksen kehittämistä ei nähty oleellisena osana kunnan toimintaa ja tutkijat päättelivät sen olevan sidoksissa kunnassa yksilötason toimijoihin. (Kyllönen & Saarinen 2010a, 2010b.) Kyllösen ja Saarisen tutkimus on tehty juuri ennen Kielitivoli I -hankkeen alkamista, jonka katsotaan aloittaneen systemaattisen kielikoulutuspolitiikan kehittämisen kuntaliitoksen jälkeisessä Jyväskylässä.

Kuntatason luottamustoimissa olevat, lautakuntatason päättäjät eivät koe työelämän kielitaidon tarpeiden vaikuttavan uusien kieliryhmien perustamiseen (Kyllönen & Saarinen 2010b, 19). Tällainen ajattelu on mielestäni ristiriidassa esimerkiksi Jyväskylän kaupunkistrategian kanssa. Kaupunkistrategian<sup>9</sup> yhtenä pääpainopisteenä on tutkimuksen aikavälillä ollut vaikuttavan elinkeinopolitiikan tekeminen eli kasvavien yritysten tukeminen niin kotimaisesti kuin kansainvälisestikin. Kilpailukykyä vahvistetaan toimivalla ja eheytyvällä yhdyskuntarakenteella, johon perusopetuskin kuuluu. (Jyväskylän kaupunki 2014.) Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että peruspalveluiden pitää olla riittävän houkuttavia, jotta ne vastaavat myös Jyväskylältä ulkomaille lähtevän työntekijöiden ja tulevan kansainvälisen työntekijöiden tarpeisiin. Kielipolitiikka ja elinkeinopolitiikka tulisi nähdä toisiaan tukevinä (Ricento 2016), toisin kuin kuntatutkimukseen osallistuneet jyväskyläläiset poliitikot kokivat. Vuonna 2010 julkaistun tutkimuksen perusteella he eivät nähneet perusopetuksella olevan yhteistyötä työelämän kanssa, ja siksi työelämän kielitaitotarpeet eivät siirty perusopetukseen (Kyllönen & Saarinen 2010b, 21). Tämä nousee esille myös oppilaiden vastauksista päättövaiheen oppilaskyselyssä (ks. taulukko 1). Nähtäväksi jää tuovatko 1.8.2016 astuneen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaiset osaamisalueet L2 (kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu) sekä L6 (työelämätaidot ja yrittäjäyys) muutosta tähän dilemmaan (Opetushallitus 2014a, 20, 23). Kaupunkistrategia ja opetussuunnitelma täydentävät toisiaan, opetussuunnitelma jopa velvoittaa toimimaan normina siten, että perusopetus lähentyy työelämää ja muun muassa työelämän kielitaitotarpeet selkiytyvät oppilaille.

<sup>9</sup> Tässä tutkimuksessa viitataan Jyväskylän kaupunkistrategiaan (Jyväskylän kaupunki 2014), joka oli tutkimuksen aikavälillä voimassa. Uusi kuntastrategia hyväksyttiin marraskuussa 2017. Uudessa kuntastrategiassa koulutus ei ole omana kärkenä, vaan se on liu'utettu muiden kärkien alle.



Tompuri (2017, 38) on tutkinut opinnäytetyössään kuntatasolla hallinnon virkamiesten ja rehtoreiden suhtautumista kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja jaottelee heidät haastattelujen perusteella aktiivisiin, passiivisiin ja reaktiivisiin kielikoulutuspoliittisiin toimijoihin. Edelleen Tompuri on tutkinut, kuinka virkamiehet ja rehtorit suhtautuvat kielenopetuksen valtakunnallisiin kehittämishankkeisiin, paikallistason kielenopetuksen järjestelyihin sekä mikrotaason toimijoiden yhteistyöhön (Tompuri 2017, 40).

Erityisenä haasteena kuntatason kielikoulutuksen kehittämisessä olen kokenut sen, että virkamiehinä toimivilla on usein laaja työkenttä, ja sen, että työ on hallintopainotteista. Varsinkin pienissä kunnissa yhdelle virkamiehelle kasautuvat kaikki sivistyksen hallinnolliset asiat yhdistettynä perusturvan asioihin, ja näin ollen perehtyneisyys kielikoulutukseen tai muuhun vastaavaan erityisalaan jää kapeaksi, tai sitä ei ole ollenkaan. Suurissakin kaupungeissa kielikoulutuksen suunnittelusta vastaa yleensä muu kuin kielikoulutuksen saanut hallinnon virkamies. Kielitivoli -hankkeen raportista (Tuokko ym. 2012, 69) käy ilmi, kuinka suurissa kaupungeissa kielenopetuksen koordinointi on järjestetty. Hankekoordinaattoreiksi palkataan kielten aineenopettajia, jotka työskentelevät joko oman toimensa ohessa tai suuremmissa kaupungeissa kokopäiväisesti. Jyväskylän kaupunki on yksi harvoista kaupungeista, jossa kieli- ja kulttuuriryhmien<sup>10</sup> opetuksen koordinointi on kokopäiväisesti kielenopetuksen koulutuksen saaneella henkilöllä, ja työhön on yhdistetty kaikkien kielten ja kulttuuriryhmien opetuksen hallinnollinen koordinointi eli lähes 29% opetussuunnitelman tuntijaosta. Kaikkien kielten yhdistäminen yhden hallinnonalan toiminnan alle on luontevaa ja tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelman linjaa yhtenäisestä kielikasvatuksesta (Opetushallitus 2014a). Jyväskylää voi tässä suhteessa pitää edistyksellisenä.

Asemoin itseni ja tämän tutkimuksen kielisuunnittelun ja kielikoulutuspolitiikan akselille sekä nojaan omassa tutkimuksessani kansallisiin kielikoulutuspoliittisiin dokumentteihin, joista nostan esiin alaluvussa 2.3 omaan työhöni vaikuttaneet dokumentit.

Koska kuntataso nähdään kielikoulutuspoliittisesti passiivisena tai korkeintaan reaktiivisena toimijana (Kyllönen & Saarinen 2010b), syvennytään luvuissa 4 ja 5 kuntatason kielikoulutuspoliittisen kehittämistyöhön mikro- ja makro-

---

<sup>10</sup> Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattorit työskentelevät Suomessa maahanmuuttajaopetuksen parissa. Heillä on oma yhteistyöverkostonsa, jonka kokoontuu vuosittain 2–3 kertaa. Verkostolla ei ole virallista asemaa, mutta se työskentelee tiiviisti Opetushallituksen kanssa yhteistyössä. Koordinaattoreina työskentelee muun muassa perusopetuksen maahanmuuttajien valmistavan opetuksen opettajia, S2-opettajia, luokanopettajataustaisia hallinnon virkamiehiä ja rehtoreita. Verkostoa on koordinoitu Oulun kaupungin kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattori sekä Jyväskylän kaupungin kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkö.

Vieraiden kielten opetuksen kuntatason kehittäjillä ei ole samanlaista yhteistä, pysyvää verkostoa, mutta eri hankkeilla on. Myös kielirikasteisen opetuksen järjestäjillä on omat verkostonsa. Tällaista kielisuunnittelun verkostotyötä tulisi mielestäni kehittää pysyvämmäksi.

rotasoilla. Lukujen tarkoituksena on selkeyttää lukijalle, millaisessa toimintaympäristössä tämän väitöskirjan artikkelit ovat syntyneet sekä vastata tutkimuskysymykseeni.

## **2.3 Valtakunnalliset politiikkadokumentit ja kielikoulutuspoliittiset toimijat kehittämistyössä**

Tässä luvussa syvennyttään tutkimuksen aikavälillä julkaistuihin keskeisiin valtakunnallisiin politiikkadokumentteihin ja kielikoulutuspoliittisiin toimijoihin, jotka ovat vaikuttaneet ensisijaisesti kuntatason kielikoulutuksen kehittämistyöhön Jyväskylässä. Käsittelen luvussa 2.3.1 vuosina 2010–17 julkaistuja hallitusohjelmia ja niiden kielipoliittisia ja kielikoulutuspoliittisia linjauksia. Kunnallisen tason kehittämistyöhön vaikuttavat ensisijaisesti hallitusohjelmat ja niiden kärjet. En käsittele tässä luvussa aikaisempia valtakunnallisia politiikkadokumentteja tarkemmin, sillä Piri (2001) sekä Latomaa ja Nuolijärvi (2005) ovat käsitelleet tutkimuksissaan laajasti valtakunnan tason kielikoulutuspoliittista päätöksentekoa ja sen ympärillä käytyä poliittista ja työvoimapolitiittista keskustelua vuoteen 2005 asti. KIEPON loppuraportti täydentää Pirin tutkimusta (Pöyhönen & Luukka, 2007). Esittelen politiikkadokumentit siinä järjestyksessä kuin ne hierarkkisesti ovat kuntatason kehittämistyötä ohjanneet. Luvuissa 2.3.2–2.3.5 perehdyn muihin valtakunnallisiin toimijoihin sekä yliopistojen ja muiden yhteisöjen rooliin kehittämistyössä.

### **2.3.1 Hallitusten ohjelmat ja kielipoliittiset strategiat 2007–17**

Tutkimuksen aikavälille ajoittuvat Suomessa Matti Vanhasen II hallitus (2007–10), Mari Kiviniemen hallitus (2010–11), Jyrki Kataisen hallitus (2011–14), Aleksander Stubbin hallitus (2014–15) sekä Juha Sipilän hallitus (2015–19). Aikaisemmassa tutkimuksessa Pöyhönen ja Saarinen (2015) ovat käsitelleet laajasti koko itsenäisyyden ajan hallitusohjelmia kielipoliittisesta näkökulmasta vuoteen 2011 asti. Pääpaino heidän tutkimuksessaan on kuitenkin Suomen kaksikielisyydessä ja siihen liittyvässä sanomalehden mielipidekeskustelussa (Pöyhönen & Saarinen 2015).

Hallitusten ohjelmat ja niihin kirjatut kehittämisen kärjet vaikuttavat suoraan kuntatason toimintaan. Vuosittaiset valtioneuvoston talousarvioesitykset sekä talousarviot nostavat esiin kielenopetukseen kohdennetut määrärahat. Kuntatason kielisuunnittelun kannalta on oleellista tuntea hallitusten ohjelmat ja vuosittaiset talousarviot. Perehtymällä kyseisiin asiakirjoihin on mahdollista ennakoida kuntatasolla tulevien neljän (hallitus)vuoden kehittämistoimenpiteitä.

*Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma*

Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmassa<sup>11</sup> (Valtioneuvoston kanslia 2007) nousee yhtenä kärkiteemana esille luovuuden, osaamisen sekä korkean sivistystason vahvistaminen, sillä nämä edistävät Suomen ja suomalaisten menestymistä. Edelleen koulun tulee edistää jokaisen mahdollisuutta oppimiseen. Hallitusohjelmassa otetaan kantaa ruotsin kielen asemaan Suomessa, ja asiakirjassa todetaan valtion vahvistavan yhteistyösuhteita Ruotsiin erityisesti arkielämän käytäntöjä helpottamalla. Monikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden vahvistaminen pääkaupunkiseudulla nostetaan esiin puhuttaessa alueiden kehittämisestä ja hallinnosta. Hallitusohjelma korostaa myös suomalaisten Venäjä-osaamisen vahvistamista. (Valtioneuvoston kanslia 2007, 7, 26.)

Maahanmuuttajien kielikoulutuksesta todetaan, että kielenopetus edistää kotoutumista. Myös maahanmuuttajien ulkomailla suorittettujen tutkintojen tunnistaminen nostetaan esiin. (Valtioneuvoston kanslia 2007, 22.) Hallitusohjelman luvussa 5.1 nostetaan esiin kieliohjelmien monipuolistaminen kouluissa sekä toisen kotimaisen kielen koulutuksen kehittäminen valtioneuvoston tekemien päätösten mukaisesti. (Valtioneuvoston kanslia 2007, 28–29.) Kielitivoli I ja II-hankkeet (Tuokko ym. 2012, 5), joita käsittelen tarkemmin luvussa 5 ja artikkelissani (Bärlund 2012a), perustuivat edellä mainittuihin hallitusohjelman linjauksiin.

Politiikkadokumentissa otetaan kantaa myös innovaatiopolitiikkaan, ja kehittämisen lähtökohtana on yrityksistä nouseva kysyntä (Valtioneuvoston kanslia 2007, 47). Tutkijat Saari ym. (2017a, 65; 2017b, 99) esittävät kuitenkin toisenlaisen näkemyksen kehittämisen lähtökohdista, sillä he kirjoittavat, että työelämän ja kapitalismin yksilöä välineellistävä vaikutus kaventavat koulutusta. Olen eri mieltä näiden tutkijoiden kanssa, sillä kapitalismia ei voida syyttää siitä, että se olisi kaventanut suomalaisten kielivarantoa (vrt. myös Hakala ym. 2017, 164). Työelämässä tarvitaan kielitaitoa, ja erilaisissa selvityksissä ja tutkimuksissa todetaan kielitaidon merkitys työelämälle ja kansainvälisille suhteille (ks. myös Elinkeinoelämän keskusliitto 2009, 2014a, 2014b; Härmälä 2012, 76).

Hallitusohjelmaan on kirjattu myös, että valtio työnantajana palkitsee henkilöstöään hyvästä kielitaidosta, jotta kielilain tarkoitus toteutuu (Valtioneuvoston kanslia 2007, 59). Kunta-alan virka- ja työehtosopimus tuntee myös tällaisen palkitsemisjärjestelmän, mutta käytännössä tätä ei ole hyödynnetty ainakaan Jyväskylässä (ks. Kuntatyönantajat 2017).

*Pääministeri Kataisen ja Stubbin hallitusohjelmat*

Pääministeri Kataisen hallitusohjelma (Valtioneuvoston kanslia 2011) korostaa Suomea pohjoismaisena hyvinvointivaltiona. Suomen kaksikielisyys todetaan voimavaraksi, ja kaikki yksilöt nähdään tasa-arvoisina riippumatta yksilön taustasta (uskonto, kieli, sukupuoli jne.). Kataisen hallitusohjelmassa EU nousee suu-

---

<sup>11</sup> Valtioneuvoston tiedonannossa 22.6.2010 nimetyn pääministeri Mari Kiviniemen hallituksen ohjelma jatkaa Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmaa (Valtioneuvoston kanslia 2010).

rempaan painoarvoon kuin Vanhasen hallitusohjelmassa. Pohjoismainen yhteistyö ja etenkin ruotsin ja suomen kielten aseman turvaaminen nostetaan hallitusohjelmassa esille. Hallitusohjelmassa viitataan Ruotsin ja Suomen hallitusten yhteiseen kokoukseen 2009 Hämeenlinnassa, jossa on luotu kielipoliittiset suositukset. Venäjän ja Suomen väliset suhteet saavat matalamman profiilin Kataisen hallitusohjelmassa kuin Vanhasen, ja suuntautuminen Euroopan unioniin on selkeämmin nähtävillä. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 19.)

Globaali toiminta esitellään myös laajamittaisesti (Valtioneuvoston kanslia 2011, 20). Hallitusohjelmasta näkyy puolueiden arvomaailma, sillä eurooppalaiselle ja muulle länsimaiselle politiikalle on annettu runsaasti tilaa. Hallituksessa Eurooppa- ja valtiovarainministerinä toiminut Aleksander Stubb totesikin, että mikäli hän olisi diktaattori tai opetusministeri, aloitettaisiin vieraiden kielten opiskelu jo ensimmäisellä luokalla yhdellä tai kahdella kielellä (Vihonen 2013, 66).

Kielellisten oikeuksien kehittäminen saa Kataisen hallitusohjelmassa paljon tilaa. Hallitusohjelmassa viitataan myös Ahtisaaren tekemään esitykseen (Svenska Finlands Folkting 2011). Alla on suora lainaus hallitusohjelman kielipoliittisista tavoitteista.

Kielellisten oikeuksien toteutumista kehitetään Ahtisaaren työryhmän esityksiä hyväksi käyttäen. Pääministerin johdolla laaditaan pitkän aikavälin kielistrategia kahden elinvoimaisen kansalliskielen kehittämiseksi ja konkretisoidaan sen pohjalta toimet hallituskaudelle.

Kehitetään viittomakielisten oikeuksien toteutumista ja selvitetään mahdollisuus säätää viittomakieli-laki.

Saamelaisten kulttuuri-itsehallinnon ja saamelaiskäräjien toimintaedellytyksiä kehitetään. Saamelaisten oikeuksia alkuperäiskansana kehitetään mm. maankäyttöön liittyvää lainsäädäntöä selkeyttämällä ja osallistumalla aktiivisesti kansainväliseen yhteistyöhön alkuperäiskansojen oikeudellisen ja tosiasiallisen suojelun vahvistamiseksi. Toteutetaan saamen kielen elvyttämisohjelman toimenpiteet ja turvataan tähän tarvittavat resurssit. Tavoitteena on luoda pysyvä toimintamalli saamen kielen elvyttämiseksi yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa.

Ahvenanmaan itsehallintoa kehitetään ja vaalitaan yhteistyössä Ahvenanmaan maakunnan kanssa. Jatketaan Ahvenanmaan itsehallintojärjestelmän nykyaikaistamista ja muutostarpeiden selvittämistä. Varmistetaan toimiva yhteydenpito ruotsin kielellä hallinnon ja maakunnan itsehallinnon välillä. Kehitetään Ahvenanmaa-asioiden yhteensovittamista valtioneuvostossa. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 24)

Hallituksen kielipoliittiset linjaukset saivat aikanaan myös kritiikkiä. Muun muassa Vapaa kielivalinta ry otti aktiivisesti kantaa hallituksen kieliohjelmaan. Vapaa kielivalinta ry esittää, että pakollinen ruotsin kieli poistettaisiin perusopetuksen tuntijaosta, ja perustelee tätä sillä, että ruotsin vapaaehtoisuudesta seuraisi kielivarainnon laajentuminen. (Vapaa kielivalinta ry 2017.)

Kuten Vanhasen hallitusohjelmassa myös Kataisen hallitusohjelmassa otetaan maahanmuuttajien kielikoulutukseen kantaa muun muassa nostamalla ta-

voitteeksi maahanmuuttajataustaisten opettajien kelpoisuusvaatimukset ja pätevytyminen. Edelleen ulkomailla suoritettujen tutkintojen tunnustaminen on hallitusohjelmassa esillä. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 30.)

Tärkeimpänä kielipoliittisena linjauksena voidaan pitää kansallisen kieli-strategian laatimista, jonka tehtävänä on määrittää tavoitteet ja toteutustavat kansallisen kielivarainnon monipuolistamiseksi. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 32.) Kansalliskielistrategia valmistuikin vuosi hallitusohjelman julkistamisen jälkeen (Valtioneuvoston kanslia 2012a). Tämän lisäksi hallitusohjelmassa linjataan tavoitteeksi opetussuunnitelmatyössä perusopetuksen kieliohjelman monipuolistaminen (Valtioneuvoston kanslia 2011, 32), johon palaan myöhemmin luvuissa 5.4.1 ja 5.4.2.

Siinä, missä Vanhasen hallitusohjelmassa kirjattiin virkamiesten kielitaito, ottaa Kataisen hallitusohjelma kantaa virkamiesten kielenhuoltoon. Hallitusohjelmassa kirjataan, että lainsäädännön, viranomaisviestinnän sekä asioinnin kielen kehittämiseksi laaditaan toimintaohjelma. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 78.)

Kataisen hallitusohjelmassa on selkeästi enemmän kielipoliittisia ja kielikoulutuspoliittisia linjauksia kuin edeltäjiensä. Näistä merkittävimpiä viipeellä näkyviä toimenpiteitä ovat kansallisen opetussuunnitelman kieliohjelman muutokset, kuten ruotsin kielen aloittaminen 6. vuosiluokalla sekä yhden vuosiviikkotunnin siirtäminen A1-kielessä alakoulun puolelle.

Pääministeri Stubbin hallitusohjelma sitoutuu noudattamaan edellisen hallituksen ohjelmaa. Koulutuspoliittisissa linjauksissa painotetaan perusopetuksen laadun kehittämisen vahvistamista, koska tutkimustuloksissa on havaittu oppimistulosten laadun heikkeneminen. Kielikoulutuksen osalta hallitusohjelma panostaa kielikylpyopetuksen laajentamista koko Suomeen. (Valtioneuvoston kanslia 2014.) Stubbin hallituksen kaudella myönnettiin valtion erityisavustusta kielikylpytoiminnan laajentamiseen, jonka avulla tehtävään kehittämistyöhön Jyväskylässä kuuluu muun muassa luvussa 3.3.3 esiteltävä kielisuihkutuksen laajentaminen (ks. myös Moilanen & Sievänen 2017).

#### *Pääministeri Sipilän hallituksen ohjelma*

Pääministeri Sipilän hallituksen strateginen ohjelma poikkeaa edeltäjiensä ohjelmista. Ohjelmassa luodaan visio Suomesta vuoteen 2025 mennessä. Yhtenä vision kohteena on myös osaaminen ja koulutus. Suomesta maalataan kuvaa avoimena, monikielisenä ja -kulttuurisena maana, joka on kansainvälisesti avoin. Edelleen hallituksen strateginen ohjelma korostaa Suomea kielirikkaana valtiona, jossa vaalimme perustuslaissa säädettyä kaksikielisyyttä ja sen arvoja. (Valtioneuvoston kanslia 2015, 7–8.)

Sipilän hallitus nimeää ohjelmassaan panostamisen kärkihankkeisiin. Koulutukseen ja osaamiseen panostetaan hallitusohjelmassa viiden eri keinon avulla, joista yksi on kielenopiskelun lisääminen ja monipuolistaminen. Erityisesti hallitusohjelmassa mainitaan alueellisen kokeilun käynnistäminen vieraiden kielten opetuksen varhentamiseksi ja kielivalikoiman laajentamiseksi eduskunnan hyväksymän ponnin mukaisesti. (Valtioneuvoston kanslia 2015, 17.)

Aiemmissa hallitusohjelmissa on painotettu Suomen olevan kaksikielinen maa. Tässä hallitusohjelmassa RKP:n jäätyä oppositioon ja Perussuomalaisten (myöhemmin Siniset-puolue) ollessa hallitusvastuussa kielipoliittinen painotus on muuttunut. Kielivalikoiman laajentamiseksi otettiin keinoksi myös kielikeilu, jossa toisen kotimaisen kielen eli ruotsin opiskelusta luovuttaisiin ja vaihtoehdoksi pitäisi valita jokin muu kieli (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017b).

Sipilän hallitusohjelma ottaa kantaa edeltäjiensä tapaan maahanmuuttajien kielikoulutukseen kotoutumista edistävänä toimenpiteenä (Valtioneuvoston kanslia 2015, 38). Muiden kielten oppiminen nähdään tärkeänä kansainvälistyvässä Suomessa ja oman äidinkielen opetusta tuetaan erillisellä valtionavustuksella. Opetuksen taloudellinen tukeminen ei kuitenkaan riitä, vaan myös oman äidinkielen opettajien pätevytyymiseen tulisi tehdä uudistuksia. Tällä tarkoitan sitä, että muodollista kelpoisuutta tulisi linjata siten, että ei vaadittaisi välttämättä enää korkeakouluopintoja opetettavasta kielestä (ks. myös Pöyhönen & Luukka 2007; Pyykkö 2017). Tämä helpottaisi huomattavasti sellaisten kieliryhmien opettajia, joiden äidinkieltä ei voi Suomessa opiskella korkeakoulussa (ks. myös Oman äidinkielen opettajat ry 2019).

Hallitusohjelma ei ota enää kantaa virkamiesten kielitaitoon tai selkosuomeen, kuten edeltävien hallitusten ohjelmat. Tämä saattaa johtua siitä, että hallitusohjelmassa on myös leikattu hallinnon kuluista.

### *Kielipoliittiset strategiat*

Hallitusten ohjelmien lisäksi kuntatason kielikoulutuspolitiikkaan Jyväskylässä on vaikuttanut Kataisen hallituksen ohjelmaan sisältynyt kansallisen kielistrategian julkaiseminen. Kansalliskielistrategia on Valtioneuvoston periaatepäätös (Valtioneuvoston kanslia 2012a). Kansalliskielistrategian päätarkoituksena on linjata kahden kansalliskielen, suomen ja ruotsin kielen, käyttöä kaksikielisen Suomen kulttuurin arvostamiseksi ja hyödyntämiseksi sekä oppimismahdollisuuksien varmistamiseksi. Samalla kansalliskielistrategia linjaa tervetulleeksi Suomeen kaikki muutkin kielet.

Kansalliskielistrategian mukaan kunnallisella tasolla päätöksenteon tulisi tukea molempien kansalliskielten oppimis- ja käyttömahdollisuuksia. Tämä nähdään tärkeänä varsinkin yksikielisillä paikkakunnilla. Kansalliskielistrategiassa määritellään myös oppilaan oikeudesta oman äidinkielen opetukseen, suomi tai ruotsi toisena kielenä opetukseen ja B1-oppimäärän opetukseen (Valtioneuvoston kanslia 2012b, 24).

### **2.3.2 Valtakunnalliset kielikoulutuspoliittiset toimijat**

Hallitusohjelmissa määritetään kunkin hallituksen kielipoliittinen näkemys. Niiden lisäksi eri instituutiot julkaisevat omia kansallista kielikoulutuspolitiikkaa ohjaavia selvityksiä, tutkimuksia, kielistrategioita ja kannanottoja. Piri (2001, 22) jaottelee tutkimuksessaan kielisuunnittelusta vastaavat toimijat neljään kategoriiaan; 1) valtion virastot/elimet, 2) koulutusta koordinoivat virastot/elimet, 3)

puoliviralliset ja ei-viralliset järjestöt ja 4) muut järjestöt, kuten Postilaitos, Vähemmistöneuvostot ja Olympiakomiteat. Piri ei kuitenkaan selitä tekstissään kohdan 4 toimijoita, joten niiden tehtävä kielisuunnittelusta vastaavina toimijoina jää avoimeksi. Oma tulkintani on kuitenkin, että kyseiset toimijat määrittelevät omalta osaltaan, millaista kielitaitoa ne toiminnassaan tarvitsevat, tai ne toimivat oman alansa edunvalvonnallisissa tehtävissä valvoen esimerkiksi vähemmistökielellisiä oikeuksia. Luvussa 2.2.2 kirjoitin, että kielisuunnittelua toteuttavat yhteistyössä organisaatiot tai instituutiot, joiden vastuulle kielisuunnittelu on annettu (poliittiset instituutiot, hallinnolliset instanssit, televisio<sup>12</sup>, kirkko<sup>13</sup>, koulu, ammatilliset yhdistykset, perhe). (Janich 2005.) Myös KIEPO:n loppuraportti nostaa esiin samat ryhmät (Sajavaara ym. 2007).

Jaottelen instituutiot tässä tutkimuksessa kolmeen alaluokkaan, jotka ovat 1) lailla säädetyt toimielimet, kuten Opetushallitus, Kansallinen arviointikeskus, Kotimaisten kielten keskus sekä Folktinget, 2) yliopistot ja niiden koordinoimat verkostot, kuten Kielikoulutuspolitiikan verkosto, ja 3) muut aktiiviset järjestötason toimijat, kuten SUKOL ry ja Vapaa Kielivalinta ry, jotka edustavat aktiivisia kielikoulutuspoliittisia yhdistystason toimijoita. Tiedostan, että kielisuunnittelua tehdään myös yksilötasolla, mutta tässä luvussa käsittelen valtakunnallisen tason toimijoista niitä, joiden vaikutus näkyy kuntatason kielikoulutuspolitiikassa. Vaikuttavuus voidaan kiteyttää eri toimijoiden väliseen dialogiin ja niiden välillä tehtävään yhteistyöhön. Väitöskirjani näkökulma on autobiografinen, eikä tee mahdollisten toimijoiden luettelosta aukotonta. Koulua kielipoliittisena kenttänä ja sen eri toimijoita tarkastellaan tarkemmin luvuissa 4 ja 5.

Aika ajoin erilaiset instituutiot nousevat ajankohtaisiksi kielipoliittisiksi toimijoiksi tai toiminnan kohteiksi. Näin ollen esimerkiksi Pirin (2001, 22) esittämät toimijat ovat edustaneet sen ajan keskeisiä toimijoita. Tämän väitöskirjan aikavälillä ajankohtaisen kielipoliittisen debatin on tarjonnut Suomessa muun muassa sosiaali- ja terveydenhuollon palveluiden uudistus eli niin kutsuttu SOTE-uudistus. Viittaaan tällä ruotsinkielisen erikoissairaanhoidon turvaamiseen. Tästä kumuloituu huoli riittävän kielitaitoisesta henkilökunnasta, josta on edelleen vaikutusta ihmisten oikeuteen saada palveluita omalla äidinkielellään. (Ks. Myös Koskela 2012a, 39.)

### 2.3.2.1 Lakisäätteiset toimijat

Opetus- ja kulttuuriministeriö on osa valtioneuvostoa. Sen tehtävänä on varmistaa poliittisten päätösten, lakien sekä asetusten valmistelu sekä budjettivarojen käyttöön liittyvät asiat. Hallinnonalaan kuuluvat muun muassa tiede, koulutus ja varhaiskasvatus. Opetus- ja kulttuuriministeriön kielikoulutuspoliittisena tehtävänä on siis ohjata ja toteuttaa hallitusohjelmassa sovittuja linjauksia. Näitä

<sup>12</sup> Kun televisio-ohjelmia synkronoidaan valtion pääkielelle, kuten esimerkiksi saksankielisissä maissa tehdään, harjoitetaan myös kielipolitiikkaa.

<sup>13</sup> Kirkon merkitys kielisuunnittelulle on vuosisatojen aikana ollut merkittävä, esimerkiksi uskonollisten tekstien kääntäminen kansan kielille, valistaminen ja lukutaidon opettaminen. Nykyaikana merkitys tosin on vähentynyt. (ks. myös Latomaa & Nuolijärvi 2005; 131, 145, 179–182; Kaplan & Baldauf 1997, 11.)

tehtäviä se voi delegoida edelleen hallinnonalansa virastoille ja laitoksille, joista säädetään erikseen. (Finlex 2010.)

Kielikoulutuspoliittisena toimijana Opetushallitus panee käytäntöön valtioneuvoston ja opetus- ja kulttuuriministeriön päätöksiä (Opetushallitus 2017b). Opetushallitus muun muassa koordinoi opetussuunnitelmien perusteiden valmistelua sekä osallistuu koulutuksen kehittämistyöhön, arviointiin ja ohjaa kansainvälistymistä (Pohjola 2004, 257; Autio ym. 2017, 8). Opetussuunnitelma perusteita voidaankin mielestäni pitää yhtenä tärkeimmistä kielipoliittisista dokumenteista, sillä se linjaa kielenopetuksen suuntaviivat tuntijakoineen noin kymmeneksi vuodeksi kerrallaan.

Opetushallitus toimii kielikoulutuspoliittisesti opetuksen järjestäjille linkkinä ylimpiin päätöksentekoelementteihin. Lainsäädännöllisissä asioissa käännytään ongelmatilanteissa Opetushallituksen puoleen. Saattaa olla, että edes tutkijalle ja kuntatason virkamiehelle ei aina ole selvillä, mikä kuuluu Opetushallituksen ja mikä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Näiden instituutioiden toimialan rajapinta on esimerkiksi oman työni kannalta joskus epäselvä. Tämä käy ilmi myös niistä hankkeista, joihin olemme opetuksen järjestäjänä saaneet rahaa. Osassa hankkeita rahoituksen myöntäjä on Opetushallitus ja osassa opetus- ja kulttuuriministeriö (ks. luku 5).

Joissakin tilanteissa on vaikeaa tietää, kumman instanssin puoleen tulisi kääntyä jonkin asian edistämiseksi. Esimerkiksi kun olen ottanut esille oman äidinkielen opettajien kelpoisuusasian edistämisen, olen saanut vastaukseksi Opetushallituksesta, että asia kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriölle, jolle tällaiset kelpoisuusasiat kuuluvat. Yhtäältä Opetushallitus myöntää kuitenkin valtionavustukset oman äidinkielen opetukseen, toisaalta se ei vastaa opettajien kelpoisuuksista, mutta hoitaa kuitenkin samanaikaisesti ulkomaisten tutkintojen rinnastamista. Opetushallituksella on kuitenkin asiantuntemusta ulkomaisten opettajien kelpoisuudesta. Opettajien kelpoisuusasiat ovatkin Suomessa kielipoliittinen dilemma, sillä yhtäältä niihin vaikutetaan ammattiyhdistyksen kautta ja toisaalta lainsäädännön kautta.

Opetushallitus vastaa myös pedagogisesta kehittämisestä ja sen rahoittamisesta. Pääosa kielenopetuksen kehittämishankkeista, joihin Jyväskylän kaupunki on osallistunut tämän tutkimuksen aikavälillä, ovat olleet Opetushallituksen rahoittamia kehittämishankkeita, kuten esimerkiksi Kielitivoli I ja II-hankkeet (Tuokko ym. 2012, 2011).

Opetushallituksen toiminnan tulee olla kielikoulutuspoliittisesti neutraalia (vs. Luukka & Leiwo 2014, 14). Perustan väitteeni tulkintaani Opetushallituksesta annetun laista (Finlex 2016). Opetushallituksen ja sen virkamiesten tulee noudattaa perustuslakia ja yhdenvertaisuuslakia. Heidän tulee kohdella kaikkia kieliryhmittymiä yhdenvertaisesti (Finlex 2014). Virkamies noudattaa lakia ja toimii sen mukaisesti. Pöyhönen ja Saarinen (2015) kuvailevat viranomaisten julkista keskustelua hiiviskelyksi (*tiptoeing*) eli varovaiseksi tai pyrkimykseltään neutraaliksi.

Valtion tasolla toimii myös toinen koulutusta ohjaava instituutio eli Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), joka on itsenäinen, Opetushallituksen



erillisyksikkönä toimiva arviointiviranomainen. Sen toimintaa säätelee laki (Finlex 2013a) ja Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta (Finlex 2013b). Nykyisen muotoinen organisaatio on perustettu 2014. Karvi toimii riippumattomana arviointikeskuksena, joka noudattaa kehittävän arvioinnin periaatteita (Finlex 2013b). Myös arviointikeskus toimii opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla (Finlex 2013a). Karvi julkaisee muun muassa kaikkien kieliaineiden oppimistulosten arviointiraportteja, joiden perusteella annetaan kehittämissuosituksia. Sen yhtenä päätehtävänä on koulutuksen järjestäjien tukeminen. Koulut osallistuvat satunnaisotannassa Karvin järjestämiin tutkimuskyselyihin ja saavat sen jälkeen yksikkökohtaiset tulokset käyttöönsä. Tulosten perusteella koulutuksen järjestäjä voi kehittää opetuksen laatua. Nämä Karvin arviointien pohjalta tehtävät johtopäätökset ovat kuitenkin luonteeltaan suosituksia, ja kunta tai koulu voi päättää itse, miten se ottaa kehittämissuosituksen huomioon.

Kotimaisten kielten keskus (Kotus) vastaa opetus- ja kulttuuriministeriön alaisena virastona suomen ja ruotsin kielen huollosta ja sanakirjatyöstä sekä näihin liittyvästä tutkimuksesta. Kotus vastaa myös vähemmistökielten eli saamen kielten, viittomakielen ja romanikielen kielenhuollosta. (Finlex 2011.) Kotus on perustettu 1976, jolloin yhdistettiin useiden eri kielenhuollon ja sanakirjatoimintaan keskittyvien arkistojen toiminta saman organisaation alle. Kotus tarkastelee kieltä tutkimuksellisesta näkökulmasta palvellen yhteiskuntaa, ja samalla organisaation korpuukset muodostavat kansallisen, avoimen tutkimusinfrastruktuurin. (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus 2017.) Kotus huolehtii siis kielipolitiikasta niiltä osin kuin saksankielinen termi *Sprachpolitik* sen määrittelee (Janich 2005, 13).

Edellä mainittujen instituutioiden lisäksi Suomessa toimii yli puoluerajojen ruotsin kielen aseman turvaamiseksi Folktinget eli Svenska Finlands folkting. Toiminta perustuu lakiin Svenska Finlands folkting -nimisestä järjestöstä (Finlex 2003). Järjestön koulutusvaliokunta seuraa ruotsinkielisen koulutuksen toteutumista ja antaa lausuntoja, jotka koskevat ruotsinkielistä opetusta kaikilla koulutusasteilla. (Folktinget 2017.)

### 2.3.2.2 Yliopistot ja niiden koordinoimat verkostot

Sajavaaran ja Takalan (2004) mukaan vielä 2000-luvun alussa suomalaisen kielikoulutuksen strategisista linjauksista päätti pieni joukko. Kielikoulutuksen ensimmäinen pyöreä pöytä kokoontui 2004, ja sitä koordinoi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. (Sajavaara & Takala 2004.) Kielikoulutuspolitiikan yhteiskunnallisen näkyvyyden ja keskustelun tueksi perustettiin 2009 opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella Kielikoulutuspolitiikan verkosto, joka seurasi pyöreän pöydän verkostoa. Verkoston nykyinen rahoituskausi päättyy 2020, ja sitä koordinoi Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Verkoston päätehtävänä on tuottaa tutkimustietoa poliittisen päätöksenteon ja koulutuksen tueksi. Kieliverkoston toiminta on laaja-alaista ja tutkimusperäisesti ohjattua. Toiminnassa otetaan huomioon kaikki kielet tasa-arvoisesti. (Kieliverkosto 2017.)

Verkosto koostuu useiden yliopistojen tutkijoista, opettajista sekä virkamiehistä. Verkostoa ohjaa valtakunnallinen ohjausryhmä. Verkosto antaa vuosittain Kieliparlamentin kannanottoja. Kannanottojen lisäksi Kielikoulutuspolitiikan verkosto julkaisee verkkolehteä ”Kieli, koulutus ja yhteiskunta”. (Kieliverkosto 2017.)

Verkosto kaataa myös raja-aitaa perinteisten oppiainerajojen väliltä esimerkiksi äidinkielen ja vieraiden kielten osalta. Kieliparlamenttiin ja verkoston kaikkien toimintaan osallistuu niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetuksen ammattilaisia. Tavoitteena on tuoda esiin kielipedagogiikkaa, ei tietyn oppiaineen didaktiikkaa. (Miettinen 2010; Kieliverkosto 2017.)

Yliopistot itsessään ovat myös kielikoulutuspoliittisia toimijoita, sillä ne päättävät itsenäisesti tutkintorakenteistaan ja opetussuunnitelmistaan. Toisissa tutkinnoissa voidaan kannustaa kielenopiskeluun, kun taas toisiin tutkintoihin riittävät pakolliset kielten kurssit. Yliopistojen kielipoliittinen valta ulottuu myös yliopiston ulkopuolisiin toimintaympäristöihin, kuten perusopetukseen ja toiselle asteelle. Yliopistojen opiskelijavalinnat kannustavat toiseen asteen opiskelijoita kielenopiskeluun tai lannistavat heitä, sillä ylimääräisen vieraan kielen ylioppilastutkinto arvotetaan vähempiarvoiseksi kuin pitkän matematiikan. Toisena esimerkkinä voidaan nimetä se, että luokanopettajaksi opiskelevat eivät suorita perusopetuksen monialaisissa opinnoissa, POM-opinnoissa, vieraiden kielten pedagogisia opintoja, vaikka uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman johdannaisena useat luokanopettajat opettavat alakouluissa englantia ja ruotsia.

Myös englannin dominoiva asema tieteen kielenä keskusteluttaa, jolloin yliopistot ja sen tutkijat tekevät – toiset pakon sanelemina – kielivalintoja julkaistessaan tutkimuksiaan englanniksi (ks. myös Suomen yliopistot ry 2015). Autio ym. (2017, 9) toteavat tutkijoina, että opettajankoulutuksen ei kuulukaan kouluttaa opettajia vain yhden opetussuunnitelman toimeenpanijoiksi. Opettajilla on myös oikeus täydennyskoulutuksen kautta saada työtävät muuttuvien opetussuunnitelmien toteuttamiseen.

### 2.3.2.3 Järjestötason toimijat

Julkisen valtiovallan ja itsenäisten yliopistojen lisäksi on Suomessa kielikoulutuspoliittisella saralla myös muita toimijoita. Piri (2001) käyttää näistä nimitystä etujärjestöt ja kansalaisjärjestöt. Kaplanin ja Baladaufin (1997, 9) mukaan näitä toimijoita voidaan kutsua myös puolivirallisiksi ja ei-virallisiksi järjestöiksi. Näiden järjestöjen vaikutus kielikoulutuspolitiikkaan voi olla hyvinkin vahva ja monitahoinen (Kaplan & Baldauf 1997, 7). Tässä luvussa tarkastellaan joidenkin toimijoiden osallisuutta suomalaiseen kielikoulutuspolitiikkaan.

Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry on perustettu 60 vuotta sitten. SUKOLilla on 28 alueellista piiriyhdistystä, joihin henkilöjäsenet voivat kuulua. Järjestö toimii kieltenopettajien pedagogisena järjestönä ja yhteistyöverkostona. Sen päätehtävänä on edistää kieltenopettajien ja kieltenopetuksen asemaa.

(SUKOL 2017a.) Kuten Kieliverkosto, antaa myös SUKOL kannanottoja ja lausuntoja kansallisiin kielikoulutuspoliittisiin ilmiöihin, lakiesityksiin sekä opettajien asemaan ja opetuksen laatuun. Yhdistyksen nettisivuilta on luettavissa vuodesta 2006 lähtien kaikki kannanotot. Eniten kannanottoja SUKOL on lausunut perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmuutoksiin ja tuntijakoon. Toisella sijalla ovat kannanotot ruotsin kielen opetukseen ja sen asemaan liittyvissä teemoissa. Muita aiheita ovat muun muassa oppilaiden tasa-arvoinen mahdollisuus opiskella kieltä, kielivalinnat, opettajien oikeudet valita oppimateriaalinsa ja monistaa riittävästi, opettajien kelpoisuus ja osaamisen taso oppiaineen opettamiseen. Yhteisenä nimittäjänä kaikille kannanotoille on huoli kansallisen kielivarrannon kaventumisesta. (SUKOL 2017a.)

Piri (2001) on käsitellyt laajasti SUKOL:n toimintakauden historiaa 40 ensimmäiseltä toimintavuodelta. Väitöstutkimuksessa esitetään historiikinomaisesti SUKOLin kielikoulutuspoliittinen toiminta ja vaikuttamisen keinot valtakunnalliseen kielipolitiikkaan ja kielisuunnitteluun. Piri toteaa SUKOLin vaikutusvallan hiipuneen vuosituhannen vaihtuessa ja esittää sille neljä eri syytä:

- 1) Päätöksenteon siirtyminen opetukseen liittyvissä asioissa kansalliselta tasolta kuntiin ja kouluihin ja keskitetyn hallinnon hajauttaminen, 2) OAJ:n otteen tiivistyminen aineenopettajajärjestöjen suuntaan, 3) pedagogisen ja erityisesti kielipoliittisen suunnittelun asiantuntemuksen kasvaminen yliopistoissa ja 4) kieliohjelmajärjestöjen asiantuntemuksen siirtyminen erityisesti Euroopan unionin ohjelmien kautta (Piri 2001, 231).

Liittotasolla annettujen kannanottojen lisäksi yksittäiset jäsenyhdistykset voivat ottaa paikallistasolla kielikoulutuspoliittisesti kantaa (Mäki-Knuuttila ym. 2017). Vaikuttaminen ei ole vain yksisuuntaista, sillä paikallistason toimijat, kuten rehtorit ja sivistystoimenjohtajat, voivat viedä asioita ratkaistavaksi paikallisyhdistyksiin. 15.5.2017 pidetyssä Opetushallituksen kärkihankkeen avaustilaisuudessa eräs rehtori kertoi toimivansa hankalissa tilanteissa siten, että hän pyytää kielenopettajaa viemään asian kielenopettajien paikallisyhdistykseen ja sitä kautta SUKOL:iin ratkaistavaksi. Opettaja palaa rehtorin luokse valmiin ehdotuksen kanssa, jonka jälkeen rehtori tekee sivistysjohtajan kanssa päätöksen. Tuossa tilanteessa asiasta kertonut rehtori ei eritellyt, millaisissa tilanteissa hän on näin toiminut. Pirin (2001, 231) mainitsema kaksikolme ensimmäistä kohtaa ovat omassa työssänikin näkyviä, sillä vuositason SUKOL:n jäsenyhdistyksistä tulee yksi tai ei yhtään kannanottoa ja OAJ huolehtii työ- ja virkaehtosopimukseen liittyvistä edunvalvontakysymyksistä.

Suomen kielenopettajien liiton lisäksi eri kieliyhdistykset ja verkostot, kuten Pohjola-Norden, Suomalais-saksalainen yhdistysten liitto ja Svenska Nuverkostot, pyrkivät toimimaan edustamiensa kielten hyväksi (ks. myös Piri 2001, 50; Kaplan & Baldauf 1997, 9; Spolsky 2009, 107). Kielipoliittinen vaikuttaminen on joissakin tapauksissa ilmeinen, kun taas toisissa yhdistyksissä toiminnan pääpaino on kahden valtion ystävyystoiminnassa ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen lisäämisessä. Eri valtioilla toimii Suomessa kulttuurinedistämisinstituutteja, kuten Goethe Institut, Institut Français de Finlande, American Research Center ja Finnbrit, joka on Suomen vanhin kielenopetuksen edistämiseksi perustettu

keskus. Sipilän (2017) mukaan Finnish-British Society, myöhemmin Finnbrit, aloitti toimintansa Suomessa toisen maailmansodan jälkeen (ks. myös Latomaa & Nuolijärvi 2005, 188).

Vapaa Kielivalinta ry edistää Suomessa toisen kotimaisen kielen pakollisuuden poistamista koulusta, jotta oppilaille olisi oikeus itse valita opiskelemaan kieli (ks. myös Latomaa & Nuolijärvi 2005, 195). Vapaa Kielivalinta ry kuvaa itseään ”yhden asian yhdistyksenä toimivana kansalaistoiminnan kanavana”. Yhdistys käy kielipoliittista debattia Folktingetin kanssa. (Vapaa Kielivalinta 2017; Folktinget 2017.) Kysymys, mitä kieliä Suomessa pitäisi opiskella kouluissa, tuntuukin olevan ikuisuuskyseminen (ks. myös Latomaa & Nuolijärvi 2005, 195).

Kielikoulutuspolitiikkaan vaikutetaan usealta taholta. Tahoja ovat ammattiyhdistys, ulkomaiset valtiot sekä kansalliset toimijat, joiden takana on kansallinen puoluepoliittinen tuki. Useimmille toimijoille yhteistä on huoli suomalaisen kielivarannon kaventumisesta, mutta esitetyt keinot ovat polarisoituneet. Valtakunnan tasolla käydään julkista kielipoliittista keskustelua esimerkiksi ruotsin kielen asemasta peruskoulussa ja kielivarannon kaventumisesta, joka valuu erilaisina faktoina ja asenteina kuntatasolle (ks. Kyllönen & Saarinen 2010b, 15). Tutkijat kirjoittavatkin politiikan toimijoista sosiaalisina toimijoina, jotka ”tarjoavat kilpailevia tulkintoja käsitteistä ja tavoitteista ja näillä luodaan ja tuetaan omaa käsitystä todellisuudesta” (Kyllönen & Saarinen 2010b, 15). Nämä heijastuvat kuntatason päätöksentekoon ja viime kädessä asiakaspintaan eli luokkahuoneeseen.

Seuraavassa luvussa 3 tarkastellaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymystä, menetelmiä ja aineistoja sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYS, MENETELMÄT, AINEISTO JA EETTISYYS

Tässä luvussa tarkastelen väitöskirjatutkimukseni tutkimuskysymystä, tutkimuksen yhteenvedon menetelmiä, aineistoa, tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja luotettavuutta.

#### 3.1 Tutkimuskysymys

Kaikkonen (1994, 5) pohtii 1994 julkaistussa kirjassa kielikoulutuksen uudistumisen problematiikkaa. Hän esittää kysymyksiä, mistä johtuu, että kielenopetus kehittyy hitaasti, ja kenen vastuulla kehittyminen on (Kaikkonen 1994). Takalan (1992, 4) mukaan koulutuspolitiikassa ei ole olemassa yksinkertaisia ongelmia. Nämä 1990-luvulla esitetyt kysymykset ovat edelleen ajankohtaisia, sillä toimintaympäristöt muuttuvat ja on etsittävä jatkuvasti uusia toimintatapoja. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia **mitä mahdollisuuksia kielikoulutuspolitiikan eri toimintaympäristöt tarjoavat kielenopettajalle kielenopetuksen kehittämiseen?** Tutkimuskysymykseen etsitään vastausta seuraavien alakysymysten välityksellä: 1) Kuinka kielikoulutuspoliittinen hallinnollinen hierarkia toteutuu esimerkkikunnassa? 2) Minkä vaiheiden kautta kehittämistyö on toteutettu? 3) Miten kehittämistyö on rahoitettu? ja 4) Mitä instituutioiden välisiä yhteyksiä kehittämistyössä on toteutettu?

Hyytinen ja Toivanen (2010, 428) luokittelevat poliittisen päätöksenteoksen tueksi tehdyn tutkimuksen kolmeen luokkaan eli ex ante-, ex tempore- ja ex post -tutkimukseen. Ex ante -tutkimus on ennen poliittista päätöksentekoa ja valmisteluvaiheen aikana tehtävää tutkimusta. Ex tempore -tutkimus on päätöksentekovaiheessa tehtävää nopeatempoista selvitystyönomaista tutkimusta. Ex post -tutkimuksella tarkoitetaan vertaisarvioitua akateemista, tieteellistä tutkimusta, joka lähtökohdiltaan on arviointitutkimusta. (Hyytinen & Toivanen, 2010.)

Tämä väitöskirja asemoituu ex post –tutkimuksen alueelle, sillä väitöskirjassa syvennytään kuntatason kielikoulutuspoliittisten toimintaympäristöjen tutkimiseen, kuten esimerkiksi opetuksen järjestäjän koulutuspoliittisiin toimiin ja niiden vaikutuksiin muun muassa kielivarainnon laajentamiseksi. Toisin sanoen tässä ex post –tutkimuksessa syvennytään siihen, kuinka kuntatasolla implementoidaan valtakunnallisia poliittisia linjauksia ja kielikoulutuspoliittisia normeja, sekä miten yksittäisen opettajan toimijuus kehittyi ekologisen systeemiteorian eri tasoilla ts. kielikoulutuspoliittisissa toimintaympäristöissä.

Kyngäksen ym. (2011, 144) mukaan aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi on tyypillistä tutkimukselle, jossa etsitään vastauksia päätöksentekoon. Ekonen (2007, 35) pukee liseniaattityössään saman asian toisin sanoen ja kirjoittaa narratiivisen tutkimuksen pyrkimyksen olevan tutkimuksen kohteena olevien ihmisten olojen muuttamisen.

Hyytinen ja Toivanen (2010, 429) kirjoittavat artikkelissaan, että tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa politiikan päättäjille tutkimusta relevanteilta katvealueilta. Paikallisella tasolla vaaleilla valitut luottamushenkilöt päättävät sivistyslautakunnassa paikallistason opetussuunnitelmatyöstä ja resurssien jaosta. Kielenopetus muodostaa suurimman, lähes 30 % kokonaisuuden suomalaisesta perusopetuksen tuntikehyksestä, ja koska *kieli* mainitaan sanana perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014a) yhteensä 1953 kertaa, tulisi niin poliittisten päättäjien kuin kouluissa toimivien eri ammattiryhmien olla perehtyneitä keskeiseen aiheeseen eli kielikoulutuspolitiikkaan. Kuntatason kielikoulutuspolitiikka ja sen monet ulottuvuudet ovat tutkimuksellisesti aiemmin mainittua tutkimatonta katvealuetta. Kenties tämä johtuu siitä, että mikrotason kieli-suunnittelun ei katsota olevan merkityksellistä toimintaa, kuten Kaplan ja Baldauf (1997, 52) kirjassaan pohtivat. Intressinäni on avata tämän tutkimuksen avulla kielikoulutuspoliittisen toimintaympäristön kehittämistyötä Jyväskylässä käyttämällä omaa ammatillista kasvuaani kaukupohjana.

## 3.2 Tutkimusmenetelmät

Väitöskirjatutkimukseni metodologinen ote on autobiografinen, joka yhdistyy autoetnografisesti kerättyyn aineistoon ja lähestymistapani aineiston käsittelyssä on narratiivinen. Kyseiset menetelmät tukevat aineiston retrospektiivistä (Bronfenbrennerin teorian kronotaso), dokumentinomaista käsittelyä tarjoten samalla mahdollisuuden hiljaisen tiedon narratiiville.

### *Autobiografinen menetelmä*

Jaatinen (2003, 2009) määrittelee autobiografisuuden vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa elämässä eletyn ja koetun, jatkuvasti läsnä olevan ydinprosesiksi, joka vaikuttaa kielen oppimiseen ja kielenopettajaksi ja -opettajana kehittymiseen. Edelleen hän kirjoittaa, että kehittyminen on näkemysten jatkuvaa pedagogisen ajattelun muotoilua. Autobiografisen refleksiivisyyden vieraan kielen

opetuksessa Jaatinen määrittelee jakautuvaksi kuuteen alakohtaan: 1) holistinen ihmiskäsitys, 2) dialogisuus, 3) jatkuva hyvän opetuksen ja oppimisen etsiminen, 4) tutkiva oppiminen, 5) opittavan kielen (tiedon ja taidon) omakohtaistaminen eli omaan elämänkulkuun, kokemuksiin liittäminen ja 6) itsen jäsentyminen osana koko ajan muuttuvaa yhteisöä, yhteiskuntaa, kulttuuria, maailmaa ja sen vastuullista osallisuutta. (Jaatinen 2009, 74–76.) Tässä tutkimuksessa kaikki Jaatinen mainitsevat kuusi kohtaa mahtuvat omaan ammatilliseen kasvuuni kieli- koulutuspoliittisessa toimintaympäristössä.

Jaatinen (2003, 10, 31) mukaan autobiografiselle refleksiiviselle tutkimusotteelle on tyypillistä myös jatkuva tutkiminen ja kokeileminen. Tämä tutkimus perustuu nimenomaan kielenopetuksen jatkuvalla kehittämistyölle, jonka kanssa samanaikaisesti ammatillinen kasvuni on edistynyt ja hiljainen tieto on laajentunut. Yrjänäinen ja Ropo (2013, 29) muotoilevat asian tiiviimmin ja heidän mukaansa autobiografinen näkökulma liittyy siihen, millaisena yksilö näkee itsensä ja omat edellytyksensä toimintakontekstissa. Omassa tutkimuksessani erityisesti pedagogisen ajattelun syventyminen näkyy tarkasteltaessa kirjoituksiani autenttisuuden käsitteen kehittymisestä (Bärlund 2006, 2012a; Bärlund & Kauppinen 2017). Jatkuva tutkiminen ja kokeileminen ovat läsnä paikallistason kielisuunnittelussa. Kielen omakohtaistaminen (tässä työpaikan ja toimintaympäristön kieli) nousee yhtäältä tutkimuksen kertomuksellisuudessa vahvasti esiin, mikä on tyypillistä hiljaisen tiedon jakamisessa, ja toisaalta osallisuuden ja yhteiskunnallisen vuorovaikuttamisen näkökulmasta.

Edelleen Jaatinen (2009, 75) kirjoittaa, että autobiografisessa refleksiivisessä lähestymistavassa opettaja pohtii, miten hän voi esimerkiksi edistää oppilaan yksilöllisten opinpolkujen tukemista ja kuinka vieras kieli voi kasvaa osaksi oppijan yksilöllistä elämänpolkua. Nämä ovat juuri niitä kysymyksiä, joihin tämän väitöskirjan artikkeleissa (Bärlund 2010, 2012a; Bärlund & Kauppinen 2017) on etsitty vastauksia. Ellis ym. (2011) ja Uotinen (2010) kirjoittavat autobiografisen menetelmän liittävän tutkijan omat kokemukset toisista henkilöistä ja asioista tehtävään tutkimukseen. Jaatinen muotoilee asian kirjoittamalla seuraavaa: ”autobiografiat eivät koskaan ole tallenteita vain yhdestä ihmisestä ja hänen elämästään, vaan dokumentteja monien elämästä” (Jaatinen 2003, 45).

#### *Autoetnografinen tutkimusmenetelmä*

Wulffin (2015) mukaan autoetnografiassa tutkija on osallisena ja sitoo tutkittavaan aiheeseen omat muistonsa, reflektointinsa, poliittisen näkemyksensä tai muita vastaavia elämän osa-alueita. Autoetnografia tutkii osallisuuden tunnetta ja kokemusta dokumentoinnissa. (Wulff 2015.) Väitöskirjassani autobiografisen tutkimusmenetelmän rinnalle on ollut luontevaa valita autoetnografinen tutkimusmenetelmä, sillä olen osallisena työyhteisössä, jonka toiminnan kehittymistä tutkin samanaikaisesti oman ammatillisen kasvun rinnalla.

Ellis ym. (2011) mukaan autoetnografinen tutkimus on lähestymistapa, jonka avulla kuvaillaan ja systemaattisesti analysoidaan kertojan eli tutkijan kokemusta kulttuurisen toiminnan ymmärtämisestä. Tässä tutkimuksessa kerron

niistä kielenopetuksen kehittämishankkeista, joita on vuosina 2010–2017 toteutettu Jyväskylässä, ja samalla pyrin selittämään aineiston perusteella syy-seuraussuhteita eli mitkä tekijät ovat edistäneet tai hidastaneet paikallistason kielikoulutuspolitiikan (esimerkiksi hankkeiden) ennalta suunniteltujen tavoitteiden toteutumista. Ellisin ym. (2011) ja Pacen (2012) mukaan autoetnografinen tutkimusote yhdistää autobiografiaa ja etnografiaa, ja tyypillistä tutkijalle on lähestyä kirjoitusta minä-muodossa sekä keskittyä yhteen tapaukseen.

Pohjalaisen (2012, 7) mukaan etnografisella tutkimusotteella tarkoitetaan menetelmää, jossa tutkija viettää aikaa yhteisössä ja tekee siellä havaintoja. Etnografiassa tutkija ei siis itse tutki omaa osallisuuttaan yhteisöön, kun taas autoetnografian alalajiksi erotellaan englanninkielisessä tutkimuksessa *community authoethnography*, joka nimenomaan tutkii yksilön kokemusta sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä (Ellis ym. 2011). Tässä tutkimuksessa dokumentoin retrospektiivisesti hiljaista tietoa ja ammatillista kasvua, jotka perustuvat työni kautta tehtyihin subjektiivisiin havaintoihin, mikä on tyypillistä autoetnografiselle otteelle. Yhtäältä olen työni kautta itse osallisena tutkimuksessa, mutta toisaalta seuran sivusta ulkopuolisena erilaisia ammatillisia keskusteluja. Edellä mainitut tutkijan subjektiiviset kokemukset luovat haasteen tutkimuksen luotettavuudelle ja puolueettomuudelle, sillä Sarajärven ja Tuomen (2018, 341–342) mukaan tutkija on sekä tutkimusasetelman luoja että tulkitsija. Autoetnografinen tutkimusote tunnistaa yksilön tutkimusprosessiin vaikuttavia kokemuksia, joiden avulla pyritään selittämään yhteisön toimintaa.

Autoetnografinen ote on siis tutkimusote, mutta myös tutkimusprosessin tuote kuten tämä väitöskirjatutkimus (Ellis ym. 2011). Kuvailen tätä tutkimusta seitsemän vuoden dokumenttifilmiksi, jossa olen itse kertojana (Wulff 2015) ja tutkin omaa kokemusta opettajana, opettajankouluttajana, kielikoulutuspolitiikan toimijana ja kuntatason kielisuunnittelusta vastaavana palvelupääällikkönä (*community autoethnography*) (Ellis ym. 2011).

Canagarajah (2006, 153) toteaa artikkelissaan, että etnografian käyttäminen kielipolitiikan ja kielisuunnittelun tutkimusmenetelmänä saattaa vaikuttaa ensisijatukselta kaukaa haetulta metodologiselta valinnalta, sillä kielisuunnittelun mielletään perinteisesti olevan top down -päätöksenteon toteuttamista (vrt. Glasgow & Bouchard 2019). Siinä, missä asiantuntijat ja poliitikot toteuttavat kielisuunnittelua, antaa etnografinen tutkimusote kuitenkin mahdollisuuden perehtyä paikallisesti tematiikkaan. Kielipolitiikka ja -suunnittelu ovat Canagarajah (2006, 153) mukaan makrotason toimintaa, kun taas etnografia pureutuu mikro-tasolla päivittäiseen elämään, ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen.

Perinteisesti opettajat eivät kehitä työtään tutkimusperusteisesti, vaan kokemusperusteisesti. Tällä tarkoitan, että arjen luokkahuonetyössä kehitetään kokeilemalla, ja kokemuksen kautta tavoitellaan parhaiten sopivien opetusmenetelmien löytymistä eikä yksittäisiä opetuskokeiluja valmistella etukäteen laajasti tutkimusperustaisesti. Martinin (2011, 166) mukaan opetuskokeilulla kokeillaan erilaisia opetusmenetelmiä, jonka jälkeen tuloksia verrataan toisiinsa. Kokeilemalla opettaja ja koulutussuunnittelija – kuten tässä tutkimuksessa – voivat olla



aktiivisia toimijoita niin mikro- kuin makrotasolla, eikä vain makrotason määräysten passiivisia toteuttajia. Väitöstutkimukseni artikkelit toimivat kehittämistyön välikappaleina, joiden avulla perustelen pedagogisia toimintamalleja, ts. edellä viitattuja kokeiluja (Kalaja 2011, 125).

### *Narratiivinen menetelmä*

Tutkimukseni esittämistapa on narratiivinen eli kirjoitan tutkimukseni kertomuksen muodossa, jonka välityksellä kerron seitsemän vuoden aikana toteutettua kielisuunnittelua. Narratiivisuudella tarkoitetaan Richardsin (2002, ix) mukaan opettajien kirjoituksia, joissa he kertovat merkittävistä opetuskokemuksistaan ja tapauksista sekä samalla prosessoivat itseään opettajina eli pohtivat omaa opettajuuttaan. Narratiivisen aineiston käsite on kuitenkin paljon laajempi kuin mitä Richards (2002) antaa ymmärtää, ja narratiivinen tutkimussuuntaus ei käsittele ainoastaan opettajien kertomuksia, vaan narratiivisuus voi viitata lähestymistapaan, analyysiin ja myös aineistoihin, mitkä ovat narratiiveja, kuten kirjoitelmat tai elämäkerralliset haastattelut. Narratiivisessa tutkimuksessa opettaja ei niinkään tukeudu ulkopuolisiin kertomuksiin, vaan käyttää aineistona omaa itseään ja opetuskokemuksiaan. Ellis ym. (2011) käyttävät tästä englanninkielistä termiä *personal narrative research*. Tässä työssä minä toimin tarinankertojana, ja prosessin tuloksena on tutkimus kielikoulutuspolitiikan kehittämisestä kuntasektorilla.

Johnsonin ja Golombekin (2002, 1) mukaan narratiivisen kielentutkimuksen tavoitteena on myös siirtää kokemuksia ja ammatillisesti syntynyttä hiljaista tietoutta toisille opettajille ja tutkijoille. Artikkeleiden avulla olen halunnut itse ja kollegoideni kanssa tuoda esiin kielenopetuksen käytänteitä päättäjille ja muille virkamiehille (Hyytinen & Toivanen 2010). Toivon myös artikkeleiden ja tutkimuksen yhteenvedon hyödyttävän tiedeyhteisöä ja tekevän tunnetuksi kuntatasolla tehtävää kielisuunnittelun rakennetta. Tutkimukseni voidaan tulkita olevan myös kuntalain 22. §:n mukaista kunnan asukkaan tai palvelun käyttäjän osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuden käyttämistä (Finlex 2005), tavoitteena vaikuttaa päätöksentekoon.

Täydennän omaa kertomustani aineistooni kuuluvilla sähköpostikeskusteluilla, jotka edustavat myös kertomuksia, joissa viestin kirjoittajat kertovat kokemuksistaan kuntatason kielisuunnittelusta. Jaatinen (2003, 22) kirjoittaa omassa väitöstutkimuksessaan, että narratiivinen tutkimusmetodologia on yleisin metodologinen valinta autobiografista aineistoa käsiteltäessä. Ropon (2009, 142–143) mukaan narratiivisuus käännetään usein suomen kielellä kertomuksellisuudeksi, ja aineisto voidaan jäsentää kertomukselliseen muotoon tavoitteena kertomuksellisen oppimisen prosessin edistäminen. Edelleen Ropo (2009) toteaa, että kertomukset rakentuvat aina autobiografisten eli omaelämäkerrallisten sekä yhteiskulttuuristen prosessien kautta. Kertomusten eli narratiivien identiteetti on siis kertojan – tässä tutkimuksessa minun – identiteetti eli tarina siitä, kuka olen, mistä tulen, ja mikä on se maailma, missä elän (Yrjänäinen & Ropo 2013, 29).

Traharin (2009) mukaan narratiivista ja autoetnografista tutkimusta yhdistää se, että tutkijan tarina on olennainen osa tutkimusta. Narratiiviset tutkijat sitoutuvat intensiiviseen ja avoimeen pohdintaan sekä kyseenalaistamaan omaa asemaansa, arvojaan, uskomuksiaan ja kulttuurista taustaansa (Trahar 2009). Jaatisen (2003) käyttämä autobiografinen refleksiivinen tutkimusmenetelmä taipuu samaan kuin Traharin (2009) väittämä. Molemmista tutkija reflektoi omaa tutkimustaan analyttisesti ja avoimesti. (Ks. myös Pace 2012.)

Uhmaan väitöskirjassani kasvatustieteilijä Aution (2017, 21) argumenttia, että koulutuspoliittinen nykytutkimus on teoriatonta, kritiikitöntä, raportoivaa ja kronikoivaa. Koska osallisuuteni tutkimukseen on moniulotteinen, asettaa se haasteensa metodologialle, jonka pitäisi kattaa kielenopettajana, opettajankouluttajana ja kuntasektorin hallinnon virkamiehenä kokoamani laajan aineiston.

Oman työni tutkimisen ja kehittämisen ohella tutkimukseni käsittelee myös julkisen yhteisön muita kehittämistoimenpiteitä ja toimijoita. Tämä seikka nousee esiin tutkijan alitajunnassani, sillä se vaikuttaa tutkimuseettiseen keskusteluun tutkijaminän ja julkisen viranhaltijaminän välillä. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni aineiston, minkä jälkeen pohdin tutkimuseettistä näkökulmaa luvussa 3.4.

### **3.3 Tutkimusaineisto, artikkelit ja niiden teoreettiset viitekehykset**

Vuosien 2010–17 aikana olen työskennellyt monissa kielikoulutuspoliittisissa toimintaympäristöissä erilaisissa rooleissa. Tutkimusaineistoni koostuu Jyväskylän kaupungin Sivistyksen toimialan, perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kielenopetuksen kehittämishankkeiden aikana kokoamastani aineistosta. Aineiston kerääminen on alkanut 2010 työskennellessäni samanaikaisesti Kielikoulutuspoliittisen verkoston projektitutkijana, saksan kielen aineenopettajana sekä Kielitivoli I -hankekoordinaattorina ja päättyen 2017 ensin perusopetuksen suunnittelijana ja sittemmin kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikön työssä keräämääni aineistoon. Tässä luvussa perehdytään tarkemmin tutkimusaineistoon, artikkeleihin ja niiden teoreettisiin viitekehyksiin.

Samalla kun autoetnografisesti keräämäni aineisto on karttunut, ovat myös ammatillinen asiantuntijuuteni, kokemukseni ja hiljainen tieto karttuneet. Kokemus ja hiljainen tieto ovat haasteellinen tutkimusaineisto. Aineistonkeruu on tapahtunut kehittämistyön edetessä, eikä sen sisältö ole ollut etukäteen ennustettavissa. Tämä on antanut joustavuutta tutkimuksen kirjoittamiselle (vrt. Savonmäki 2007, 63). Pohjalaisen (2012) mukaan hiljaisella tiedolla tarkoitetaan työelämässä syntyneitä taitoja ja osaamista. Osaaminen ja tieto nähdään organisaatiossa tärkeimmäksi resurssiksi, joiden avulla luodaan käytäntöjä, uutta tietoa ja innovaatioita. Koivunen (2000, 84) nimeää tällaisen kollektiiviseksi hiljaiseksi tiedoksi, joka siirtyy yksilölle jäljittelyn, tekemisen ja samaistumisen kautta. Pohjalainen (2012) argumentoi edelleen, että hiljaista tietoa ei osata välttämättä aina

tunnistaa, koska kokemus ilmenee monipuolisena, kokonaisvaltaisena ja ammatillista osaamista laajempuna tietona.

Koivunen (2000) käsittelee teoksessaan laajasti hiljaisen tiedon käsitettä. Koivusen (2000, 81) mukaan tutkimuksessa on mahdotonta kuvata eksplisiittisesti koko tiedonhankinnan prosessia. Tieteellistä tietoa tuotettaessa ollaan riippuvaisia myös tiedosta, jota ei pystytä kuvaamaan verbaalisesti (Koivunen 2000). Tätä työtä kirjoittaessani onkin ollut ajoittain haasteellista kuvata ja perustella joitakin asioita, jotka ovat minun hiljaista tietoaani. Lukija saattaakin esittää kysymyksen, miksi tämä asia on näin tai mihin tämä perustuu? Olen yrittänyt parhaani mukaan etsiä tutkimuslähteitä perustellakseni kirjoittamaani, mutta hiljaiselle tiedolle ei aina ole yksinkertaista löytää tutkimuksen näkökulmasta laadusta alkuperäistä tai muuta vastaavaa lähdettä.

Tässä väitöskirjatutkimuksessa on yhtenä tavoitteenani jakaa omaa osaamistani kuntatason kielikoulutuspolitiikasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Canagarajahin (2006, 156) mukaan etnografiselle tutkimukselle on välttämätöntä kerätä laaja ja monitahoinen aineisto. Tutkimukseni aineisto onkin valittu kuvaamaan työnkuvani laaja-alaisuutta työurani eri rooleissa. Otanta on mahdollisimman monipuolinen osoittamaan kunta-alalla tapahtuvaa kielikoulutuspoliittista kehittämistyötä. Aineiston tarkoitus onkin tuoda esiin eri toimijoiden keskinäistä jännitteitä, ts. eri tulokulmia, kuten Canagarajah (2006, 158) toteaa.

Aineistoa täydentää oma kokemukseni sekä vuosien varrella kerätty ammatillinen hiljainen tieto. Seuraavat käsitykset<sup>14</sup> kuvaavat väitöskirjani hiljaisen tiedon aineistoa: konkreettinen, itse koettu, epämääräinen, mutta relevantti, tieteellisen ulkopuolella, alueellisesti validi, kontekstisidonnainen ja osallistuva toimija. Kokemusta on vaikeata todentaa ja tutkia, ellei sitä ole dokumentoitu esimerkiksi päiväkirjan muodossa. Hiljainen tieto aineistona tässä tutkimuksessa on koettua ja minulle kerrottua tietoa eli narratiiveja. Coian ja Taylorin (2012, 11) mukaan ei tutkijalle ole välttämätöntä käyttää kaikkea aineistoa tutkimustyössä, vaan tutkija itse päättää autoetnografiassa käyttämänsä aineiston tai narratiivit. Oman haasteensa aineistoni käsittelyssä aiheuttaakin laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta (Finlex 1999), sillä kaikki kerätty kokemus ja ammatillinen tieto eivät ole julkista. Tämän vuoksi lukijalle saattaa jäädä paikoitellen kuva, että en perustele asioita tutkimuksen edellyttämällä riittävällä tarkkuudella.

Sitomaniemi-Sanin (2017, 149) mukaan tutkivaa opettajuutta käsittelevissä tutkimuksissa nk. praktikko-opettajien tuottama tieto nousee todellisista luokkahuonetilanteista ja käytännön asiantuntijuudesta. Käytännön asiantuntijuus eli kokemus on aina subjektiivista, ja kun siihen yhdistetään hiljaisen tiedon traditiot (Pohjalainen 2012), on haasteellista tehdä tutkimusta omasta työstään siten, että oma kokemus ei vaikuta nk. ”musta tuntuu”-tiedolta. Kokemukseni perustan taulukossa 1. esittämiin primääriaineistoihin: omiin nauhoitettuihin muistiinpanoihin, oppilas-, opettaja- ja opiskelijahaastatteluihin, sähköpostikirjeenvaihtoihin, hankedokumentointiin (hakemukset ja raportit) sekä huoltajille ja henkilökunnalle suunnattuihin Webropol-kyselyihin sekä sekundääriaineistona

<sup>14</sup> Käsitykset on poimittu Pohjalaisen (2012) taulukosta, johon hän on kerännyt hiljaisen tiedon eri käsityksiä.

käyttämiin sanomalehtien lehtileikkeisiin. Autoetnografiseen aineistooni liittyy myös havainnointia, jonka kytken keräämäni aineistoon. Sarajärven ja Tuomen (2018, 195–196) mukaan asiat nähdäänkin havainnon avulla oikeissa yhteyksissä. Tutkimusaineisto kokoa kehittämistyön, jota avaan tutkimuksen yhteenvedossa narratiivisesti. Aineisto on kerätty vuosina 2010–17.

Primääriaineisto	Aikaväli, jolloin kerätty	Määrä	Mihin artikkeliin aineisto liittyy
Oppituntien jälkeen nauhoitetut reflektoidut muistiinpanot	2010-12	Kahden vuoden nauhoitukset jokaisen oppitunnin jälkeen n. 12 t	Bärlund 2012
Oppilaille suunnattuja haastatteluita	2010-12	N=60	Bärlund 2012
Opiskelijoille suunnattuja haastatteluita	2011-13	N=15	Bärlund, Nyman & Kajander 2015
Oppilaille suunnattuja haastatteluita	2014	N=11	Bärlund & Kauppinen 2017
Oman äidinkielen opettajien haastatteluita	2014-15	N=18	Bärlund & Kauppinen 2017 ja yhteenvedo
Huoltajakeskustelut sähköpostilla	2010-17	Tähän työhön nostettu vain 3 eri keskustelua	Yhteenvedo
Hankeraportteja- ja hakemuksia	2010-17	N=17	Yhteenvedo
Webropol-kyselyt -Huoltajille suunnatut -Henkilökunnalle suunnatut -Oppilaille suunnattu	2015-17	N=6, vastauksia 1323 N=2, vastauksia 288 N=3, vastauksia 85 N=950	Yhteenvedo
Sekundääriaineisto	Aikaväli, jolloin kerätty	Määrä	Mihin artikkeliin aineisto liittyy
Lehtileikkeitä kielenopiskelusta (Ksml, HS)	2009-2017	N= 37	Yhteenvedo

## TAULUKKO 1 Tutkimusaineisto

Aineiston laajuus ja monipuolisuus kuvastaa laajaa toimintaympäristöä, johon tutkimus sijoittuu. Vaikka tutkimus ei ole diskurssintutkimus, nousee aineistosta esille myös kehittämistyön aikana eri toimijoiden välillä käytävä monipuolinen dialogi<sup>15</sup>, sillä ekologisen systeemiteorian eri tasojen välillä tapahtuva toiminta pitää sisällään aina vuoropuhelua. Vuoropuhelua edustavat muun muassa puolistrukturoidut haastatteluaineistot, joista tutkija saa tietoa tutkittavalta osallistuen itse keskusteluun.

Todettakoon, että työnkuvani vaikuttaa sähköpostiaineistoni laatuun. Positiiviset ilon hetket kielenoppimisessa eivät yleensä kantaudu luokkahuoneesta hallintoon. Minuun otetaan yhteyttä huoltajien osalta pääosin konsultatiivisesti tai tapauksissa, jossa he kokevat, että heitä ei ole kohdeltu yhdenvertaisesti. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että tutkimuksen yhteenvedossa esittämäni esimerkit ovat yksipuolisia. Henkilökunnankin yhteydenotot ovat konsultatiivisia. Seuraavissa alaluvuissa esittelen väitöskirjani artikkeleiden aineiston sekä niitä yhdistävän autenttisuuden viitekehysten.

### 3.3.1 Väitöskirjan artikkeleiden aineisto ja tulosten esittely

Ensimmäinen artikkelini edustaa Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian enimmäistä tasoa eli mikrotason kehittämistyötä, jossa yksittäinen opettaja toimii

<sup>15</sup> Opettajan ja oppilaiden välinen dialogi, huoltajien ja opettajan välinen dialogi, aineenopettajankouluttajan ja aineenopettajaksi opiskelevin välinen dialogi, opettajan ja esimiehen välinen dialogi.

työnsä tutkijana. Tutkimus sijoittuu luokkahuoneeseen ja siellä tapahtuvaan opimiseen, joka on mielestäni koulun pienin toimintayksikkö. Tutkimuskohteena ovat alakouluikäiset A2-saksan oppijat ja opetusmenetelmän kehittäminen. Tavoitteena on ollut tuottaa tutkittua tietoa siitä, kuinka autenttinen opetus vieraan kielen oppitunnilla toimii ja miten oppilaat oppivat. Ensimmäisen artikkelin kirjoittamishetkellä olen ollut kielenopettajana ammatillisen kehitykseni alussa ja kuntatason hankekoordinoinnissa noviisi.

Toinen artikkelini sijoittuu useille tasoille. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta tämä tutkimus asemoituu mesotasolle, jossa useamman toimintaympäristön yhteistyö (opetuksen järjestäjä ja yliopisto) tuottaa tutkimustuloksia opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Yhtäältä toimijuuteni tutkimuksessa tapahtuu mikrotasolla yhdessä yksikössä eli aineenopettajakoulutuksessa, jossa toimin sekä yksilönä opettajankouluttajana että työyhteisössä tutkimuksen teon yhteydessä. Asetelma on sama kuin ensimmäisessä artikkelissa eli mikrotasolla tarkoitetaan yhden opiskelijan/opiskelijaryhmän kouluttamista. Roolini aineenopettajankouluttajana ja perusopetuksen suunnittelijana on ollut välittää opiskelijoiden välityksellä kielipedagogista osaamista, joka edelleen siirtyy opiskelijoiden välittämänä eteenpäin makrotasolle eli opiskelijoiden tuleviin työpaikkakuntiin, silloin kun opiskelijat siirtyvät työelämään vieden osaamisen mukanaan.

Kolmas tutkimukseni on mikrotason tutkimus, jolla on pyritty vaikuttamaan makrotasoon. Tutkimus on tehty luokkahuoneessa, ja tutkimustuloksilla on ollut tarkoitus vaikuttaa valtakunnallisella tasolla oman äidinkielen opetuksen kehittämiseen. Tämä tutkimus sijoittuu väitöskirjani aikavälille, jolloin työskentelin perusopetuksen suunnittelijana. Tutkimuksen tavoitteena on ollut täydennyskouluttaa oman äidinkielen opettajia monialaiseen ja monikieliseen opettamiseen sekä perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteisiin. Toimijuuteni tässä tutkimuksessa tapahtui työyhteisössä makrotasolla, sillä tavoitteena oli kehittää työyhteisön pedagogista osaamista, joka välittyy oppilaille mikrotason luokkahuonetilanteisiin.

Tieteellinen raportointi ei ole ollut edellytyksenä näissä kielenopetuksen hankkeissa, joihin Jyväskylän kaupunki on saanut rahoitusta. Kaikki kolme tutkimusta sijoittuvat Jyväskylän kaupungin alueelle, mutta niiden avulla pyritään vaikuttamaan valtakunnallisella tasolla kielenopetuksen kehittämiseen sekä kuntatasolla kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja arvoihin. Tutkimusasetelmani poikkeaa Sitomaniemi-Sanin (2017, 139) mainitsemasta valtavirrasta, sillä hän kirjoittaa artikkelissaan, että opettajankoulutuksen tutkimukselle ei ole tyypillistä lähestyä poikkitieteellisesti yhteiskunnallisia, poliittisia sekä makrotason valtakysymyksiä. Kolmessa artikkelissa kokeillaan etupainotteisesti perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 keskeisiä käsitteitä, joita ovat autenttisuus, ilmiöoppiminen ja kielisuihku, ja tulokset raportoidaan tieteellisessä muodossa. Etupainotteisella kokeilemisella tarkoitan tässä sitä, että opetusmenetelmät on otettu käyttöön ennen kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on hyväksytty ja siitä on tullut normi (ks. myös Bärlund 2012a, 158–159).

Väitöskirjani artikkeleista ensimmäinen on saksankielinen, toinen suomenkielinen ja kolmas englanninkielinen. Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti artikkeleita, jonka jälkeen tarkastelen artikkeleiden teoreettista viitekehystä.

- 1) **Bärlund, Pia. 2012. Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht - Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. *German for foreign language, gfl-journal* No. 2-3. S. 157-184 <http://www.gfl-journal.de/2-2012/Baerlund.pdf>.**

Ensimmäisen artikkelini aineisto koostuu vuosina 2010–2012 Kielitivolii I -hankkeeseen kuuluvan opetuskokeiluni aikana keräämästäni puolistrukturoidusta haastatteluaineistosta sekä etnografisesti keräämästäni aineistosta, jota omat oppituntien jälkeen nauhoittamani reflektioivat muistiinpanot edustavat. Haastattelin oppilaita kahden vuoden aikana puolen vuoden välein. Tutkimuksen kohteena oli kaksi luokkaa, jotka aloittivat A2-saksan opiskelun syksyllä 2010 kahdessa jyvaskyläläisessä alakoulussa. Toisen ryhmän koko oli 7 ja toisen ryhmän koko oli 15 oppilasta. Opetin itse molempia opetusryhmiä koko alakouluajan elokuusta 2010 toukokuuhun 2012.

Oppilaiden opetus perustui autenttiseen oppimiseen sekä autenttisten opetusmateriaalien käyttöön opetuksessa. Autenttisella oppimisella tarkoitetaan oppilaille merkityksellisten aiheiden ja menetelmien käyttöä oppimisessa, kun taas autenttinen oppimateriaali on niin lingvistisesti kuin merkityksellisesti autenttista eli tekstit ovat natiivien kielenpuhujien tuottamia ja samanaikaisesti oppilaille merkityksellisiä. (Ks. myös Bärlund 2014a, 28.) Artikkelin tutkimusaineisto koostuu seuraavista elementeistä: oppilaiden työt, puolistrukturoidut oppilashaastattelut, kahden vanhemman haastattelut sekä opetuskokeilun aikainen oma reflektointi (äänitteet).

Ensimmäisen artikkelini tutkimuskysymyksiä olivat: Millaista hyötyä oppikirjaton oppitunti tarjoaa oppijan ja opettajan näkökulmasta? (Welchen Erfolg hatte der Unterricht ohne Lehrbuch aus Sicht der Lerner und der Lehrerin?) ja Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita oppijakeskeinen saksan oppitunti tarjoaa? (Welche Möglichkeiten und Herausforderungen bietet lernerzentrierter Deutschunterricht?). Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat kokivat saksan kielen opiskelun ilman oppikirjaa helpompana kuin oppikirjapohjaisen englannin opiskelun ja toiminnallisen oppimisen helpottavan sanaston oppimisessa. Oppikirjattoman oppimisen hyödyt näkyivät myös kirjoittamisen osa-alueen hyvinä oppimistuloksina, sillä oppilaat joutuivat kirjoittamaan kaiken itse muistiin. Opettajan näkökulmasta voidaan sanoa oppijakeskeisen opetuksen tärkeänä tuloksena olevan, että oppijan autonomiaa on tuettava, eikä oppijaa saa jättää yksin uuden asian äärellä.

2) Bärlund, Pia; Nyman, Tarja; Kajander, Kati. 2015. "Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkuteluun tänään." Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta". Teoksessa: M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (Eds.), *Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014. Ainedidaktisia tutkimuksia (9). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. S. 76-96.*)

Artikkelissa käsitellään varhaista vieraan kielen opettamista kielisuihkutuksen avulla. Kielisuihkutusta on systemaattisesti kehitetty vuodesta 2010 Jyväskylän kaupungin Sivistyksen toimialan, perusopetuspalveluiden<sup>16</sup> ja Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen sekä Kieli- ja viestintätieteiden laitoksen henkilökunnan yhteistyönä. (Bärlund 2012b.) Tavoitteena on ollut saada kielisuihkutus osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa 2014 (Opetushallitus 2014a, 128). Toisen artikkelin aineisto koostuu soveltavaan ohjattuun opetusharjoitteluun osallistuvan 15 vieraiden kielten aineenopettajaopiskelijan kirjallisista harjoitteluraporteista<sup>17</sup>. Harjoittelun he suorittivat minun johdollani Jyväskylän kaupungin perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan Jälkäreissä sekä varhaiskasvatuksen esiopetuksen toimipisteissä toteutetuissa kielisuihkutuksissa. Tavoitteena on ollut kouluttaa aineenopettajaopiskelijoita varhaisen vieraan kielen opetuksen ja oppimisen ja sen toteuttamiseen ja teoriaa.

Kielisuihkutuksen ympärille luotiin oma kokonaisuus Opettajankoulutuslaitoksen soveltavan ohjatun harjoittelun sisälle sekä Kieli- ja viestintätieteiden laitokselle varhaisen vieraan kielen opetuksen kurssi. Näin opiskelijat ovat valmistuessaan saaneet valmiudet siirtää osaamistaan työelämäänsä eri puolille Suomea.

Tämä koulutus on ollut valtakunnallisesti merkittävä siinä mielessä, sillä kielisuihkutus on kirjattu ensimmäistä kertaa normiksi (Opetushallitus 2014a, 128), ja näin ollen pedagoginen kehittäminen on ollut etupainotteista eli ex ante-tutkimusta uutta opetussuunnitelmaa ajatellen. Yliopiston ja kunnan yhteistyöllä kielenopetuksen kehittämiseksi on suuri merkitys makrotasolla. Tämän kehittämistyön myötä Jyväskylän kaupunki sai merkittävän opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen 2015 kielisuihkutuksen mikrotason kehittämiseen Jyväskylässä, josta muun muassa Moilanen ja Sievänen (2017) ja Sievänen (2016) ovat raportoineet.

<sup>16</sup> 1.5.2015 nimike on muuttunut ja se on Jyväskylän kaupunki- Sivistyksen toimiala - Perusopetus. Vuosien 2010-15 aikana nimi on muuttunut kolmesti. 1.1.2020 alkaen nimi on Sivistyspalvelut.

<sup>17</sup> Olen toiminut vuosina 2010-15 soveltavan ohjatun opetusharjoittelun ohjaajana ja opiskelijat ovat osallistuneet kielisuihkutuskurssilleni (3op). Tässä artikkelissa on rajattu vain lukuvuonna 2013-14 osallistuneiden opiskelijoiden harjoitteluraportit.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys keskittyy varhaisen vieraan kielen oppimisen sekä aineenopettajan koulutuksen kenttään. Artikkelin tutkimuskysymykset ovat olleet seuraavat: 1) Miksi opiskelijat haiketuivat kielisuihikutusharjoitteluun?, 2) Mitä tavoitteita opiskelijat asettivat opetukselleen?, 3) Miten valitut aktiviteetit toimivat opiskelijoiden kokemusten perusteella? ja 4) Miten opiskelijat kokivat kehittyneensä ammatillisesti? Tutkimusaineistoa on lähestytty laadullisesti. Tutkimustulokseksi saatiin, että opiskelijat ovat kokeneet kielisuihikutuksen erittäin merkityksellisenä oman opettajuuteensa kehittymisen kannalta, he ovat päässeet irti oppikirjasidonaisuudesta ja astuneet kohti autenttista kielenopettamista.

- 3) **Bärlund P. & Kauppinen, M. 2017. Teaching heritage German and Russian language through authentic material in Jyväskylä, Finland – a multiple case study L1-Educational Studies in Language and Literature, vol.nr, 17 p. 1-23.**

Kolmannessa artikkelissa perehdytään Jyväskylän kaupungin (maahanmuuttajien) oman äidinkielen opetukseen osallistuvien lasten kirjoittamisen ja lukemisen oppimiseen ja opetukseen. Artikkelin perustuu Koneen säätiön rahoittamaan projektiin, jossa kehitetään monikielisyyden ja monikulttuurisuuden opetusta toiminnallisempaan suuntaan huomioiden monialaiset oppimiskokonaisuudet. Projekti toteutettiin Jyväskylän kaupungin ja Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen välisenä yhteistyönä. Projektin nimi on ActiveLibrary -toiminnallinen kirja-arkku. Tutkimusaineistona ovat oman äidinkielen opetuksen kieli-kohtaiset opetussuunnitelmat<sup>18</sup>, opettajien oppilaille valmistamat tuntisuunnitelmat ja tehtävät<sup>19</sup> sekä oppilaiden puolistrukturoidut haastattelut, joissa he kertovat omia kokemuksiaan opetuksesta.

Tutkimuksen taustalla olevan ActiveLibrary -menetelmän kehittämisen ideologiana on ollut kehittää luokkahuoneesta yhteistoiminnallisen oppimisen oppimisympäristö, mikä kannustaa oppilaita keskustelemaan yhdessä oppimisestaan teksteistä. Samalla on pyritty laajentamaan oppilaiden kulttuuri- ja kielitietoisuutta valitsemalla autenttisia tekstejä.

Artikkelin tutkimuskysymys etsi vastausta siihen, miten monikulttuuriset oppilaat oppivat kirjoittamaan ja lukemaan ActLib-tehtävien avulla, kun oppijan suomen kieli on vahvempi kuin kotikieli (How do multicultural pupils learn writing and reading through ActLib tasks while using their heritage language, when their Finnish language is stronger).

<sup>18</sup> Kielikohtaisista opetussuunnitelmista luovuttiin Jyväskylässä 2014 opetussuunnitelmauudistuksen myötä.

<sup>19</sup> Oppimateriaalit nähtävillä <https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku>



Tutkimuksen tuloksena ilmenee, että oppilaat arvioivat ääntämisenä parantuneen harjoitteiden aikana enemmän kuin kirjoittamisen. Tehtävien toiminnallisuus ja taidepainotteisuus auttoivat oppilaita yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Tutkimus osoitti myös, että opettajien tulisi ottaa paremmin huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet eli heille merkitykselliset tekstit. (Ks. myös Kauppinen & Bärlund 2015; Bärlund & Kauppinen 2014.)

### 3.3.2 Autenttisuus artikkeleiden yhteisenä viitekehyksenä

Yhteistä artikkeleille on kielenopetuksen autenttisuuden tutkiminen eri näkökulmista. Kiinnostuin autenttisesta vieraan kielen opetuksesta jo opiskeluaikoina, ja perehdyin tematiikkaan pro gradu -tutkielmassani (ks. Bärlund 2006). Teema on kulkenut mukani kronologisesti ammatillisen kehittymisen ajan jalostuen ja laajentuen, ja se kuuluu vahvasti kasvatustilanteeseen. Myös Nyman korostaa autenttisuuden tutkimisen tärkeyttä (Nyman 2009a, 22).

Autenttisuuden korostaminen ja sen eri muodot ovat nousseet kielenopetuksen tutkimuksessa 2000-luvulla voimakkaasti esiin. (Kaikkonen 2000, 2002; Bärlund 2006, 2010, 2012a; Gilmore 2007; Mishan 2005). Gilmore (2007) esittelee retrospektiivisesti autenttisuutta ja sen eri ilmenemismuotoja kielenopetuksen historiassa. Gilmore (2007) luettelee metatutkimuksessaan kahdeksan eri tuloakulmaa lähestyä autenttista kielenopetusta: 1) natiivin kielenpuhujan tuottama puhe, natiivien keskinäinen dialogi erityisessä kieliympäristössä, 2) kielenpuhujan tuottama puhe/teksti aitoon kielenkäyttötilanteeseen vrt. keksitty oppikirjadiaalogi, 3) tekstin merkityksellisyys kuulijalle/lukijalle, 4) opettajan ja oppilaan välinen dialogi, 5) valittujen tehtävien laatu, 6) luokan sosiaalinen tilanne (hierarkia, kanssakäyminen), 7) autenttinen arviointi sekä 8) kulttuuriin assimiloituminen. Autenttisuudeksi ymmärretään myös oppilaalle laadultaan merkityksellisten asioiden tuominen osaksi opetusta (Edellhoff 1985; van Lier 1996). Suomessa autenttisuutta vieraan kielen opetuksessa on tutkinut erityisesti Kaikkonen (2002, 2000). Kaikkosen (2000, 54) mukaan autenttisen vieraan kielen opetuksen tulee pyrkiä kokemuksen, erityisesti aitojen kokemusten, hankkimiseen vieraasta kielestä ja sen käyttötilanteista.

Oma ymmärrykseni autenttisesta vieraan kielen opetuksesta on kehittynyt van Lierin (1996) ja Edellhoffin (1985) sekä Kaikkosen (2000, 2002) viitekehysten ympärille. Ymmärrän autenttisen kielen opetuksen koostuvan viidestä A:sta<sup>20</sup>, jotka tulevat englannin kielen sanoista *authentic* (autenttinen, aito, alkuperäinen), *awareness* (tietoisuus jostain asiasta), *agency* (toimijuus), *autonomous* (itsenäinen, omatoiminen) ja *acquisition* (oppimisen omaksymiskyky, taidon ja tiedon hankinta).

<sup>20</sup> Van Lier 1996 on kuvannut omissa tutkimuksissaan vain 3 A:ta, josta laajensimme yhdessä Merja Kauppisen kanssa 5 A:n kehyksen.

The 5 A's method used in this study was inspired by previous research. The method indicates how authentic material is, how the material awakens pupil awareness, how the material develops pupil agency, how autonomous the pupils grow through learning, and their acquisition capability, i.e. how the pupils take ownership of the learned text. (Bärlund & Kauppinen (2017)

Oma oppimiskäsitykseni näkyy tekemässäni kehittämistyössä. Autenttisuus ja sen eri osa-alueet ovat olleet työvälineitä työssäni niin kielenopettajana, hallinnon suunnittelijana, kielipedagogiikan opettajankouluttajana kuin kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkönä. Hankkeiden suunnittelussa ja toteutuksessa pyrin kehittämään sellaisia menetelmiä, jotka ottavat huomioon oppijälähtöisyyden sekä kieli- ja kulttuuritietoisuuden. Autenttisuus esiintyy myös yhtenä oppimiskäsityksenä perusopetuksen opetussuunnitelmassa ohjaten kielenopetusta ja sen kehittämistä (Opetushallitus 2014a).

Myös opetushenkilökunnan tietoisuuden kasvattaminen uusista opetusmenetelmistä ja käsitteistä, kuten autenttisuudesta tai kielisuihkusmenetelmästä, kuuluu oleellisesti kielisuunnittelun piiriin kaikilla ekologisen systeemiteorian tasoilla. Tällä tarkoitan sitä, että mikrotason kehittämistyön tuloksia tulisi jalkauttaa myös muille tasoille. Seuraavassa luvussa perehdynkin kielisuihkutukseen, jota on esimerkkikunnassa kehitetty jo kymmenen vuoden ajan yhtenä kielenopetuksen menetelmänä ja kielivalintojen markkinointikeinona.

### 3.3.3 Kielisuihutus

Tässä väitöstutkimuksessa kielisuihutus on autenttisuuden lisäksi yksi poikkileikkaavista teemoista, sillä menetelmää on kehitetty samanaikaisesti autenttisuuden kanssa Jyväskylässä vuodesta 2010 (ks. Bärlund 2012b; Bärlund ym. 2015). Poikkileikkaavuudella tarkoitan sitä, että menetelmän kehittämisellä on pyritty vaikuttamaan kielivalintojen kasvamiseen vastaamaan luvun 2.3.1 hallitusohjelmassa annettuja tavoitteita kielivarainnon laajentamiseksi ja toiminnallisemman opetuksen kehittämiseksi. Nykyään kielisuihutus on menetelmänä osa Jyväskylän kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelmaa ja sen avulla annetaan kielirikasteista esiopetusta jokaisessa yksikössä. Kielisuihutus nousee esille yhteenvedossa useassa eri kohdassa ja tässä luvussa avataan kielisuihutuksen määritelmää.

Kielisuihutuksen määritelmä on syntynyt Kielitivoli I -hankkeen aikana. Kielisuihutuksen määritellään olevan:

Varhaiseen vieraalle kielelle herkistämisen liittyvä metodi, jossa käytetään toiminnallisia menetelmiä, kuten laulua, leikkiä ja lorutusta. Kielisuihutus voi antaa kuka tahansa kielitaitoinen aikuinen ja kielisuihuttaa voi missä vain ja milloin vain. Parhaimmillaan kielisuihutus lomittuu lapsen tai oppilaan arkisiin askareisiin mukaan. (Bärlund ym. 2015.; ks. myös <https://peda.net/jyvaskyla/kielisuihutus>)

Termi esiintyy useissa eri opinnäytetöissä sekä alan ammatillisissa julkaisuissa ja tutkimuskirjallisuudessa, joista suurin osa on julkaistu Jyväskylän kaupungin ja yliopiston yhteistyön tuloksena. (Pynnönen 2010; Kallonen 2010; Kuutti 2010;

Kyllönen 2011; Tuokko ym. 2012, 2011; Mela 2012; Bärlund 2014b, 2012b; Pynnönen 2012a; Sainio 2013; Vihonen 2013; Neuvonen 2014; Bärlund ym. 2015; Koivu 2016; Pentikäinen 2016a, 2016b; Sievänen 2016; Moilanen & Sievänen 2017; Nyman & Kajander 2017).

Nymanin ja Kajanderin (2017) mukaan kielisuihkutusta ei määrittele mikään valtakunnallinen säädös. Kielisuihkuutus on tosin kirjattu näkyviin ensimmäisen kerran valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014a, 128). Opetussuunnitelman luku 13.4.3 määrittelee kielisuihkutuksen olevan tutustuttamista vieraisiin kieliin ennen varsinaisen A1-oppimäärän aloitusta. Kieliä opitaan laulaen, leikkien, pelaten ja liikkuen oppilaiden kanssa yhdessä valittujen sisältöteemojen pohjalta. Opetussuunnitelmassa käytetään kielisuihkutuksen yhteydessä ilmaisua *opettaa kieltä* osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja muiden oppituntien yhteydessä. Opetussuunnitelman määritelmä kielisuihkutuksesta lähestyy selkeästi opetussuunnitelman luvun 10 suppeampaa kaksikielistä opetusta, jossa alle 25 %:a opetuksesta annetaan vieraalla kielellä. Tämä eroaakin edellisessä kappaleessa mainitusta Kielitivolli I -hankkeen aikana syntyneestä kielisuihkutuksen määritelmästä, jossa kielisuihkutuksen tarkoituksena on *herkistää* lapsi vieraille kielille eikä opettaa perusopetuksen oppiaineita vieraalla kielellä. Kangasvieri ym. (2012, 20) määrittelevät taas kielisuihkutuksen seuraavasti:

Kielisuihkuutus tarkoittaa vieraalla kielellä toteutettavia lyhyitä tuokioita, joissa kielen tutustutaan eri keinoin. Kielisuihkun aikana käytetään vain vierasta kieltä. Pääpaino on puhumisella eikä sisältötavoitteita ole, mutta tarkoitus on saada oppilaat kiinnostumaan kielestä ja luoda positiivinen mielikuva vieraista kielistä.

Kangasvierin ym. (2012) määritelmä eroaa Bärlundin (2012b) ja Bärlundin ym. (2015) määritelmistä, joiden mukaan kielisuihkussa voidaan käyttää molempia kieliä, sekä suomea että suihkutettavaa kieltä.

Suppeammasta kaksikielisestä/kielirikasteisesta toiminnasta käytettävien nimitysten kirjo on laaja, ja Peltoniemen ym. (2018, 36) selvityksessä kuntien erilaisista käytänteistä nousee esiin yhteensä 11 erilaista nimitystä kuvamaan toimintaa. Myös Roiha (2017) toteaa, että eri termit viittaavat erilaisiin kielenopetuksen toteutusmuotoihin. Peltoniemen ym. (2018, 36) selvityksen termeistä *kielisuihkuutus* mainittiin 17 kunnan vastauksessa ja *kielirikasteinen opetus* 11 kunnan vastauksissa. Selvityksessä ei määritellä tarkemmin, mitä kielisuihkutuksella tarkoitetaan, vaikka termi on nostettu esiin myös opetussuunnitelman perusteissa. Muut opetussuunnitelman luvun 10 termit avataan. (Peltoniemi ym. 2018.) Vastaavasti aiemmassa kaksikielisen opetuksen selvityksessä selvityksessä (Kangasvieri ym. 2012) käy ilmi, että vain yksi kunta mainitsi kielisuihkutuksen kuuluvan sen tarjoamaan toimintaan. Peltoniemen ym. (2018) selvityksen tuloksista voidaan siten vetää johtopäätös, että terminä *kielisuihkuutus* on saavuttanut vakiintuneen aseman kuntien kielenopetuksen kehittämistyössä Kielitivolli I -hankkeen jälkeen.

Yhteistä Peltoniemen ym. (2018), Bärlundin ym. (2015) sekä Nymanin ja Kajanderin (2017) julkaisuille on kielisuihkutuksen tavoite. Jokaisessa julkaisussa todetaan, että kielisuihkutuksen tavoite on innostaa lapsia opiskelemaan vieraita

kieliä toiminnallisesti sekä kunnioittamaan eri kulttuureita. Toiminnan tavoitteisiin ja kehittämistyöhön Jyväskylässä perehdyn tarkemmin jäljempänä luvussa 5, ja kerron, kuinka muun muassa kielisuihkutusta käytetään lasten mielenkiinnon herättelyssä vieraita kieliä kohtaan.

### 3.3.4 Oman äidinkielen opetus

Vieraiden kielten opetuksen rinnalla myös oman äidinkielen opetuksella on merkitystä suomalaisen kielivarainnon ja monikulttuurisen vuorovaikutuksen ylläpitämisessä. Väitöstyöni kolmas artikkeli käsittelee perusopetuksen opetussuunnitelman liitteen 3 mukaista oman äidinkielen opetusta ja sen kehittämistä (Opetushallitus 2014a, 463; Opetusministeriö 2009). Oman äidinkielen opetuksen määritelmä vaihtelee verrattaessa asetustekstiä, opetussuunnitelmatekstiä sekä tutkimuskirjallisuutta. Tässä väitöstyössä käytetään termiä oman äidinkielen opetus ja englanninkielistä termiä *heritage language learning* (suom. perityn kielen oppiminen) (Bärlund & Kauppinen 2017; ks. myös Latomaa 2002, 73; Li 2019). Kansainvälisessä tutkimuksessa käytetään oman äidinkielen opetuksesta useita muita termejä, kuten *allochtonous language* (Tallon 2011).

Oman äidinkielen opetusta on annettu pakolaisoppilaille Suomessa 1970-luvulta lähtien ja vuodesta 1987 myös muille oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin oman äidinkielen opetus on sisällytetty vuodesta 1992. (Ikonen 2007; Piippo 2016, 2017.) Ikosen (2007) mukaan oman äidinkielen opetuksen asemaa ei kuitenkaan ole määritelty tarkemmin. Opetuksen asema on pysynyt samana vuoden 1992 opetussuunnitelman perusteista, sillä opetusta ei ole tehty velvoittavaksi oppimääräksi oppilaalle perusopetuksen tuntijaossa. Koska opetuksen asemaa ei ole määritelty tarkemmin, vaihtelevat kuntien käytänteet opetuksen toteuttamisessa (ks. myös Piippo 2016, 2017).

Opetusministeriön asetustekstissä (2009/1777) oman äidinkielen opetuksella tarkoitetaan esi-, perus- tai lukio-opetusta saavan maahanmuuttajataustaisen, monikielisen oppilaan kotikielen (äidinkieli tai isänkieli) opetusta, tai saamen- ja romanikielisen oppilaan oman äidinkielen opetusta. Opetussuunnitelman perusteissa käytetään termiä ”perusopetusta täydentävä oppilaan äidinkieli” (Opetushallitus 2014a, 463). Opetukseen voivat osallistua myös ne oppilaat, jotka ovat hankkineet kyseisen kielen taidon asuessaan ulkomailla esimerkiksi huoltajien työkomennuksen aikana. Tällöin käytetään termiä ”ylläpitokielen opetus”. Minimiryhmäkoko on laskennallinen neljän oppilaan ryhmä. Virallisissa vähemmistökielissä minimiryhmäkoko on kaksi oppilasta.

Oman äidinkielen opetus on perusopetuksen ulkopuolista opetusta, eikä kuntia velvoiteta järjestämään sitä (ks. myös Latomaa 2002). Opetusta rahoitetaan valtion erityisavustuksella, joka kattaa 86 %:a laskennallisen oppitunnin hinnasta (25 euroa) eli on 21 euroa. (Bärlund & Kauppinen 2017; Linderoos 2016a; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 14; Opetusministeriö 2009; Li 2019.) Merkittävä asia opetusministeriön asetustekstissä on se, että asetus huomioi Suomen

virallisista vähemmistökielistä romanikielen ja saamen kielet, mutta ei viittomakieliä.<sup>21</sup>

Oman äidinkielen opetusta on Suomessa tutkittu verrattain vähän. Viimeaikaisimpia tutkimuksia edustavat Piipon väitös (2016), Bärlundin ja Kauppisen artikkeli (2017) ja Puronahon ja Sepän (2015) sekä Lin (2019) opinnäytetyöt. Oman äidinkielen opettajat ry (2019) on julkaissut myös oman selvityksensä oman äidinkielen opettajien työstä opettajien näkökulmasta. Selvitys ei eroa sisällöltään juurikaan Suomen kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opettajat ry:n ja Monikulttuurinen päiväkotijoukko, koulu ja koti ry:n vastaavasta lausunnosta vuodelta 1997 (vrt. Abahassine & Kawa 1997). Myös Linderoos (2016a) on kirjoittanut omassa väitöstutkimuksessaan oman äidinkielen opetuksesta. Piippo (2016, 2017) on tutkinut, kuinka pääkaupunkiseudulla järjestetään oman äidinkielen opetusta portugalilais- ja espanjalaiskielissä sekä oppilaiden ja huoltajien näkökulmia opetuksesta. Bärlundin ja Kauppisen (2017) sekä Puronahon ja Sepän (2015) tutkimukset kohdistuvat kirjallisuuden käyttöön oman äidinkielen opetuksessa oppilaiden ja opettajien näkökulmasta. Li (2019) taas on tutkinut opinnäytetyössään mandariinikielen opetusta Keski-Suomessa. Linderoos (2016a) kohdistaa yhden alaluvun väitöstyössään autobiografisten kokemusten jakamiseen oman äidinkielen opettamisesta.

Kehittämistyötä oman äidinkielen opetuksen hyväksi on kuitenkin tehty paljon. Opetushallitus julkaisi (Latomaa 2007) oppaan oman äidinkielen opetukseen. Oppaan itsenäiset luvut käsittelevät opetuksen pedagogista järjestämistä sekä monikielisyyskasvua. Opa on laadittu osana opetusministeriön ja Opetushallituksen kehittämishanketta (Latomaa 2007). Oman äidinkielen opetuksesta on kirjoitettu myös julkaisuja, joissa tarkastellaan maahanmuuttajan kielillisiä oikeuksia Suomessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016; Latomaa 2002).

Oman äidinkielen opetuksesta on kirjoitettu myös valtakunnallisissa kielikoulutuspoliittisissa raporteissa. Raporteissa otetaan kantaa oman äidinkielen opetuksen asemaan ja oman äidinkielen opettajien kelpoisuuteen. Suomessa monella oman äidinkielen opettajalla on pedagogista ja kielellistä kompetenssia opettaa kieltä, vaikka heillä ei olisikaan kielen tai kasvatustieteen opintoja Suomessa. Lain sekä työ- ja virkaehtosopimuksen mukaan heiltä puuttuu kelpoisuus eli muodollinen kelpoisuus. Tämä seikka on nostettu esiin jo 2007 kielikoulutuspoliittisessa KIEPO:n loppuraportissa (Taalas & Aalto 2007, 180; Youssef 2007, 373). Myös Piippo (2017) ja Pyykkö (2017) nostavat esiin oman äidinkielen opettajien kelpoisuuden.

Oman äidinkielen opetuksen asemaan tuntijaossa viitataan Ikosen (2007) kirjoittamassa tekstissä, jossa viitataan edelleen Opetushallituksen julkaisemattomaan raporttiin. Ikonen (2007) kirjoittaa, että oman äidinkielen opetus tulisi ottaa osaksi valtakunnallista tuntijakoa. Käyttämäni lähteisin nojaten totean, että oman äidinkielen opetuksen kehittämisestä (asema, opettajien kelpoisuus) on käyty valtakunnallisen tason keskustelua vuodesta 2006.

<sup>21</sup> Viittomakieli huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärien yhteydessä (Opetushallitus 2014a).

Haasteita oman äidinkielen opetuksen kehittämiseksi on useita: opetuksen asema tuntijaossa, opettajien koulutus ja kelpoisuudet, opetusmateriaalin puute, huoltajien ja oppilaiden sitoutuminen opetukseen. Haasteet eivät koske yksinomaan Suomea, vaan ovat universaaleja, kuten Peyton ym. (2001) toteavat. Haasteista huolimatta oman äidinkielen opetuksella pyritään tukemaan oppilaan toiminnallista kaksikielisyttä, joka on tärkeää lapsen monikielisen identiteetin saavuttamisessa (Tallon 2011, 73; Li 2019).

### 3.4 Tutkimuksen eettiset haasteet

Tutkimukseni perustuu oman työn tutkimiseen. Ellisin ym. (2011) mukaan autoetnografisen tutkimuksen kirjoittaja ei ainoastaan altista itseään, vaan myös ympäristönsä tutkimuksen aikana. Tällä hän tarkoittaa sitä, että myös muiden kuin kirjoittajan työ altistetaan julkisuudelle. Työskentelen kuntasektorilla, jonka toimintaa ohjaavat lukuisat lait ja asetukset, kuten laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta, kuntalaki, perusopetuslaki ja perusopetusasetus. Peruslähtökohta on jo itsessään se, että kunnan ja virkamiehen toiminta on julkista ja läpinäkyvää.

Koska tutkimusaineistoni perustuu luvussa 3.3 mainittuihin aineistoihin, on syytä tarkastella lähemmin, kuinka laki viranomaisen toiminnasta julkisuudessa (Finlex 1999) ohjaa tutkimusaineistoni käsittelyssä. Tästä laista käytän jatkossa lyhennettä *julkisuuslaki*.

Julkisuuslain 1. § määrittelee julkisuusperiaatteen, jonka mukaan viranomaisten asiakirjat ovat julkisia, jollei tässä tai muussa laissa toisin säädetä. Edelleen saman lain 3. §:ssä säädetään tiedonsaantioikeuksista ja viranomaisen velvollisuudesta toteuttaa avointa toimintaa sekä antaa yksilölle ja yhteisölle mahdollisuus valvoa julkisen vallan ja julkisten varojen käyttöä sekä muodostaa vapaasti mielipiteensä. (Finlex 1999.) Minulla on siis virkamiehenä yhtäällä velvollisuus antaa tietoa tämän tutkimuksen tekemiseen, ja toisaalla oikeus tutkijana vapaasti muodostaa mielipiteeni viranomaisen toiminnasta. Koulu ei myöskään ole enää Karikosken (2009) toteama suljettu laitos, vaan kaiken toiminnan (päätoisten ja toimintaperiaatteiden) tulisi olla julkisuuden kestävä.

Tutkimusaineistoni perustuu viranomaisen laatimiin asiakirjoihin, joista julkisuuslain 5. § säätelee. Tutkimusaineistoni kuuluvia virkamiehenä työssäni keräämiäni muita aineistoja, kuten muistiinpanoja, kirjeenvaihtoa tai sisäisen koulutuksen materiaalia ei luokitella julkisuuslain 5. §:n mukaan asiakirjoiksi. Samaisessa laissa säädetään myös asiakirjojen tai muun materiaalin salassapidosta. (Finlex 1999) Tutkimuksessani esitettyihin sitaatteihin sähköpostikirjeenvaihdosta olen saanut julkaisuluvan asianomaisilta henkilöiltä, ja heidän nimensä on poistettu. (Ks. myös Tuomi & Sarajarvi 2018, 333.) Tutkijalta edellytetään vahvaa eettistä sitoutumista, ja vastuuta noudattaa tutkimuseettistä koodistoa (Nyman 2009a, 21).

Tässä tutkimuksessa pyritään toimimaan hyvän hallintotavan mukaisesti ja takaamaan, että aineistosta ei pystytä tunnistamaan yksilöitä. Myös Seppälä-Pän-

käläinen (2009, 214) joutui pohtimaan omassa väitöstutkimuksessaan tutkittavien henkilöiden ja asioiden tai työyhteisön anonymiteettiä. Hän kirjoittaakin, että olisi kestävämpää, jos henkilöt pitäisi häivyttää ulos tutkimustekstistä (Sepälä-Pänkäläinen 2009). Tässä kohtaa on syytä todeta, että tutkimuksellinen eettisyys ja virkamiehen toiminnan julkisuus ovat ristiriidassa keskenään. Tällä tarkoitan sitä, että tutkimustoiminnan eettisyys vaatii yksilön henkilöllisyyden salaamista. Koska tutkimukseni rajautuu yhteen kuntaan, on kuitenkin mahdollista, että kunnan eri toimijat saattavat tunnistaa eri artikkeleissa tutkimuskohteena olevat oppilaat, opettajat ja opettajaksi opiskelevat. (Ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 333.)

Tutkimuksen tarkoituksena on kertoa mahdollisimman objektiivisesti kielikoulutuspoliittisesta kehittämistyöstä, jota esimerkkikunnassa tehdään. Kehittämistyössä esiin nousevat dilemmat eivät johdu vain yhden kunnan toimintamenetelmistä, vaan ne voivat esiintyä myös muissa kunnissa.

Narratiiviselle, autoetnografiselle tutkimukselle on haasteellista säilyttää objektiivisuus, sillä tutkimus perustuu omaan subjektiiviseen kokemukseen. Bronfenbrenner (1977, 517) kirjoittaakin, että vaikeinta on nähdä juuri se, mikä on silmien edessä. Kokemukseen perustuvan tutkimuksen uskottavuus perustuukin siihen, että tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia, ja ne on kyettävä perustelemaan. Ekosen (2007, 132) mukaan narratiivisen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse siitä, pystyykö lukija vakuuttumaan tekstin paikkansapitävyydestä. Hän kirjoittaa, että oman työn liian hyvä tunteminen on vaarallista tutkimuksen objektiivisuudelle (Ekonen 2007). Vaikeinta narratiivisen, autobiografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin säilyttää tutkimusotteen neutraalisuus. Myös Kuukka (2009, 26) on todennut väitöskirjaa kirjoittaessaan, että on mahdotonta olla sekoittamatta tutkimuskohteeseen omia arvoja, uskomuksiin ja asenteitaan.

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus eivät olekaan yhteismitallisia, sillä eettisyys voidaan nähdä teknisenä eettisyytenä (tutkimuseettisten määräysten, kuten lakien ja määräysten noudattaminen) tai eettisyys on periaatteita noudattavaa, jolloin noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 2018, 321) Koska tutkimuksessani esiintyy myös autoetnografisia piirteitä, ja aineistoni perustuu kokemukseen ja hiljaiseen tietoon, on syytä tarkastella aineiston eettisyyttä niiltä osin, kun se on kerätty piilohavainnoimalla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 196).

Seuraavassa luvussa käsitelen tarkemmin kehittämistyötä tutkimuksen esimerkkikunnassa.

## 4 KIELIKOULUTUSPOLIITTINEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ ESIMERKKIKUNNASSA

Kehittämistyöni perusopetuksen opettajana, opettajankouluttajana, suunnittelijana ja myöhemmin kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkönä on kuin tuhannen palan palapeli. Väitöskirjani yhteenvedon aiemmissa luvuissa olen kuvannut eri tasoilla kehittämistyöhön vaikuttavia tekijöitä. Kielikoulutuksen kehittämistyön tulisi olla teorian ja käytännön vuoropuhelua, jossa tutkittu tieto kohtaa arkitason kehittämisen (ks. Kauppinen 2014).

Kuntatason kielikoulutuksen kehittämiseen vaikuttavat useat seikat, kuten aiemmin mainitut valtakunnalliset politiikkadokumentit ja toimijat. Valtakunnallisen ohjauksen lisäksi kunnilla on lainsäädännöllä määritetty autonomia päättää kielikoulutuksen kehittämisestä. Useiden toimijoiden vuoropuhelu kehittämistyössä edustaa ekologisen systeemiteorian eksotasoa eli kuvaa kahden tai useamman tason välistä dialogia tai prosesseja (Bronfenbrennerin 1977; Dijkstra ym. 2014, 30). Seuraavaksi luvuissa 4 ja 5 käsittelen tutkimuskysymystäni *Mitä mahdollisuuksia kielikoulutuspolitiikan eri toimintaympäristöt tarjoavat kielenopettajalle kielenopetuksen kehittämiseen?* Ensimmäisessä luvussa 4.1–4.4 kielikoulutuspolitiikkaa esimerkkikunnan toimintaympäristöjen näkökulmasta ja sen eri toimijoita sekä luvussa 4.5 kehittämistyön rahoitusta. Jäljempänä luvussa 5 kuvaan toimintaympäristössä tapahtuneen kielipedagogisen kehittämistyön eri vaiheita, instituutioiden välistä yhteistyötä sekä kehittämistyön rahoitusta. Samalla vastataan luvun 3.1 alakysymysten välityksellä päätutkimuskysymykseen.

### 4.1 Kielikoulutuksen kehittämisen hierarkia Jyväskylässä

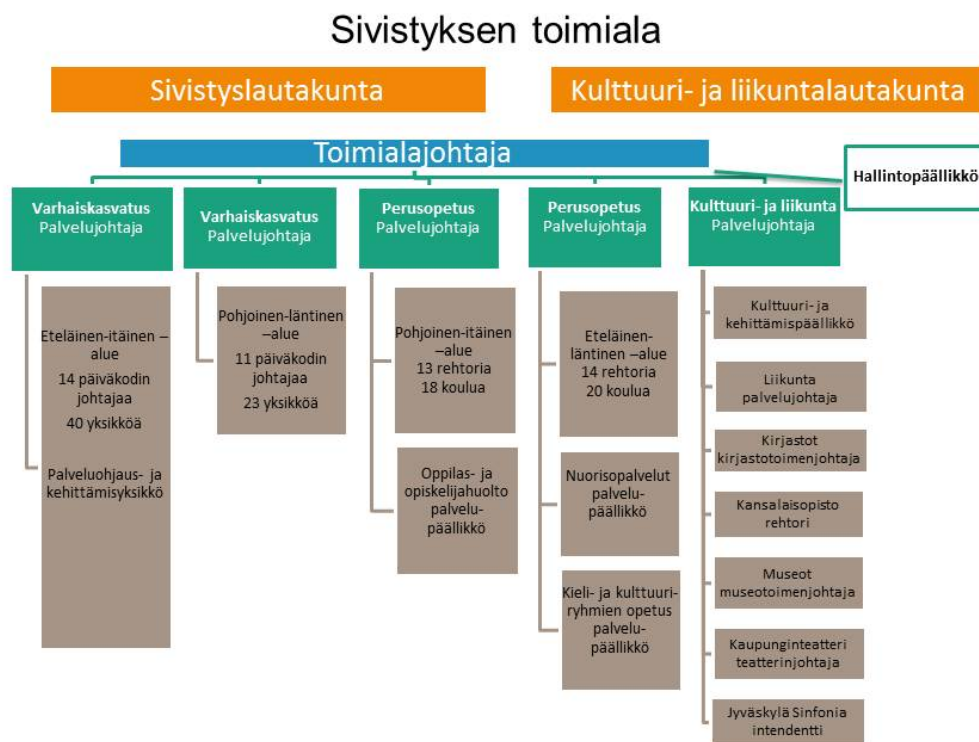
Kunnan velvollisuuksista määrätään kuntalaissa (Finlex 2015). Jokaisessa kunnassa hallintosääntö ja toimintasääntö määräävät kunnan päätöksenteon normihierarkian, ja nämä perustuvat kutakin toimialaa koskeviin lakeihin. Hallintosääntö ja toimintasäännöt vahvistetaan kunnan- tai kaupunginvaltuustossa.



Kunnissa saattaa olla myös kielenopetusta ohjaavia strategioita. Pilke & Dahl (2012, 104) määrittelevät artikkelissaan julkishallinnon osalta, että julkisen kielipolitiikan tarkoituksena on hoitaa ja ohjata kielten asemaa ja sosiaalisia toimintoja kunnassa. Operatiivisen (horisontaalisen) tason toiminnan he määrittelevät olevan *kielihallintaa*. Edelleen horisontaalisen kielipolitiikka on tutkijoiden mukaan *kielihallintoa*, joka ei ole vuorovaikutteista. (Pilke & Dahl 2012, 104.)

Pyrin kuvaamaan tässä luvussa kielikoulutuksen kehittämisen hierarkiaa Jyväskylässä neljällä eri kuvalla (ks. kuvat 5–8). Ensimmäisessä kuvassa 5 esittelen yleisellä tasolla sivistyksen toimialan hierarkian. Kaksi seuraavaa kuvaa 6–7 kuvaavat toimialan sisällä eri mikro- ja makrotason kielikoulutuspoliittisia toimijoita. Viimeisessä kuvassa 8 kokoan eri toimijat yhteen.

Kuvasta 5 ilmenee tutkimuksen aikavälin viimeisin Jyväskylän Sivistyksen toimialan organisaatiokaavio. 2010–17 välillä organisaatorakenne on muuttunut lähinnä johtamisen osalta. Aiemmin toimialajohtaja toimi rehtoreiden ja hallintohenkilökunnan esimiehenä. 2015 aloitti uusi palvelujohtajajärjestelmä, ja 2016 aloitti kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkö työnsä.



1.3.2018

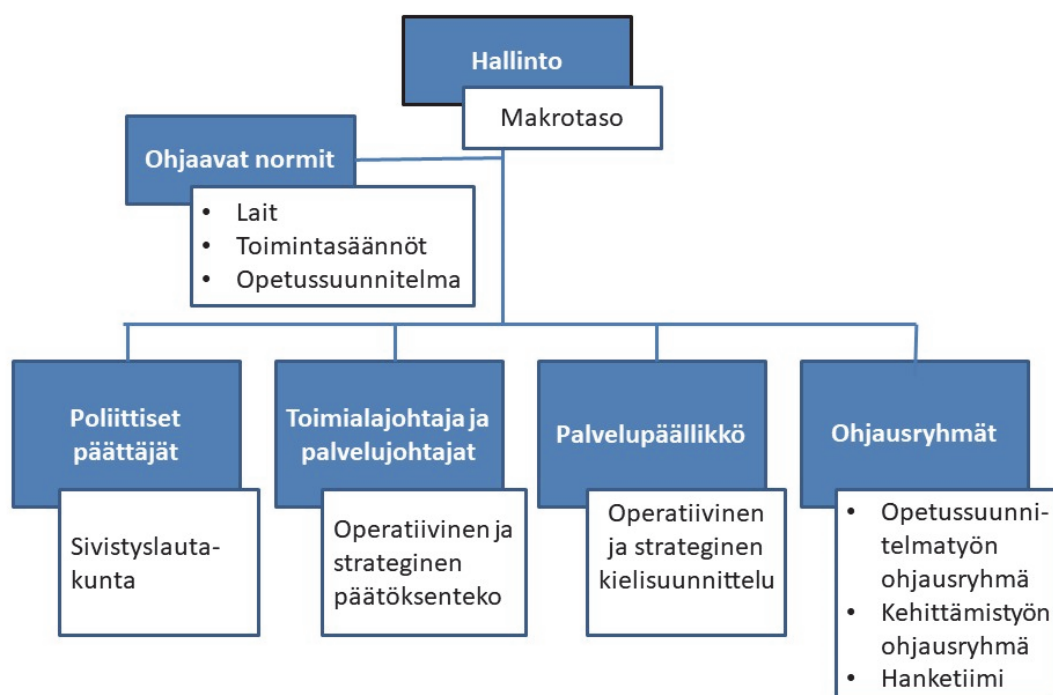
1

KUVIO 5 Sivistyksen toimialan organisaatiokaavio 1.3.2018

Jyväskylän kaupungin (2016, 3 §) sivistyslautakunnan tehtäväalueen toimintäsäännössä määriteltiin, että sivistyslautakunta päättää perusopetuksen kieliohjelmasta ja erikoisluokista. Toimialajohtaja hyväksyy perustettavat kieliryhmät. Edelleen 4. §:ssä määriteltiin, että palvelujohtaja hyväksyy koulujen vuosittaiset

toimintasuunnitelmat. Toimintasuunnitelmiin<sup>22</sup> voidaan kirjata mahdollinen koulujen tasolla tehtävä kielenopetuksen kehittäminen. (Jyväskylän kaupunki 2016. Kunnallinen määräyskokoelma 2015).

Esimerkkikunnan makrotason kielikoulutuksen päätöshierarkia on tiivistetty kuvioon 6. Kasvun ja oppimisen palveluiden kehittämissyksikkö perustettiin 1.8.2015 alkaen, ja se hallinnoi pääosin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hankkeita. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen hankkeet ovat kuitenkin pysyneet kieli- ja kulttuuriryhmien palvelupäällikön koordinoinnissa. Toimialajohtaja allekirjoittaa kaikki hankehakemukset. Muutoin kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkö vastaa oman toimintansa operatiivisesta ja strategisesta kielisuunnittelusta (taloudellinen ja pedagoginen suunnittelu, henkilöstötoimenpiteet, yksikkönsä opetuksen ohjaus ja kehittämistyö sekä omalta osaltaan sisäinen tarkastus).



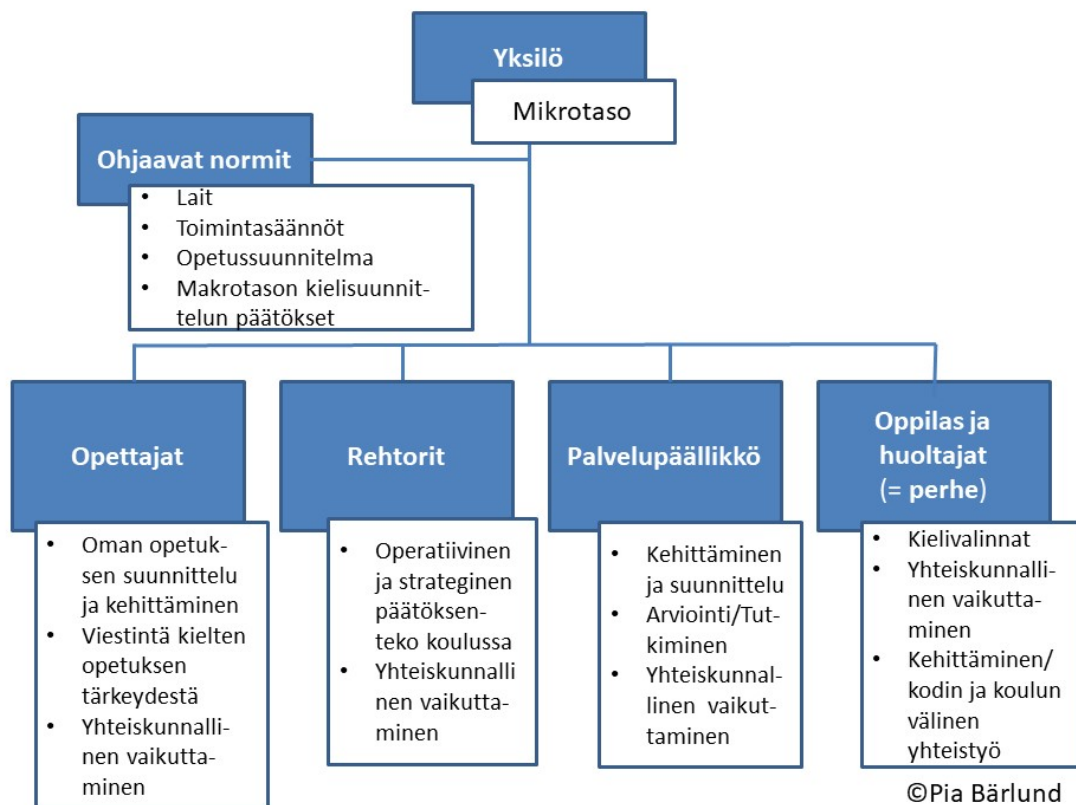
Kuvio 6

©Pia Bärlund

KUVIO 6 Makrotason kielisuunnittelu Jyväskylän kaupungissa

<sup>22</sup> Tässä tutkimuksessa ei ole voitu tarkastella koulujen toimintasuunnitelmia ja niihin mahdollisesti kirjattuja koulukohtaisia kielenopetukseen liittyviä asioita, koska minulla ei ole kyseisiin asiakirjoihin pääsyä.

Kuvioon 7 on koottu Jyväskylän kaupungin mikrotason kielikoulutuspolitiikan toimijoita. Heitä kaikkia ohjaavat normit, kuten kuntalaki, perusopetuslaki ja perusopetusasetus.



KUVIO 7 Mikrotason kielisuunnittelun toimijat Jyväskylän kaupungissa

Yksittäisellä opettajalla on autonomia kehittää omaa työtään luokkahuoneessa perusopetuksen valtakunnallisen ja kuntatason opetussuunnitelman asettamien normien puitteissa. Esimerkkejä tällaisesta mikrotason kehittämistyöstä Jyväskylässä on useita (Li 2019; Moilanen & Sievänen 2017; Saarenketo 2016; Linderoos 2016a; Skinnari 2012; Bärlund 2012a). Jyväskylässä ei ole kenenkään opettajan virkaan kohdennettu nk. suunnittelijaopettajan työtehtäviä. Yksittäinen opettaja voi toimia myös makrotasolla, kun hänen toimintansa kohdistuu luokkahuoneen ulkopuolella olevaan toimintaan. (Ks. myös kuvio 1.)

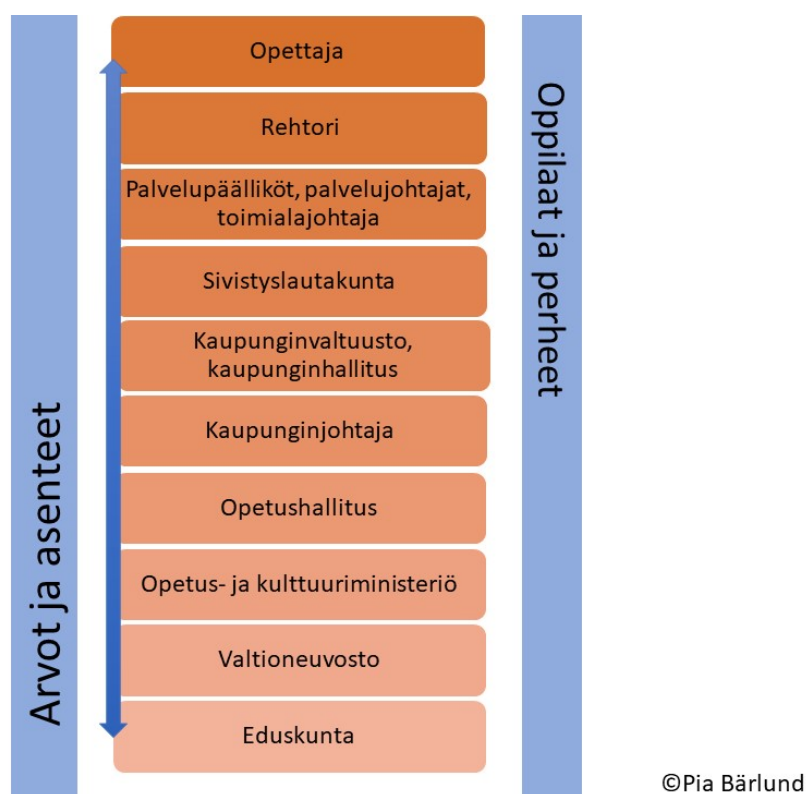
Koulujen rehtorit toimivat yksikkönsä palvelupäällikkönä. Heidän roolinsa kielikoulutuspoliittisesti ja kielisuunnittelun osalta on merkittävä. He päättävät koulunsa talouden suunnittelusta, kielenopettajien rekrytoinnista sekä siitä, kuka saa opettaa vieraita kieliä alakoulussa ts. annetaanko tunnit luokanopettajalle vai kielen aineenopettajalle. Rehtorit vastaavat myös huoltajien tiedusteluihin kielenopetuksesta. Tutkimuksen aikavälillä Jyväskylässä ei ole ollut yhtään kielenopettajataustaista rehtoria. Rehtorit voivat jakaa taloudellista vastuuta edelleen kielenopettajille, jolloin opettajat saavat yhdessä päättää, miten esimerkiksi oppikirjatilaukset hoidetaan. Jos kouluyksikköä tarkastellaan kosmoksena,

on rehtorin toiminta järjestäytyneen toimintayksikön näkökulmasta makrotason toimintaa. Kunnan näkökulmasta rehtori voi olla myös mikrotason toimija.

Myös kieli- ja kulttuuriryhmien palvelupäällikön rooli voi olla mikrotason toimija. Tällä tarkoitan niitä toimenpiteitä, jotka johtavat ammatilliseen kasvuuni omien työtapojeni kehittämisen tuloksena. Yksilötasolla kielisuunnittelua katsotaan myös tapahtuvan oppilaan, oppilaiden huoltajien ja perheen tasolla. Näkyvimmillään tämä on kielivalintojen yhteydessä, ja päätettäessä opiskeleeko oppilas äidinkieli ja kirjallisuus vai suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, panostaako oppilaan oman äidinkielen opiskeluun vai harrastuksiin, mutta se ilmenee myös muuna kodin ja koulun välisenä yhteistyönä.

Olen päättänyt jättämään pois kuvioista 7 luottamushenkilöt yksilötason kielisuunnittelua toteuttavina henkilöinä, sillä luottamushenkilöt toteuttavat makrotason kielisuunnittelua kollektiivisesti. Tällä tarkoitan sitä, että sivistyslautakunta tekee päätökset enemmistön äänimäärällä.

Seuraavassa kuviossa 8 on yhteenveto kielikoulutukseen liittyviä tasoista, jotka vaikuttavat Jyväskylässä kielisuunnitteluun kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen osalta.



KUVIO 8 Kielikoulutuspolitiikan eri tasot Jyväskylässä

Mikrotason kielisuunnittelu kohtaa koulun jokapäiväisessä arjessa makrotason kielikoulutuspolitiikan ja kielipolitiikan. Tasojen määrittely riippuu toimijan tulo- kulmasta. Tästä on hyvänä esimerkkinä 2012 tuntijakopäätöksen jälkeen alkanut arvolatautunut keskustelu sanomalehti Keskisuomalaisessa siitä, kuka on pätevä

opettamaan kieliä alakoulussa (Finlex 2012; Tiihonen 2017; Jokinen 2017; Mäki-Knuuttila ym. 2017). Luokkahuoneen arki eli mikrotaso Jyväskylässä onkin ollut erittäin lähellä valtakunnan makrotason poliittista päätöksentekoa ja arvokeskustelua. Arvot ja asenteet sekä oppilaat ja perheet vaikuttavat jokaisella tasolla kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon (ks. Spolsky 2009, 98).

Kuten aiemmasta kielikoulutuspolitiikan tutkimuksesta käy ilmi, eivät kunnan päättäjät koe kuitenkaan aina kielikoulutuspolitiikan kuuluvan heidän tehtäviinsä (Kyllönen & Saarinen 2010b). Monikulttuuristuvassa ja globaalissa maailmassa kuntapäättäjien ja opetusalan virkamiesten olisi syytä olla perehtyneitä kielikoulutuspolitiikan pitkäkestoisiin ja moninaisiin vaikutuksiin. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin jyvaskyläläistä kielikoulutuspolitiikkaa siten, kun se autoetnografisesti keräämäni aineiston, oman ammatillisen kasvuni ja kokemuksieni kautta näyttäytyy. Luvussa 4.2 keskistyn luottamushenkilöiden rooliin ja luvuissa 4.3 ja 4.4 viranhaltijoiden rooliin kielikoulutuspoliittisina toimijoina.

## 4.2 Luottamushenkilöiden rooli Jyväskylän kielikoulutuspolitiikassa

Hallin (2007, 20) mukaan poliitikot kantavat suurimman vastuun kielikoulutuspolitiikasta, sillä heillä on ainutlaatuinen asema säätää lakeja ja päättää rahoituksesta. Kuntatasolla ei säädetä lakeja, mutta luottamushenkilöt poliittisina päättäjinä päättävät muun muassa kunnan taloudesta. Suomessa on tehty vain muutamia kansallisia tutkimuksia, joissa on selvitetty luottamushenkilöiden eli poliittisten päättäjien suhtautumista kielikoulutukseen. Näissä tutkimuksissa on tutkittu kuntavaali- ja eduskuntavaaliehdokkaiden näkemyksiä koulujen kielenopetuksesta. Tutkimusten tulokset ovat kiteytettävissä siten, että kunnissa tehtävät kielikoulutuspoliittiset päätökset ovat sidottuja yksilötason toimijoihin. (Kyllönen & Saarinen 2010a, 2010b; Kyllönen 2010; Härmälä 2012).

Sivistyslautakunnalla on paljon vaikutusta päätettäessä kielenopetukseen liittyvistä asioista. Sivistyslautakunta päättää Jyväskylässä kieliohjelmasta sekä ryhmäkoosta. Se päättää myös vuosittain kaupunginvaltuustolle esitettävästä toimialueen talousarvioista. Vaikka lautakuntien kokousten keskustelut eivät ole julkisia, saavat asiaa valmistelleet virkamiehet palautetta valmistelujen onnistumisesta tai mahdollisista lisävalmistelun tarpeista. Poliittiset päättäjät päättävät asioista sen perusteella, mitä puoluetta he edustavat. Arvovalinnat vaikuttavat päätöksentekoon enemmän kuin tutkimuksellinen tai taloudellinen hyöty.

Kunnille hajautettu valta mahdollistaa itsenäisen kielikoulutuspoliittisen päätöksenteon, ja näin ollen kansallisella tasolla ei voida puhua oppilaita tasa-arvoisesti kohtelevasta kielipolitiikasta (Kyllönen & Saarinen 2010a, 2010b; Tompuri 2017, 12; vrt. Erss 2017, 203). Kuten aiemmin mainitsin, päättää Jyväskylän sivistyslautakunta kieliohjelmasta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että viime kädessä paikalliset luottamushenkilöt päättävät, mitä kieliä ja oppimääriä Jyvä-

kylässä opiskellaan ja millaisia ovat A2- ja B2-oppimäärien ryhmäkoot. Jyväskylässä kielivalikoimaan ei ole puututtu sitten vuoden 2006, jonka jälkeen A1-kielivalikoimaan jäi vain englanti (Larvus 2010a, 2010b; Jyväskylän kaupunki 2018b<sup>23</sup>). Ryhmäkoot tasaantuivat kuntaliitoksen<sup>24</sup> yhteydessä 12 oppilaaseen. Larvuksen (2010a, 2010b) mukaan kielivarannon ylläpitäminen on hoidettu esimerkillisesti valtakunnallisesti opetussuunnitelmatasolla. Tällä Larvus (2010a, 2010b) tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmassa luetellaan joukko vieraita kieliä, joita perusopetuksessa on mahdollista opiskella. Tilastollisesti englanti kuitenkin dominoi Suomessa vieraiden kielten opiskelua ([www.vipunen.fi](http://www.vipunen.fi); Tompuri 2017, 18; Hall 2007).

Valtakunnallisella tasolla ei tuntijaossa (Asetus 422/2012) eikä perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2004, 2014) oteta kuitenkaan kantaa kieliohjelmaan. Niissä määritellään vain pakollisina oppimäärinä opiskeltavien kielten vähimmäistuntimäärä. Vuonna 2012 annetussa tuntijakoasetuksessa jätettiin optiosille, että valtiovalta olisi velvoittanut kunnat tarjoamaan A2-oppimäärää. Tämä jäi kuitenkin toteutumatta määrärahojen puutteen vuoksi ja/tai siksi, että kunnille ei haluttu antaa lisää velvoitteita. Härmälä (2012) toteaa, että todennäköisin syy on poliittinen kompromissi, koska eri puolueiden kielipoliittiset tavoitteet eroavat toisistaan. Koska asiaan ei ole löytynyt valtakunnallista sopua, jäi paikallisille poliittisille päättäjille valta päättää kielivalikoimasta. Myös Hall (2007, 13) on tehnyt samansuuntaisia havaintoja ja kirjoittaa, että taloudellisten säästötavoitteiden edessä kunnat leikkaavat vapaavalintaisten oppiaineiden, kuten A2-kielen, tarjonnasta.

Kyllösen ja Saarisen (2010b, 22) mukaan sivistyslautakunnat keskustelevat perusopetuksen kielenopetuksesta lähinnä säästösyistä. Jyväskylässä sivistyslautakuntaa usein työllistänyt teema on ollut englanninkielisen perusopetuksen järjestäminen, mikä on päätyneet monena vuotena talousarvioesityksessä säästökohteeksi. 2017 talousarvioesityksessä esitettiin säästökeinoksi A2-kielen ryhmäkokojen nostamista 12 oppilaasta 14 oppilaaseen, jonka säästötavoitteeksi arvioitiin 70 000 euroa vuodessa. Tämän vaihtoehdoksi esitettiin A2-kielen opetuksen asteittaista lakkauttamista. Sivistyslautakunta totesi päätöksessään, että palvelutason leikkaukset vaarantaisivat uuden opetussuunnitelman toteutumisen. Seuraava suora lainaus on Kasvun ja oppimisen palveluiden talousarvioesityksestä vuodelta 2017. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksesta vastaavana henkilönä en valmistellut talousarvioesitystä, vaan säästökohteet nousivat rehtoreiden esityksestä.

Kielen opetuksen valinnaisuuden muutokset johtavat A2-kielen opetuksen ryhmien koon alarajan nostamiseen nykyisestä. Aloittavan ryhmän ryhmäkoko on tällä hetkellä 12, jatkossa vähintään 14. Tällöin ryhmiä muodostuisi huomattavasti vähemmän.

<sup>23</sup> Joulukuussa 2018 Sivistyslautakunta päätti laajentaa A1-oppimäärän kielivalikoimaa käsittämään englannin, saksan, ranskan ja venäjän (Jyväskylän kaupunki 2018b).

<sup>24</sup> Jyväskylän kaupunki, Jyväskylän maalaiskunta ja Korpilahden kunta liitettiin yhteen 2009.

Vaihtoehtoisesti opetuksen valinnaisuuden muutos voidaan toteuttaa lakkauttamalla asteittain valinnainen A2-kieli alakoulussa. Perustetut ryhmät suorittaisivat aloitetun oppimäärän loppuun. Yläkoululaisilla on mahdollisuus vapaaehtoisena valinnaisen kielen opiskeluun yläkoulussa (B2-oppimäärä), mikäli ryhmiä muodostuu. Mahdollisen A2-kielen lakkautuksen jälkeen valinnaisia B2-kielen ryhmiä muodostuu todennäköisesti nykyistä enemmän. (Jyväskylän kaupunki 2016d)

Toisin kuin edellinen sitaatti, nimeää Hall (2007, 14, 18) ryhmäkokojen alentamisen yhdeksi kuntien kielikoulutuspoliittiseksi keinoksi kielivalintojen kasvattamisessa. Edellä mainittu teksti Kasvun ja oppimisen talousarvioesityksestä olisi toteutuessaan ollut päinvastainen toimenpide kuin Hall tutkimuksessaan kirjoittaa.

Jyväskylässä annetaan laajamittaista kaksikielistä opetusta englannin ja ruotsin kielillä. Laajamittaisella kaksikielisellä opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa opetusta toteutetaan vieraalla kielellä 50-100 %:a (Opetushallitus 2014a, 91-92). Ensiksi käsittelen luottamusmiesten roolia englanninkielisen perusopetuksen ja sen jälkeen ruotsinkielisen opetuksen päätöksenteossa.

Kortepohjan ja Viitaniemen kouluissa oppilaat opiskelevat A1-oppimääränä englantia. Kyseessä ei ole kansainvälinen koulu, vaikka nk. EKL-luokille haakeutuu myös kansainvälisiä oppilaita. Opetuksesta n. 60 %:a annetaan englannin kielellä. Seuraavien oppiaineiden opetus annetaan suomeksi tai muulla kielellä: äidinkieli ja kirjallisuus tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, katsomusaineet, osa taito- ja taideaineista, B1-kieli sekä A2-kieli. EKL-luokkien kohtalo on ollut useina vuosina säästötoimen kohteena. 2017 talousarvioesityksessä se oli jätetty kuitenkin pois. Alla ote huoltajalta saamastani palautteesta:

Viime syksynä [20XX] enkunkielinen opetus oli jälleen lakkautusuhan alla ja esityslistalla. Yritän etsiä sähköpostiviestin, joka paniikin lailla eteni meidän vanhempien ketjussa. "Pyrkikää vaikuttamaan kaikkiin tuntemiinne henkilöihin tekstiviesteillä". Tieto tuli vanhemmille samana iltana kuin kokous oli. Tällä kertaa enkunkielinen opetus säästy, mutta on epäilemättä taas kohta listoilla.

Vaikka EKL-luokkien lopettaminen kiihdyttää keskustelua vuosittain, ei sivistyksen toimialan päätarkoituksena ole ollut todellisuudessa lopettaa niitä. Virkamiesten tehtävänä on kuitenkin pysyä heille annetussa talousarvioissa, ja heidän on esiteltävä mahdollisia säästötoimenpiteitä. Talousarviota valmisteltaessa nostetaan virkamiesten yleisessä keskustelussa esille eri toimintojen kustannukset, ja leikkauslistalle päätyvät yleensä ei-lakisääteiset toiminnot kuten EKL-opetus, luontokoulu, koulumatkojen kilometrirajan nostaminen tai ylimääräisten opetusresurssien leikkaaminen tuntikehyksestä. EKL-opetuksen tai luontokoulun lakkauttaminen kuuluvat nk. juustohöylällä säästämisen piiriin, sillä niiden vuosittainen säästö on minimaalinen eli 1-3 henkilötyövuotta.

Päätösvastuu jää demokraattisissa vaaleissa valituille luottamushenkilöille, jotka joutuvat tekemään arvovalintoja. Toistaiseksi sivistyslautakunnan jäsenet ovat arvostaneet englanninkielistä perusopetusta, ja nähneet sen arvon Jyväskylän kaupunkistrategian tavoitteiden, yritysmaailman ja yliopiston kansainväli-



sen henkilöstön saamisen edellytyksenä. Seuraava sitaatti on huoltajapalautteesta, jossa huoltaja kertoo olleensa yhteydessä kunnallispoliittikkoon sekä kertoo saamastaan palautteesta EKL-luokkien opetuksesta.

Ei tietenkään ole päätöksiä, mutta tottakai olen kysellyt [...] ja muiden vieraiden kielten asemaa tutuilta valtuutetuilta. Kuulemma jopa englanninkielistä opetusta pidetään turhana ja siitä voisi säästää. Kateeksi käy muiden kaupunkien tuttuja, joissa lapset palatessaan solahtavat kansainvälisille luokille ja saavat kiinalle A1- tai vähintään A2-kielen statuksen ja jatkavat sitten muilla kielillä. No, me opiskelemme espanjaa Jyväskylässä.

Laajamittaista ruotsinkielistä kielirikasteista opetusta annetaan Kuokkalan yhteiskoulussa (Palviainen 2013). Ruotsinkielinen opetus on Jyväskylässä jätetty pääosin poliittisen keskustelun ulkopuolelle, vaikka sitä annetaan samalla periaatteella kuin englanninkielistä opetusta. Perusteluna tälle on se, että opetus on ruotsinkielistä perusopetusta, joka on lakisääteistä opetusta. (Jyväskylän kaupunki 2016b, 2016c.) Jyväskylän kaupunki ei kuitenkaan ole ollut Opetushallituksen ruotsinkielistä opetusta antavien suomenkielisten kuntien luettelossa, ja näin ollen Jyväskylän kaupungilla ei ole ollut oikeutta antaa ruotsinkielistä perusopetusta (Opetushallitus 2017a). Tämä johtuu siitä, että kaupungilla ei ole ollut ruotsinkielistä koulua ja ruotsinkielistä opetussuunnitelmaa. Näistä tekijöistä seuraa, että kaupunki ei ole voinut virallisesti opettaa ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärää.<sup>25</sup>

Ruotsinkieliseen opetuksen yhteydessä olevaan kaksikieliseen päivähoidon sivistyslautakunta tosin puuttui 2016, jolloin virkamiesten tekemä ehdotus kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta jouduttiin esittelijän toimesta vetämään pois (Jyväskylän kaupunki 2016b, 2016c). Tämä selviää vertailemalla sivistyslautakunnan esityslistaa ja pöytäkirjaa. Koska sivistyslautakunnan kokoukset eivät ole julkisia, voin vain arvuutella, heijastaako valtakunnallinen Sipilän hallituksen ohjelman kielipolitiikka myös Jyväskylän paikallistason kielipolitiikkaan eli tiettyjen puolueiden intressiin toisen kotimaisen kielen opintojen kaventamiseksi (ks. luku 2.3.1). Tutkijana voin vain todeta, että samalla kun jyväskyläläinen kaksikielinen varhaiskasvatus, joka on saanut myös kansainvälistä huomiota, ajettiin alas, kielirikasteinen ruotsinopetus on kuitenkin sallittua kielisuihkutuksen merkeissä, jota toteutetaan Stubbin hallitusohjelman linjauksen mukaisesti (Palojärvi ym. 2016; Moilanen & Sievänen 2017; Sievänen 2016; Valtioneuvoston kanslia 2014). Tämä päätöksenteko ei mennyt kielikoulutuspoliittisesti siten, että Palojärven ym. (2016) tutkimustieto olisi riittänyt kaupungin poliitikkojen tahtotilaan, mutta on linjassa Kyllösen ja Saarisen tutkimustuloksiin (2010, 2010a), jossa jyväskyläläisistä kuntavaaliehdokkaista alle 50 %:a oli myönteisiä ruotsin kielen suhteen. Jyväskylän kaupungin sivistyslautakunnan päätös ei tukenut molempien kansalliskielten oppimis- ja käyttömahdollisuuksia (Valtioneuvoston kanslia 2012b, 12, 22). Kauppinen (2014, 579) kiteyttää omassa yhteiskuntapolitiikan

<sup>25</sup> Tähän on tullut muutos ja sivistyslautakunta päätti 28.4.2018 kokouksessaan esittää kaupunginhallitukselle ja edelleen kaupunginvaltuustolle ruotsinkielisen koulun perustamista (Jyväskylän kaupunki 2018a). 1.8.2018 alkaen Kuokkala svenska skola aloitti toimintansa ja tekstissä kuvattu dilemma ratkaistiin.



tutkimuksessaan, että tietoa ei sisäistetä organisaatioon ja sitä ei muuteta toiminnaksi ja strategiseksi tavoitteiksi. Tutkittu tietoa ei tässä tapauksessa käytetty kunnan kielikoulutuspoliittiseen päätöksentekoon. Tämä toimii esimerkkinä siitä, että systeemiteorian eksotason vuoropuhelu ei toimi.

Sivistyslautakunnat joutuvat kunnissa tekemään päätöksiä useista asioista, ja päätökset tehdään esittelijän pohjaesitysten perusteella. Päätöksentekoon vaikuttavat myös lobbaus ja päättäjän pohjatiedot asiasta. Edellä mainitussa tapauksessa voin vain arvioida, miksi sellaiseen ratkaisuun on päädytty, että esittelijä on joutunut vetämään ehdotuksensa pois.

Jyväskyläläisille kuntavaaliehdokkaille 2009 tehdyn tutkimuksen mukaan 38,7 %:a vastaajista oli sitä mieltä, että kuntaliitoksen vaikutuksena kielten ryhmäkoot eivät kasva, 37,6 %:a ei osannut sanoa mielipidettään ja 23,6 %:a oli sitä mieltä, että ryhmäkoot kasvavat (Kyllönen & Saarinen 2010a). Kymmenen vuotta tutkimuksen julkaisemisen jälkeen voidaan todeta, että ryhmäkoot ovat kasvaneet. A1-kieltä ja B1-kieltä opetetaan alakouluissa jopa 26 oppilaan ryhmissä ilman jakotunteja. Jakotunnilla tarkoitetaan opetusryhmän puolittamista, josta seuraa resurssin sataprosenttinen kasvu eli opetukseen käytettävä rahoitus kaksinkertaistuu, kun yhden ryhmän asemesta perustetaan kaksi ryhmää. A2- ja B2-kielten ryhmät ovat pysyneet maltillisina, mutta esimerkiksi espanjan ryhmissä saattaa olla jopa 28 oppilasta. A2-kielen ryhmäkoon keskiarvo Jyväskylässä on lukuvuonna 2017-18 15,8 oppilasta aloitettavaa ryhmää kohden.

Kielenopetus on puhuttanut myös kunnanvaltuustoa niin Jyväskylässä kuin muissa kunnissa. 2010 keväällä keskusta, perussuomalaiset ja vasemmistoliitto tekivät valtuustoaloitteen kielten oppikirjojen saamiseksi kaikille oppilaille ja vetosivat, että oppilaiden on saatava työkirjat ja koko luokan tulee opiskella kieltä samasta oppikirjan painoksesta. Aloitteen mukaan kielenopiskelussa oppikirja on edellytys kielenoppimiselle. Valtuustoaloite sai alkunsa vanhempainyhdistyksen kokouksesta. (Colliander 2010.) Collianderin aloite oppikirjan välttämättömyydestä kielenopiskelulle ei vakuuttanut valtuutettuja puoltavaan päätöksentekoon.

Oppikirjattomasta opetuksesta on saatu myönteisiä tutkimustuloksia esimerkiksi kirjallisuuden ja autenttisen oppimateriaalin käytöstä saksan kielen opetuksessa (Bärlund 2012a; Danielson 2000). Danielsonin tutkimuksessa ilman oppikirjaa oppineet saivat paremman keskiarvon kuin verrokkiryhmä, ja omassa tutkimuksessani oppilaat saavuttivat kuudennen luokan loppuun mennessä saman tason kuin A1-kielessä. Toki oppikirjoillakin on oma paikkansa opetuksessa, mutta niiden käyttö ei ole edellytys kielenoppimiselle, kuten valtuustoaloitteessa perustellaan. Collianderin lisäksi Jyväskylässä kielikoulutukseen on ottanut kantaa valtuutettu Kyllönen kirjoittamalla myönteisesti kielisuihkutuksesta (Kyllönen 2011). Kyllönen (2011) kirjoittaakin Jyväskylässä toteutetun kielisuihkutuksen puolesta.

### 4.3 Rehtoreiden merkitys kielisuunnittelussa Jyväskylässä

Kuukka (2009, 16) määrittelee väitöstutkimuksessaan, että rehtori koulun johtajana johtaa koulun eettistä ajattelua, toimii moraaliagenttina ja kulttuurisena toimijana, ja että koulun johtamisen merkitys oppilaiden oppimisen tuloksille on kiistaton. Kuukka (2009, 21) olettaakin väitöksessään, että ”moraalisia ratkaisuja vaativissa tilanteissa rehtorin toiminta on normatiivista ja samalla arvolutautunutta”. Samalla hän kirjoittaa, että rehtori johtamisessa yhdistyvät lainsäädäntö, opetussuunnitelman arvot ja rehtorin omat arvot (Kuukka 2009).

Kuten aiemmin alustavasti viittasin, on rehtoreilla suuri merkitys operatiivisessa kielisuunnittelussa. Rehtorit johtavat toimintayksikköään eli koulua ja heillä on yksiköstä taloudellinen vastuu, jolloin kielisuunnitteluun vaikuttavat taloudelliset tekijät sekä asenne. Arvoperustainen johtaminen on lisääntynyt (Kuukka 2009, 16). Myös Miettisen (2010) mukaan kielisuunnittelu kunnissa onkin tahto- ja imagokysymys. Kokemukseeni perustuen myönteiset asenteet kieltenopetusta kohtaan vaikuttavat edistävästi myös pedagogiseen kehittämiseen ja kielisuunnitteluun. Näin ei ole yksin Jyväskylässä, vaan tilanne on valtakunnallisesti samanlainen (ks. myös Miettinen 2010; Tompuri 2017). Tämän vuoksi on erityisen tärkeä tarkastella rehtoreiden roolia kielisuunnittelussa.

Jaan rehtorit kolmeen kielikoulutuspoliittista ajattelua edustavaan ryhmään. Jako perustuu autoetnografisiin havaintoihini, omaan hiljaiseen tietopohjaani eli kasaantuneeseen tietopohjaan (Pohjalainen 2012), sekä aineistoni lehti- ja verkkolehti- ja seuraamiini sosiaalisen median keskusteluihin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat kielikoulutukseen *aktiivisesti kantaa ottavat rehtorit*, jotka ilmaisevat näkökulmansa kirjoittamalla lehtiin ja ottamalla kantaa erilaisissa työryhmissä. Aktiivisten rehtoreiden mielipide on julkinen. Toiseen ryhmään kuuluvat *piiloaktiiviset rehtorit*, jotka kantavat vastuun oman koulunsa toiminnasta ja ottavat aktiivisesti yhteyttä minuun ja tekevät hiljaisuudessa parhaansa kieliryhmien perustamiseksi. Piiloaktiivisen rehtorin ääni ei kuulu julkisen tason keskustelussa. Kolmannen ryhmän muodostavat *näkymättömät rehtorit*, joiden kielikoulutuspoliittisesta näkemyksestä minulla ei ole tietoa, ennen kuin kodin ja koulun välisen viestinnän kautta kulkeutuu vanhemmilta viestiä, jossa viitataan rehtorin toimintaan. Jokaiseen ryhmään kuuluvan rehtorin rooli voi olla kielisuunnittelussa joko edistävä tai rajoittava.

Kyllönen ja Saarinen (2010a) kirjoittavat, että rehtoreiden oma innokkuus nähdäänkin tärkeänä kielikoulutuspolitiikan osana. Tompurin (2007) opinnäytesyöhön osallistuneet rehtorit kokivat, että koulujen lakisäateisten tehtävien hoitaminen, kuten lisääntynyt oppilashuollollinen työ, vievät energian kehittämiseltä. Tästä syystä esimerkiksi COMENIUS-hankkeita ja kansainvälisten vieraiden vastaanottamista on rajoitettu. Kehittämishankkeet voidaan nähdä joko resurssina tai rasitteena. (Tompuri 2017, 45–46). Työn rasittavuus on yksilön subjektiivinen kokemus ja sen ei tulisi olla esteenä koulun ja kielenopetuksen kehittymiselle.

Kokonaiskuvan kannalta on tärkeätä todeta, että rehtorin työ koostuu monesta osasta, mistä operatiivinen kielisuunnittelu muodostaa vain murto-osan. Koska kielisuunnittelu on rehtoreiden työnkuvan kannalta pedagogista eli laadullista kehittämistä, voidaan verrokkina käyttää koulunjohtamiseen liittyvän ajankäytön tutkimusta. Karikoski (2009) on tutkinut, että rehtorin työajasta kuluu noin 40 %:a koulutyön arjen sujumiseen liittyviin tehtäviin, yli 30 %:a tunnetaitoja vaativiin tehtäviin, yli 20 %:a strategista ajattelua vaativiin tehtäviin ja vastaavasti vain 8 %:a pedagogiseen kehittämistä. Sitä, miten rehtorit kokevat kielisuunnittelun tai kuinka paljon se vie työaikaa, ei ole tutkittu laajamittaisesti (Tompuri 2017; Kyllönen & Saarinen 2010a).

Vuonna 2015 Jyväskylän alakoulujen rehtoreille ja opettajille tehtiin kysely A2-kielivalintoihin liittyen heidän roolinsa selvittämiseksi kielisuunnittelussa (Perttilä & Rajala 2015). Opettajien roolista julkaistiin populaaritieteellinen artikkeli (Perttilä & Rajala 2015), mutta rehtoreiden osalta vastausten ottaminen artikkelin osaksi ei onnistunut, sillä kyselyyn vastasi vain kaksi rehtoria. Perttilän ja Rajalan julkaisema artikkeli (2015) käsittelee vain osaa heidän kandidaatin tutkielmastaan, joka toimi minulle yhtenä kielisuunnittelu sisäisen tarkastuksen ja kehittämisen työvälineenä, ts. palautteenkeruulinstrumenttina.

Karikoski (2009, 263) määrittelee, että rehtori yhdessä opettajien kanssa arvioi kasvatuksen ja opetuksen arvopäämäärät. (Ks. myös Kuukka 2009, 80.) Kielisuunnittelun kannalta on välttämätöntä pysähtyä pohtimaan Karikosken (2009) esittämää faktaa arvopäämääristä. Yksilön arvoja on haasteellista tutkia, ja siksi voin tässä tutkimuksessa vain nojata omassa työssäni kohtaamiini arvopohjaisiin kysymyksiin, joista olen lukenut muun muassa sosiaalisesta mediasta tai joita opettajat ovat minulle välittäneet. Mitä, jos rehtori ei arvosta kielitaitoa ja kokee esimerkiksi A2-kielen opiskelun taakkana omalle työlleen? Tai mitä seuraa siitä, kun rehtori arvostaa kielitaitoa ja tekee kaikkensa, jotta hänen kouluunsa syntyisi kielten valinnaisaineryhmiä? Esimerkkinä rehtorin kielimyönteisestä suhtautumisesta Jyväskylässä voidaan antaa rehtorin antama lausunto sanomalehti Keski-suomalaiselle (Suihkonen 2011):

[...]-Kuntaliitoksen myötä valinnaiskielen ryhmäraja tippui 15 oppilaasta kahteen-toista. Se vaikuttaa paljon, XXX sanoo. [...]

Rehtori XXX toivoo, että voisi jakaa 24 oppilaan espanjan ryhmän ensisyyksynä [luku-vuonna 2011-12] kahtia.

- Kielten opiskeluun 24 oppilaan ryhmä on liian iso.

XXX korostaa, että vapaaehtoisen kielen valinta sitoo oppilasta peruskoulun loppuun. -Pyrin järjestämään vapaaehtoisten kielten tunteja myös aamuihin, etteivät ne olisi iltapäivän viimeisiä tunteja tai pahimmassa tapauksessa perjantaina klo 14-15[...]. (Suihkonen 2011)

Alhaisella vastausprosentilla rehtoreiden osalta 2015 tekemäämme kyselyyn kielivalinnoista on yhteys Karikosken (2009) tutkimuksen työaikaprosentteihin. Pedagogiselle kehittämiselle ja kyselyihin vastaamiselle ei jää rehtorin työssä aikaa. Rehtorit joutuvat väistämättä priorisoimaan työssään heille tärkeitä asioita, ja

näin kyselyyn voidaan jättää vastaamatta. Myös Tompurin (2017) opinnäytetyöstä käy ilmi, että rehtorit seulovat sähköpostejaan ja tiedottamista opettajille, tutkimuksessa kerrotaan jopa, että sähköposteja jätetään avaamatta. Vihonen (2013) kohtasi myös opinnäytetyössään Tompurin kuvaamia ongelmia tiedon välityksessä, kun hän yritti selvittää vanhempien kokemuksia kielisuihkutuksesta. Vihonen pyysi rehtoreita välittämään huoltajille viestiä tutkimuksesta, mutta tieto ei kulkeutunut kohderyhmälle (Vihonen 2013, 53 – 54). Tämä saattaa johtua siitä, että opiskelijoiden ja tutkijoiden lähettämät tutkimuskyselyt hukkuvat sähköposteihin, sillä niitä tulee runsaasti yliopistopaikkakunnalla, mutta myös siitä, että kielisuunnittelua ei nähdä tärkeänä. Erittäin huolestuttavaa tämä on kuitenkin opetuksen laadun kehittämisen kannalta. Riittävän kattavan huoltaja- tai tutkimuskyselyiden vastausten saaminen on este tai hidaste opetuksen laadulliselle kehittämiselle ja tutkimukselle.

Kielisuunnittelussa ja hanketyössä voidaan nähdä demografisia eroja. Tompurin aineistoon kuuluneet maalaispaikkakuntien rehtorit kokivat, että suuremmissa kaupungeissa on enemmän osaamista ja resurssia hanketyöskentelyyn (Tompuri 2017, 47). Edelleen on todettava, että vastaukset ovat yksilöiden kokemuksia. Myös pienemmällä paikkakunnalla voidaan rehtorin toimesta panostaa kielisuunnitteluun (Salkinoja 2010). Pienempien paikkakuntien rehtoreiden mielestä olisi hyvä, jos suuremmat kaupungit voisivat ottaa vastuun yhteishankkeista ja toimia koordinaattorina (Tompuri 2017, 47). Jyväskylän kaupunki onkin toiminut tällaisessa roolissa Kielitivoli II -hankkeessa koordinoiden Keski-Suomen ja Pohjanmaan alueverkostoa.

Kielenopettajat syyttävät rehtoreita usein sellaisia asioita kielisuunnittelun saralla, mitkä eivät välttämättä johdu rehtoreista yksilöinä. A2-kielen oppituntien sijoittaminen lukujärjestyksessä joko aamun ensimmäisille tunneille tai myöhäiseen iltapäivään tai suuret ryhmäkoot, ovat esimerkkejä syistä, jotka johtuvat pitkälti opetuksen järjestäjän tuntikehyksestä tai oppimäärän valinnaisuudesta. Myös kielivalintojen ohjaaminen on toinen tunteita herättävä asia. Kielivalintoihin perehdytään myöhemmin luvuissa 5.4.1 ja 5.4.2.

Yksittäinen rehtori voi osallistua kielikoulutuspolitiikkaan mikro- ja makrotasoilla. Rehtorit voivat osallistua julkiseen keskusteluun joko toimiessaan valtakunnallisissa työryhmissä tai kirjoittamalla erilaisia kannanottoja. Demokraattiseen kielikoulutuspoliittiseen keskusteluun kuuluvat kannanotot, joita rehtorit yksilöinä voivat laatia. Samalla he, kuten opettajatkin, kuitenkin toimivat asiantuntijoina (Nyman 2009a). Asiantuntijuus vaatii perehtyneisyyttä kielikoulutuspolitiikkaan, jotta asioista keskustellaan oikeilla käsitteillä.

Poliittisiin päättäjiin yhteydessä olevia rehtoreita löytyy jokaisesta kunnasta. Tompurin tutkimuksessa eräs rehtori oli tavannut kunnallispoliitikkoja ja kertonut heille suunnitelmista kielenopetuksen kehittämiseksi. Näin hän on saanut päättäjien tuen ja onnistunut luomaan kuntaansa mallin perusopetuksen ja lukion sekä kansalaisopiston yhteiseksi kielitarjonnaksi. (Tompuri 2017, 65 – 68). Kommunikointi koulun ja kuntapäättäjien välillä sekä yhteisymmärrys kielenopetuksen tärkeydestä on tärkeää (Salkinoja 2010). Jotkut rehtorit käyttävät mediaa hyväkseen kielikoulutuspolitiikan tekemisessä. Media välittää julkisuuteen

tietoa hyvin tehdystä kielisuunnittelusta, minkä avulla kunnallispoliitikot ”heräävät” kysymään tarvitaanko lisää resursseja ja pääsevät paistattelemaan kunnan saamassa positiivisessa maineessa (Tompuri 2017, 67).

Rehtorilla on ollut Jyväskylässä suuri vaikutusvalta koulunsa kielenopetuksen järjestelyihin, sillä rehtori päättää viimekädessä koulun resurssista ja esimerkiksi siitä, kuka alakoulussa opettaa vieraita kieliä. Rehtorit kokevat kielivalinnat subjektiivisesti eri tavoin ja he voivat vaikuttaa resurssien jaon myötä kielivalintoihin, sillä he päättävät yhdessä oppilaanohjaajien kanssa, mitkä B2-valinnaisaineryhmät toteutetaan. Rehtorikokouksissa nousee ajoittain esiin myös se, että oppilaan A2-kielen opiskelun keskeyttäminen ja A2-kielen tarjonta ylipääntänsä työllistää rehtoreita. Lukujärjestystekniset haasteet nousevat myös aika ajoin esille, kun puhutaan A2-kielen oppimäärän alasajosta kunnan tasolla. Kielten laaja tarjonta koulussa nähdään resurssikysymyksenä. Kaiken kaikkiaan Jyväskylän rehtorit näkevät kielitaidon arvokkaana osana koulupolkua sekä työelämän tarpeita.

Operatiivisessa kielisuunnittelussa on haastavaa erottaa toisistaan rehtorin rooli opettajan roolista, koska rehtori ohjaa koulun toimintaa (ks. myös Kuukka 2009, 22), ja hänen päätöksensä vaikuttavat välittömästi ja välillisesti opettajan mikrotason kielisuunnitteluun. Tästä syystä rehtoreiden roolia kielisuunnittelussa tarkastellaan myös seuraavissa luvuissa, jossa syvennyttään opettajien rooliin.

#### 4.4 Opettajan rooli kielisuunnittelussa Jyväskylässä

Siinä, missä sivistyslautakunta tekee makrotason kunnalliset kielikoulutuspoliittiset ratkaisut, ja rehtorin rooli koulun makrotason kielisuunnittelussa on merkittävä, on yksittäisen opettajan rooli kaikkein merkittävin mikrotason kielisuunnittelussa. Piri (2001, 208) on käsitellyt tutkimuksessaan laajamittaisesti opettajia kielenopetuksen vaikuttajina. Hän tarkastelee aihetta kuitenkin opettajien etujärjestöjen näkökulmasta ja käsittelee vain vähän mikrotason kielisuunnittelua. Kaikkonen (1994, 5) kirjoittaa, että jo 90-luvulla opetussuunnitelman uudistukset lähtivät siitä ajatuksesta, että opettajat ottaisivat vastuun oman työnsä kehittämisestä ja suunnittelusta (vrt. Hakala ym. 2017, 162). Sitomaniemi-San (2017, 145) kokoaa artikkelissan yhteen opettajankoulutusta koskevaa tutkimusta ja toteaa, että autonomisen opettajan toivotaan olevan koulua muuttava vaikuttaja, itsenäinen päätöksentekijä sekä aktiivinen ja elinikäinen oppija, joka vastaa yhteiskunnan muutoksiin ja tulevaisuudentarpeisiin.

Kaikkosen (1994) teosta lukiessa huomaa, kuinka samat asiat askarruttivat 90-luvun kielipedagogisessa tutkimuskirjallisuudessa kuin nyt 30 vuotta myöhemmin. Kenen vastuulla on kielenopetuksen uudistaminen ja mitkä ovat syyt siihen, että Kaikkosen esittämä ”monien tekijöiden muodostama kehä” pyörii edelleen? Tässä luvussa lähestyn tätä dilemmaa tuoreemman tutkimuksen valossa.

Perttilä ja Rajala (2015) kirjoittavat, että kielenopettaja toimii koulussa kielikasvatuksen suurlähtetiläänä, vaikka yksittäiselle opettajalle hänen kielikoulutuspoliittinen roolinsa saattaa jäädä epäselväksi. Tätä väitettä epäselväksi jäävästä roolista vahvistaa, että kielisuunnittelua tai kielikoulutuspolitiikkaa ei lukuisten tutkimusten valossa nähdä kuuluvaksi osaksi kielenopettajana kehittymistä tai osaksi kielikasvattajan roolia (Nyman 2009a, 18; Nyman 2009b; Ruohotie-Lyhty 2011, 35–36). Nyman (2009a, 24) viittaa kuitenkin tutkimuksessaan siihen, että vieraan kielen opettajan odotetaan osallistuvan yhteiskunnalliseen vuoropuheluun. Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että spesifeinä termeinä *kielisuunnittelu* ja *kielikoulutuspolitiikka* eivät ole arkikäytössä, mutta *yhteiskunnallinen vuorovaikutus* on tutumpi termi opettajan työssä.

Savonmäki (2007, 44–45) toteaa rehtoreiden ja opettajien vuoropuhelun tapahtuvan nk. julkisella areenalla (tässä tutkimuksessa tarkoitetulla koulun makrotasolla), mikä yhdistää autonomisen opettajan mikrotason yksityisen tilan vuoropuheluun rehtorin makrotason toimintaan. Opettajat osallistuvat mieluiten kehittämistoimiin, mitkä eivät kohdistu heidän pedagogiseen yksityistilaansa eli oman opetuksen kehittämiseen. Savonmäki toteaa edelleen opettajien kiinnostuksen yhteiseen päätöksentekoon kattavan ainoastaan heitä itseään koskevat asiat. (Savonmäki 2007.)

Rehtorit odottavat opettajan olevan aktiivinen toimija ja pitävän itsensä ajan tasalla ajankohtaisista hankkeista (Tompuri 2017, 62). Harju-Luukkainen (2012, 56) näkee opettajan pedagogisen roolin olevan tärkeässä asemassa silloin, kun kunnassa lähdetään kehittämään uutta toimintatapaa. Miettisen (2010) ja Tompurin (2017, 42) mukaan kielenopetuksen tila on yhteydessä opettajien aktiivisuuteen, mutta rehtorien opettajille antaman tuen nähdään olevan kaikista tärkein. Rehtorin näkökulmasta yksittäisen kielenopettajan innostuneisuus kehittämistyöhön nähdään ennen kaikkea takeena projektien onnistumiselle ja hallinnon rooli on vasta toissijaisen. (Tompuri 2017.)

Yhdyn Tompurin ja Miettisen kanssa siihen, että opettajien aktiivisuuden määrä ja rehtoreiden oikein suunnattu toiminta ovat yhteydessä kielenopetuksen nykytilaan. Aktiivisuuden lisäksi Spolsky (2009, 93) muistuttaa, että opettajan arvot, uskomukset, ideologia ja puhuma kieli ja sen variaatiot vaikuttavat kielikoulutukseen. Vaikka makrotason kielisuunnittelussa niin kansallisella kuin kunnallisella tasolla tehtäisiin runsaasti toimenpiteitä, kaikkein tärkeimmät toimenpiteet tapahtuvat kuitenkin koulun mikrotasolla. (Ks. myös Savonmäki 2007, 47.)

Jyväskylässä opettajien positiivinen ote työhön on yhteydessä esimerkiksi kielivalintoihin (ks. Koskela 2012b; Spolsky 2009, 93). Kun opettajat ovat markkinoineet valinnaiskieltä, on ryhmiä syntynyt paljon. Tämä on nähtävissä Jyväskylässä siten, että valinnaisen A2-kielen espanjan suosio on kasvanut 2010 jälkeen valtakunnan tilastojen ensimmäiselle sijalle (Kakkori 2017; Saarinen 2016; www.vipunen.fi). Myös kielenopettajan omalla innostuksella on vaikutusta kielivalintoihin ja se, millaisen kädenjäljen hän opetuksellaan jättää oppilaisiin, vaikuttaa oppimismotivaatioon. Erityisesti alakoulun englannin opettajien rooli on tässä merkittävä, koska he useimmiten antavat oppilaille ensimmäisen kosketuksen vieraiden kielten opiskeluun.

Kielenopettaja voidaan nähdä myös kehittämistyön esteenä, mikäli hän suhtautuu uudistuksiin nihkeästi (Tompuri 2017, 54). Suorittaessani 2010–12 ensimmäiseen artikkeliini liittyvää tutkimuskokeilua, kävin puhumassa autenttisesti kielenopetuksesta ympäri Suomea kieltenopettajien täydennyskoulutustapahtumissa. Vastaanotto oli yleensä hyvin positiivinen, mutta vastarintaa aiheutti lähinnä oppikirjattoman opetuksen puolesta puhuminen.

Kielenopettajan kehittämistyöhön mikrotasolla vaikuttavat myös muiden kollegojen asennoituminen esimerkiksi kielivalintamarkkinointiin tai koulun kansainvälisiin projekteihin, joiden avulla toteutetaan muun muassa opetussuunnitelman laaja-alaisia osaamisalueita ja eri oppiaineiden tavoitteita. (Tuokko ym. 2012, 137.) Vieraiden kielten opettajien kielisuunnitteluun vaikuttavat myös yksilön ymmärrys kielikoulutuksesta (Perttilä & Rajala 2015).

Myös koulussa työskentelevien muiden kuin kielenopettajien tietoisuutta kielenopetuksesta tulisi lisätä, sillä kielten oppiainekokonaisuus muodostaa perusopetuksen tuntijaosta kolmanneksen. Luokanopettajat ja oppilaanohjaajat ovat kielivalintoja tehtäessä avainasemassa. Kieli ja kielet ovat useassa oppiaineessa yhdistävä, luonnollinen tekijä, ja esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetussuunnitelman yhden tavoitteen arviointiin tulisi osallistua kaikkien oppilasta opettavien. Rikkomalla rajoja ja toteuttamalla monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan kielet yhdistää oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin ja sitoa ne tiiviimmin oppilaiden arkeen. Oppilaiden kielitaidon eli monikielisen kompetenssin tulisi myös näkyä muiden oppiaineiden arvioinnissa korottavana tekijänä siten, että oppimaanoppimisen taitoja ja vierailta kielillä tehtävästä tiedonhankinnasta annettaisiin lisäpisteitä (ks. mm. OPH, 2014, 86, 103; Kaikkonen 1994, 158).

Hankkeisiin liittyvä hallinnollisen työn määrä ei houkuta sivistysjohtajien mukaan opettajia kehittämistyöhön, sillä suunnitteluun, raportointiin ja taloudenpitoon käytetty aika nähdään olevan epätasapainossa verrattuna saavutettuihin tuloksiin (Tompuri 2017, 42–44). Samansuuntaista voidaan päätellä laajemmin, mikäli mittarina käytetään kielenopetuksen valtakunnallisia kehittämishankkeita ja niiden vaikutuksia oppilaiden kielivalintoihin. Tällä tarkoitan sitä, että valtakunnallisia kielitilastoja tutkimalla, hankkeiden vaikutus kielivalintoihin näkyy ajoittaisina piikkeinä, mutta pitkällä aikavälillä hankkeet eivät ole lisänneet kielivalintoja. (Mustaparta & Jääskeläinen 2017; Tompuri 2017, 50)

Aktiiviseksi toimijaksi tässä tutkimuksessa ymmärretään itseään jatkuvasti uudelleen luova toimija, joka elää mieluummin tulevaisuutta kuin nykyhetkeä ja menneisyyttä (Vanttaja & Järvinen 2006, 39). Edellä oleva pohdinta perustuu omaan kokemukseeni eli siihen, kuinka asia näyttäytyy minun työkokemukseni valossa. Tämän vuoksi esittämäni seikat voivat olla sellaisia, joita toinen henkilö katsoo eri tavalla, toisen ihmisen kokemana ne voivat saada eri painoarvon ja merkityksen (Ellis ym. 2011).

Jaan kielenopettajat rehtoreiden lailla autoetnografisesti keräämääni aineistoon ja kokemukseeni nojaten kolmeen ryhmään: 1) valtakunnallisesti ja kuntatasolla *aktiivisiin kielenopettajiin*, jotka osallistuvat kielisuunnitteluun (osallistuminen koulutuksiin, opetussuunnitelmatyöhön, muuhun mielipiteen ilmaisuun),

2) *piiloaktiivisiin tai reaktiivisiin kielenopettajiin*, jotka kantavat vastuun oman koulunsa toiminnasta, esimerkiksi luokanohjaajan työssä ja kansainvälisiä projekteja toteuttaen. Piiloaktiiviset opettajat ottavat minuun aktiivisesti yhteyttä, mutta eivät osallistu kuntatason kehittämiseen, kuten opetussuunnitelmatyöhön ja 3) *näkymättömiin kielenopettajiin* eli passiivisiin kielenopettajiin, joiden toiminnasta kielenopettajana minulla ei ole hallinnossa tietoa.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat kielenopettajat ottavat joko yksittäin tai ammattiyhdistyksen kautta yhteyttä minuun tai muihin hallinnon virkamiehiin tai päättäjiin, kun haluavat vaikuttaa kuntatason kielisuunnitteluun. Tällaisesta toiminnasta esimerkkinä liitteen 1 kannanotto, joka käsittelee sitä, kuka Jyväskylässä saa opettaa vieraita kieliä alakoulussa. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkönä tiedän, että eri kouluissa toteutetaan varhennettua kielenopetusta monin eri tavoin. Jyväskyläläiset kielenopettajat ovat ottaneet tähän kantaa niin julkisesti mielipidekirjoituksen välityksellä (Mäki-Knuutila ym. 2017) kuin kannanotoilla lähestymällä sivistyslautakuntaa, opetusministeri Sanni Grahn-Laasosta, Opetushallitusta sekä Jyväskylän kaupungin virkamiehiä sekä kertomalla henkilökohtaisesti mielipiteensä minulle.

Huoli oppilaiden saamasta opetuksen laadusta, mutta myös omien oppituntien jatkuvuudesta on läsnä kielisuunnittelun arjessa. Kyseessä on niin pedagoginen kuin työvoimapoliittinen huoli (Piri 2001). Keväisin kielivalintojen jälkeen herää opettajissa joko innostus tai murhe siitä, missä määrin uusia kieliryhmiä on syntynyt. Tilanne voi kehittyä myös siten, että lukujärjestysten oikeudenmukaisuudesta keskustellaan pitkään. Tällä tarkoitan sitä, opettaako aineenopettaja vai luokanopettaja alakoulussa englantia ja ruotsia, tai saako jokainen opettaja opetusvelvollisuuden tai edes päätoimisuuden täyteen<sup>26</sup>. Työvoimapoliittinen keskustelu, kuten edellä mainitsin, ei ole muuttunut oppikoulun opettajien ja kansakoulun opettajien välisestä tilanteesta 40 vuodessa mihinkään, kuten Pirin tutkimuksesta käy ilmi (Piri 2001, 52). Edelleen keskustelua käydään siitä, kuka opettaa alakouluissa vieraita kieliä, aineenopettaja vai luokanopettaja. Tästä osoituksena on SUKOL:n teettämä jäsenkysely (Saarinen 2018). SUKOL:n selvityksen perusteella 45 %:a aineenopettajista opettaa B1-oppimäärää alakoulussa. Myös Nymanin (2009a, 51) tutkimukseen osallistuvat opettajat haluavat, että kielisuunnittelu kuntatasolla hoidetaan hyvin ja työ järjestellään oikein. *Aktiiviset kielenopettajat* toimivat kielenopetuksen äänitorvina ja osallistuvat yhteiskunnalliseen kielikoulutuspoliittiseen vuorovaikutukseen (Nyman 2009a, 12, 24; Miettinen 2010). Vuorovaikutus näkyy erilaisina kannanottoina niin mielipidepalstoilla kuin sosiaalisen median keskusteluissa.

Aktiiviset opettajat kokevat olevansa etuoikeutetusti mukana esimerkiksi kielenopetuksen kuntatason opetussuunnitelmatyössä (Nyman 2009a, 8). Jyväskylässä kaikkien kielten opetussuunnitelmatyöhön on osallistunut vaihtelevasti yhteensä 18–22 opettajaa, mikä on vähän siihen nähden, että esimerkiksi alakou-

<sup>26</sup> Tällaisissa tilanteissa rehtori soveltaa Kuukan (2009, 69) mukaan liberaalia etiikkaa johtamisessaan, kun rehtori tarkastelee ristiriitatilanteissa eri osapuolten oikeuksia ja niiden huomioimista tasapuolisesti.



luissa jokainen opettaja opettaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää. Opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet ovat kertoneet minulle, että heillä on tällä tavoin mahdollisuus vaikuttaa siihen, kuinka tavoitteet vuosiluokkaistetaan ja mitä tavoitteita painotetaan. Aktiiviset opettajat kokevat myös, että opetussuunnitelmatyössä he pääsevät refleктоimaan ajatuksiaan kollegoiden kanssa, kun taas piiloaktiiviset ja näkymättömät kielenopettajat jäävät tämän kollegiaalisen keskustelun ulkopuolelle. Paikallista opetussuunnitelmatyöhön osallistumista ei kenties osata nähdä omaa arkityötä helpottavana kielikoulutuspoliittisena debattina, joka auttaa opettajia mikrotasolla kielenopetuksen kehittämisessä (ks. Luukka & Leiwo 2004, 14).

Saamieni yhteydenottojen perusteella osallistumattomuus opetussuunnitelmatyöhön perustellaan muun muassa työn kuormittavuudella tai huonolla korvauksella. Osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön kuitenkin helpottaisi opettajien työtä, koska he itse pääsisivät etukäteen tutustumaan tavoitteisiin sekä sisältöihin ryhmässä ja suunnittelemaan etupainotteisesti opetustaan. Mielestäni Jyväskylän opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet opettajat ovatkin olleet etuoikeutettuja, kun he ovat päässeet uudistamaan myös arviointia ja samalla tekemään opetussuunnitelman analyysiä. Arvioinnin kehittäminen on alkanut oppiaineryhmissä vuosina 2016–2017. Työ jatkuu edelleen.

Itse olen osallistunut opetussuunnitelmatyöhön toimimalla kaikkien kielten oppimäärien opetussuunnitelmatyön puheenjohtajana. Työ on ollut erittäin mielenkiintoista ja lukuisat keskustelut, joita työn eri vaiheessa on käyty, ovat antaneet minulle mahdollisuuden oppia uutta, mutta myös reflektoida kieli-suunnittelun tilaa Jyväskylässä. Coia ja Taylor (2012) painottavatkin reflektion tärkeyttä tutkimuksen luotettavuuden näkökannalta. Opetussuunnitelmatyö on myös tehnyt mahdolliseksi sen, että tutkimukseni avulla saavutettu tietotaito autenttisuudesta, kielisuihkutuksesta ja oman äidinkielen opetuksesta on otettu huomioon Jyväskylän paikallista opetussuunnitelmaa tehtäessä.

Minä palvelupäällikön ominaisuudessa kannan kuitenkin huolta erityisesti piiloaktiivisista ja näkymättömistä kielenopettajista. Onko heille käynyt työuransa aikana kuten Nymanin (2009a) ja Ruohotie-Lyhdyn (2011) tutkimukseen osallistuneille nuorille kielenopettajille, joiden alkunnostus kielikasvatukseen muuttui työuran alkuvaiheessa kouluyhteisöön sosiaalistumisen myötä. Isona kysymyksenä yhtäältä on, miten saataisiin aktivoitua sadan kielenopettajan ryhmästä useampi opettaja aktiiviseksi kuntatason toimijaksi? Tai toisaalta, miten saataisiin selville, millaista toimintaa he koulullaan kehittävät? Jakamisen kulttuuri sekä parastaminen<sup>27</sup> voisivat voimaannuttaa tätä joukkoa. Uteliaisuuden herättäminen kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua kohtaan on avainasemassa (ks. myös Demos 2013, 84–85).

Tämä pohdinta ei ole uutta työssäni. Seuraavaksi ote 8.4.2010 päivätystä Kielitivoli I -hankkeen väliraportista, johon olen kirjoittanut seuraavaa:

Kehitettävää hankkeen osalta on jalkautuminen kouluihin saakka. Vain Kuopion täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat [12 opettajaa] ovat aktiivisia ja muilta

<sup>27</sup> Parastamisella tarkoitan hyvien käytäntöjen ”varastamista” ja omaan tarpeeseen paremmaksi kehittämistä ts. didaktisoimista (Bärlund 2006).

opettajilta ei ole tullut kordinaattoriin [Pia Bärlund] yhteydenottoja. Tässä kohtaa kyllä koordinaattorilla on syytä katsoa peiliin, sillä hän ei varmaankaan ole osannut osallistaa opettajia hankkeen toimintaan tarpeeksi. Kuinka saada siis enemmän opettajia osalliseksi hankkeen toimintaan? Myös rehtoreiden tiedottamisessa asian tärkeyden suhteen on parantamisen varaa.

Olen pohtinut jo kehittämistyöni alkutaipaleella vieraan kielen opettajien osallisuuden dilemmaa. Vertaamalla 2010 tilannetta vuoden 2017 tilanteeseen ei Jyväskylän kaupungin kouluissa siis ole tapahtunut merkittävää muutosta. Tämä on toki subjektiivinen kokemukseni.

Kielenopettajan työtehtäviin<sup>28</sup> kuuluu mikrotasolla ensisijaisesti opetus suunnitelman tavoitteiden mukainen opettaminen (Ruohotie-Lyhty 2011, 45), mutta yhtä tärkeänä pidän heidän työtään kielikasvatuksen viestijöinä. Tällä tarkoitan, että heidän tulisi kertoa kielitaidon merkityksestä oppilaan tulevaisuuden kannalta niin oppilaille kuin muillekin toimijoille ja päättäjille. Kielenopettajat eivät kuitenkaan koe voivansa vaikuttaa tarpeeksi omaan työhönsä liittyvissä asioissa, kuten kiertävien kielenopettajien työyhteisöllisyys tai lukujärjestykset, ja heitä pitäisi ohjata enemmän havainnoimaan mikro- ja makrotason koulutuspoliittisia ja kielikoulutuspoliittisia suuntaviivoja (Ruohotie-Lyhty 2011, 45, 60). Myös ajatus oman työn tärkeyden perustelusta saattaa olla vierasta julkisen sektorin työntekijöille, kuten kielenopettajille (Filander 2006, 48).

Jyväskylän kaupungissa keväällä 2017 päättöluokkalaisille tehdyn laajan ohjauskyselyn mukaan (N=926 yhdeksännen luokan oppilasta) kielenopettajat ovat vaihtelevasti kertoneet oppiaineen merkityksestä oppilaille tulevan ammatinvalinnan kannalta.<sup>29</sup> 560 oppilasta ilmoitti, että englannin opettaja on kertonut kielen merkityksestä tulevaisuuden kannalta, mutta vain n. 400 oppilasta koki saaneensa tietoa ruotsin opettajalta ja 90 oppilasta muiden kielten opettajilta. Kielenopettajat ovat oman alansa asiantuntijoita ja voisi olettaa, että he muistuttaisivat oppilaitaan myös oppiaineensa hyödyistä oppilaan tulevaisuuden kannalta, siitä huolimatta, että oppilas ei vielä kronologisen tai emotionaalisen ikänsä vuoksi pystyisi ymmärtämään oppiaineen merkitystä oman tulevaisuutensa näkökulmasta.

Perusopetuksessa syntyvät koulutusasenteet seuraavat oppilasta toiselle asteelle ja siitä eteenpäin (Opetusministeriö 2007, 18). Nämä päättövaiheen ohjauskyselyn tulokset ovat suuntaviivoiltaan linjassa perusopetuksen päättövaiheen kielten arviointitutkimusten kanssa, joiden mukaan englannin kieli koettiin hyödylliseksi (Härmälä ym. 2014, 6) ja A-saksan hyödyllisyys neutraaliksi (Hildén & Rautopuro 2013; ks. myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

<sup>28</sup> Opettajan työtehtävät nykykoulussa ovat laajat. En erittele yksittäisiä työtehtäviä, sillä ne saattavat vaihdella kouluittain ja yksilöittäin. Osasta opettajan velvollisuuksista säädetään Opetusalan työ- ja virkaehtosopimuksessa. Osa työtehtävistä muodostuu koulun sisäisen työnjaon tai opettajan omien intressien perusteella, kuten koulun kansainvälisestä toiminnasta huolehtiminen, kielivalinnat tai kerhotoiminta. Nymanin (2009a, 46) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat olivat yllättyneitä, että vieraan kielen opettajan työ on muutakin kuin kielen opettamista.

<sup>29</sup> Ohjauskysely on Jyväskylän kaupungin Perusopetuspalveluiden sisäinen asiakirja, julkaisematon asiakirja, jonka tarkoituksena on toimia sisäisen tarkastuksen ja koulutuksen arvioinnin työvälineenä.

2014, 22; Valtioneuvoston kanslia 2012b). Uudessa opetussuunnitelmassa on tavoitteena, että oppilas osaa pohtia opiskeltavan kielen ilmiöitä ja havainnoida, missä vierasta kieltä tarvitaan (OPH 2014, 351; Kaikkonen 1994, 11). Oppilaille tulisikin kertoa selkeämmin kielitaidon merkityksestä työelämässä, ja tiedon tulisi perustua todellisiin esimerkkeihin eli siihen, missä ammateissa kielitaidosta on hyötyä (ks. myös Malkamäki & Herberts 2014). Opinto-ohjaajien ottaminen mukaan tähän viestintätätyöhön on tärkeää, ja tämä tulisi nostaa esille opinto-ohjaajien koulutuksessa. Kielikasvatuksessa opettajan roolin tulee olla ohjaavaa (Kaikkonen & Kohonen 2000, 9). Jatkossa onkin mielenkiintoista nähdä, kuinka vastaavat arviointitulokset kehittyvät tulevina vuosina.

Aktiivinen kielenopettaja toimii myös oman opettajuutensa tutkijana. Tutkimuksen tasolla Jyväskylässä on havaittavissa innokkuutta kielenopetuksen kehittämiseen. Tämän tutkimuksen aikavälillä on valmistunut kolme kielenopetuksen liittyvää väitöstutkimusta Jyväskylän kaupungilla työskentelevien tai työskennelleiden opettajien toimesta. Kieltenopettaja Skinnari (2012) tutki omassa väitöskirjassaan englannin oppijoiden identiteettiä. Hän toteaaakin, että tarve tutkimuksen tekemiseen nousi halusta löytää vastauksia omassa kielenopettajatyössä nousseisiin kysymyksiin (Skinnari 2012, 11). Saksan oman äidinkielen opettaja Linderoos (2016a, 2016b) tutki laajasti monikielisten oppilaiden vieraiden kielten opetusta ja otti rakentavasti, mutta kriittisesti kantaa Jyväskylän kaupungin kielikoulutuspoliittisiin ratkaisuihin ja kielisuunnitteluun koskien perusopetuksen opetussuunnitelman liitteen 3 mukaista oman äidinkielen opetusta. Erityisopettaja Saarenketo (2016) taas keskittyi tutkimuksessaan englannin opettajan ja erityisopettajan väliseen samanaikaisopetukseen. Vaikka edellä mainitut, alun perin mikrotason kehittämiseen kuuluvat tutkimukset eivät ole kuuluneet kuntatasolla strategiatason kehittämiseen, osoittavat tutkimukset yksilöiden halua kehittää kielenopetusta mikro- ja makrotasolla. Takalan (1992, IV) ja Bärlundin (2010) mukaan teoria ja käytäntö ovatkin koulutyössä parhaat kumppanit, ja alan tutkimuksen tulee antaa selkeitä virikkeitä koulutyöhön. Tämä tavoite on saavutettu edellä mainituissa tutkimuksissa.

Jyväskylän kaupunki kannustaakin opettajiaan oman työnsä kehittämiseen. Oman ammattitaidon ylläpitäminen on myös työsuojelullinen seikka, sillä työn kuormittavuus kasvaa, jos ei ylläpidä ammattitaitoaan ja perehdy uusiin asioihin. Itsensä kehittäminen on siis myös uuden oppimista. Tarkastelen jäljempänä luvussa 5 lisää opettajan roolia kielisuunnittelussa pedagogisesta näkökulmasta. Sitä ennen käsittelen seuraavassa luvussa kuntatason kielenopetuksen kehittämisen taloudellisia vaikutuksia.

## 4.5 Kuntatason kehittämisen kustannukset Jyväskylässä

Kuntapäätäjät (virkamiehet ja poliitikot) näkevät kielikoulutuspoliittisten ratkaisujen toteutuvan talouden ehdoilla (Kyllönen & Saarinen 2010a; Tompuri 2017, 52). Todellisuudessa 2012 säädetyssä tuntijakoasetuksessa 28,8 %:a pakolli-

sista oppitunneista on kielten tunteja, kun taas 28,37 %:a ympäristö- ja luonnontietoaineiden ja 27,92 %:a ja taito- ja taideaineiden oppitunteja (Finlex 2012). 2018 säädetyssä tuntijaossa pakollisten kieliaineiden tuntimäärä kasvaa käsittämään 29,46 %:a ja ympäristö- ja luonnontietoaineiden laskee 28,12 %:iin ja vastaavasti taito- ja taideaineiden 27,67 %:iin (Finlex 2018). Julkista keskustelua ei käyda kielikoulutuspoliittisesti siitä näkökulmasta, että on luonnollista kehittää opetus suunnitelman suurinta eri oppimäärien muodostamaa kokonaisuutta. Keskustelua ohjaa talouden näkökulma, jonka keskiöön asettuu usein vapaavalintaisen A2-kielen tarjoaminen sekä pakollisen A1-kielen kielivalikoiman laajentaminen.

Myös Lomaa ja Nuolijärvi (2005, 195) kirjoittavat tutkimuksessaan, että kielikoulutuksen kehittämiseen on sidottu merkittävä määrä taloudellisia resursseja. Tästä ovat esimerkkinä useat kehittämishankkeet, joihin palaan myöhemmin tässä luvussa. Tompuri (2017) on selvittänyt opinnäytetyössään kielenopetuksen kustannuksiin vaikuttavia tekijöitä demograafiselta kannalta, ja pohjaa tiedot tilastoihin, joiden perusteella voidaan ennustaa kielenopetusta edistävät tai rapauttavat seikat. Tompuri listaa neljä seikkaa, jotka vaikuttavat taloudellisesti kielenopetukseen: 1) koulun koko, 2) väestön rakenne kunnassa, 3) taajama-aste ja 4) kunnan taloudellinen tilanne. Kielenopetuksen kustannukset eivät suoranaisesti korreloi demograafisiin tilastoihin, ja Tompurin mukaan yksinomaan opetuksen kalleudella ei voida perustella kielivarannon kaventumista Suomessa. (Tompuri 2017, 19 – 23)

KIEPO:n loppuraportissa todetaan, että perusopetuksen ja toisen asteen kielikoulutuksen kustannuksia on vaikeaa, lähes mahdotonta arvioida, ja että yksittäiset kunnat eivät kykene laskemaan kustannusvaikutuksia (Sajavaara ym. 2007, 29). Tämä johtuu tutkijoiden mukaan siitä, että muun muassa kuntien kielikoulutukseen käyttämien taloudellisten voimavarojen erittely on puutteellista (Sajavaara ym. 2007, 29). Tilanne on saattanut olla tämä vuonna 2007, mutta nykyään kyetään laskemaan vuositasolla hyvinkin tarkasti, paljonko perusopetuksen kielikoulutus maksaa. Laskennan onnistuminen riippuu syy – seuraussuhteiden ymmärtämisestä eli kielikoulutussuunnittelun laadusta. Tarkoitin syy-seuraussuhteilla sitä, miten esimerkiksi pedagogiset ratkaisut toteutetaan työvoimapolitiittisesti tai paikallisessa tuntijaossa. Luokanopettajan opettamalla vieraan kielen oppitunnilla on eri hinta kuin kaksoiskelpoisen opettajan tai aineenopettajan opettamalla oppitunnilla, nuoren vastavalmistuneen opettajan opettamalla vieraan kielen tunnilla on eri hinta kuin täysiä vuosisidonnaisia lisiä saavan opettajan tunnilla tai esimerkiksi opettajan ylitunneilla tapahtunut opetus on eri hinnaista kuin täysin uuden tuntiopettajan palkkaaminen.

Esimerkiksi 2012 voimaan astuneessa perusopetuksen tuntijaossa ei ole huomioitu, mitä taloudellisia vaikutuksia uudella tuntijaolla on kielenopetuksen käytännön järjestämiseen kuntatasolla. En tarkoita tällä sitä, että tuntijako olisi huonosti tehty, vaan että kielenopetuksen varhentamisesta oli kunnille erilaisia taloudellisia ja työvoimapolitiittisia vaikutuksia. Edellä mainituista syistä olen eri mieltä myös Luukan ja Leiwon (2004, 14) kanssa siitä, että valtakunnalliset opetussuunnitelmat pyrittäisiin valmistelevaan mahdollisimman taloudellisiksi.

Omassa työssäni olen myös havainnut, että koska kielikoulutuspolitiikasta päätetään usealla eri sektorilla, kaikkia vaikutustekijöitä ei välttämättä osata ottaa huomioon (ks. myös Sajavaara ym. 2007, 17), ja kunnallisessa päätöksentössä ei aina ymmärretä päätösten taloudellisia vaikutuksia. Valtakunnallisia päätöksiä ja asetuksia tulkitaan eri tavoin kunnissa (vrt. SUKOL 2017b ja 2017c). Ennen uusimman opetussuunnitelman voimaan astumista olen työssäni konsultoinut kuntien viranomaisia kielenopetuksen varhentamisen taloudellisista vaikutuksista (B1-kielen aloittaminen 6. luokalta ja A1-kielen yhden vuosiviikkotunnin siirrosta alakoulun puolelle). Muutamissa kunnissa ei aiottu esimerkiksi tarjota yläkoulusta alakouluun siirtyvää englannin vuosiviikkotuntia lainkaan opetussuunnitelmien siirtymävaiheen aikana 2016–20, sillä siitä seurasi huomattavia lisäkustannuksia tuntikehykseen. Tämä olisi johtanut siihen, että neljä ikäluokkaa olisi saanut tunnin vähemmän englannin tai muun A1-kielen opetusta kuin toiset.

SUKOL (2017b) on ottanut kanta siirtymävaiheen opetusjärjestelyihin Helsingin kaupungin osalta, koska se ei siirtymävaiheen aikana toteuttanut yhdenvertaista tuntijakoa jokaisen ikäluokan osalta. 1.8.2016 kuudennen luokan aloitaneet saivat Helsingissä A1-kielessä yhden vuosiviikkotunnin vähemmän opetusta kuin muut oppilaat, vaikka heillä oli samat opetussuunnitelman tavoitteet kuin kaikilla muilla. Mielenkiintoista tässä asiassa on se, että Opetushallitus on linjannut vasta uuden opetussuunnitelman voimaanastumisen jälkeen, että ”sillä ei ole lakiin perustuvaa toimivaltaa määrätä, miten tuntimäärät siirtymävaiheessa lasketaan” (SUKOL 2017b). Asiasta on tehty myös kantelu eduskunnan oikeusasiamiehelle (SUKOL 2017c). Opetushallituksen kannanoton ajankohta paljastaa itsessään sen, että tuntijakoa tehtäessä ei otettu riittävän punnereasti kantaa siirtymäajan opetusjärjestelyihin.

Em. asiasta keskusteltiin paljon Opetushallituksen opetussuunnitelmakoulutuksissa ennen vuotta 2016, johon itsekkin osallistuin ja nostin asian esiin. Jos asia olisi tuolloin ollut Opetushallituksen virkamiehillä tiedossa, olisi heidän kuulunut tuoda se julki. Tausta kieltenopetuksen varhentamiselle on ollut kaikessa pedagogisuudessaan hyväntahtoinen ja varhennettua kielenoppimista tukeva. Taloudellisia ja virkarakenteisiin kohdistuvia seurauksia ei kuitenkaan lieene ajateltu pitkäjänteisesti.<sup>30</sup> (Ks. myös Valtioneuvoston kanslia 2012b, 38.)

Myös A2-kielen kustannukset voidaan arvioida laskemalla vuosiviikkotunnin yksikköhinta, ja laskea paljonko kustannukset ovat vuositasolla oppilasta kohden. Yksikköhinta koostuu opettajan palkasta ja sivukuluista. Jokaiselle kielisuunnittelussa tapahtuvalle liikkeelle voidaan laskea hinta. Esimerkiksi Jyväskylässä käytettiin lukuvuonna 2013–14 Kielitivolii I -hankerahaa markkinointiintin siten, että yhden A2-kielivalinnan hinnaksi tuli 36 € oppilaalta (Jyväskylän kaupunki, 2013). Tämän lisäksi yhden perusopetuksen vuosiviikkotunnin hinta on vuonna 2018 aineenopettajan opettaessa 2 705,28 € ja luokanopettajan opettaessa

<sup>30</sup> Työssäni aineenopettajan koulutuksen koordinaattorina 2007 Jyväskylän yliopistossa yritin ehdottaa, että kielten aineenopettajille voitaisiin tarjota POM-opintoja. Ehdotus ei kuitenkaan edennyt. Uuden opetussuunnitelman astuessa 2016 voimaan on meillä kohtaanto-ongelma, sillä alakouluissa ei ole riittävästi ruotsin kieleen kvalifikoituneita opettajia. (ks. myös Tollola 2015).

2 246,17 €. Materiaalihankintoihin on budjetoitu lukuvuosittain kouluille 20 € A2-kieltä opiskelevaa oppilasta kohden.

Kielikoulutuspolitiikan verkoston Kieliparlamentti julkaisi 2015 kannanoton ”Kielikoulutus on investointi, ei kulu!”, joka esitettiin tulevalle eduskunnalle (Kieliverkosto 2015). Kannanotossa liikutaan kuitenkin kielikoulutuksen hyötytasolla, eikä siinä esitetä talouspoliittisia kehitykselle ratkaisuja sille, miten kielikoulutus ei olisi kuluerä. Kieliparlamentin kannanoton yhteydestä löytyy myös Espoon kaupungin edustajan diaesitys kuntatason kustannuksiin vaikuttavista tekijöistä. Tässä diaesityksessä Rinta-aho (2015) nostaa esiin seuraavat taoudelliset seikat:

- Ryhmien koko vaihtelee eri kielissä
- Millä määrällä aloitetaan valinnainen kieli esim. Espoo 12-14
- Koulutuksen järjestäjä päättää linjaukset
- Yksittäinen koulu päättää kokonaisbudjettinsa puitteissa mitä toteutetaan ja miten Jaksavatko kaikki mukana, milloin ryhmä kuolee
- Lukioissa A-ranskan ja A-saksan ryhmät pienenevät lukion loppua kohden
- Lukion kurssitarjottimen kallein kokonaisuus on usein kielten osuus, erot lukioiden välillä suuria
- Eri kielten opettajien työmäärä ei jakaudu tasaisesti  
([http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti\\_2015\\_Rintaaho.pdf](http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti_2015_Rintaaho.pdf))

Jyväskylän ja Espoon kaupunkien välillä on selkeitä eroja. Ryhmän aloittamiskoko on Jyväskylässä aina A2- ja B2-kielissä 12, eikä yksittäinen koulu voi päättää kokonaisbudjetissaan, mikä kieliryhmä perustetaan. Tätä tosin tapahtuu B2-kielissä, kuten seuraavassa luvussa valaistaan esimerkillä. Jyväskylän kaupunki sitoutuu myös viemään kieliryhmän loppuun saakka, vaikka ryhmä kutistuisi esimerkiksi oppilaiden muuton vuoksi. Kielten pienet ryhmäkoot eivät välttämättä aina tule kalliimmaksi, vaikka myös Miettinen näin kirjoittaa (Miettinen 2010). Jos koulussa on 8. luokkien valinnaisainevalintojen epätasaisen jakautumisen vuoksi tilanne, että vaihtoehtona olisi perustaa alle 12 oppilaan B2-kielen ryhmä tai sijoittaa oppilaat muihin jo täysiin ryhmiin, josta seuraisi se, että täysi ryhmä jouduttaisiin jakamaan kahteen ryhmään, niin kustannus riippuu opettajien tehtäväkohtaisesta palkasta. Näin on tilanne niissä taito- ja taideaineissa, joissa turvallisuussyistä ryhmäkoon suositellaan olevan 16 oppilasta tai kouluissa, jossa taito- ja taideaineiden käytössä on vain yksi luokka, eikä samanaikaisia ryhmiä voida järjestää.

Kielenopetuksen kalleudella ei voi aukottomasti perustella sitä, että kunta päättää kielitarjottimen kaventamisesta eli lopettaa esimerkiksi A2-kielen tarjonnan. Kielisuunnittelua on tarkasteltava pedagogisesti ja taloudellisesti yhdessä. Kuntapäätäjien yhteinen tahtotila vaikuttaa vapaavalinnaisten kielenopetuksen järjestelyihin kunnassa ja siihen, että oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun ollaan valmiita sijoittamaan taloudellisesti (Salkinoja 2010). Myös Jyväskylässä toimialajohtaja totesi Keskisuomalaisen haastattelussa (Suihkonen 2011), että ”vapaat kielit eivät lisää opetustoimen resurssia. Kielenopiskelu ei ole keneltäkään pois, vaikka suhteellisten pienten opetusryhmien vuoksi joidenkin muiden aineiden ryhmäkoko saattaa kasvaa.”.

Kielenopetuksen kehittämisen rahoitus hoituu kunnissa yleensä hankerahoituksella, jota ohjaa rajoittajan asettamat reunaehdot. Tämä saattaa ajaa kunnan keksimään keinotekoisesti sellaisen kehittämiskohteen, johon rahoitusta voidaan hakea. (Tompuri 2017, 52.) Filanderin (2006) mukaan hankerahoituksella pyritään korvaamaan perusrahoituksen jättämää aukkoa. Erilaiset projektit ja hankkeet nähdään hallinnon ylätasolla uutena työllistävänä voimana, jonka avulla voidaan piilotetusti ohjata koulutuksen järjestäjän toimintaa uuteen suuntaan. (Filander 2006, 48.) En näe hankerahoituksessa Filanderin mainitsemaan piiloagenda, vaan pidän hankkeita valtioneuvoston poliittisen ohjelman eli hallituksen ohjelman kärkihankkeiden toteuttamisena julkisin varoin. Hankerahoituksella on myös työllistävä merkitys, vaikka Filander (2006) toteaa nk. projektityöntekijöiden määrän kasvaneen suhteessa perushenkilökunnan määrään. Jyväskylässä hankerahoituksella on palkattu työntekijöitä, mutta pääpaino rahoituksen kohdentamisessa on kuitenkin kielten hankkeissa ollut oppilaissa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa.

Seuraavassa luvussa tarkastelen pedagogisen kehittämisen näkökulmasta kielikoulutuspolitiikkaan ja kielisuunnitteluun liittyvää toimintaympäristöä.

## 5 PEDAGOGINEN KEHITTÄMISTYÖ ESIMERKKIKUNNASSA

Olen kuvannut luvussa 4 esimerkkikuntaa kielikoulutuspolitiikan toimintaympäristönä. Tässä luvussa syvennän kuvausta keskittymällä esimerkkikunnan pedagogiseen kehittämiseen sekä sen edellytyksiin ja esteisiin. Lopuksi syvennyn autobiografisesti niihin mahdollisuuksiin, mitä kielenopettajalla, suunnittelijalla ja palvelupäälliköllä on kielenopetuksen kehittämiseen esimerkkikunnassa.

### 5.1 Pedagogisen kehittämisen vaiheita Jyväskylässä

Kyllösen ja Saarisen (2010b) tutkimukseen osallistuneet kuntapäätäjät eivät näe peruskoulun tehtäväksi kielikoulutuksen kehittämistä työelämän tarpeita varten (Kyllönen & Saarinen 2010b). Peruskoulun tehtävä on kuitenkin antaa oppilaille laajat yleissivistävät tiedot, joita oppilaat voivat syventää peruskoulun jälkeisillä opinnoillaan. Kielet ovat läsnä kaikessa arjessa, ja ilman kielitaitoa ei synny vuorovaikutusta. Kielikasvatus on olennainen osa peruskoulun tehtävää ja katson, että kunnan tehtävänä on myös omalta osaltaan huolehtia kansallisen kielivainnon ylläpitämisestä.

Kuten kuvioissa 6 ja 7 kuvasin, Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluissa kielenopetuksen kehittämistyöstä ovat tutkimuksen aikavälillä vastanneet kieli- ja kulttuuriryhmien palvelupäällikkö yhdessä opetussuunnitelmatyöryhmän ja sen ohjausryhmän, kehittämistyöryhmän ja yksittäisten opettajien kanssa. Em. ryhmiin kuuluu jäsenenä niin opettajia, kuin rehtoreita ja muuta hallinnon henkilökuntaa. Yksittäisellä kielenopettajalla on kehittämisvastuuta niin luokkahuonetasolla (mikrotaso) kuin opetuksen järjestäjän tasolla (makrotaso) (Huizinga ym. 2014).



Tulin mukaan Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluiden<sup>31</sup> vieraan kielen opetuksen kielikoulutuspoliittiseen kehittämiseen 2010 Opetushallituksen Kielitivoli -rahoituksella (Jyväskylä kaupunki 2017). Kielitivoli -hankkeessa on kehitetty kielenopetusta sisällöllisesti etsimällä uusia toimintamalleja sekä mikro- että makrotasoilla. Samanaikaisesti on tehty kehittämistyötä valtakunnallisella eksotasolla koordinoimalla Kielitivoli II -hankkeen Keski-Suomen ja Pohjanmaan alueverkostoa. 2013 aloitettiin Koneen säätiön rahoittamana maahanmuuttajien oman äidinkielen opetuksen kehittäminen (ks. myös Valtioneuvoston kanslia 2012b, 24). 2015 opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi Jyväskylän kaupungille merkittävän valtionavustuksen kielirikasteisen opetuksen kehittämiseksi. 2016 saatiin valtionavustusta kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen kehittämiseen.

Kuntatason paikallisesta kielisuunnittelusta on Jyväskylässä vähitellen kasvanut vuodesta 2010 alkaen systemaattista. Tavoitteena on ollut vieraan kielen opetuksen varhentaminen, oman äidinkielen opetuksen aseman vahvistaminen ja tunnustaminen osaksi oppilaan kielipolkua, kaksikielisen opetuksen kehittäminen, oppimisen formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin kehittäminen sekä kielivalintojen kehittäminen. Jyväskylässä on perusopetuksen opetussuunnitelmatyön paikallisen osuuden kirjoittamisen yhteydessä uudistettu syvällisesti oppiaineiden tavoitteiden kriteeripohjaista arviointia. Kaikissa kielten<sup>32</sup> oppimäärissä kriteeriperustaista arviointia varten on analysoitu jokainen opetussuunnitelman tavoite oppimisen edistymistä kuvaavaksi poluksi Anderssonin ja Krathwohlin (2001) taksonomian mukaisesti. Lähtökohtana on käytetty opetussuunnitelman oppiaine- ja oppimääräkohtaisia hyvän osaamisen kriteeriä arvosanalle 8, jonka jälkeen Anderssonin ja Krathwohlin (2001) viitekehyksen avulla on luotu kriteerit muille arvosanoille<sup>33</sup>.

Tämän tutkimuksen aikavälillä rahoittavia yhteistyökumppaneita ovat olleet Opetushallitus, Koneen säätiö sekä opetus- ja kulttuuriministeriö. Myös muut nk. kielitivolikunnat ja kolmannen sektorin yhteistyökumppanit (kulttuuri-instituutit, suurlähetystöt ja paikalliset kieli- ja kulttuuriyhdistykset<sup>34</sup>) ovat tärkeässä asemassa kielenopetuksen kehittämistyössä.

Väitöskirjani artikkeleissa olen keskittynyt kuvaamaan vieraan kielenopetuksen ja maahanmuuttajien<sup>35</sup> oman äidinkielen opetuksen kehittämistyötä. Tämä kehittämistyö on tehty suomalaisen kielivarainnon ylläpitämiseksi, jota luvun 2.3.1 hallitusohjelmissa edellytetään. Kielenopetuksen kehittäminen kau-

<sup>31</sup> Jyväskylän kaupunki ja Jyväskylän maalaiskunta sekä Korpilahti yhdistyivät 2009. Tämä väitöskirjatyö käsittelee siis uuden kaupungin aikaista kehittämistyötä.

<sup>32</sup> Arvioinnin kehittäminen on tapahtunut perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 paikallisen osuuden kirjoittamisen yhteydessä. Oman äidinkielen opetuksen arvioinnin kehittäminen on aloitettu vuoden 2017 lopussa OKM:n hankerahoituksella.

<sup>33</sup> <https://peda.net/jyvaskyla/pok/oppilasarviointi/t>

<sup>34</sup> Kieli- ja kulttuuriyhdistykset, kuten Jyväskylän suomalais-saksalainen yhdistys ry. ja venäjänkielinen Jyväskylän Fenix ry kannustavat vuosittain saksan ja venäjän kieltä opiskelevia stipendein.

<sup>35</sup> 2015 neljännellä kvartaalilla Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluissa on siirrytty käyttämään maahanmuuttajaopetuksesta termiä kieli- ja kulttuuriryhmien opetus. Termi on ollut yleisesti käytössä jo muilla paikkakunnilla.

pungissa on kuitenkin muutakin kuin edellä mainittujen osa-alueiden kehittäminen. Kielikoulutus suunnitteluun liittyy erilaisten tilastojen, kuten kielivalintatilastojen seuraaminen ja niiden pohjalta tehtävä kielivalintojen kehittäminen, yhteisten kiertävien kielenopettajien koordinointi, materiaalihankinnat, huoltajien ja muun asiakaspinnan palvelu, henkilöstöhallinto sekä viestintä. Hallinnollisen palapelin kaikki palat liittyvät jollakin tavalla toisiinsa. Kuten luvussa 2.1 kirjoitan, mikrotasoja ja makrotasoja on monenlaisia, ja näkökulma riippuu siitä, kenen perspektiivistä kehittämistyötä katsotaan. Valtakunnallinen kielikoulutuspoliittinen, ainepedagoginen sekä luokkahuonetason kehittäminen kietoutuvat toisiinsa usealla eri ekologisen systeemiteorian tasolla.

Honebeinin ym. (1993, 91) mukaan kehittäminen on paikallista ja globaalia autenttista toimintaa. Paikallisella kehittämistyöllä tarkoitetaan tässä yksittäisten asioiden hoitamista eli esimerkiksi esittelytekstien laatimista poliittista päätöksentekoa varten tai opettajien rekrytointia. Globaalilla kehittämistyöllä tarkoitetaan yhden kokonaisuuden suunnittelua ja toteutusta, esimerkiksi oman äidinkielen opetuksen suunnittelua, koordinointia ja toteutusta. Väitöstutkimukseni artikkelit ovat Honebeinin ym. (1993, 91) määrittelemää globaalia kehittämistyötä.

Kielenopetukseen liittyvä pedagoginen kehittäminen jää kunnissa usein dokumentoimatta (Harju-Luukkainen 2012, 56). Dokumentointia tapahtuu kuitenkin yleensä seuraavissa muodoissa: kielivalintatilastot, hankkeiden hakemukset ja loppuraportit, muut diaariin merkittävät dokumentit, kuten talousarviokirja ja valtuustoaloitteet sekä lautakuntien pöytäkirjat. Edellisten lisäksi Jyväskylässä myös opiskelijoiden opinnäytetyöt sekä artikkelit ja muut julkaisut toimivat raportoinnin instrumentteina. Tässä väitöskirjatyössä haluan tehdä näkyväksi sen kehittämistyön, jota Jyväskylässä on tehty mikro- ja makrotason kielikoulutuspolitiikan eteen kokoamalla yhteen eri toimijoiden, kuten opiskelijoiden, opettajien tai hallinnon henkilökunnan tekemää kehittämistyötä.

Väitöskirjaani sisältyvissä vieraan kielenopetuksen kehittämistyötä koskevissa artikkeleissa syvennytään mikro- ja makrotason kehittämistyöhön. Ensimmäisessä artikkelissa (Bärlund 2012a) perehdytään autenttiseen vieraan kielen opetukseen ja opettamiseen mikrotasolla. Artikkelin tarkoituksena on ollut vaikuttaa makrotasolla valtakunnalliseen opetussuunnitelmatyöhön. Artikkelini sijoittuu kehittämishankkeista Kielitivoli I -hankkeen ajalle 2010–12 (Tuokko ym. 2012). Toisessa artikkelissa (Bärlund ym. 2015) keskitytään kehittämistyöhön kielisuihkutuksen ja varhaisen vieraan kielen opetuksen kautta. Tämä artikkeli koostuu vuosien 2010–13 Kielitivoli I ja II-kehittämishankkeista yhteen. Kielisuihkutus alkoi Kielitivoli I -hankkeen aikana ja se on laajentunut koskemaan koko kaupungin esiopetuksen toimipisteitä sekä perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan toimipisteitä vuosina 2015–17 (Opetushallitus 2010a, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015). Kolmannessa artikkelissa (Bärlund & Kauppinen 2017) perehdytään oman äidinkielen opettamisen kehittämiseen. Kolmas artikkeli on toteutettu Koneen säätiön rahoittamana (ks. myös Latomaa ym. 2016, 45).

Koulun kehittämistä voidaankin verrata Joseph Schumpeterin (1943) luovan tuhon teoriaan, jossa jonkin vanhan ja tarpeettoman tilalle syntyy aina jotain

uutta. Työni motto on, että minun on opettajana pidettävä pedagogista osaamis-tani yllä ja opittava koko ajan uusia asioita (vrt. Filander 2006, 49). Toivon myös kollegoiltani samaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto rakentuu vanhan tiedon päälle. Vanha tieto ei tuhoudu, kuten Schumpeterin teoriassa käy tarpeettomille asioille, vaan uudet toimintatavat ja teknologian kehittyminen syrjäyttävät valalla olleita opetusmenetelmiä ja perinteistä oppikirjasidonnaista opetusta. Opetusmateriaalin monipuolistuminen ja kansainvälisten kontaktien lisääntyminen sekä kielten kehittyminen (muun muassa uuden sanaston synty) synnyttävät kielenoppimiseen uudenlaisia mahdollisuuksia. Koulun kehittämisen ei siis voida nojautua pelkästään vanhan tiedon ylläpitämiseen ja jakamiseen, vaan on mentävä yhteiskunnan mukana ja kehityttävä samalla. On myös muistettava, että yhä harvempi oppilas aloittaa koulun yksikielisenä. (Ks. myös Kuukka 2009, 78.)

Jatkuvalle koulumaailman muutokselle on myös vastustusta. Takala (1992, 4) muistuttaa koulutukseen kohdistuvan kritiikin ja itsekritiikin harjoittamisesta suhteessa uudistuksiin, sekä siitä, että on suuri houkutus olettaa aina kaikkien hyvien ideoiden toteutuvan opetuksessa. Opettajat käyvät ahkerasti keskustelua muutoksista sosiaalisessa mediassa muun muassa Facebookissa. Opetussuunnitelmatyön tiivistyessä syksyllä 2015 keskustelu opetussuunnitelmauudistuksien puolesta ja vastaan lisääntyi. Erityispiirteitä keskusteluissa ovat olleet kielisuunnittelu koulun ja kunnan tasolla (kielenopetuksen varhentaminen), kuka saa opettaa kieltä (aineenopettaja versus luokanopettaja) sekä kielitaidon arviointi. On syytä tarkentaa kuitenkin tässä vaiheessa, että kielten opetussuunnitelman tavoitteet eivät ole muuttuneet radikaalisti verrattaessa vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmia. Edelleen arvioidaan saavutettuja tavoitteita eikä opittuja sisältöjä, myöskään oppilaiden keskinäisen osaamista ei vertailla. Oppisisältöjen on kuitenkin päivityttävä vastaamaan kehittyvän maailman tarpeita eli ns. 21st Century skills<sup>36</sup>, kuten kansalaistaidot, ICT-aidot, elämänhallintataidot sekä oppimisen ja ajattelemisen taidot sekä kaikkien edellä mainittujen alaluokat (Dede 2010). Vaikka oppisisällöt ja opetusmenetelmät muuttuisivatkin, tulee koulu olemaan yhteiskunnan pysyvä instituutio. Tässä maailmanpoliittisessa tilanteessa on hyvä, että oppilailla on jotain pysyvää elämässään, kuten koulu (Laine 2015; vrt. Kuukka 2009, 78).

Yleisellä tasolla tarkasteltuna opettajien työ- ja virkaehtosopimuksessa määritellään yhtä lukuvuotta kohden kolme VESO-päivää<sup>37</sup>. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2012) on määritellyt toimintasuunnitelmassaan vuosille 2013–14, että se seuraa jäsenistönsä pääsyä monimuotoiseen täydennyskoulutukseen, ja on asettanut täydennyskoulutuksen volyymin ja kohdentumisen indikaattoriksi.

<sup>36</sup> 21st Century skills on määritelmä taidoille, joita ihmisen ennustetaan tarvitsevan tulevaisuudessa. Näitä taitoja voidaan nimittää myös kansalaistaidoiksi. Taidot saattavat riippua yksilön kansallisuudesta tai siitä, missä maassa hän asuu. Dede (2010) on koonnut artikkelinsa kattavasti erilaisia määritelmiä taidoista. (ks. myös Bärlund & Kauppinen 2017)

<sup>37</sup> VESO-päivällä tarkoitetaan virkaehtosopimukseen kuuluvia pakollisia koulutuspäiviä (3).

OAJ:n toimintasuunnitelmissa vuosille 2013–14 ja 2015–16 puhutaan täydennyskoulutuksesta. Aikaisemmassa toimintasuunnitelmassa ”vaikutetaan” täydennyskoulutuksen toteutumiseen ja jälkimmäisessä ”tavoitteena on” jäsenistön täydennyskoulutuksen lisääntyminen (Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2015, 2012). Täydennyskoulutautumisen ajalta vaaditaan myös palkkaa, sillä sen katsotaan olevan opettajan työtä (Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2012).

Kasvatusalan täydennyskoulutuksesta puhutaan myös Tulevaisuuden peruskoulu -raportissa (Hietanen 2015, 20). Asiasta puhutaan passiivimuodossa ja se, kenen vastuulla asia on, jää epäselväksi. Aikaisemmin vuonna 2007 julkaistu Opettajankoulutus 2020 -raportti nostaa opettajan ammatin elinikäisen oppimisen ammatiksi, joka pohjautuu verkostotyöskentelyyn, ts. kumppanuuteen (Opetusministeriö 2007, 12). Jokaisen ihmisen tulisi kantaa myös henkilökohtaisesti vastuuta oman ammattitaitonsa ylläpitämisestä. Se ei voi olla vain työnantajan vastuulla. Kielenopettajalle tämä tarkoittaa muun muassa oman kielitaitonsa ylläpitämistä sekä pedagogisesti ajan hermolla pysymistä. Jyväskylässä voidaan todeta kielenopetuksen täydennyskoulutuksen koostuneet vuosina 2010-2017 kolmesta suuresta kokonaisuudesta.

1) Kielitivoli I -hankkeen aikana Jyväskylässä tarjottiin vieraan kielenopettajille mahdollisuutta täydennyskoulutautua. Jyväskylästä 13 opettajaa osallistui Kuopiossa valtakunnalliseen 8 opintopisteen laajuiseen koulutukseen (Tuokko ym. 2011, 101–103; Tuokko ym. 2012, 173–175). Kun kaikille kielenopettajille myöhemmin annettiin mahdollisuus lähteä parhaaksi katsomaansa täydennyskoulutukseen työajalla, käytti kaupungin opettajista vain 5 opettajaa tämän mahdollisuuden.

2) Kielisuihkutuksesta on järjestetty opettajille myös useita täydennyskoulutuksia vuosien 2010–15 välillä. Vuodesta 2015 aloitettiin Jyväskylän kaupungissa systemaattinen varhaiskasvatuksen ja jälkkärien henkilökunnan täydennyskoulutus (Moilanen & Sievänen 2017; Sievänen 2016). Täydennyskoulutuksen tavoitteena on ollut perehdyttää esiopetuksen ja koululaisten aamu- ja ilta-päivätoiminnan henkilökunta opetussuunnitelmanuudistukseen, jossa yhtenä painoalueena on kielirikasteinen varhaiskasvatus. Täydennyskoulutus vietiin kiertävien kielisuihkutusopettajien toimesta suoraan toimipisteisiin ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden arkeen. Täydennyskouluttajina toimivat varhaiseen vieraan kielen opettamiseen erikoistuneet kielen aineenopettajat. Hankkeen alussa he vierailivat jokaisessa toimipisteessä kerran viikossa ohjaamassa kieli-suihkutustuokioita lapsille. Tuokioiden päätarkoitus oli näyttää henkilökunnalle, kuinka varhaisen vieraan kielen opettamisen elementit voidaan toteuttaa esiopetuksessa (ks. Cameron 2001).

3) Viimeisin väitöskirjan aikavälille sijoittunut suuri täydennyskoulutuskokonaisuus on kohdistunut oman äidinkielen opettajiin. Heille tarjottiin vuosina 2013–15 mahdollisuus osallistua Active Library -hankkeeseen, jonka päätarkoituksena oli lasten ja nuorten monikielisyyden kasvu ja sen vahvistaminen (Bärlund & Kauppinen 2017; Linderoos 2016a, 93; Vaarala & Kangasvieri 2016; Puronaho & Seppä 2015). Tämä hanke on ollut alusta alkaen selkeästi tutkimuspainotteinen hanke, jota Koneen säätiö on rahoittanut. Tämä käy ilmi Latomaan ym.

(2016) tekemästä selvityksestä monikielisyyden ja taiteen yhdistämistä käsittelevästä selvityksestä (Latomaa ym. 2016).

Hankkeen päätarkoituksena on ollut kehittää oppiainerajat ylittävää (oman äidinkielen opetus ja perusopetuksen oppiaineet) opetusta, joka hyödyntää taitoja ja taideaineita oppimisen välineenä. Hankkeesta rakentui sen päättymisen jälkeen Jyväskylän kaupungin oman äidinkielenopettajien aiempaa tiiviimpi yhteistyöverkosto. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja opettajayhteistyö sekä yhteissuunnittelu ovat jääneet osaksi koulutyötä.

Oma kokemukseni on, että Active Library -hanke on onnistunut yllä mainituista parhaiten, sillä se on muuttanut opettajien toimintakulttuuria, kasvattanut heidän keskinäistä vuorovaikutustaan ja laajentanut pedagogista osaamista sekä vaikuttanut positiivisesti työyhteisöön. Hankkeen jälkeen kaksi opettajaa on lähtenyt opiskelemaan äidinkielen ja kirjallisuuden perusopinnoita ja yksi opettajan pedagogisia aineopinnoita sekä kolme varhaista vieraan kielen opettamista Jyväskylän yliopiston tarjoamassa täydennyskoulutuksessa. Opettajien yhteissuunnittelu on kasvanut lukuvuosien 2016 – 17 ja 2017 – 18 aikana. Heille ei ole tarvinnut kertoa, mitä monialainen oppiminen on, vaan he ovat yhdessä toteuttaneet maailman kielirajat ylittävää opetusta.

Ensimmäisen ja viimeisimmän hankekokonaisuuden välillä oma roolini on muuttunut ja ammatillinen identiteetti kehittynyt. Siinä missä Kielitivoli I -hankkeen aikana koordinoin hanketta minulle tuntemattomassa toimintaympäristössä kaupungin ulkopuolisena työntekijänä, oli toimintaympäristö tuttu viimeisimmän hankekokonaisuuden aikana, ja tunsin henkilökohtaisesti hanketyöhön osallistuvat opettajat, sekä koin vakiinnuttaneeni asemiani työyhteisön jäsenenä.

Pedagogisen kehittämistyön tulokset eivät välttämättä näy heti, vaan vasta pitkällä aikavälillä. Tämä on myös Tudgen ym. (2009) mukaan edellytyksenä ekologisen systeemitheoriaan nojaavalle tutkimukselle. Kehittämistyön alussa kaikki siihen vaikuttavat tekijät eivät välttämättä ole tiedossa, vaikka alussa laadittaisiinkin riskienhallintasuunnitelma. Joskus on otettava useita askeleita taaksepäin ja koottava hanke uudelleen epäonnistumisen jälkeen. Kehittämistyön esteisiin ja edistäjiin perehdyn tarkemmin luvussa 5.4, jonka alaluvuissa esittelen kaksi esimerkkitapausta liittyen kielivalintoihin ja niihin vaikuttaneisiin seikkoihin. Nämä tapaukset olen valinnut tähän yhteenvedoon siksi, että ne toistuvat hallinnossa vuosittaisina kielisuunnittelun tapahtumina, niitä tilastoidaan niin paikallisesti kuin valtakunnallisesti, ja kielivalintojen eteen tehdään niin mikrokuin makrotasollakin jatkuvaa kehittämistyötä. Kielivalinnat ovat kielivarannon kasvattamiseksi tehtävää työtä, johon kielikoulutuspoliittinen kehittämistyö tähtää, ja jonka rinnalla ammatillinen kasvuni on tapahtunut.

Seuraavassa luvussa keksityn pedagogisen kehittämisen rahoitukseen Jyväskylässä.

## 5.2 Pedagogisen kehittämisen rahoitus Jyväskylässä

Koululaitos on julkinen yhteisö, jota arvioidaan jatkuvasti erilaisin mittarein. Arvioinnin perusteella jaetaan resursseja toimintaan ja sen kehittämiseen. Perusrahoitus eri toimialojen palveluihin Jyväskylässä muodostuu talousarviossa esitetyistä tunnusluvuista. Tiukassa taloudellisessa tilanteessa, myös koulutuksen perusrahoituksesta on säästetty. Kielenopetuksen kehittämiseen ei ole myönnetty Jyväskylän kaupungin toimesta korvamerkittyä rahoitusta. Voidaan kuitenkin katsoa, että kehittämisraha on budjetoitu henkilöstökuluihin eli suunnittelijan, jäljempänä palvelupäällikön, palkkaan sekä hankkeiden omavastuuosuuksiin. Myös opetussuunnitelmatyön kehittämiseen varattua toimintarahaa on suunnattu kielenopetuksen paikallisten opetussuunnitelmatekstien kirjoittamiseen sekä arviointityöhön.

Perusrahoituksen ulkopuolelta kaikki muu pedagoginen kehittäminen on toteutettava ulkopuolisella nk. *top down* -hankerahoituksella (Tompuri 2017, 26–29). Seuraavassa taulukossa esitellään vuosina 2010–17 Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluille myönnettyt hankerahoitukset, niiden myöntäjät ja käyttötarkoitukset. Näiden hankkeiden hakuprosessi on kuulunut toimialaani. Pääosin rahoitus on muodostunut luvun 2.3.1. hallitusohjelmien kehittämisrahoituksista. Näiden lisäksi kehittämistyöhön on saatu myös säätiöpohjaista rahoitusta. Vuosina 2010–17 on kielenopetuksen hankerahoitus kokonaisuudessaan ollut 941 100 €.

Hankkeen nimi	Rahoittaja ja päätösnumero OPH= Opetushallitus OKM= Opetus- ja kulttuuriministeriö JKL= Jyväskylän kaupunki	Saatu avustus
Kielitivolii I -hanke	JKL 2009a, Sivistyslautakunta, Diaari 33341/09; OPH 2009b, diaari 74/503/2009 (Jyväskylän kaupunki 2009a; Opetushallitus 2009b)	70 000 €
Kielitivolii I -hanke	JKL 2009b, Sivistyslautakunta, Diaari 4164/09; OPH 2009c, diaari 141/503/2009 (Jyväskylän kaupunki 2009b; Opetushallitus 2009c)	17 000 €
Kielitivolii I -hanke/jatko	OPH 2010c37/503/2010 (Opetushallitus 2010c)	40 000 €
Kielitivolii II-hanke	JKL 2012, Sivistyslautakunta, Diaari 2063/2010; OPH 2011, diaari 1/503/2011 (Jyväskylän kaupunki 2012; Opetushallitus 2011)	85 000 €
Kulttuurien välinen vuorovaikutus koulun kerhotoiminnassa -hanke	OPH 2012 354/517/2012 (Opetushallitus 2012)	50 000 €
Lasten ja nuorten monikielisyyden kasvu/Active Library -hanke	Koneen säätiö 2013 (yhteistyöhanke JKL:n kaupunki/Pia Bärlund & JY/OKL /Merja Kauppinen) (Koneen säätiö 2013)	100 000 €
Maahanmuuttajien valmistavan opetuksen oppilaiden taidetyöskentely kotouttamisen edistämiseksi.	Taiteen edistämiskeskus 223/2015 (Taiteen edistämiskeskus 2015)	3800 €
Kohti kieli- ja kulttuuriryhmien yhteistä opettajuutta	OPH 432/570/2016 (Opetushallitus 2016)	20 000 €
Kielikylpytoiminnan laajentaminen -hanke, vaihe I	OKM 867/520/2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015)	295 300 €
Kielikylpytoiminnan laajentaminen -hanke, vaihe II	2017	50 000 €
Kieltenopetuksen varhentaminen -kärkihanke	OPH 2015, 41/588/2016 JKL 2017c, D/398/2017 (Jyväskylän kaupunki 2017c; Opetushallitus 2015)	160 000 €
Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen arvioinnin kehittäminen	2017	50 000 €
	<b>Myönnetty avustukset</b>	<b>YHTEENSÄ 941 100 €</b>

TAULUKKO 2 Vuosina 2010–17 saadut hankerahoitukset, niiden myöntäjät ja käyttötarkoitukset

Kaikkiin haettuihin hankkeisiin ei kuitenkaan ole myönnetty rahoitusta. Huomattavaa on se, että toisen kotimaisen kielen B1-oppimäärän kehittämiseen haettua rahoitusta ei myönnetty. Näin ollen täydennyskoulutusta ei ole voitu kohdentaa suoraan B1-oppimäärää opettaville. Toki kielipedagogiset menetelmät ovat suurimmaksi osaksi yleispäteviä ja kaikkiin kieliin soveltuvia, mutta oppiaineen profiilia nostattavia projekteja ei ole voitu järjestää ilman rahoitusta. Yhtenä esimerkkinä tästä olisi ollut keskisuomalaisen ruotsinkielisten taiteilijoiden työpajat yläkouluissa. Seuraavassa taulukossa esittelen koonnin ilman rahoitusta jääneistä hankehauista.

Hankkeen nimi	Rahoittaja ja päätösnumero OPH= Opetushallitus OKM= Opetus- ja kulttuuriministeriö JKL= Jyväskylän kaupunki	Haettu avustus
Oppimisympäristöjen kehittäminen ja monipuolistaminen	OPH 2010c, 37/530/2010	Valtakunnallisen kielivalintaesitteen laatiminen
Svenska kulturfonden		Ruotsin kielen opettajien täydennyskoulutus 44 000 €
Taiteen edistämiskeskus	194/2015	Suomenruotsalaisen taiteen tutuksi tekeminen jyvaskyläläisissä kouluissa 14 080€
Opettajien täydennyskoulutus	OPH	Alakoulun ruotsin opettajien täydennyskoulutukseen 30 000 €
Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus, omankielinen tukimateriaali, oman äidinkielen opetus	Koneen Säätö	21 000 €

TAULUKKO 3 Ilman rahoitusta jääneet hankehaut vuosina 2010–17.

Pedagoginen kehittäminen ei kuitenkaan aina tarvitse rahaa. Parhaat ideat syntyvät usein silloin, kun rahaa ei ole. Esimerkkinä nollabudjetin kehittämisestä toimii yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kanssa 2010 alkanut kielisuihkutustoiminta. Seuraavassa alaluvussa käsittelen eri instituutioiden kanssa tapahtuvaa kehittämistyötä.

### 5.3 Pedagoginen kehittäminen yhdessä eri instituutioiden kanssa

Saarinen ja Säntti (2017) kirjoittavat pitkäkestoisen, kumuloituvan tutkimuksen tärkeydestä koulumaailmassa sekä sen uupumisesta. Edelleen he kirjoittavat, että opettajankoulutus mukautuu yhteiskunnasta ja koululaitoksesta nouseviin

ajankohtaisiin kehittämiskohteisiin, tutkijat puhuvat täsmälääkityksen antamisesta yhteiskunnallisiin haasteisiin. (Saarinen & Sääntti 2017, 123.) Ilman yliopistojen ja koulutuksen järjestäjien yhteistyötä ei koulumaailmassa tapahtuisi tutkivaa opettajuutta ja tutkimusperustaista kehittämistyötä. Tässä luvussa nostan esiin Jyväskylän kaupungin eri yhteistyökumppaneita kehittämistyössä. Haluan todeta tässä vaiheessa, että myös pienistä yhteiskunnallisista täsmälääkkeistä, ts. pienistä tapaustutkimuksista saadaan pitkällä aikavälillä merkittävää kokoavaa tutkimustietoa.

Yhteistyökumppanina paikallisessa kehittämistyössä ja toteutuksessa ovat toimineet Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitos (ent. kielten laitos), Opettajankoulutuslaitos sekä yhteistyöverkosto Kielikampus. Kielikampus on Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitoksen, Soveltavan kielen tutkimuksen keskuksen, Opettajankoulutuslaitoksen sekä yliopiston Monikielisen viestinnän keskus (ent. Kielikeskuksen) yhteistyöverkosto. Seuraavaksi esiteltävässä toiminnassa ovat olleet mukana kielten aineenopettajaksi opiskelevien lisäksi välillisesti eksotason toimijoina yliopiston henkilökunta pro gradu -tutkielmien ohjaajina. Yhteistyön ja tutkimusperustaisuuden voimavarana Jyväskylän kaupungille on ollut ehdottoman tärkeää tiivis yhteistyö yliopiston kanssa (vrt. Saarinen & Sääntti 2017). Kielikoulutuspolitiikan ja tutkimuksen yhdistämisellä on pyritty vaikuttamaan poliittiseen päätöksentekoon.

Merkittäviä kehittämisen kohteita yhteistyössä ovat olleet alakoululaisten kesälomalla järjestettävä kielileiri sekä kielisuihkutus. Kielileiri on järjestetty vuodesta 2012 yhteistyössä Kielikampuksen kanssa. Ensimmäiselle leirille osallistui 20 lasta ja leirin kielenä oli saksa (Hartio 2012; Eirtola ym. 2012). Leiri on vuosi vuodelta kasvattanut suosiotaan ja kaikki halukkaat eivät mahdu leirille mukaan. Leirin suosiosta kertoo se, että ilmoittautumiset ovat täyttyneet kahdeksassa minuutissa ja 2016 lähtien leiripaikat on jouduttu arpomaan. Vuonna 2017 leirille mahtui mukaan 84 lasta lähes 300 ilmoittautuneesta. Kielileiritoiminnan merkittävydestä ja onnistumisista kertoo se, että Jyväskylän yliopiston kielikampus ja Jyväskylän kaupungin perusopetuspalvelut saivat Opetushallituksen myöntämän European Label -laatuleiman 2014 (Opetushallitus 2014b; Jyväskylän yliopisto 2016; Pohjola 2004, 266).

Kielileiri on saanut myös mediassa paljon positiivista huomiota (Hartio 2012; Hartio 2013; Nykänen 2014a; Nykänen 2014b; Kirves-Torvinen 2014). Kielileirin pääorganisoinnista on vastannut Kielikampus ja Jyväskylän kaupunki on resursoinut hanketyöntekijöitä leireille. Kielileirin tarkoituksena on tutustuttaa alakouluikäiset viikon ajan toiminnallisten menetelmien kautta vieraisiin kieliin. Toimintaa vetävät kesäopintoina kielten aineenopettajaksi opiskelevat, luokanopettajaopiskelijat sekä ulkomaalaiset vaihto-opiskelijat. Opiskelijat saavat leirin aikana kokemusta varhaisen vieraan kielen opettamisen menetelmistä sekä luokahuoneen ulkopuolella tapahtuvasta opetuksesta (Nyman ym. 2015).

Ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen ja ruotsinkielisen perusopetuksen osalta kehittämistä on toteutettu Jyväskylän yliopiston Kieli- ja viestintätieteiden laitoksen ja Kielikoulutuspoliittisen verkoston kautta (Palviainen 2013; Palojärvi ym. 2016). Kortepohjan alakoulussa ja Viitaniemen yläkoulussa toteutettavaa



englanninkielistä opetusta ja CLIL-opetusta on kehitetty yhteistyössä nk. CLIL Cascade -verkoston kanssa, jossa päätoimijana ovat olleet opettajankoulutuslaitoksen englanninkielisen luokanopettajakoulutuksen JULIET-ohjelman työntekijät (Moate 2011).

Merkittävän avun kehittämistyössä Jyväskylän kaupunki on saanut Jyväskylän yliopiston vieraiden kielten aineenopettajaksi opiskelevilta. Tutkimuksen aikavälillä on valmistunut Jyväskylän kaupungin kielenopetuksen kehittämishankkeista useita pro gradu -tutkielmia sekä kaksi julkaisematonta kandidaatin tutkielmaa, joita olen käyttänyt myös tässä työssä lähteenä. Pääosin pro gradu -tutkielmat ovat käsitelleet kielisuihkutusta ja autenttisuutta, mutta opinnäytteillä on selvitetty myös laajasti kielivalintoja, kielten oppimisympäristöjä oppilaan näkökulmasta sekä oman äidinkielen opetusta. Autenttisuutta vieraan kielen opetuksessa ovat tutkineet Rossi (2013) ja Rinne (2012). Kielisuihkutusta ovat tutkineet Pynnönen (2012a, 2013), Mela (2012), Vihonen (2013), Sainio (2013), Neuvo (2014), Pentikäinen (2016a) sekä Koivu (2016). Toikka (2015) on tutkinut oppilaiden käsityksiä vieraan kielen oppimisympäristöstä ja Larvus (2010a) A1-kielivalikoimaa. Puronaho ja Seppä (2015) osallistuivat ActLib -hankkeeseen ja selvittivät maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien kokemuksia projektiin osallistumisesta. Edellä mainittujen opinnäytetöiden tarkoituksena on ollut tutkia ja selvittää myös eri toimijoiden (opettajat, rehtorit, huoltajat ja oppilaat) näkemyksiä mikro- ja makrotason kielisuunnitteluun Jyväskylässä. Koen, että toimimalla työni ohessa opettajankouluttajana<sup>38</sup>, voin kehittää kielikoulutusta valtakunnallisella makrotasolla vaikuttamalla opiskelijoiden koulutukseen ja ammatilliseen kehittymiseen niin tukemalla heidän opintojaan kuin työllistämällä heitä opintojen aikana ja sen jälkeen.

Opinnäytetöiden lisäksi opiskelijat ovat julkaisseet useita kirjoituksia Jyväskylän kaupungin kielenopetuksen hankkeista vuosina 2010–2017. Tämän vuoksi kielisuihkutuksesta ja varhaisesta vieraan kielen opetuksesta on kirjoitettu paljon Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehdessä (mm. Kallonen 2010; Kuutti 2010) sekä muissa alan julkaisuissa (Anttalainen & Rinne 2011; Moilanen & Malessa 2010). Osa opiskelijoista on valmistuttuaan työllistynyt tutkimusalallaan Jyväskylän kaupungin Sivistyksen toimialan palveluihin ja jatkaneet työntekijöinä julkaisujen kirjoittamista (Sievänen 2016; Moilanen & Sievänen 2017). Ilman edellä mainittujen opinnäytteiden sekä muiden julkaisujen kirjoittajia, ei Jyväskylän perusopetuspalveluiden kielikoulutuspolitiikka ja kielisuunnittelu olisi kehittynyt tässä mittapuussa. Dokumentointi on ollut merkittävää. Taulukossa 4 on eritelty kronologisesti eri hankkeiden alle sijoittuneet julkaisut: 1) Kielitivoli I -hanke, 2) Kielitivoli II -hanke, 3) Kulttuurin välinen vuorovaikutus koulun kerhotoiminnassa -hanke, 4) Kielikylpytoiminnan laajentaminen -hanke sekä 5) Lasten ja nuorten monikielisyyskasvu/Active Library -hanke.

<sup>38</sup> Olen toiminut vuoteen 2015 saakka tuntiopettajana Jyväskylän yliopistossa Opettajankoulutuslaitoksella, missä olen vetänyt soveltavan ohjatun harjoittelun kielisuihkutukseen syventyvää ryhmää. 2016 toimin kielten aineenopettajaopiskelijoiden mentorina hallinnon ja kielisuunnittelun temaryhmässä.

Kielitivoli I -hanke	Kielitivoli II -hanke
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moilanen &amp; Malessa 2010</li> <li>• Kuutti 2010</li> <li>• Pynnönen 2010</li> <li>• Kallonen 2010</li> <li>• Laitinen &amp; Ukkonen 2010</li> <li>• Anttalainen &amp; Rinne 2011</li> <li>• Bärlund 2012a</li> <li>• Bärlund 2012b</li> <li>• Mela 2012</li> <li>• Rinne 2012</li> <li>• Pynnönen 2012a</li> <li>• Vihonen 2013</li> <li>• Pynnönen 2013</li> <li>• Rossi 2013</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bärlund 2014b</li> <li>• Toikka 2015</li> <li>• Rajala &amp; Perttilä 2015</li> </ul>
Kulttuurin välinen vuorovaikutus koulun kerhotoiminnassa -hanke	Kielikylpytoiminnan laajentaminen -hanke
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sainio 2013</li> <li>• Neuvonen 2014</li> <li>• Pentikäinen 2016a</li> <li>• Pentikäinen 2016b</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koivu 2016</li> <li>• Sievänen 2016</li> <li>• Moilanen &amp; Sievänen 2017</li> </ul>
Lasten ja nuorten monikielisyteen kasvu/Active Library -hanke	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bärlund &amp; Kauppinen 2014</li> <li>• Kauppinen &amp; Bärlund 2015</li> <li>• Puronaho &amp; Seppä 2015</li> <li>• Bärlund &amp; Kauppinen 2017</li> </ul>	

TAULUKKO 4 Hankkeiden julkaisuluettelo 2010–17.

Kolmannen sektorin toimijoilla, kuten ystävyysseuroilla, on myös tärkeä vaikutus kielenopetuksen kehittämiseen muun muassa kannustettaessa oppilaita. Jyväskylän suomalais-saksalainen yhdistys ry myöntää lukuvuosittain stipendejä hyvin menestyneille saksan kielen oppijoille ja Jyväskylän Fenix ry venäjän kielen oppijoille. Ystävyysseurat osallistuvat myös aktiivisesti kieliryhmille suunnattuun kulttuurintuottamiseen. Esimerkiksi Jyväskylän suomalaissaksalainen yhdistys ry on järjestänyt lastenkonsertteja ja lasten kirjallisuusiltoja, joihin oppilaat voivat osallistua (Nurminen 2009). Yhdysvaltojen suurlähetystön American Resource Center toimittaa englanninkielisiä oppimateriaaleja kouluille ja järjestää oppilaille yrittäjyyskilpailuja. Goethe Institut puolestaan on tarjonnut erilaisia tapahtumia kielimarkkinointiin (Nieminen 2011).

Ystävyysseurat ylläpitävät kotikansainvälisyyttä Jyväskylän peruskouluissa, ja ovat merkittävä sekä moniulotteinen eksotason toimija monikulttuuris-  
 tuvassa Jyväskylässä (Kärki 2013). Ystävyysseuroissa toimivat oppilaiden huoltajat antavat oman panoksensa kielikoulutuspolitiikassa (Warnecke 2016; Kärki 2013). Ruotsinkielisen opetuksen yhteistyökumppani on Svenska Kulturfonden, jonka tarjontaa myös ruotsia toisena kotimaisena kielenä opettavat käyttävät. Ystävyysseura Svenska Sällskapet i Jyväskylä rf toimii ruotsinkielisen perusopetuksen osalta aktiivisena linkkinä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Ystävyysseuran tekemästä aloitteesta aloitti Jyväskylässä vuonna 2003 toimintansa ruotsinkielinen perusopetus Pohjanlammen koululla. Oman äidinkielen opetus Jyväskylässä aloitettiin 1990 saksankielisten huoltajien aktiivisen toiminnan poh-

jalta<sup>39</sup>. Ystävyyssseurat ja huoltajat ovat Jyväskylässä kielikoulutuspoliittisesti aktiivisia toimijoita. Kodin tuki on edellytys kielikasvatukselle sen laajassa merkityksessä.

Edellä mainittujen yhteistyökumppaneiden lisäksi pedagogisen keittämisen tukena ovat toimineet erilaiset kansalliset verkostot. Näillä verkostoilla tarkoitetaan hankkeiden myötä syntyneitä kielenopettajien ja koordinaattoreiden verkostoja, kuten Kielitivoli-hankkeiden koordinaattorit ja kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen verkosto POIJU. Verkostojen yhteistyön avulla voidaan vertailla eri kuntien kielikoulutuspoliittista päätöksentekoa ja sen seurauksia. Verkostoitumisessa syntyneet henkilökohtaiset kontaktit auttavat ja helpottavat mikro- ja makrotason kehittämistyötä. Kielirikasteista opetusta antavat koulut osallistuvat myös omien verkostojensa kautta pedagogiseen kehittämiseen. Kortepohjan ja Viitaniemen koulujen opettajat osallistuvat CLIL Cascade -verkostoon ja Kuokkala svenska skolan opettajat Nätverket Vi10 -verkostoon<sup>40</sup>.

Verkostotyössä on otettu huomioon myös oppilaat. Tätä edellytetään muun muassa Kataisen hallitusohjelmassa, jossa yhtenä päätavoitteena mainitaan demokratiakasvatuksen lisääminen perusopetuksessa. Opetukseen tulisi lisätä sisältöjä ja toimintatapoja, jotka tukevat osallistumista, vaikuttamismahdollisuuksia sekä politiikan ja yhteiskunnallisen lukutaidon kehittämistä. (Valtioneuvoston kanslia 2011, 24.) Jyväskylässä osallisuuskasvatus näkyy muun muassa lastenparlamentin toimintana, joka aloitti nykymuodossaan kuntaliitoksen jälkeen 2010–2011. Lastenparlamentti on ottanut kantaa myös kielikoulutuspoliittisiin kysymyksiin. Lastenparlamentissa maaliskuussa 2017 kuultiin oppilaita valinnaisten kielten opiskelusta ja siitä, kuinka he kokevat kielenopiskelun alakouluissa (ks. myös Nikoletopoulou 2017). Oppilaiden osallisuus mikrotason kieli-suunnitteluun on otettu huomioon myös pyrkimyksissä kohti autenttisempaa kielenopetusta (Bärlund 2012a), jossa opetus perustui oppilailta nousseisiin sisältöihin eli opetusta kehitettiin oppilaalle merkityksellisempään suuntaan.

Seuraavassa luvussa tarkastelen paikallisen kehittämistyön edellytyksiä ja esteitä.

## 5.4 Kehittämistyön edellytykset ja esteet

Kuten edellisessä luvussa kirjoitin, kehittämistyö on usean toimijan työtä. Myös Savonmäki (2007, 15) ottaa kantaa omassa tutkimuksessaan, että sitoutuminen kehittämistyöhön on sitoutumista organisaatioissa tapahtuvaan yhteistyöhön. Ahon (2004, 61) mukaan systemaattisen kielisuunnittelun edellytyksenä ovat suunnittelu ja arviointi sekä koordinaatio. Työssäni ensin opettajana ja opettajakouluttajana, sittemmin kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen suunnittelijana ja

<sup>39</sup> Oman äidinkielen opetuksen katsotaan alkaneen Suomessa 1973, kun Chilestä tulleille maahanmuuttajille aloitettiin espanjan opetus (Latomaa & Nuolijärvi 2005, 175–177).

<sup>40</sup> <https://peda.net/sprakonatverket>

myöhemmin palvelupäällikkönä on pedagogisen kehittämisen edellytyksenä ollut ennen kaikkea saamani perusopetuspalveluiden johdon tuki. Tompuri toteaaakin opinnäytetyönsä tuloksissa, että kielenopetuksen kehittämiseen saatava tuki on kiinni johtamisesta (Tompuri 2017, 54). Myös Hietanen (2015, 20) kirjoittaa samansuuntaisesti, että osaamisen johtaminen on erittäin tärkeää: "[...] opettajien kukoistuksen salliva rehtori ja riittävästi uudesta innostuneita opettajia, alkavat menestymään samalla kun muut koulut jäävät jälkeen". Hyvissä työyhteisöissä on kollegoiden kanssa mahdollista yhdessä kehittää ja kokeilla johdon tuella. Myös yksilöt voivat kehittää yksin ja vaikuttaa näin työyhteisöön, vaikkakin Savonmäki (2007, 15) toisin esittää. Yksilöiden aktiivisen toiminnan todetaan edistävän kielenopetuksen kehittämistä kunnan hallinnossa (Tompuri 2017, 55). Työssäoppimisen ja kehittymisen edellytyksenä pidetään hyvää työpaikan henkeä ja johdon tukea.

Autoetnografinen tutkimusote tunnistaa yksilön tutkimusprosessiin vaikuttavia kokemuksia, joiden avulla pyritään selittämään yhteisön toimintaa. Tutkimukseni kuluessa olen kohdannut voimakastakin kritiikkiä. Aro (2006, 204) kirjoittaaakin, että kehittämistyön esteenä pidetään kilpailua tai kollegiaalisen tuen puutetta. Toisaalta kritiikki voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuden testaamisena, kun omat ajatukset altistetaan työyhteisön käsiteltäväksi (ks. Coia & Taylor 2012).

Suurimpana esteenä koulun kehittymiselle Hietanen (2015) toteaa olevan toimintakulttuurin muutoksen. Nymanin tutkimukseen osallistuneet nuoret vastavalmistuneet kielenopettajat kokivat, että joskus vanhat opettajat saattavat nähdä heidät uhkana olemassa oleville rutiineille ja konventioille (Nyman 2009a, 47). Tämän olen kokenut myös oman työni kautta vastaanottaessani muun muassa kielenopettajilta kriittisiä kirjeitä kehittämistyöstäni autenttisen kielen ja opettamisen osalta. Näin jälkikäteen haluaisin edelleen korostaa, että tutkimukseni tulokset autenttisesta opetusmenetelmästä (Bärlund 2012a) ovat vakuuttavia, sillä oppilaani saavuttivat jo kuudennella luokalla kirjoittamisessa sen tason (ks. taulukko 5), minkä A-saksan päättövaiheen arviointiin osallistuneet 9. luokkalaiset keskimäärin saavuttivat (A1.3 ja A2.1) (Hildén & Rautopuro 2013,99).

Taitotaso	A1.1	A1.2	A.1.3	A2	A2.1	A2.2
N=20	2	7	6	0	5	0

TAULUKKO 5 Oppilaiden saavuttama taitotaso kirjoittamisessa 6. luokan päättyessä.

Kunnallisessa kehittämistyössä keskustelua käydään useimmiten sellaisten henkilöiden kanssa, joilla ei ole kielipedagogista taustaa. Tällöin keskustelua kuvaava poikkitieteellisyys, ja eri tieteenalojen välinen vuorovaikutus voi jäädä kapeaksi (Van den Besselaar & Heimeriks 2001). Oman työni näkökulmasta suurimpana esteenä kielenopetuksen kehittämiselle ovat erilaiset asenteet kielenopetusta ja oppimista kohtaan. Kehittämistyön haasteena on se, kun osapuolet eivät kuuntele toisiaan, ja keskustelu ei perustu tasapuolisesti tutkittuun faktaan ja

määriteltyihin käsitteisiin. Tällä tarkoitan, että kielipedagogista keskustelua varjostaa muun muassa terminologian sekoittaminen (ks. Peltoniemi ym. 2018; Jyväskylän kaupunki 2016b, 2016c).

Arvomaailma ja asenteet muuttuvat hitaasti ja kehittyvät pitkällä aikavälillä heijastaen yhteiskunnan muutoksia. Tässä kohtaa on syytä palata alussa esiin nostamaani Huutoniemien (2014a) viheliäiseen ongelmaan. Kielitaidon hyödyt kyllä tunnustetaan ja tunnustetaan (Kyllönen & Saarinen 2010b), mutta mediassa esitetyt tutkimustulokset ja fakta eivät yhdessä vielä ole riittäneet muuttamaan ihmisten suhtautumista. Kansalliskielistrategiassa todetaan, että asenteet ovat myönteisimmillään silloin, kun ne ovat syntyneet omakohtaisen kokemuksen myötä. Vastaavasti kielteiset ennakoasenteet ovat usein kielteisiä silloin, kun henkilöllä ei ole omakohtaisia kokemuksia itselleen vieraiden kielten käyttäjistä. (Valtioneuvoston kanslia 2012b, 28; Kaikkonen 1994, 9). Vaikka kansalliskielistrategian pääpaino kohdistuu keskusteluun suomen ja ruotsin kieliin kohdistuvista asenteista, sopii määritelmä asenteista mihin tahansa kieleen ja kulttuuriin. ”Pirullinen ongelma kietoo tiedon, arvot ja politiikan” (Huutoniemi 2014a), eikä tutkimustulosten tietoa tunnusteta.

Aikuisille on kohtalokasta juuttua paikoilleen ja odottaa, että muut tekevät jotain (Vanttaja & Järvinen 2006, 39). Reaktiivisten ja passiivisten opettajienkin tulisi rohkeasti kehittää opetusta. Kielenopetuksen kehittämisen kannalta olisi tärkeää, että rehtorit suhtautuisivat tähän myönteisesti. Rehtoreilla on suuri vaikutus koulunsa kielikoulutuspoliittiseen toimintaan ja ilmapiiriin. He toimivat yksiköidensä tulosvastuullisina esimiehinä. Seuraava sitaatti on huoltajan kokemuksesta kielivalintojen toteutumisesta. Esimerkki on huoltajille suunnatusta palautekyselystä, minkä avulla kerättiin perheiltä palautetta sisäistä kehittämistä varten Jyväskylässä järjestetystä kielisuihkutushankkeen vaikutuksista.

[x] koulussa järjestettiin kielivalinta-info, mutta siitä ei tiedotettu ehkä tarpeeksi, koska paikalla oli vain kourallinen vanhempia. Tällainen info olisi pitänyt olla järjestetty niin, että mahdollisimman moni perhe sinne pääsisi. Ja infossa pitäisi ehdottomasti olla kieltenopetuksen asiantuntija kertomassa, millaista varhainen kieltenopetus on. Nyt infossa oli ainoastaan [...], joka suhtautui kielivalintaan omien sanojensa mukaan ”Nämä nyt on näitä kokeiluja, [...]”. Eikä varmasti synnykään [kieliryhmiä], jos asenne on tämä! [...] Olisi todella tärkeää antaa vanhemmille (esimerkiksi jonkun päiväkodin vanhempainillan yhteydessä) oikeaa tietoa kielenoppimisesta. [...] Päiväkodissa suihkutusta toimii mahtavasti, nyt tarvittaisiin mielestäni ehdottomasti vahvaa kannustusta ja oikeanlaista informaatiota [...] Ja ehkä myös kouluihin tarvittaisiin positiivisempaa otetta.

Presidentti Mauno Koivisto sanoi: ”Ellemme varmuudella tiedä, kuinka tulee käymään, olettakaamme, että kaikki käy hyvin.” Filanderin (2006, 43) mukaan muutos toiminnassa alkaa puhetaipojen muutoksella, joka hiipii asennoitumiseen ja toimintaan. Viestimällä positiivisesti kielivalinnoista, saadaan aikaan enemmän asioita kuin negatiivisella puheella, kuten huoltajasitaatista ilmenee. Koskelan (2012b, 78) mukaan uudistuksen kokonaisvision tulisikin olla positiivinen, että henkilöstö voisi omaksua sen. Myös kansalliskielistrategiassa otetaan kantaa kielteisiin asenteisiin ja reaktioihin. Niiden todetaan lisääntyneen puhuttaessa

niin kansalliskielten kuin vähemmistökielten käytöstä. (Valtioneuvoston kanslia 2012b.) Mikään työ ja toiminta eivät kehity, ellei kokeilla uusia asioita.

Seuraavaksi tarkastelen yhtä kielenopetuksen suunnitteluun liittyvää tapusta, kielivalintoja Jyväskylässä. Erottelen kielivalinnat A2-oppimäärän kielivalintoihin (luku 5.4.1) ja A1-oppimäärän kielivalintoihin (luku 5.4.2). Kielivalinnat ovat suuressa roolissa suomalaisen kielivarannon säilymisessä, ja ne ovat tapahtumana huoltajille kenties näkyvin osa kielisuunnittelua. Kielivarannon ylläpitäminen on hallitusohjelmien tavoite, johon on panostettu valtioneuvoston talousarvioissa.

### 5.4.1 A2 -kielivalinnat Jyväskylässä

Elinkeinoelämän keskusliitto on tehnyt selvityksiä sekä antanut kannanottoja siitä, millaista kielitaitoa työelämä tarvitsee (Elinkeinoelämän keskusliitto 2009, 2014a, 2014b; Härmälä 2012, 76). Jyväskylän kaupungissa on hyödynnetty varsinkin Elinkeinoelämän keskusliiton julkaisuja vieraiden kielten markkinoinnissa. Niiden avulla on perusteltu kielivalintavanhempainilloissa kielitaidon tärkeyttä oppilaiden tulevaisuuden ja työelämän kannalta. Kansalliskielistrategia korostaa kuitenkin, että on mahdotonta ennustaa yksitasolla, mitä kieliä kukin tulevaisuudessa tarvitsee, eikä mitään kieliä tule asettaa vastakkain (Valtioneuvoston kanslia 2012b, 34).

Jyväskylässä, kuten muillakin paikkakunnilla, opettajien työtehtäviin kuuluu valinnaisainekielen markkinointi. Markkinointia on hoidettu tämän tutkimuksen aikavälillä monin eri tavoin, niin keskitetysti kuin yksilöllisesti. Keskitettyyn markkinointiin ovat kuuluneet Kielitivoli I ja II -hankkeiden aikana toteutetut valinnaisainepäivät sekä kielivalintavanhempainillat, englannin opettajien, A2-kielen opettajien ja muutamien oppilaanohjaajien pitämät kielten esittelyt, kielisuihkutus ja erilaiset kielikerhot. 2010 alkaen Kielitivoli I -hankkeen aikana tarjottiin kouluille mahdollisuutta, että aineenopettajaksi opiskelevat kävivät pitämässä kouluilla valintatilaisuuksia oppilaille sekä kielivalintavanhempainiltoja (Pynnönen 2012b). Oppilaille on myös jaettu erilaisia kielivalintaa tukevia materiaaleja, kuten kaupungin omia A2-kielivalintavihkoja sekä Operaatio kielikoodi -vihkoa, jonka on tuottanut Jyväskylän yliopiston Kielikampus.

Kielitivoli I -hankkeen aikana kaikki koulut eivät hyödyntäneet tilaisuutta, jossa aineenopettajaksi opiskelevat kävivät pitämässä kielivalintaesittelyjä. On selvästi havaittavissa, että niihin kouluihin, joissa opiskelijat kävivät pitämässä kielipäiviä, ja joissa hankkeeseen osallistuvat opettajat opettivat, syntyi odotettua enemmän kieliryhmiä. Kielivalintatilastot ovat luettavissa ensimmäisestä artikkelistani (ks. Bärlund 2012a, 161–162).

Kielitivoli -hankkeiden päätyttyä kielivalinnoista tiedottamisen vastuu siirtyi kouluille. Sekä huoltajille että koulun henkilökunnalle tehtiin kysely, joiden avulla kartoitettiin heidän kokemuksiaan A2-kielivalinnasta. Alun perin kyselyaineistoa ei ollut tarkoitettu tutkimuskäyttöön, vaan sisäisen tarkastuksen ja kehittämisen työvälineeksi. Alla ote sähköpostiviestistä, jonka lähetin kouluille 13.1.2015.

Tänä lukuvuonna [2014-15] päävastuu A2-kielivalinnoista tiedottamisesta ja kielten esittelystä on ollut kouluilla, luokanopettajilla ja kielten opettajilla. Nyt haluaisimme kuulla, kuinka olette asian kokeneet ja vastaamaan linkin takaa löytyvään webropol-kyselyyn. Kysely on auki 31.1. 2015 asti.

Tämä opettajille suunnattu kysely pohjautuu keväällä 2014 tehty huoltajien vastaavaan kyselyyn (tulokset toimitettiin elokuussa kouluille).

Pyydän rehtoreita välittämään tämän viestin kouluillanne 3. -luokan opettajille.

Huoltajilta kerätyn aineiston pohjalta ei ole tehty julkaisua. Opettajilta ja rehtoreilta kerätystä aineistosta (N=23, joista opettajat 21 ja rehtorit 2) valmistui kandidaatin tutkielma sekä artikkeli *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – verkkolehteen* (Perttilä & Rajala 2015). Kyselyssä tiedusteltiin muun muassa seuraavia asioita: 1) tietävätkö opettajat, mitä kielikoulutus on, 2) onko koulussa tarjottu kielisuihikutusta, 3) kuinka he ovat markkinoineet A2-valinnaiskieliä, 4) tarvitsevatko he lisätietoa kielten markkinoinnista, 5) mielipidettä koulun kielitarjonnasta, 6) ja 7) missä tapauksessa opettaja suosittelee/ei suosittele oppilasta valitsemaan A2-kieltä, 8) kuinka opettaja kannustaa oppilasta A2-kielen valinnassa sekä 9) kuinka työyhteisössä käsitellään A2-kielivalintoja.

Alla opettajien aikaisemmin julkaisemattomia vastauksia vuonna 2014 kerätystä aineistosta, jossa he vastaavat kysymykseen, kuinka he ovat markkinoineet A2-valinnaisainekieliä. Artikkelissaan Perttilä ja Rajala (2015) kuvailevat tätä toimintaa kielilähtetällään toimimiseksi.

Olen lähettänyt oman Wilma-viestin 3. luokkalaisten vanhemmille, jossa kerroin Operaatio Kielikoodi-vihosta ja sen tarkoituksesta. Samalla muistutin kielivalinnan ajankohtaisuudesta ja kannustin valitsemaan A2-kielen. Kävin 3. luokissa esittelemässä tämän Kielikoodi-vihon ja pyysin oppilaita tekemään sen tehtäviä. Vastaanotto oli innostunut. Samalla mainostin A2-kielen valinnan mahdollisuutta. (Opettaja 4)

Järjestimme kielipajat 3.luokkalaisille koulullamme. Niissä esiteltiin valinnaiskieliä ja tehtiin pieniä tietokilpailuja. Pajoissa oli kielten opettajia ja oppilaita, jotka osasivat ko. kieltä. Saimme ranska- ja espanja-pajoihin natiivit kielenpuhujat. Englannin tunneilla kerroin oppilaille A2-kielistä, tutustuimme Kielitivoli-peleihin ja Ota kieli-omaksi-sivuston materiaaliin. Oppilaat saivat Kielikampuksen materiaalin ja mainoskassin kotiin. Vanhempia muistutin Wilman kautta vanhempainilloista. (Opettaja 5)

En kovin paljon. Vanhempien aktiivisuus asiassa on avainasemassa. (Opettaja 6)

Opettajien 4 ja 5 vastauksissa on nähtävissä heidän oma aktiivisuutensa valinnaisainekielen markkinoinnissa. Opettaja 4 oli esitellyt vieraita kieliä valmiin markkinointimateriaalin turvin. Opettaja 5 oli järjestänyt valmiin materiaalin lisäksi oppilaille natiiveja kielenpuhujia kouluun vierailulle. Opettaja 6 oli jäänyt kielivalintojen markkinoinnissa itse taka-alalle ja antanut pääpainon huoltajien aktiivisuudelle.

Perttilän ja Rajalan (2015) mukaan opettajien vaikutus kielivalintoihin on monitahoinen: yhtäältä opettajat suosittelevat valinnaisainekielen opiskelua niille oppilaille, jotka muutoinkin menestyvät koulussa hyvin äidinkielleessä ja englannissa, toisaalta valinnaisainekieltä ei suositella niille oppilaille, joilla on

oppimisvaikeuksia. Yhdyn artikkelissa esitettyyn kantaan siitä, että on arveluttavaa ohjata tällä tavalla valinnoissa, sillä mielestäni jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus valita ja yrittää kielenopiskelua. Tätä puolustaa jo sinänsä laki yhdenvertaisuudesta (Finlex 2014, 6 §) sekä opettajien eettinen ohjeistus (Kuukka 2009, 82). Myös Kuutti (2010) kritisoi kielivalintojen markkinointia ja kirjoittaa, että tarjoamalla kielisuihkutusta yhdessä toimipisteessä vain yhdellä kielellä, yritetään ylhäältä [perusopetuksen hallinnosta] päin ohjata kielivalintoja. Seuraavaksi esimerkkejä edellä mainitusta ohjaamisesta. Seuraavat kaksi esimerkkiä vastaavat kysymykseen, milloin opettaja suosittelee valitsemaan A2-kielen.

Kun esim. englannin kielen opiskelu on sujunut vaivattomasti, samoin oman äidinkieli hallitaan hyvin. Myös lapsen oma motivaatio on oleellisen tärkeä.

Jos kielet kiinnostaa ja enkku ja yleisesti ottaen opiskelu sujuu.

tärkeintä on vanhempien päätös, 3 lk vielä pieni itse päättämään

Aina ei hyvä koulumenestys äidinkielellä tai englannin kielessä ole tae sille, että oppilas ei voisi menestyä A2-kielessä. Seuraavat sitaatit vastaavat kysymykseen, milloin opettaja ei suosittele valitsemaan A2-kieltä.

Kun oppilas ei suoriudu tyydyttävästi koulutyöstään.

- kielellisiä ongelmia
- harrastukseen menee paljon aikaa->ei jaksaa jatkaa yläkoulussa
- vain vanhempien toive
- seuraa kaveria
- ei kuunnellut infossa!

Kielisuunnitteluun kuuluvan kielivalintojen ohjaamisella opettaja ohjaa selkeästi oppilasta tai huoltajaa tekemään ratkaisun, joka vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen. Opettajilla on myös opetussuunnitelman säätämä velvollisuus kertoa oppilaille, missä vierasta kieltä tarvitaan (Opetushallitus 2014a). Toisaalta opettajan on hankalaa tietää, mikä on oppilaan parhaaksi (Hakala ym. 2017, 181). Perusopetuspalveluiden kanta on se, että jokaisella oppilaalla on oikeus opiskella kieltä. Seuraava sitaatti on sanomalehti Keski-suomalaiselle annetusta haastattelusta. Haastattelun on antanut perusopetuspalveluiden työntekijä.

[... toivoo, että vanhemmat seuraisivat aikaansa ja tukisivat lapsiaan kieltenopiskelussa, joka on tärkeä osa yleissivistystä. - Kielivalinnoillaan nuoret valmistautuvat tulevaisuuteensa. Aina ei kannata mennä siitä, mistä aita on matalin, kannustaa.[...] (Suihkonen 2011)

Takalan mukaan ”koulutuspolitiikan peruslähtökohdan tulee olla optimistinen, koska kaikilla on runsaasti kehityspotentiaalia, mutta silti on [...] varottava idealisoimasta vanhempien, oppilaiden tai opettajien valmiutta toteuttaa potentiaaliaan viisaasti” (Takala 1992, 4). Oppilaiden ohjaaminen valintaan tai valitsematta jättämiseen vaatii siis tietoa. Jokaisella oppilaalla tulisi olla kuitenkin mahdollisuus valita vieras kieli koulussa, koska vasta valinnan myötä saadaan selvyys,



onko hänellä valmiutta oppia, ja miten pitkälle kielivalinta kantaa oppilaan kielipolulla.

Perttilän ja Rajalan (2015) kirjoituksista käy ilmi, että kyselyyn osallistuneet jyvaskyläläiset luokanopettajat (N=12) eivät tieneet, mitä kielikoulutuksella tarkoitetaan. Kyselystä saadun palautteen perusteella 58,33 %:a<sup>41</sup> kyselyyn vastanneista luokanopettajista ilmoitti, että he eivät tiedä, mitä kielikoulutus on. Lukuvuonna 2014–15 Jyväskylässä oli 57 3. luokan perusopetusryhmää eli 57 luokanopettajaa, jolloin vastausprosentti heidän osaltaan jäi 21 %:iin. Otoksen ollessa pieni, ei tuloksia voida kuitenkaan yleistää.

Kielivalinnoista tiedottaminen on selkeä sisäisen ja ulkoisen viestinnän kehittämisen kohde. Huoltajilla on oikeus saada yhdenvertaista ja realistista tietoa siitä, millaista kielenopiskelu nykyään on. Karikosken (2009, 11) mukaan viestinnän tulisi olla läpinäkyvää sekä ulospäin että sisäänpäin. Huoltajat ottavat minuun harvemmin yhteyttä kielivalinnoissa. Yhteydenotot rajoittuvat pääosin siihen, että tiedustellaan lapsen mahdollisuutta osallistua toisen koulun kielenopetukseen tai yhdenvertaiseen kohteluun liittyvistä asioista. Alla esimerkki huoltajan näkökulmasta, joka liittyy oppilaan ohjaamiseen kielivalinnoissa. Ensimmäinen ote on vanhemmalta tullessa viestistä ja jälkimmäinen minun vastaukseni huoltajalle.

Meille sanottiin [henkilön nimi poistettu] elokuussa 2013 ettei poika voi ottaa espanjaa sillä muut ovat alkaneet sen jo 4 luokalla ja että siten hänen olisi hyvin vaikeata ottaa muut kiinni ja samanaikaisesti panostaa suomen oppimiseen. Tämä on aivan käsittämätöntä. Olemme pitäneet espanjan kieltä suurella arvolla, muutkin sitä perheessä puhuvat, ja aina harmittelimme että [nimi poistettu] ei sitä voinut ottaa, koulu kun nyt kuitenkin maistuu erittäin hyvin. (Huoltaja 1)

Nyt olen todella hämmäntynyt lukemastani. Vuonna 2013 on [koulun nimi poistettu] alkanut viidennellä luokalla A2-espanjan ryhmä ja peräti suuri sellainen. Meillä on tullut opetussuunnitelmamuutos vasta seuraavana vuonna, jolloin A2-kielen aloitus siirrettiin neljännelle luokalle. 2014–15 aloittivat poikkeuksellisesti 4 ja 5 luokkalaiset samaan aikaan A2-kielen. Kerrottiinko teille todellakin koululta, että poikanne ei voi aloittaa espanjaa siitä syystä, että 2013 ei 5- luokkalaiset voi sitä aloittaa? (Pia Bärlundin vastaus huoltajalle 1)

Huoltajalta tulleen viestin perusteella voidaan olettaa, että oppilasta, joka on opiskellut suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, on ohjattu koululta A2-kielivalinnassa. Spolskyn (2009, 97) mukaan perheet voivatkin suosia toista kieltä, kun taas opettajat jotain muuta. Tässä tapauksessa oppilas on opiskellut itsenäisesti espanjan kieltä tenttimällä ja ottanut kiinni ikätoverinsa.

Lukuvuonna 2015–16 ryhmäkoot A2-kielissä vaihtelevat 12 oppilaasta 28 oppilaaseen. 2015 kielivalinnat suoritettiin ensimmäisen kerran sähköisesti Wilmassa, jolloin kielenopettaja tai rehtorit eivät päässeet ohjaamaan oppimisvaikeuksista tai muutoin haasteellisia oppilaita olemaan valitsematta kieliä (vrt. Perttilä & Rajala 2015). Näin yhdenvertainen A2-kielivalinta pääsi toteutumaan, ja jokainen valinnan edessä ollut oppilas pääsi valitsemaan.

<sup>41</sup> Tarkka vastausprosenttiprosentti kuhunkin kysymykseen selviää artikkelin kirjoittajien kandidaatintutkielmasta. Itse tutkielmaa ei ole julkaistu, vaan sen lähdearvo tässä tutkimuksessa on toimia Jyväskylän kaupungin kielisuunnittelun kehittämissiäkirjana.

B2-oppimäärän osalta kielivalintojen ohjausta kuitenkin tapahtuu edelleen. Seuraava esimerkki on huoltajan näkemys siitä, kuinka koulussa opettaja ei ole mahtanut sille mitään, että rehtori on päättänyt kielenopetuksenryhmän toteutumisesta.

Tapahtui tänä syksynä [koulun nimi poistettu]: keskimmäisemme oli aloittamassa 8. luokan ja oli valinnut B2 -kieleksi [XX]. Ryhmän ilmoitettiin syntyvän ja nuoret odottivat syksyllä luokassa ekaa [XX]tuntia. Luokkaan tuli rehtori joka kertoi, että tämä ryhmä ei aloita, ei ole opettajaa (tai jotain muuta sinne päin). "Teidän täytyy nyt valita tässä ja nyt uusi valinnaisaine, vaihtoehdot ovat tyyliin käsityö tai [x kieli]". Huoltajat eivät saaneet mitään infoa tästä etukäteen, vaikka olihan asian pakko olla tiedossa 5 minuuttia ennen tunnin alkua. Tyttäreni mukaan koko porukka valitsi [x kielen] vähän vastentahtoisesti ja [kieleen] tehtiin sitten kaksi ryhmää. Miten tällainen tilanne on mahdollinen? Kyselyyni (minä kun kyselen, sorry) sain rehtorilta vastauksen:

"Kiitos viestistäsi. Valitettavasti tilanteessa tuli toimivien lukujärjestysten rakentamiseksi toimia koulussa nopeudella, jota voimme ainoastaan pahoitella. Ratkaisu liittyy laajempaan tilanteeseen ja kaupunkikohtaisiin rekrytointiohjeisiin. Uskon ja oletan, että valitettavasta tilanteesta huolimatta koulun alku ja uudet valinnat ovat onnistuneita."

En kyllä tajunnut tästä vastauksesta yhtään mitään. En edes sitä, että mitä siinä halutaan sanoa? Uudet valinnat eivät ole onnistuneita, sen on nyt lukuvuoden kokeilu osoittanut. [x kieli] ei valitettavasti sitten ole mieleinen, [XX] olisi ollut. Parempi onni ensi kerralla, lukiossa sitten. Mutta kaikki tiedämme, miten lukiossa aloitettu kieli säistetään... (Huoltaja 2)

Aina ei siis edes opettajan innokkuus opettaa vierasta kieltä riitä yhdenvertaiseen kielisuunnitteluun työyhteisössä. Yksilön toimijuutta eli mahdollisuutta opettaa kieltä, on tapauksessa rajoitettu rehtorin toimesta resurssien epäämisellä (Ruohotie-Lyhty 2011, 31). Rehtorit tekevät joskus päätöksiä kiireessä ja paineessa, eikä niitä aina ehditä tai haluta perustella tarkkaan (ks. Kuukka 2009). Myös Nymanin tutkimukseen osallistuneet nuoret kielenopettajat näyttävät luovuttaneen koulun yhteisen kehittämisen, koska eivät koe hyötyvänsä siitä mitenkään (Nyman 2009a, 60).

Luokkahuonetason eli mikrotason kielisuunnitteluun opettajalla on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa (Bärlund 2012a; Skinnari 2012; Saarenketo 2016). Opettaja voi kehittää itsenäisesti omaa opetustaan, ja tätä kehittämistä ohjataan tai tarkkaillaan harvoin ylemmiltä tasoilta. Luottamus opettajan pedagogiikkaan on Suomessa ja Jyväskylässä suuri.

Kehittämisisinto ja uusien opetustapojen kokeilu ovat luettavissa kielenopettajien sosiaalisen median suljetuilla keskustelupalstoilla, joissa innokkaasti jaetaan erilaisia internetlinkkejä ja sovelluksia opetusmenetelmien monipuolistamiseksi (Tompuri 2017, 65). Olen tehnyt saman havainnon myös itse. Tilanne ei aina ole ollut sama, ja Takala (1992) viittaa kirjassaan siihen, että vielä 1970-luvulla tunnelma VESO-koulutuksissa oli "pilalla", mutta 1990-luvulla into kokeilla uutta opetuksessa on huomattavaa. Nykyään verkostoituminen nähdään erittäin tärkeänä kielisuunnittelun kannalta (Tompuri 2017, 65–66).

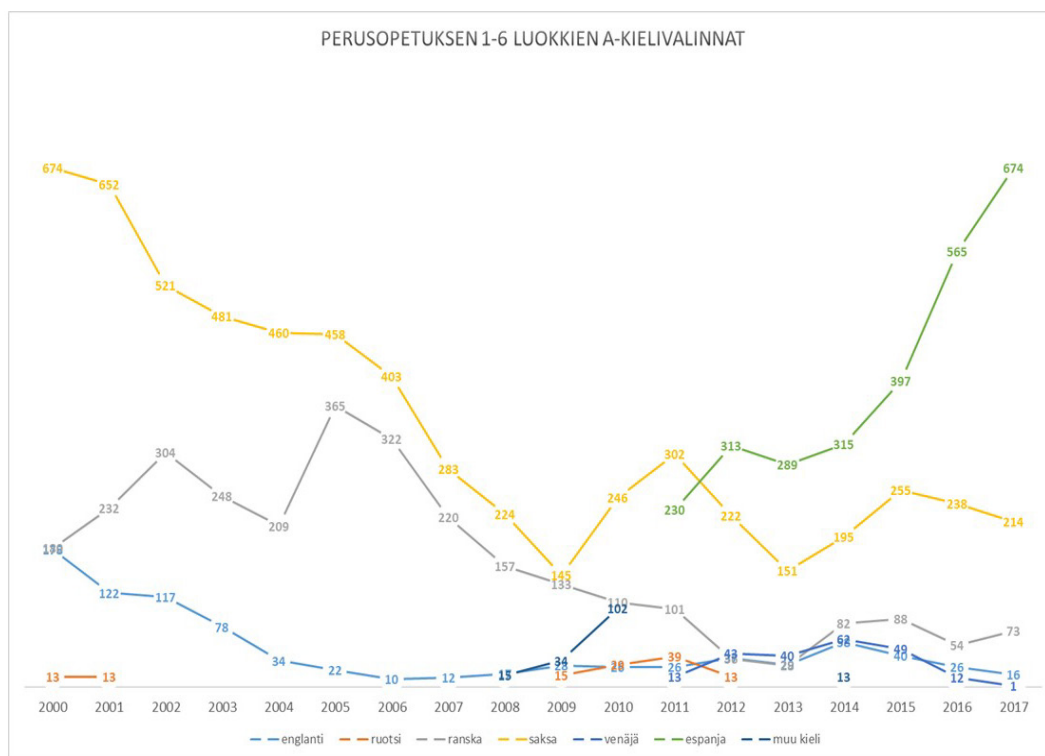
Omalla aktiivisella ja positiivisella kielisuunnittelulla kielenopettaja voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja intoon valita vieraita kieliä sekä siihen,

kuinka opettaja opettaa opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. Kielisuunnittelu korostuu erityisesti siinä, miten opettajat markkinoivat omaa kieltään, sillä markkinointityö vaikuttaa syntyviin opetusryhmiin ja opettajien opetusvelvollisuuden täyttymiseen. (Ks. myös Hämäläinen 2016.)

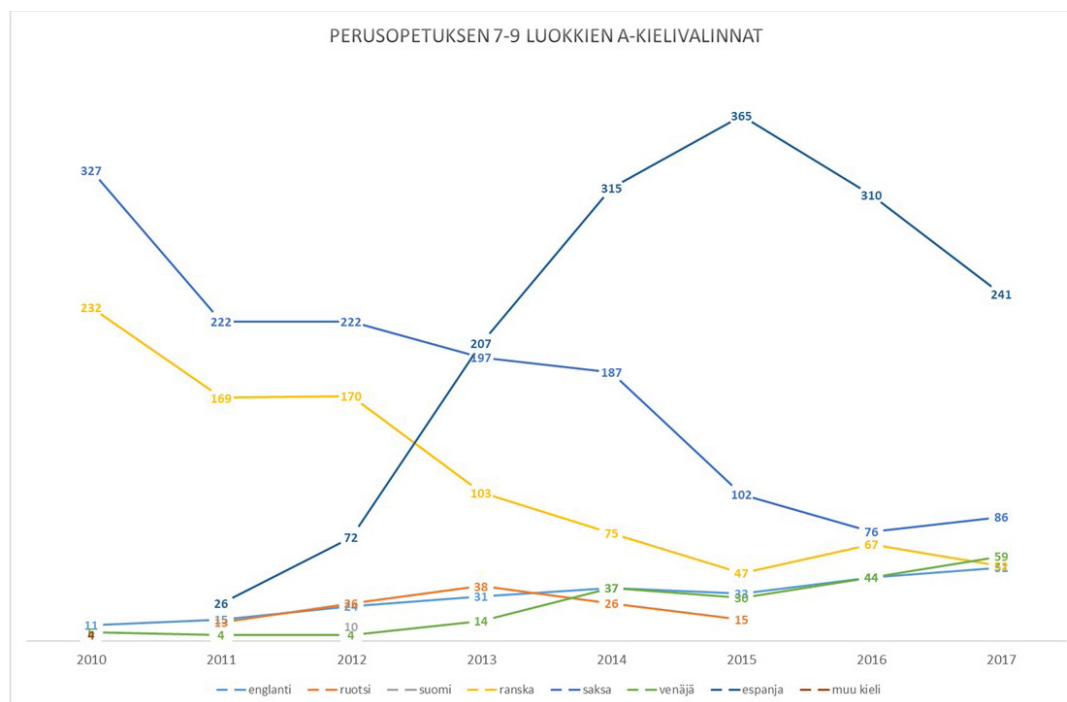
Jyväskylässä erityisesti espanjanopettajat ovat onnistuneet tässä, sillä espanjaa luetaan Jyväskylässä valtakunnallisella tasolla eniten A2-oppimääränä (Kakkori 2017; Ylä-Tuuhonen 2018, 32). Kielivalinnoissa näkyy myös saksan kielen osalta selkeä alueellinen traditio, jonka taustalla ovat kielisuihkutus saksan kielellä sekä opettajien markkinointi. Tämä näkyy tarkasteltaessa koulukohtaisia valintatilastoja, erityisesti Jyskän ja Vaajakummun koulujen osalta. Koulukohtaiset tilastot ovat julkisesti saatavilla [www.vipunen.fi](http://www.vipunen.fi) -palvelusta.

Opetusmenetelmällä on myös havaittu olevan hetkellistä merkitystä kielivalintoihin (Bärlund 2010; Jokinen 2010). Aloittaessani kirjoittamaan ensimmäistä artikkeliani vuonna 2010, markkinoitiin oppilaille A2-saksan oppimäärään opiskelua ilman oppikirjaa autenttisin menetelmin. Tällöin saksan kielen valitsi Luonetjärven koulussa (nyk. Tikkakosken yhtenäiskoulu) yhteensä 24 oppilasta, ja heistä muodostettiin kaksi ryhmää (Bärlund 2012a, 163). Opetusmenetelmällä on tässä tapauksessa ollut vaikutusta valintojen määrään.

Jyväskylän kielivalintatilasto on nähtävillä liitteessä 2. Alla olevista tilastoista (kuviot 9 ja 10) näkyvät alakoulujen A2-kielivalintojen kehittyminen vuosina 2000–17 sekä yläkoulujen osalta vuosilta 2010–17. Kielivalintatilastossa näkyvät kaikkien kaupungin alueella sijaitsevien koulujen valinnat sekä ennen vuoden 2009 kuntaliitoksen aikaisen Jyväskylän maalaiskunnan ja Korpilahden kunnan valinnat.



KUVIO 9 Perusopetuksen alakoulujen A2-kielivalinnat Jyväskylässä vuosina 2000–17.



KUVIO 10 Perusopetuksen yläkoulujen A2-kielivalinnat Jyväskylässä vuosina 2010-17.

Joissakin kunnissa kielikoulutuspolitiikkaa tehdään suurentamalla A2-ryhmäkokoja, jotta riittävää määrää oppilaita ryhmän perustamiseen ei saada kokoon (ks. myös Hall 2007). Jyväskylän kaupungissa A2- ja B2-oppimäärien ryhmäkoko on 12. Rehtorikunnasta nousee ajoittain intressi lopettaa A2-kieli, mitä perustellaan sillä, että ”on niin hankalaa tehdä lukujärjestyksiä”, ”on ihan liian aikaista antaa lasten valinta” ja ”nämä kaksi, jotka haluavat lopettaa XX kielen, työllistävät mua ihan kauheasti”. Edellä mainitut lainaukset ovat nousseet esiin rehtoreiden kanssa käydyistä keskusteluista. Ensimmäinen ja kolmas syy ovat rehtorin subjektiivista kokemusta oman työnsä taakasta. Sivistyslautakunnalla ei ole ollut Jyväskylässä halua puuttua ryhmäkokoihin. 17.5.2017 järjestetyssä julkisessa sivistyslautakunnan kokouksessa sekä keskustan että kokoomuksen kunnallispoliitikot käyttivät puheenvuoron valinnaisen kielenopetuksen opetusjärjestelyistä. Molemmassa puheenvuoroissa todettiin järkeväksi järjestää useamman koulun yhteisiä valinnaisaineryhmiä, jotta kielenopetusta voidaan tarjota.

#### 5.4.2 A1-kielivalinnat Jyväskylässä

Suomessa useimmat kunnat ovat minimoineet kielivalikoimansa tarjoamalla vain A1-oppimäärässä englantia ja B1-oppimäärää eli toista kotimaista kieltä ruotsia (www.vipunen.fi). Myös Jyväskylässä tilanne on ollut 2006 jälkeen edellä kuvattu. Sitä aiemmin A1-kielinä tarjottiin englantia ja saksaa kaikissa kouluissa ja muita kieliä keskitetysti yksittäisissä kouluissa. Jokainen koulu sai itse päättää kielivalikoimastaan.

Kielitivoli I -hankkeen aikana Jyväskylässä haluttiin selvittää huoltajien kiinnostusta valita lapselleen ensimmäiseksi alkavaksi vieraaksi kieleksi eli nk.

A1-kieleksi jokin muu kuin englannin kieli (Larvus 2010a, 2010b). Tämän jälkeen on tapahtunut kehittymistä niin perusopetuksen kielenopetuksen suunnittelussa kuin kielivalinnoissakin. Mahdollisuudet erilaisiin kielipolkuihin ovat laajentuneet Larvuksen opinnäytetyön jälkeen (Larvus 2010a, 2010b; Jyväskylän kaupunki 2017a, 2017b). A2-kielivalinnat ovat lisääntyneet vuodesta 2010, kuten artikkelini (Bärlund 2012a) sekä kuvioista 9 ja 10 sekä liitteen 2 tilastoista käy ilmi.

Jyväskylän kaupungin sivistyslautakunta päätti kokouksessaan 25.1.2016 laajentaa ehdollisesti A1-kielivalikoimaa, mikäli kaupunki saa Sipilän hallituksen ohjelman kärkihankkeen kautta rahoitusta (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017a). Tavoitteena oli laajentaa A1-kielivalikoimaa koskemaan myös ruotsia, saksaa ja venäjää. Kielet valikoituivat englannin rinnalle Elinkeinoelämän keskusliiton (2014a, 2014b) raporttien sekä Larvuksen (2010a) tutkielman perusteella, jossa huoltajilta selvitettiin, mitä kieliä he valitsisivat lapsilleen A1-kieleksi. Kielivalikoiman laajentamista pilotoitiin vuosina 2017–19 11 koulussa, neljällä eri alueella. Kieliryhmän minimikoko muissa kielissä kuin englannissa oli 12 oppilasta ja yksisarjaisissa kouluissa 25 %:iin ikäryhmästä<sup>42</sup>.

Autio ym. (2017, 8–9) kritisoivat, että markkinavoimien osallisuus opetussuunnitelmatyöhön saattaa osoittautua ongelmalliseksi. Jyväskylän tapauksessa on kielivalikoiman laajentamisessa hyödynnetty Elinkeinoelämän keskusliiton tarvekartoitusta työelämän kielitaitotarpeesta. Tutkijana näen kuitenkin perusteltuna käyttää päätöksenteon tukena erilaisia selvityksiä ja raportteja, joihin kielivalikoiman laajentaminen perustellaan.

11 pilottikoulua valittiin kokeiluun yhtäältä sillä perusteella, että niiden alueella järjestettiin 2015–17 Kielilypytoiminnan laajentaminen -hankkeen avulla kielisuihikututusta esiopetuksessa ja toisaalta, että varhaiskasvatus syöttää kieliorientoitunutta oppilasainesta perusopetukseen. Lukuvuonna 2017–18 A1-tarjonta koski kahta ikäluokkaa eli vuosina 2010 ja 2009 syntyneitä. 2009 syntyneillä alkoi uuden tuntijaon mukaisesti joka tapauksessa A1-oppimäärän opiskelu, mutta he pääsivät valitsemaan kielen. Vuonna 2010 syntyneille A1-kielen aloittaminen tapahtui varhennetusti ensimmäisellä luokalla. Erityisesti heille A1-kieli (RU, VE, SA) opetus on valtioneuvoston asetuksessa 422/2012 määritellyn vähimmäisviikkotuntimäärän ylittävää opetusta. (Ks. myös Jyväskylän kaupunki 2017a.)

Ensimmäiset A1-kielivalinnat suoritettiin huhtikuussa 2017, ja vain yksi saksan ryhmä syntyi pilottikouluihin. Toukokuussa 2017 kielirikasteiseen esiopetukseen osallistuneiden lasten huoltajille tehtiin kysely, jonka perusteella saimme palautetta kielivallinnasta. Huoltajien sähköposti – ja puhelinpalauteen mukaan koteihin mennyt viestintä ei saavuttanut huoltajia riittävällä tarkkuudella. Viestinnässä epäonnistuminen johtui virkamiesten toiminnasta sekä aika-tilan tiukkuudesta. Huoltajien toiveiden perusteella A1-kielivalinta uusittiin 2010 syntyneiden oppilaiden osalta syksyllä 2017.

Syksyllä 2017 edellä mainittu kielivalinnan uusiminen sai huomioita mediassa. Ensimmäistä kertaa Jyväskylän kaupungin kielenopetuksen kehittäminen pääsi valtakunnan Yle TV1:n pääuutislähettykseen 7.8.2017 sekä Keski-Suomen

<sup>42</sup> Kriteereitä muutettiin keväällä 2018.

alueuutisiin. Valinta poiki myös vilkkaan keskustelun sanomalehti Keski-suomalaisessa yleisönosastolla, jossa esitettiin erilaisia ratkaisuja suomalaisen kielivaran laajentamisesta, koulujen kielenopetuksesta sekä Opetushallituksen hankkeista kielenopetuksen edistämiseksi. (Bärlund 2017; Rönnberg 2017a, 2017b; Mäntylä & Dufva 2017).

A1-kielivalikoiman laajentamiseksi on Jyväskylässä kielipoliittinen tahtotila. Kielirikasteisesta esiopetuksesta on saatu positiivista palautetta vanhemmilta, varhaiskasvatuksen esimiehiltä sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiltä, jotka ovat osallistuneet kielisuihkutus-täydennyskoulutukseen (N=370) (Moilanen & Sievänen 2017; Sievänen 2016). Positiiviset kokemukset niin varhaiskasvatuksen henkilökunnan kuin huoltajien osalta kannustavat jatkamaan, vaikka kaikki toimijat eivät ole asiasta innostuneita, tai heidän lähestymistapansa asiaan on toinen, kuten sanomalehti Keski-suomalaisen yleisönosastolla kirjoitetaan (Rönnberg 2017a, 2017b). Koskelan (2012a, 46–47) mukaan mielipidetekstit välittävätkin kulloista kansalaiskeskustelua ja mielipideteksteissä esiintyy kritiikin ja vastustuksen kehys.

Pedagogisen kehittämistyön tavoitteena on aina jonkun uuden asian luominen, vanhan toimintatavan muokkaaminen uudistuneeseen tai muuttuneeseen toimintaympäristöön. Samanaikaisesti tapahtuu kehittämistyön keskiössä myös siihen osallistuvien henkilöiden ammatillista kehittymistä, kuten luvun 5 alussa olen kirjoittanut. Koska tämä tutkimus on autobiografinen, autoetnografinen ja narratiivinen tutkimus siitä, mitä mahdollisuuksia kielikoulutuspolitiikan eri toimintaympäristöt tarjoavat kielenopettajalle kielenopetuksen kehittämiseen, koosan seuraavassa pohdinta-luvussa lopuksi omaan ammatillisen kasvuni kielenopettajan roolista perusopetuksen hallinnon virkamieheksi.

## 6 POHDINTA

Tässä väitöstutkimuksessa on etsitty vastauksia siihen, mitä mahdollisuuksia kielikoulutuspolitiikan eri toimintaympäristöt tarjoavat kielenopettajalle kielenopetuksen kehittämiseen. Samalla on tarkasteltu eri toimintoympäristöjen suhteita toisiinsa, eli missä suhteessa valtakunnallinen kielikoulutuspoliittinen ja ainepedagoginen, kunnallinen sekä luokkahuonetason kehittämistyö ovat toisiinsa. Lähestymistapa on autobiografinen, autoetnografinen ja narratiivinen. Teoreettisena viitekehystenä on käytetty Urie Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa, jonka eri tasoille kuntatason kielikoulutuspoliittinen toiminta on sijoitettu.

Väitöstutkimuksen yhteenveto on rakennettu em. ekologisen systeemiteorian kehukseen siten, että luvussa 2 on tarkasteltu tutkimuksen teoreettista viitekehystä sekä niitä seikkoja ja poliittisia dokumentteja, jotka vaikuttavat kuntatason kielikoulutuspolitiikkaan. Luvussa 3 on keskitytty tutkimuskysymykseen, aineistoihin ja valotettu artikkelien teoreettisia viitekehäksiä. Luvuissa 4 ja 5 on keskitytty kuntatason kielikoulutuspoliittiseen toimintaan esimerkkikunnassa. Tutkimuksen aikaväly vastaa ekologisen systeemiteorian kronotasoa. Luku 2 voidaan nähdä tämän tutkimuksen makrotasona ja luku 5 mikrotasona.

### 6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Coia ja Taylor (2012, 12 – 13) kirjoittavat, että autoetnografisen tutkimuksen luotettavuuden tunnustekijänä voidaan pitää sitä, miten tutkimus edistää ymmärrystä eli vastaa tutkimuskysymyksiin. Toisena luotettavuuden kriteerinä he pitävät tutkimuksen esteettisyyttä. Heidän näkemyksensä mukaan autoetnografinen tutkimus on kertomus, ja lukijalle sen luettavuus ja merkityksellisyyden lähestyttävyyys ovat osa tutkimuksen luotettavuutta. Tekstin tulee resonoida ja olla uskottava lukijalle. Kolmantena kriteerinä Coia ja Taylor mainitsevat tutkijan reflektoinnin eli sen, kuinka tutkijasta on tullut juuri kyseisen tutkimuksen

tekijä ja tutkimuksensa tulos. Neljäntenä kriteerinä luotettavuudelle he korostavat tutkimuksen vaikuttavuutta. Tällä he tarkoittavat, että tutkimus puhuttelee lukijaa ja herättää heissä lisäkysymyksiä tutkimuksen teemasta. Viidentenä ja viimeisenä kriteerinä autobiografiselle tutkimukselle kirjoittajat esittävät tutkimuksen todenperäisyyden ja läpinäkyvyyden eli kuvantaako tutkimus elettyä todellisuutta ja kokemusta. (Coia & Taylor 2012.) Aiemmissä luvuissa olen vastannut edellä mainittuihin luotettavuuden kriteereihin, paitsi neljänteen kriteeriin, koska tutkimuksen puhuttelevuus voidaan mitata vasta sen julkaisemisen jälkeen.

Coia ja Taylor (2012, 11) kirjoittavat, että autoetnografiselle tutkimukselle on myös tyypillistä, että tutkitaan aineistoa, joka on kirjoitettu muistinvaraisesti. Tällainen asettaa omat haasteensa tutkimuksen luotettavuudelle, koska ihmisen muisti ei aina toimi sataprosenttisesti. Tässä väitöstutkimuksessa aineisto on kuitenkin taltioitu, eikä muistinvaraista kerrontaa ole. Myös artikkeleiden aineisto on analysoitu useamman tutkijan toimesta (Bärlund ym. 2015; Bärlund & Kauppinen 2017).

Sarajärven ja Tuomen (2018, 337) mukaan laadullisen tutkimuksen piireissä ei välttämättä ole yhtenäisiä käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Edelleen he kirjoittavat, että luotettavuuden osoittamisesta tutkimuksessa ollaan montaa mieltä, sillä nyky-yhteiskunnassa internetistä on löydettävissä tutkijan mielipiteitä mukailevia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tämän tutkimuksen luotettavuus nojaa aineiston laajuuteen eli seitsemän vuoden aikana kerätyn aineiston kokonaisvaltaisuuteen esimerkikunnan kielikoulutuspolitiikkaan vaikuttavista tekijöistä. Aineiston laajuus ei sinänsä lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta aineiston raportit, jotka kertovat toteutuneista kehittämistapahtumista ja toimenpiteistä vastaavat todellisuutta eli Tuomen ja Sarajärven (2018, 338) mukaan ne ovat *korrespondenssiteorian* mukaisesti paikkaansa pitäviä.

Edellisten kriteereiden rinnalla voidaan myös tarkastella tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen käytön luotettavuutta. Pohdittaessa väitöskirjani teoreettisten viitekehysten luotettavuutta on huomioitava, että siinä missä Veléz-Agoston ym. (2017) mukaan Bronfenbrennerin teoria on suosittu teoreettisena viitekehystenä, aiheuttaa viitekehysten käyttö tutkijoissa sekaannusta. Veléz-Agosto ym. (2017) viittaavatkin Tudgen ym. (2009) artikkeliin, jossa todetaan neljän tutkijan 25:sta soveltaneen tutkimuksessaan ekologisen systemiteorian viimeisintä mallia. Myös Shaffer ja Kipp (2010, 67) kritisoivat Bronfenbrennerin teoriaa. Heidän mukaansa ei ole järkevää käyttää mallia nk. laboratorio-olosuhteissa, vaan ainoastaan observoimalla toimintaympäristöjä, jolloin niiden kehittymisestä saadaan tuloksia. Luotettavuutta lisää tutkimuksen pitkä aikaväli eli toteutumien kronotasolla (Tudge ym. 2009). Tässä väitöstyössä on sovellettu kaikkia Bronfenbrennerin viitekehysten tasoja, mutta painotettu erityisesti makro- ja mikro-tasoja. Teoreettista viitekehystä on käytetty kuntatason kielikoulutuspoliittisen kehittämistyön mallintamisessa autobiografisella menetelmällä.



## 6.2 Oma ammatillinen kasvuni

Opettajan edellytetään toimivan yhteiskunnallisen muutoksen edistäjänä (Nyman 2009a, 12). Ammatillinen kehittyminen vaatii kielenopettajalta omaaloitteisuutta ja aktiivisuutta. Asiantuntijalta vaaditaan myös käytännöllisen työn tuntemisen lisäksi teoreettisen taustan ja ilmiöiden hallintaa (Nyman 2009a, 21), jotka taas antavat edellytykset mikro- ja makrotasojen kielikoulutuspolitiikan kehittämiseksi. Nikula (2004, 40–41) määrittelee kieliasiantuntijan ominaisuuksiksi vankan puhutun ja kirjoitetun kielen hallinnan, kohdekielen kulttuurin tuntemuksen, kielitieteellisen ymmärryksen sekä erilaisten tekstien ja diskurssin tuntemisen. Näiden lisäksi kieliasiantuntijalta odotetaan työelämän yleistaitojen osaamista, kuten ryhmätyötaitoja. (Nikula 2004) Nikulakaan ei lue kieliasiantuntijan ominaisuuksiin kuuluviksi yhteiskunnallista vaikuttamista eli kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua.

Väitöskirjani valmistuminen on kestänyt kymmenen vuotta. Vuosien varrella hallitusohjelmat ovat vaihtuneet ja muovanneet kielikoulutuspoliittista kenttää. Myös maailman poliittinen tilanne ja runsas turvapaikanhakijoiden saapuminen Suomeen 2015 ovat tuoneet suomalaiseen koulutukseen uusia voitettavia haasteita. Kehityskeskusteluissa esimiesteni kanssa olen yhtäältä nostanut esiin erilaisia kielikoulutuksen kehittämisen kohteita Jyväskylän kaupungissa, sekä toisaalta oman kehittymiseni kohteita, kuten jatko-opiskelun. Oma reflektointi on Coian ja Taylorin (2012) mukaan osa tutkimuksen luotettavuutta, jolloin lukijalle kerrotaan, kuinka tutkijasta on tullut juuri kyseisen tutkimuksen tekijä ja tutkimuksensa tulos.

Nyman käyttää tutkimuksessaan uralle hakeutumisesta kuvausta opettajan hengissä säilymisenä ja löytämisenä (Nyman 2009a, 16). Tutkimukseni on saanut alkunsa tarpeesta työllistää itseni eli hakea hankerahoitusta, mutta on johtanut päämäärätietoiseen ja pitkäkestoiseen kehittämistyöhön. Kukaan ei ole urani alussa velvoittanut minua toteuttamaan näitä asioita, vaan kehittämisen ja innovatiivisuuden avulla olen omasta halustani voinut vaikuttaa mielekkäällä tavalla oman työni sisältöön ekologisen systeemiteorian eri tasoilla (vrt. Kuukka 2009, 77). Koen kantaneeni yksilönä yhteiskunnallisen vastuun työllistymisestääni (Flander 2006, 44). Haluan kehittyä ja uudistaa työtäni sekä oppia uusia asioita. Tätä kutsuttanee uteliaisuudeksi (Demos 2013, 82).

Bovellan (2014, 11) kirjoittaa omassa tutkimuksessaan tutkimusperustaisuuden ohjanneen hänen työnsä, ts. opettajuutensa, kehittymistä. Minulle tutkimuksen tekeminen ei ensisijaisesti ole ollut vastausten etsimistä askarruttaviin kysymyksiin, vaan ennemminkin väline eri hankkeiden hyvien käytänteiden jakamiseen, jota kaikissa hankerahoituksessa edellytetään. Vasta toissijaisesti tutkimus on ollut oman osaamiseni ylläpitämistä ja kehittämistä. Autoetnografiassa tutkimuksessa tutkitun tiedon jakaminen kollegoiden kanssa on yksi edellytys työn reflektomiselle ja tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta, kuten Coia ja Taylor (2012, 12–13) painottavat.

Minun täydennyskouluttautumisprosessini aikana asiantuntijuuteni on kehittynyt noviisitasosta ekspertiksi (Takala 1992, 81 – 82). Asiantuntijuuteni koostuu kuntatason kielikoulutuspoliittisesta viitekehuksesta, hankeosaamisesta, innovoinnista ja kielisuunnittelusta. Asiantuntijuuden osat kattavat kaikki Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian tasot. Kehittymispolkuuni kohti eksperttilyyttä kielisuunnittelun ja kielikoulutuspolitiikan substanssialalla kului kohdallani arvioilta 4 – 5 vuotta. Tässä ajassa olen hankkinut hiljaisen tiedon ja tietotaidon, verkostoitunut sekä oppinut tunnistamaan eri työyhteisöjen erilaisia käyttäytymismalleja. Coian ja Taylorin (2012, 12 – 13) mukaan tutkimuksen luotettavuuden mittarina voidaan pitää ymmärtämyksen kasvamista tutkimusalalla.

Nyman (2009a) ja Ruohotie-Lyhty (2011) ovat käsitelleet tutkimuksissaan laajasti nuoren vieraan kielen opettajan ammatillisen asiantuntijuuden ja pedagogisen ajattelun kehittymistä. Tutkimukseni alkutaipaleella olen toiminut puhtaasti teoreettisen tiedon varassa, vaikka Ruohotie-Lyhdy (2011, 28) mukaan työtä ohjaa myös henkilökohtainen käyttötieto. Aloittaessani koordinoimaan Kielitivoli I -hanketta, minulla ei ole ollut tuota käyttötietoa kunta-alan kehittämistyön edistäjistä ja esteistä. Vaikka olin suorittanut myös oppilaitosjohtamisen perusopinnot eli rehtoriopinnot, käsitykseni suomalaisesta<sup>43</sup> koulumaailmasta oli todella hatara. Omaan aineenopettajantutkintooni, jonka suoritin vuosina 2002–06 ei myöskään kuulunut kielisuunnittelun, kielikoulutuspolitiikan tai kielipolitiikan opintoja. Epäilen, että olisin niitä edes opintoihin valinnut, koska en kokenut yhteiskunnallisten asioiden vaikuttavuutta merkitykselliseksi opetusfilosofiassani, eikä niitä myöskään opinnoissa korostettu. Koska kielikoulutuspolitiikan kurssia on järjestetty Jyväskylän yliopistossa vasta 2010 jälkeen, eivät aiemmin em. yliopistossa opiskelleet, kuten minä, ole saaneet mitään koulutusta vaikuttamisesta. Oma substanssiosaamiseni on kehittynyt työn kautta elinikäisen oppimisen ja kokemuksen sekä tutkimuksen avulla.

Ammatillinen kasvuni on tapahtunut työn kautta (Nyman 2009a, 16). Nyman (2009a, 12) tosin kuvaa, että asiantuntijaopettajan kasvun alkua ja loppua on vaikeaa kuvata horisontaalisena prosessina. ”Asiantuntijaopettajalla on tietoa, taitoa, halua ja kykyä kehittää omaa opettajuuttaan ja sitä kautta oppilaitaan, kouluaan ja yhteiskuntaa” (Nyman 2009a, 12, 24).

Oma asiantuntijuuteni on kehittynyt mikrotason kielisuunnittelusta makrotason kielikoulutuspoliittiseen vaikuttamiseen. Oma näkökulmani on muuttunut jonkin verran siirtyessäni opettajasta kielikoulutuksen suunnittelijaksi. Tietämys on kasvanut merkittävästi, ja syy – seuraus -suhteiden hahmottuminen on nopeutunut. Taitoni tulkita poliittista päätöksentekoa on kehittynyt. Voidaan sanoa, että työ on opettanut tekijäänsä. Huomaan kuitenkin edelleen ajattelevani monista asioista kyseenalaistaen, kun taas toiset asiat suoritan liiankin rutiininomaisesti.

Tutkimukseni aikana minua on kritisoitu, että hallinnossa työskentelevänä minulla ei ole ymmärrystä siitä, mitä luokkahuoneissa nykyään tapahtuu. Otan

---

<sup>43</sup> Olen työskennellyt vuosina 1998–2000 Itävallassa käsityön ja kuvaamataidon opettajana Vorschulessa (vuosiluokat 1–4) sekä Hauptschulessa (vuosiluokat 1–4).

kritiikin vastaan, sillä kukaan ei voi olla kaikkien alojen asiantuntija. Pirin mukaan (2001, 217) tutkijoiden ja kielenopettajien välinen suhde onkin aina asennoitunutta. Autobiografista tutkimusta tehdessä onkin vaikeata asettua omien kokemusten yläpuolelle ja kirjoittaa niistä objektiivisesti. Kalajan (2011, 116) mukaan tällainen on ammattillista atribuutiota eli oman tai toisten suoritusten arvioimista, ja onnistumisten sekä epäonnistumisten selittämistä. Hakala ym. (2017, 168) kirjoittavat, että ”ymmärryksen maailmasta on aina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä historiallisessa, kulttuurisessa, taloudellisissa ja poliittisissa olosuhteissa”, eikä objektiivista tietoa ole olemassa.

Autobiografiselle tutkimukselle on tyypillistä yhdistää henkilökohtainen kokemus sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Uotinen 2010; Hakala ym. 2017, 166; Coia & Taylor 2012). Tutkimukseni eri vaiheissa alun rohkeus on muuttunut sosiaalisesta ja ympäristön vaikutuksesta myötäileväksi, mikä on välttämättömyyttä tieteellisessä vertaisarvioinnin maailmassa. Vastapainona edelliselle on tieteellisistä onnistumisista kirjoittaminen tyypillistä autobiografiselle tutkimukselle, ja positiivisten henkilökohtaisten läpimurtojen hehkuttaminen onkin Ellisin mukaan sallittua (Ellis ym. 2011). Oikean tyylin löytäminen on osa tutkimuksen luotettavuutta, tai kuten Coia ja Taylor (2012, 12–13) asian sanoittavat, kyse on tutkimuksen esteettisyydestä.

Mitä yksittäinen innokas oman opetuksen kehittäjä ajatteli? Mitä kokenut paljon nähnyt palvelupäällikkö nyt tietää? Ajattelin ja ajattelen edelleenkin, että oppilaat haluavat oppia kieliä, mutta miten niitä opetetaan, ei kiinnosta oppilaita (Bärlund 2012a). Opettajauran alussa oppilasryhmän sosiaalinen hierarkia ja ryhmäytyminen eivät olleet minulle niin tärkeitä, mutta nyt näen sen tärkeimpänä oppimisen voimavarana. Tämän seikan olen oppinut tutkimuksen myötä (Bärlund 2012a; Bärlund & Kauppinen 2017). Ryhmän sosiaalinen tilanne vie voimavaroja oppilaan kasvulta autonomiseksi kielenoppijaksi. Hallinnollisesta näkökulmasta katsottuna suosittelisin jokaiselle opettajalle hankehallinnon tai opetushallinnon koulutusta, sillä ymmärryksen laajentuminen oman oppiaineen tai oppiaineiden opettamisesta laajempiin kokonaisuuksiin avaisi myös opettamiselle uusia näkökulmia.

Tutkimuksen alkuvaiheen ja päättövaiheen välille on kertynyt vuosia. Ammatillinen kasvuni kumuloituu hiljaisen tiedon ja kokemuksen kautta. Ammatillinen kasvu ei välttämättä aina vaadi opettajalta kronologisesti mitattuna useita vuosia, vaan voi tapahtua nopeasti. Kokemuksen kautta ymmärrykseni kieli-suunnittelun tärkeydestä on kasvanut. Teema herättää tunteita, sillä jokaisella on kokemus siitä, millaista on hyvä tai huono kielenopetus, sekä mitä kieliä tulisi opiskella enemmän, tai mitkä kielet ovat tärkeämpiä kuin toiset. Tämä tutkimus on oma narratiivini (Ropo 2009). Siinä, missä ymmärrys kasvaa, ”se tuskaa lisää”.

### 6.3 Tutkimuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus

Tutkimustyöni yhteiskunnallista vaikuttavuutta on vaikeaa arvioida objektiivisesti, sillä se perustuu omaan arviooni ja tiedonkäsitteeseen (Hakala ym.

2017, 168). Coia ja Taylor (2012, 13) määrittelevät, että tutkimuksen luotettavuus riippuu siitä, miten yleisö suhtautuu aiheeseen ja herättääkö se lisää keskustelua ja kysymyksiä. Pedagoginen kehittyminen kieliasiantuntijana on aina subjektiivinen kokemus. Voidaankin pohtia, voiko yksilön subjektiivinen kokemus olla yhteiskunnallisesti vaikuttavaa. Havaintojen jakaminen muiden kanssa on nähtävä kuitenkin ammatillisesti voimaannuttavana kokemuksena (Nyman 2009a, 12, 29).

Kielikoulutuspolitiikkaa tehdään mikro- ja makrotasoilla usean toimijan voimin. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetus on laaja kokonaisuus. Kokonaisuuden hallinta vaatii uurastusta ja jatkuvaa valveillaoloa. Laajan kokonaisuuden hallitsemista haastaa lisäksi monikulttuurinen työympäristö, missä minun tulee pyrkiä ymmärtämään jokaisen tapaa tehdä työtä ja ajatella (Demos 2013, 21).

Makro- ja mikrotasojen kielikoulutuspolitiikassa ja kielisuunnittelussa ovatkin avainasemassa verkostoituminen ja verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö. Positiivisella ajattelulla ja kokeilemalla päästään pitkälle. Tutkimalla asioita ja kehittämällä omaa työtään, on mahdollisuus oppia ymmärtämään paremmin sekä omaa että muiden työtä. Elinikäistä oppimista edellytetään myös Tulevaisuuden peruskoulu -raportissa (Hietanen 2015, 18), jossa Hietanen liittyy elinikäisen oppimisen koulun kehittämiseen ja kehittämiseen sekä toteaa, että koulu on keksittävä koko ajan uudelleen.

Kuten aikaisemmin olen kuvannut, toivon saavani kaikki kielenopettajat mukaan kielenopetuksen kehittämistoimintaan. He ovat avainasemassa muun muassa kielikasvatuksessa ja uusien kieliryhmien syntymisessä kouluihin. Kielikoulutuspolitiikan yhtenä päätavoitteena tulee olla kielivarannon kasvattaminen ja oppilaiden tasa-arvoinen mahdollisuus opiskella kieliä heille merkityksellisillä tavoilla. Koulu kielisuunnittelun työympäristönä on ollut ja on edelleen minulle sosiaalinen ja kulttuurinen työympäristö, jossa kartuttamaani kokemusta nyt jaan (ks. Ellis ym. 2011; Jaatinen 2003; Yrjänäinen & Ropo 2013).

## 6.4 Lopuksi

Tämä väitöskirjatyö sijoittuu neljän hallituksen hallitusohjelmien ajanjaksolle. Yhteistä näille ohjelmille on ollut huoli suomalaisen kielivarannon kaventumisesta. Myös tämän tutkimuksen artikkelit ovat etsineet osaltaan ratkaisuja hallitusohjelmien esittämään huoleen. Suomen hallitusohjelmat määrittelevät globalisaation tärkeäksi. Latomaa ja Nuolijärvi (2005) kirjoittavat, että Suomen liittyttyä Euroopan unioniin kansainvälistymisen ja erityisesti englannin kielen merkitys ovat nousseet tärkeiksi suomalaiselle yhteiskunnalle. Tästä huolimatta Suomi tarvitsee kielitaitoista työvoimaa, joka osaa muitakin kieliä kuin englantia. Vieraiden kielten taidon rinnalla suomen, ruotsin sekä vähemmistökielten taitoa ei myöskään pidä unohtaa.

Osallisuus eli Suomen toimintakyky muun maailman toiminnassa taataan kielitaitoisilla työntekijöillä. Valtion tasolla hallitusohjelmissa luvataankin kehittää kielenopetusta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, jotta kielitaitoisen väen riittävyys vastaisi työelämän tarpeita (vrt. Autio ym. 2017; Hakala ym. 2017, 166). Hallitusohjelmien kielikoulutuspoliittiset linjaukset kokoavat yhteen sen, mitä taitoja ja arvoja kunkin hallitusohjelman aikana kehitetään (ks. Sajavaara ym. 2007, 16). Koulutuspoliittiset linjaukset nähdäänkin institutionaalisina kasvatuksen keinoina, jotka ovat aina poliittisia, arvosidonnaisia ja jännitteisiä (Autio ym. 2017, 10).

Kielikoulutuspoliittinen toimintaympäristö on kaikesta huolimatta hitaasti muuttuvaa. Tätä väitettä tukevat muun muassa perusopetuksen kielivalintatilastot ja tässä tutkimuksessa esitellyt kielivalintojen eteen tehdyt toimenpiteet. Toiminnan staattisuus asettaa omat haasteensa kehittämistyölle sekä kielenopettajan tekemälle työlle esimerkiksi kielivalintojen monipuolistamiseksi. Kielenopettajalla on niin halutessaan erinomainen mahdollisuus kehittää kielikoulutuspolitiikkaa kaikilla ekologisen systeemitteorian tasoilla.

Päätösanoina haluan lainata sveitsiläisen kirjailijan Peter Bichselin (1995) novellia *Ein Tisch ist ein Tisch*. Novellin päähenkilö harjoitti omaa kielipolitiikkaa ja nimesi asiat sekä esineet omin sanoin. Kukaan ei enää tämän jälkeen ymmärtänyt novellin päähenkilöä. Kielikoulutuspolitiikan ja kielipolitiikan päätarkoituksena tulisi kaikilla tasoilla olla ymmärryksen avartamisen, suvaitsevaisuuden ja interkulttuurisen vuorovaikutuksen lisäämisen. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää jokaiselta ammatillista kasvua kielikoulutuspoliittisessa ympäristössä.

## SUMMARY

This doctoral thesis seeks to investigate the different courses of action a language teacher has by developing language learning in multiple language policy making environments. The research angle has been traced by using ecological system theory, with a view to the construction of community level language education policy. Parallel connections have been examined between national level language education policy making and local level language learning development in classrooms. The research methods are autobiographical, autoethnographic and narrative. This research bases its theoretical framework upon Urie Bronfenbrenners ecological system theory.

Each chapter of this thesis presents different levels of ecological system theory. The second chapter examines the theoretical background and all those political documents and cases, which affect community level language policy making pertaining to this study. The third chapter concentrates on the research methods, data and theoretical framework of the three articles for this thesis. The fourth and fifth chapters focus on the results of this thesis, primarily on how language educational policy making has been carried out in Jyväskylä and, concurrently the researchers' professional development during the timeframe of this study. Chapter two can be considered as macrolevel and chapter 5 as microlevel.

### **The reliability of the research**

Coia and Taylor (2012, 12–13) write that, when considering the reliability of autobiographic research, a key characteristic to consider is how the research improves on understanding i.e. how the research question has been answered. As a second criteria for reliability they mention the esthetical aspect of the research. In their opinion an autoethnographic research is a narrative and for its reliability it is important how readable, approachable, and meaningful the study is. The text should resonate and be plausible for the reader. As a third criteria Coia and Taylor mention the reflection of the researcher i.e. to detail how the researcher became an agent of the study or the result of the study. As the fourth criteria they underline the effectiveness of the study. The research should speak to the reader and awake further questioning. As a fifth and last criteria for the reliability of autobiographic research, Coia and Taylor state its transparency and truthfulness, ergo does the study describe the true lived life and experience. (Coia & Taylor 2012.) In previous chapters I have answered all criteria of reliability except the fourth; How this research speaks to the reader? This can be measured after publishing this paper.

### **My professional growth**

Teachers are expected to act as contributors in society (Nyman 2009a, 12). Professional growth demands language teachers be self-initiative and active. To be an expert demands practical field knowledge and know-how of theoretical refer-

ences and phenomena (Nyman 2009a, 21), which is a prerequisite for the development of micro- and macrolevel language policy making. Nikula (2004, 40–41) defines a language expert as having the following attributes: a solid knowledge of written and spoken language, an understanding of the culture, linguistic comprehension, and a knowledge of different discourses and multiliteracy texts. Among these skills the language expert is expected to have a general ability to cope in working life, such as working in teams. (Nikula 2004) Furthermore, she does not count social influencing, such as language policy and language education policy making as attributes of an expert.

It has now taken 10 years to write this study. During these past years I have presented to my superiors many objects to develop language education policy in the city of Jyväskylä. We have also discussed my PhD study. Coia and Taylor (2012) mention that this kind of reflection is a prerequisite for the measurement of the reliability. This means that the researcher narrates the path of how she became the scholar and the object of the study.

This study is one part of my in-service training. The first step in conducting this research was the need to secure an employment position, that is to say applying for different funding, nevertheless this has led me to a longitudinal and goal-oriented development work (chronosystem). Nyman describes in her study the pathway of teacher as survival and finding (Nyman 2009a, 16). I believe that I have taken the social responsibility to find employment (Filander 2006, 44). No one has obligated me to act but innovating and developing has given me a pleasant way to work within different levels of ecological systems theory (vs. Kuukka 2009, 77).

The need to find employment might have been the stimulus, but not the only reason to develop. Aro (2006, 205–206) writes in her study that the trend of increasing temporary contracts effects the prerequisite for learning in work. Despite her statement many temporary contracts have not affected my development and learning in new fields. Demos (2013, 82) call this curiosity.

Bovellan (2014, 11) writes in her PhD research that research based working has guided her work and professional growth. For me researching has never been primarily to find answers, it has rather been a way to share the good practises of each development projects. Secondly, studying for me has been about maintaining knowledge and skills and developing. Coia and Taylor (2012, 12–13) stress that sharing good practice with colleagues is one criterion for the reliability of an autoethnography.

Additionally, based on Coia and Taylor (2012, 12–13) a factor determining reliability is how understanding grows in the research field. My in-service training process and the professional growth from a novice to an expert has taken 10 years to date (Takala 1992, 81–82). My expertise is based on municipality language education policy framework, project development skills, innovating and language education planning. The different attributes consist of all levels of the Bronfenbrenners ecological systems theory. My professional growth towards expert took 4 to 5 years. During that time, I have gathered the tacit knowledge,

networked, and learned to interpret different behaviour models of several work communities.

Nyman (2009a) and Ruohotie-Lyhty (2011) have extensively studied the development of the professional growth and pedagogical thinking of a young novice language teacher. Thus Ruohotie-Lyhty (2011, 08) states that the work is guided by a personal practical knowledge of each teacher, I must admit that in the early stages of my study I have based my work on theoretical knowledge. As I started to coordinate the Kielitivoli I -project, I had a lack of practical knowledge with respect to municipality level frameworks. Although I had studied the basic studies of educational leadership, my understanding of the Finnish school world was very narrow. My German language subject teacher studies didn't include courses on language education planning, language education policy or language policy. I doubt that I would have chosen those courses at that time because those themes were not meaningful for me then. Because the course on language education policy was organised for the first time in 2010 at the University of Jyväskylä, the students who studied there before that time, like me, were not trained in this field. As a result, my professional growth has been enhanced through lifelong learning, experience, and research.

My professional growth is based on my work and three attributes mentioned in previous paragraph (Nyman 2009a, 16). Nyman (2009, 12) note that it is hard to describe the beginning and end of a language teacher's professional growth horizontal. "An expertise teacher has the knowledge, skill, will and capacity to develop his/her own teacher ship, pupils, school and the society." (Nyman 2009a, 12, 24). My know-how has developed from microlevel language in education planning to the macro level language education policy.

### **The societal influence of the study**

It is difficult to estimate objectively the societal influence of this study and it is based on my own estimation and knowledge (Hakala et al. 2017, 168). Coia and Taylor (2012, 13) define that the reliability of the research depends on how the audience react to it and whether it awakens further questions and discussion. Pedagogical growth in language expertise is always a subjective experience. We may ponder if the individual experience can influence at a societal level. Sharing of perceptions with colleagues can be a professionally empowering experience (Nyman 2009a, 12, 29).

Micro- and macrolevel language education policy making is contributed to by many actors. The development of languages and multicultural education takes many forms. It takes a lot of time and effort to understand the field fully. Among the wide forms, multicultural working environments offer another challenge, because I need to understand as a manager and leader, the cultural background of my employees and their ways of acting and thinking (Demos 2013, 21). Networking and collaboration play a key role in micro- and macrolevel language education policy making and in language education planning. Learning more about leadership and networking have been integral objectives of my personal



development. Positive thinking and trialling different ways to work also play an important role.

As I mentioned earlier in this study, I am keen that all language teachers take part in language learning development projects. They have a key role in emerging language groups in schools. One of the main aims of language education policy is to increase the language reserve and to give pupils equal opportunities to learn languages in a meaningful and authentic manner. I regard schools as continuing to play crucial roles in supporting the social and cultural environment of language planning. This study shares my experience of this (see Ellis et al. 2011; Jaatinen 2003; Yrjänäinen & Ropo 2013).

My thinking has evolved during my transition from a position of language teacher to language co-ordinator. My knowledge has grown, and the understanding of causes and effects has become faster. My know-how to interpret political decision making has also developed. We may say that the work has taught its actor. I still notice that I sometimes dispute many subjects, however, on the most part I do many tasks routinely.

According to Piri (2001, 2017) the relationship between researchers and language teachers is always stanced. During my research process I have faced criticism that I don't have enough knowledge of what happens in the classroom nowadays, due to my work in administration. I accept the criticism, because no one can be an expert in all fields. By writing an autobiography it is quite hard to step above one's own experiences and write objectively. According to Kalaja (2011, 116) this can be called a professional attribute i.e. the evaluation of own achievements and explanation of success and failure. Furthermore Hakala et al. (2017, 168) state that "our understanding of the world contains always interaction between people as well as historical, cultural, economic and political situations" and there is no objective knowledge.

### **Personal experience as research object**

For an autobiographical research it is typical to combine personal experience with social and cultural contexts (Uotinen 2010; see as well Hakala et al. 2017, 166; Coia & Taylor 2012). I have moderated my courage to speak out from the early stage of my research project until now because of the social pressure of the peer reviewed research world. In contrary to the previous statement it is typical for an autobiography to blaze up and to share with readers the positive scientific success (Ellis et al. 2011). According to Coia and Taylor (2012, 12–13) finding the correct style to write in is furthermore one criterion for the reliability, in other words how aesthetic the study is.

What were the thoughts of one anxious developing language teacher? And what does a service manager know now? I thought, and still think that pupils want to learn foreign languages, but the way these are taught does not interest pupils (Bärlund 2012a). At the beginning of my teaching career classroom social hierarchy and getting students into groups did not play such an important role, yet I see it as one of the most important strengths for learning now. I have learned this as a result of my studies (Bärlund 2012a; Bärlund & Kauppinen 2017). The

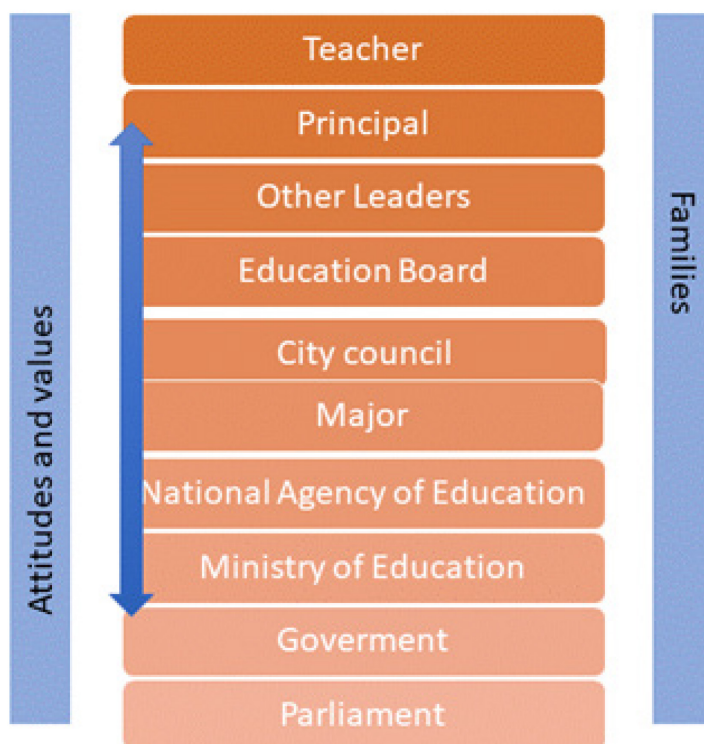
classroom hierarchy requires a lot of energy from the pupil to grow as an autonomous language learner. Furthermore, I suggest all teachers should emphasize their administrative awareness, because the increasing in understanding i.e. thinking out of their professional box opens new points of view for teaching.

Many years have passed between the beginning and the end of my study. My professional growth accumulates tacit knowledge and experience. Growing professionally does not always need a teacher over many years, it can happen suddenly as well. I have enhanced my understanding of language education planning through experience. I have also noticed that this theme awakens emotions, everyone has their own experience about what kind of language teaching is good or bad and which languages have higher statuses than others. This study is my narrative (Ropo 2009). Where knowledge has extended, I must admit sometimes to having moments when ignorance is bliss. I mean that too slowly tempo of language learning development are causing deep frustration and self-reflection.

I am glad to have the opportunity to work in a team of around 35 teachers whose commitment to develop their work can be measured through increasing number of pupils because of language learning development. At the same time, I learn more about different cultures and my knowledge extends. Furthermore, I am keen to learn new languages to further nourish my language development. Alongside this, I have quite a lot of research material to investigate, not to mention all the new data which is collected during the development work. Learning is a lifelong process and curiosity a path to enlightenment.

### **Various levels of language policy**

Language education policy, language policy and language planning are implemented in Finland at various levels. In the City of Jyväskylä educational services, emphasis is placed on language planning, with the two other areas strongly present. The figure below illustrates micro and macro language policy making levels which effect language planning and language learning development in Jyväskylä. The picture hierarchically summarizes my research questions: How does community level language policy making function at micro and macro levels? and; How are national language education policy and pedagogy and classroom level language learning development interrelated?



KUVIO 11 Language policy making levels in Jyväskylä

A single teacher designs, implements and develops their own language teaching. Their work is largely influenced by how the school principal focuses on the teaching of languages and consequently how financial resources and teaching hours are allocated. At the micro level, language teacher development is also influenced by the attitudes of colleagues, for instance how they act by promoting optional language courses for pupils and parents or how they collaborate with international school exchange projects. It is through such initiatives the curriculum is implemented. (Tuokko et al. 2012, 137) The knowledge of individuals about language education policy also influences the language planning process of teachers (Perttilä & Rajala 2015).

Micro and macro level language planning come into contact daily within schools. A good example of the meeting between micro and macro level language policy making were the public discussions as a result of the Finnish government announcing the national decree of teaching hours in 2012. After the act came into effect a debate began in Finland about who is qualified to teach foreign languages at primary school (levels 1-6). (Finlex 2012; Tiihonen 2017; Jokinen 2017; Mäki-Knuuttila et al. 2017). The community level discussion in the local newspaper *Keskisuomalainen* was actively led by the local association of foreign language teachers. This public discussion showed how close national language education policy making is to local decision making.

In addition, student attitudes toward language education have been considered. An example of this can be seen in the statement on local language education policy making and language planning given by the local junior parliament cabinet on 14th March 2017 (Nikoletopoulou 2017). The junior parliament reflected on how primary school English lessons are organized (how the teachers design the lessons, the quality of materials) and how the promotion of the optional language courses should be implemented before pupils choose courses. The primary school English lessons were described as similar to those of mathematics, with individuals doing drills from textbooks. In comparison, the optional language courses and Swedish lessons were seen to use more embodied learning methods (play and games). Based on this statement the conclusion can be made that language teachers who must put effort into promoting languages and especially positive attitudes are more versatile in their teaching than English teachers whose subject matter is compulsory and established. It should be noted that this statement presents only the opinion of the junior parliament members and their subjective experiences.

School principals also have a major impact on language planning in schools at the local level. As previously mentioned, principals at primary schools decide the allocation of financial resources and the staff responsible for the teaching of foreign languages. The attitude of principals toward language learning in schools is subjective and it impacts the financial resource allocation and the establishment of optional language groups. The discussions about language planning at the community level shows that principals experience many language planning demands. The existence of foreign language learning in schools is clearly seen as a resource. All in all, language learning is seen a valuable part of the school path and for the future working life of students.

The city of Jyväskylä educational services has invested heavily in language learning development and community level language planning. The development work started with the 2010 national language learning development project, Kielitivoli I. In December 2015 a service manager for the development of language learning and multicultural education was established. This is a rare post in Finland, as it combines foreign language learning development and migrant education issues, previously seen as two separate fields. The service manager is also responsible for local education planning of non-dominant religion teaching. Thus, the officeholder is responsible for a range of issues relating to languages, migrants, multiculturalism, and international affairs. Other officeholders have participated in local language planning, in addition, administrative support services have been developed to support language planning. The city of Jyväskylä educational services can be seen an active stakeholder among national language planning networks. Micro and macro level language education planning is a two-way dialogue between an individual teacher and the National Board of Education.

The Education Board also has an impact on deciding on language education planning. In Jyväskylä the education board makes decisions on language pro-

grams in basic education and group sizes. The education board present the annual budget for education to local government and thus can express a political opinion based on the allocation of financial resources to language education policy and language planning. Although the discussions of board meetings are not public, the officials involved in this matter will receive feedback on the success of the preparations or on any further preparation needs. Political decision-makers decide on matters based on the party they represent. These value choices affect decision-making more than research or economic benefits. For example, when deciding on large-scale bilingual education in Jyväskylä, English medium basic education was well supported, whereas free bilingual early childhood education was not supported for Swedish-language teaching which was shown in the lack of financial allocations. (Palojärvi et al. 2016, City of Jyväskylä 2016a, City of Jyväskylä 2016b, City of Jyväskylä 2016c).

During the period 2010–17 the municipal council of Jyväskylä did not make any official language education policy decisions. Of course, it decides the annual budget. The mayor can also express his opinion about language planning, language education policy and language policy.

The macro-level decisions taken by the Finnish National Board of Education, the Ministry of Education and Culture, the Government Office and the Parliament directly affect the language training policy and language planning of the municipalities. They guide the development at municipal level with various policy documents and projects. The municipality itself decides what state subsidies it applies for in the development of language teaching or what kind of municipal language programs there are. During the period 2010–17, Jyväskylä has had largely favorable responses to development funding requests.

In addition to the above-mentioned levels, the interaction between home and school affects language education policy making in Jyväskylä. Parental values affect children's language choices, participation in their mother tongue teaching, minority language teaching or bilingual instruction (Larvus 2010a, Larvus 2010b, City of Jyväskylä 2016b). Parents could in principle also be able to make a municipal initiative based on Section 23 and Section 25 of the Local Government Act.

The research does not focus on the understanding of motivation on language learning. The study does however, present the notion that attitudes and appreciation for language learning can be inherited from home, teachers can influence them with their personality or with the pedagogic solutions they choose and that pupils and their peers effect language learning motivation.

### **Changing environments**

The language policy making environments are changing constantly. On the one hand, language teachers are confronted with a demand to develop their pedagogical methods and to learn to use changing teaching materials. On the other, they are parallel confronted to different changing global issues. Nevertheless, the language education policy environment changes slowly. The national foreign language learning statistics and all the effort which is done to increase the variety

of learned languages prove this fact; the amount of learned languages is falling. The static action is after all a challenge for the development work while promoting language learning in schools. This forces language teachers to develop the language learning in all levels of ecological system theory.

In this study, professional growth is seen to accumulate with tacit knowledge and experience. Furthermore, professional growth does not require a teacher to work several years, the growth can happen quickly. Similarly, it can be said that professional growth can come to a halt when the teacher feels that he is ready. This research shows that professional growth can either happen on the microlevel in the classroom during the testing and developing new learning methods or on the macrolevel, when teacher can share good practises and network.

As closing words, I would like to quote a novel *Ein Tisch ist ein Tisch* from Swiss author Peter Bichsel (1995). In the novel the protagonist had his own language policy; He named all objects with new nouns. After this no one understood the protagonist anymore. (Bichsel 1995.) The meaning of language education policy and language policy making should after all be to broaden understanding, tolerance, and intercultural communication and not to run the same language policy as the protagonist. To achieve all this, requires professional growth in changing environments.

## LÄHTEET

- Abahassine, L. & Kawa, A. 1997. *Kieli- ja kulttuurivähemmistöjen oma äidinkiele – perusta kaksikielisyydelle*. Suomen kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opettajat ry: n sekä Monikulttuurinen päivähoito, kouluja koti ry:n kannanotto.
- Aho, R. 2004. *Kielikoulutuksen systemaattinen suunnittelu puolustustusvoimissa. Tavoitteista tuloksiin*. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.). 2004. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1 – 75.
- Andersson, L. W. & Krathwohl, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition.
- Anttalainen, J. & Rinne, E. 2011. Leikkien ja lauaen kiinni kieleen. *Tempus*, 4, 18.
- Anttiroiko, A-V., Haveri, A., Karhu V., Ryyänen A. & Siitonen, P. 2007. *Kuntien toiminta, johtaminen ja hallintasuhteet*. Kunnallistutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65390/kuntien\\_toiminta\\_johtaminen\\_ja\\_hallintasuhteet\\_2007.pdf?sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65390/kuntien_toiminta_johtaminen_ja_hallintasuhteet_2007.pdf?sequence=1) [28.4.2020]
- Aro, M. 2006. *Työsuhteden epävakaistumisen ja työssäoppimisen edellytykset*. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). 2006. *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus, 203 – 220.
- Autio, T. 2017. *Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 17 – 60.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Bichsel, P. 1995. *Ein Tisch ist ein Tisch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
<https://www.mittelschulvorbereitung.ch/contentLD/DE/T67cTischistTisch.pdf> [6.1.2020]
- Bovellan, E. 2014. *Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for Content and Language Intergrated Learning (CLIL)*. Jyväskylä Studies Humanities 231. University of Jyväskylä.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5809-1> [26.6.2015]
- Bratt Paulston, C. & Heidemann, K. 2006. The Education of Linguistic Minorities. Teoksessa Ricento, T. (toim.) 2006. *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing. 293 – 310.
- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*. Vol. 3, 2. painos. Oxford: Elsevier. 37 – 43.

- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psucholoist*. 32, 7. 513 – 531.
- Bärlund, P. 2006. *Zur Authentizität im Fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Didaktisiertes Lehrmaterial mit Beispielen aus dem Bekleidungsdesign*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Saksan kieli ja kulttuuri.
- Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, lokakuu 2010.  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla/> [12.5.2017]
- Bärlund, P. 2012a. Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. *German for foreign language, gfl-journal*, 2 – 3, 157 – 184. <http://www.gfl-journal.de/2-2012/Baerlund.pdf> . [26.6.2015]
- Bärlund, P. 2012b. Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, kesäkuu 2012.  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/> [4.5.2017]
- Bärlund, P. 2014a. How to teach pupils to write authentic texts in L2-lessons? Esitelmä kongressissa When East Meets West: The Teaching and Learning of Reading and Writing in the Multilingual and Multicultural Context. 12-14 June. Abstract book. The University of Hong Kong, 28.
- Bärlund, P. 2014b. Kielitivoli – Språktivoli. Esitelmä kongressissa Norden viser vej - konference om udfordringer og styrker i de nordiske uddannelser. Nordisk Ministerområd, 11.  
<https://www.norden.org/da/tema/uddannelse-og-forskning-i-norden/uddannelse-0-18aar/nordisk-skoleudvikling/konference-norden-viser-vej-udfordringer-og-styrker-i-de-nordiske-uddannelser/nordiske-praksiseksempler> [29.5.2017]
- Bärlund, P. 2017. Kielivalinta on mahdollisuus, ei pakko. *Keskisuomalainen* 19.8.2017. Mieli-pide.
- Bärlund, P. & Kauppinen, M. 2014. Teaching L1 through authentic language learning material for multicultural and immigrant pupils in city of Jyväskylä, Finland. Esitelmä kongressissa When East Meets West: The Teaching and Learning of Reading and Writing in the Multilingual and Multicultural Context. 12 – 14 June. Abstract book. The Univeristy of Hong Kong, 30-31.
- Bärlund P. & Kauppinen, M. 2017. Teaching heritage German and Russian language through authentic material in Jyväskylä, Finland – a multiple case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. Special Issue Teaching and Learning of Reading and Writing in a Multicultural and Multilingual Settings, 17, 1 – 23. <http://www.l1research.org/> [13.11.2017]
- Bärlund, P., Nyman, T., & Kajander, K. 2015. ”Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkuteluun tänään.” Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. Teoksessa Kauppinen, M.,



- Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.). *Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Ainedidaktisia tutkimuksia (9). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 76–96. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/154156> [26.6.2015]
- Canagarajah S. A. 2006. Ethnographic Methods in Language Policy. Teoksessa Ricento, T. (toim.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing. 153–169.
- Cameron, L. 2001. *Teaching languages to Young Learners*. Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coia, L. & Taylor, M. 2012. Uncovering Our Feminist Pedagogy: A co/autoethnography. *Studying Teacher Education*, Vol. 9, No. 1. 3–17.
- Colliander, J. 2010. Valtuustoaloite oppilaiden työ- ja tehtäväkirjoista. <http://www.jaricolliander.com/uutiset.html?a100=12> [20.5.2017]
- Danielson, R. 2000. Kaunokirjallisuus lukion lyhyen saksan opetuksessa. Nuorisoromaani vai perinteinen oppikirja? Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, 135–144.
- Dede, C. 2010. Comparing Frameworks for "21st Century Skills". Teoksessa Bellanca, J. & Brandt, R. (toim.). *21<sup>st</sup> century skills*. U.S.A.: Solutien Tree Press.
- Demos. 2013. Piilotettu osaaminen: Selvitys kansainvälisyyden merkityksestä työelämässä. CIMO. [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224\\_Piilotettu\\_osaaminen\\_raportti\\_valmis\\_paivitetty092013.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28224_Piilotettu_osaaminen_raportti_valmis_paivitetty092013.pdf) [26.5.2017]
- Dijkstra, A. B., de la Motte P.I. & Eilard, A. 2014. Social outcomes of educations. Concept and measurements. Teoksessa Dijkstra, A. B. & de la Motte P.I. (toim.). 2014. *Social outcomes of educations; The assesment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- ECML. European Centre for modern languages. 2019. Fremdsprachenfreundliches Lernumgebungen. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Learningenvironmentswhereforeignlanguagesflourish/tabid/1865/1anguage/de-DE/Default.aspx> [26.2.2019]
- Edelhoff, C. 1985. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In Edelhoff, C. (toim.). *Authentische Texte im Deutschunterricht, Einführung und Unterrichtsmo-delle*. 1. Aufl. München: Hueber.
- Eirtola, K., Laurila, P. & Kivelä, E. 2012. Lomalaiset kielileirillä. *Tempus* 6, 24–25. <http://kielikampus.jyu.fi/wp-content/uploads/DOC002.pdf> [23.5.2017]
- Ekonen, M. 2007. *Moninaiset urat – Narratiivinen tutkimus naisjohtajien urakehityksestä*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. N:o 170/2007.

- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2009. EK:n henkilöstö- ja koulutuskysely 2009. [https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009\\_Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf) [6.5.2017]
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014a. Kielten opiskelu vastaa heikosti työelämän tarpeisiin. Tiedote 8.5.2014. <https://ek.fi/ajankohtaista/tiedotteet/2014/05/08/kielten-opiskelu-vastaa-heikosti-tyoelaman-tarpeisiin/> [6.5.2017]
- Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014b. Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> [6.5.2017]
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. 2011. Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12, 1, Art. 10 – January 2011. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095> [7.7.2017]
- Eriksson, M., Ghazinour, M. & Hammarström, A. 2018. Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, Vol. 16, no 4, 414-433. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1240390/FULLTEXT02.pdf> [28.4.2020]
- Erss, M. 2017. Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teachers' Role and Autonomy. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 193 – 221.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. 11 – 33. Tampub.uta.fi. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201612162853> [26.2.2019]
- Euroopan komissio. 2007. From Linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus, 43 – 60.
- Finlex. 1998. 21.8.1998/628. Perusopetuslaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4> [27.2.2019]
- Finlex. 1999. 21.5.1999/621. Laki viranomaisen toiminnan julkisuudesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621> [9.5.2017]
- Finlex. 2003. 30.12.2003/1331. Laki Svenska Finlands folkting -nimisetä järjestöstä. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20031331> [24.5.2017]
- Finlex. 2010. 30.4.2010/310. Valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuriministeriöstä. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20100310> [24.7.2017]
- Finlex. 2011. 1403/2011. Laki Kotimaisten kielten keskuksista. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20111403> [8.7.2017]

- Finlex. 2012. Valtioneuvoston kanslian asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> [4.5.2017]
- Finlex. 2013a. 1295/2013. Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131295> [24.5.2017]
- Finlex. 2013b. 1317/2013. Valtioneuvoston asetus Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131317> [24.5.2017]
- Finlex. 2014. 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> [9.5.2017]
- Finlex. 2015. 410/2015. Kuntalaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150410> [9.5.2017]
- Finlex. 2016. 29.6.2016/564. Laki Opetushallituksesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20160564>
- Finlex. 2018. 793/2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793> [5.1.2019]
- Folktinget. 2017. Svenska Finlands folkting. [www.folktinget.fi](http://www.folktinget.fi) [8.7.2017]
- Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97 – 118. doi:10.1017/S0261444807004144.
- Glasgow, G. P. & Bouchard, J. (toim.) 2019. *Agency in language policy and planning. Critical inquiries*. New York: Routledge.
- Grin, F. 2006. Economic Considerations in Language Policy. Teoksessa Ricento, T. (toim.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing. 77 – 94.
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokaopettajankoulutuksessa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 161 – 190.
- 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.
- Halonen, M., Ihalainen, P. & Saarinen T. 2014. *Language Policies in Finland and in Sweden. Interdisciplinary and Multi-Sited Comparison*. Multilingual Matters.
- Harju-Luukkainen, H. 2012. The amount of immersion needed for good results? Evidence from a partial language immersion programme in Finland. Teoksessa Bendtsen, M., Björklund, M., Forsman, L. & Sjöholm, K. (toim.). *Global Trends Meet Local Needs*. Report from the Faculty of Education, Åbo Academi University. No 33. Vasa, 55 – 70.
- Hartio, I. 2012. Saksaa touhun lomassa. *Keskisuomalainen*, 13.6.2012. <http://kielikampus.jyu.fi/wp-content/uploads/juttu-kielileiristä6.pdf> [23.5.2017]

- Hartio, I. 2013. Venäjää kesäloman iloksi. *Keskisuomalainen*, kesäkuu 2013. <http://kielikampus.jyu.fi/wp-content/uploads/ve.pdf> [23.5.2017]
- Hietanen, O. 2015. Visiointia peruskoulun tulevaisuudesta: Sivistys on tärkein asia maailmassa. Teoksessa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) *Tulevaisuuden koulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 16 – 21.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2013. *Saksan A- ja B-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksenarviointikeskus. Opetushallitus. Julkaisut 2014:4. [https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI\\_0414.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI_0414.pdf) [3.8.2017]
- Honebein, P.C., Duffy, T.M. & Fishman, B.J. 1993. Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. Teoksessa Duffy, T.M., Lowyck, J. & Jonassen, D.H. (toim.) *Designing environments for constructive learning*. NATO ASI Series F: Computer and Systems Sciences, Vol. 105. Berlin, 87 – 108.
- Hornberger, N. H. 2006. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. Teoksessa Ricento, T. (toim.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing, 24 – 41.
- Hornberger, N.H. & Cassels Johnson, D. 2007. Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Education Policy and Practice. *Tesol Quarterly*. Vol 41, No. 3, September 2007, 509 – 532.
- Huizinga T., Handelzalts A., Nienke N. & Joke Voogt, J. M. 2014. Teacher involment in curriculum design; need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46, 1.
- Huutoniemi, K. 2014a. Kestävyys, poikkitieteellisyys ja tietämisen monimutkaisuus : Heuristiikka avuksi? *Tiedepolitiikka* , vuosikerta 2014, Nro 1, 27 – 36. <http://hdl.handle.net/10138/232266> [2.9.2018]
- Huutoniemi, K. 2014b. Sustainability, transdisciplinary and complexity of knowing. Teoksessa Huutoniemi, K. & Tapio, P. (toim.). *Transdisciplinary Sustainability. A Heuristic approach*. New York: Routledge.
- Hyytinen, A. & Toivanen, O. 2010. Tutkimuksen hyödyntäminen poliittisessa päätöksenteossa. *Kansantaloudellinen aikauskirja* - 106, 4, 426 – 436. <http://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/images/stories/kak/KAK42010/KAK42010Hyytinen.pdf> [13.11.2017]
- Hämäläinen, T. 2016. Kielet ja kulttuuri valinnaisaineena. *Tempus*, 4, 16 – 17.
- Härkönen, U. 2007. The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC*.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittämisessä. Teoksessa Niikko, A., Pellikka, I & Savolainen, E. (toim.). 2008. *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanon mäeltä*. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21 – 39.
- Härmälä, M. 2012. The language education barometer: What kind of perceptions do candidates for Parliament have about Finnish language

- education. Teoksessa Bendtsen, M., Björklund, M., Forsman, L. & Sjöholm, K. (toim.). *Global Trends Meet Local Needs*. Report from the Faculty of Education, Åbo Academi University. No 33. Vasa, 71 – 82.
- Härmälä, M., Huhtanen, M. & Puukko, M. 2014. *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2014:2. Opetushallitus.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI\\_0214.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/10/KARVI_0214.pdf) [3.8.2017]
- Ikonen, K. 2007. *Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa*. Teoksessa Latomaa, S. (toim.). 2007. *Oma kieli kullankallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima. 41 – 56.  
[https://www.oph.fi/download/46930\\_OPH\\_oma\\_kieli\\_0328.12.2018092007\\_www\\_lock.pdf](https://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_0328.12.2018092007_www_lock.pdf) [28.12.2018]
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi - Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis : 230.  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67242/951-44-5578-9.pdf?sequence=1> [14.11.2017]
- Jaatinen, R. 2009. Ennakoimattomuus voimavarana - Autobiografinen, elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä. Teoksessa Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Tampere: Okka -säätö, 73 – 94.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. (toim.) 2012. Perusopetuksen aika. Selvitys koulujen toimintaympäristöä kuvaavista indikaattoreista. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:13.  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75366/tr13.pdf?sequence=1> [5.9.2019]
- Janich, N. 2005. Sprachpolitik – Sprachplanung – Sprachkultur. Teoksessa Haslinger, P. & Janich, N. (toim.) unter Mitarbeit von Franzen, K.E., Mehlich, D. & Keßler, N. *Die Sprache der Politik – Politik mit Sprache*. forost Arbeitspapier 29, 7, 13 – 20.  
[http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2008/805/pdf/forost\\_Arbeitspapier\\_29.pdf#page=13](http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2008/805/pdf/forost_Arbeitspapier_29.pdf#page=13) [8.7.2017]
- Johnson, K. E. & Golombek, P.R. 2002. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. & Golombek, P.R. 2002. Inquiry into experience. Teachers' personal and professional growth. Teoksessa Johnson, K. E., Golombek, P.R. *Teachers' Narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jokinen, E. 2010. Oppia ilman kirjaa. *Keskisuomalainen*, 10.11.2010.
- Jokinen, M. 2017. Luokanopettaja on myös hyvä ruotsissa. *Keskisuomalainen*, 20.3.2017. Mielipide.  
<http://www.ksml.fi/mielipide/mielipidekirjoitus/Luokanopettaja-on-hyv%C3%A4-my%C3%B6s-ruotsissa/951217> [4.5.2017]

- Jyväskylän kaupunki. 2014. Kaupunkistrategia. Jyväskylän kaupunginvaltuuston päätös 15.12.2014.  
[http://www.jyvaskyla.fi/strategia\\_ja\\_hankkeet/kaupunkistrategia](http://www.jyvaskyla.fi/strategia_ja_hankkeet/kaupunkistrategia)  
[25.5.2017]
- Jyväskylän kaupunki. 2009a. Valtionavustuksen hakeminen perusopetuksen vieraiden kieltenopetuksen kehittämiseen vuosille 2009-2010.  
Sivistyslautakunta. Diaari 33341/09.
- Jyväskylän kaupunki. 2009b. Valtionavustuksen hakeminen perusopetuksen vieraiden kieltenopetuksen kehittämiseen vuosille 2009-2010.  
Sivistyslautakunta. Diaari 4164/09.
- Jyväskylän kaupunki. 2012. Sivistyslautakunta. Diaari 2063/2010.
- Jyväskylän kaupunki. 2013. Perusopetuksen vieraiden kieltenopetuksen valtionavustuksen selvityslomake 2013. Sivistyslautakunta. Diaari 2063/2010. Diaarimerkintä 02 04.
- Jyväskylän kaupunki. 2016a. Sivistyslautakunnan tehtävälueen toimintasääntö. <http://www3.jkl.fi/hakemisto/sivu.php/asia/2756>  
[4.5.2017]
- Jyväskylän kaupunki. 2016b. Sivistyslautakunnan esityslista 3/16, § 28.  
Ruotsinkielisen opinpolun kehittämissuunnitelma.  
Diaari/395/12.00.01/2016.  
[http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/epj\\_asil\\_tweb.htm?+bid=1873](http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/epj_asil_tweb.htm?+bid=1873) [4.5.2017]
- Jyväskylän kaupunki. 2016c. Sivistyslautakunnan pöytäkirja 3/16, § 28.  
Ruotsinkielisen opinpolun kehittämissuunnitelma.  
Diaari/395/12.00.01/2016.  
[http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/pk\\_asil\\_tweb.htm?+bid=1873](http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/pk_asil_tweb.htm?+bid=1873) [4.5.2017]
- Jyväskylän kaupunki. 2016d. Sivistyslautakunnan pöytäkirja 8/2016, § 68.  
Kasvun ja oppimisen talousarvioesitys vuodelle 2017. Diaari D/631/02.02.00/2016.  
[http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/pk\\_asil\\_tweb.htm?+bid=3109](http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/pk_asil_tweb.htm?+bid=3109) [4.5.2017]
- Jyväskylän kaupunki. 2017a. Sivistyslautakunnan pöytäkirja 1/17, § 4. A1-kielivalikoiman laajentaminen. Diaari D/151/12.00.02/2017.  
[http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/pk\\_asil\\_tweb.htm?+bid=4082](http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/pk_asil_tweb.htm?+bid=4082) [4.5.2017]
- Jyväskylän kaupunki. 2017b. Vieraiden kielten opiskelu.  
<http://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus/kieltenopiskelu>  
[20.5.2017]
- Jyväskylän kaupunki. 2017c. Valtionavustushakemusta koskeva päätös.  
D/398/2017.
- Jyväskylän kaupunki. 2018a. Ruotsinkielisen yhtenäisikoulun perustaminen.  
D/684/00.01.00.04/2018.  
[http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/epj\\_asil\\_tweb.htm?+bid=6445](http://julkinen.jkl.fi:8082/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebscr/epj_asil_tweb.htm?+bid=6445). [24.3.2018]

- Jyväskylän kaupunki. 2018b. A1-oppimäärän varhentaminen 1.8.2019 alkaen ensimmäiseltä vuosiluokalta. D/2933/12.00.01/2018.  
file:///C:/Users/barlunpi/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/ZIJLW4HF/356108310.pdf [5.1.2019]
- Jyväskylän yliopisto. 2016. Learning languages through play. *Jyväskylän yliopisto vuosi 2015*. Vuosikirja, 44 – 45.  
<https://issuu.com/universityofjyvaskyla/docs/jyu-yearbook2015/46> [23.5.2017]
- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2002. Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Information Deutsch als Fremdsprache*. 29(2002), 1, 3 – 12.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet kielikasvatus? Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, 7 – 10.
- Kakkori, S. 2017. Espanjainto on Jyväskylässä Suomen huippua. *Kotimaa. Keski-suomalainen*, 9.3.2017, 6 – 7.
- Kalaja, P. 2011. Tarua vai totta? Kielenoppijuus narratiivien valossa. Teoksessa Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.). *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, 116 – 130.,
- Kallonen, E. 2010. Ei tehdä tästä nyt numeroo – Kielisuihkutus osana varhaista kielenoppimista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, elokuu/2010.  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/ei-tehda-tasta-nyt-numeroo-kielisuihkutus-osana-varhaista-kielenoppimista/> [19.5.2017]
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa : kuntatason tarkastelu*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4502-2> [27.12.2018]
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2014. *Kielten oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Informaatioaineistot 2014:1.
- Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. 1997. *Language Planning From Practice to Theory*. Multilingual Matters. APA (American Psychological Assoc.)
- Karikoski, A. 2009. *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Faculty of Behavioral Sciences. Department of Applied Science of Education. Research Report 297. Helsingin yliopisto.
- Kauppinen, M. & Bärlund, P. 2015. How to renew language education in comprehensive school? Model for peer education in inservice and pre-service teacher education. Esitelmä konferenssissa Nordiska ämnesdidaktisk konferens 27.-29. May 2015.

- <http://blogs.helsinki.fi/nofa5-2015/files/2014/12/Book-of-abstracts-final.pdf> [19.5.2017]
- Kauppinen, T. 2014. Tutkimustiedon hyödyntäminen päätöksenteossa. Esimerkkinä Espoon maahanmuuttajien hyvinvointi- ja terveystutkimus. *Yhteiskuntapolitiikka*. 79, 5, 75–581.  
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125472/kauppinen.pdf?sequence=1> [13.11.2017]
- Kieliverkosto. 2015. Kieliparlamentin kannanotto.  
[http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti\\_2015\\_lehdistotiedote.pdf](http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti_2015_lehdistotiedote.pdf) [11.5.2017]
- Kirves-Torvinen, V. 2014. On vaan niin kivaa! *Demokraatti*, 12.6.2014. 16–17.  
<http://kielikampus.jyu.fi/wp-content/uploads/demari-leiri.pdf> [23.5.2017]
- Koivu, J. 2016. *Ett materialpaket för språkdusch : svenska för finskspråkiga barn*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Ruotsin kieli.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/50925> [17.5.2017]
- Koivunen, H. 2000. *Hiljainen tieto*. Keuruu: Otava.
- Koneen säätiö. 2013. Koneen säätiön apurahapäätökset 2013: Monikielisyys ja taide. Hakemusnumero 41–5100.
- Koskela, M. 2012a. Kielipolitiikkaa ja alueellista hegemoniaa: Aluehallinnon uudistus maakuntalehdissä Pohjanmaalla. Teoksessa Koskela, M. & Mäntylä, N. (toim.) *Viestinnän ja kaksikielisuuden hyvät käytänteet aluehallinnon uudistuksessa*. Vaasan yliopiston julkaisuja: Selvityksiä ja raportteja 181. 39–55.  
[https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-427-8.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-427-8.pdf) [13.8.2020]
- Koskela, M. 2012b. Muutosmallit, viestintä ja aluehallinnon muutos. Teoksessa Koskela, M. & Mäntylä, N. (toim.) *Viestinnän ja kaksikielisuuden hyvät käytänteet aluehallinnon uudistuksessa*. Vaasan yliopiston julkaisuja: Selvityksiä ja raportteja 181. 65–82. .  
[https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-427-8.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-427-8.pdf) [13.8.2020]
- Koskela, M. & Mäntylä, N. (toim.) 2012. *Viestinnän ja kaksikielisuuden hyvät käytänteet aluehallinnon uudistuksessa*. Vaasan yliopiston julkaisuja: Selvityksiä ja raportteja.  
[https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-427-8.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-427-8.pdf) [13.8.2020]
- Kotilainen, M-R. 2014. *Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.-6. luokilla*. Acta Universitatis Lapponiensis 298.  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61980/Kotilainen\\_Marja-Riitta\\_ActaE\\_166pdfA.pdf?sequence=2](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61980/Kotilainen_Marja-Riitta_ActaE_166pdfA.pdf?sequence=2) [25.6.2015].
- Kotimaisten kielten keskus. 2017. [www.kotus.fi](http://www.kotus.fi) [8.7.2017]
- Krzyzanowski, M. & Wodak, R. 2011. Political strategies and language policies: the European Union Lisbon strategy and its implications for the EU's



- language and multilingualism policy. *Language Policy*, 10, 115–136. DOI 10.1007/s10993-011-9196-5
- Kunnallinen määräyskokoelma 2015. Sivistyslautakunnan tehtäväalueen toimintasääntö 2015. [www3.jkl.fi](http://www3.jkl.fi) [18.6.2015]
- Kuntatyönantajat 2017. *Kunnallinen yleinen työ- ja virkaehtosopimus KVTES 2017*.
- Kuukka, K. 2009. *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. "Sen yhteisen hyvään löytäminen"*. Acta Universitatis Tamperensis 1435. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kuutti, N. 2010. Kielisuihkutus – kielimaistiaisia lapsille suomalaisen kielivarannon monipuolistamiseksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, elokuu 2010. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutus-kielimaistiaisia-lapsille-suomalaisen-kielivarannon-monipuolistamiseksi/> [19.5.2017]
- Kyckling, E. & Skinnari, K. (2018). Kuntanäkökulmaa kansallisen kielivarannon kehittämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/kuntanakokulmaa-kansallisen-kielivarannon-kehittamiseen> [27.12.2018]
- Kyllönen, M. 2011. Kielisuihkuksella positiivisia kokemuksia vieraista kielistä. *Lasten kanssa*, 2/11, 6.
- Kyllönen, T. 2010. Salon ja Jyväskylän kuntavaaliehdokkaiden mielipiteet kielikoulutuspolitiikasta: Myönteisyyttä maahanmuuttajien kielikoulutukseen. *Kuntalehti* 4/09, 47.
- Kyllönen, T. & Saarinen, T. 2010a. Kielikouluspolitiikkaa kunnissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, elokuu/2010. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikouluspolitiikkaa-kunnissa/> [12.5.2017]
- Kyllönen, T. & Saarinen, T. 2010b. "Ei oo koulun tehtävä" – Kuntapäätäjien käsityksiä työelämän kielitaitotarpeiden huomioimisesta perusteella ja toisella asteella. Teoksessa Garant, M & Kinnunen, M. *Ammatillinen viestintä ja koulutus – Professional communication, education and culture*. AFinLan vuosikirja 2010/n:o 68. Jyväskylä: AFinLA.
- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23 (2), 138–148. [https://www.researchgate.net/profile/Tarja\\_Poelkki/publication/261723764\\_Sisallönanalyysi\\_suomalaisessa\\_hoitotieteellisessä\\_tutkimuksessa/links/551b0ad80cf2fdce84384f32.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tarja_Poelkki/publication/261723764_Sisallönanalyysi_suomalaisessa_hoitotieteellisessä_tutkimuksessa/links/551b0ad80cf2fdce84384f32.pdf) [6.1.2020]
- Kärki, H. 2013. Vappu olikin oranssi. *Keskisuomalainen*, 1.5.2013.
- Laine, P. 2015. Kaikki muuttuu - paitsi koulu. *Kodin kuvalehti*, 19.11.2015. [http://www.kodinkuvalehti.fi/blogit/nuttu\\_nurin\\_onni\\_oikein/kun\\_kai\\_kki\\_muuttuu\\_paitsi\\_koulu](http://www.kodinkuvalehti.fi/blogit/nuttu_nurin_onni_oikein/kun_kai_kki_muuttuu_paitsi_koulu) [3.8.2017]
- Laitinen, S. & Ukkonen, E. 2010. Kielenoppimisesta myönteisiä kokemuksia. *Mielipide*. *Keskisuomalainen*, 3.9.2010.
- Larvus, P. 2010a. Kieli vai kieliä tarjottimella? : Die Auswahl der A1-Sprachen auf der Sprachenpalette in Jyväskylä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän

- yliopisto: Saksan kieli ja kulttuuri. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201102241811> [14.11.2017]
- Larvus, P. 2010b. Kieli vai kieliä tarjottimella. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, lokakuu 2010. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieli-vai-kielia-tarjottimella/> [26.6.2015]
- Latomaa, S. 2012. *Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet*. Teoksessa Mauranen, A. & Tiittula L. (toim.). 2002. *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFinLAn vuosikirja 2002. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 60. Jyväskylä, s. 61 – 81.
- Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. 2005. The language situation in Finland. Teoksessa Kaplan, R.B. & Baldauf, F.B. (toim.). *Language Planning and Policy in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Latomaa, S. (toim.). 2007. *Oma kieli kullakin kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima. [https://www.oph.fi/download/46930\\_OPH\\_oma\\_kieli\\_0328.12.2018092007\\_www\\_lock.pdf](https://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_0328.12.2018092007_www_lock.pdf) [28.12.2018]
- Latomaa, S., Saukkonen, P. & Sriebaliute-Norho, V. 2016. *Monikielisyys on luovuutta! Tutkimus monikielisuuden ja taiteen yhdistämisestä*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämisyhtiö Cuporen julkaisuja 25. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Li, Q. 2019. *A research on Finnish-Chinese children's bilingual identity through multiliteracies : a case study of Chinese heritage learners in Central Finland*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto; Soveltavan kielitieteen maisteriopinnot. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201906113124> [7.9.2019]
- Linderoos, P. 2016a. *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht – Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten*. Jyväskylä Studies in Humanities 273. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6414-6> [8.5.2017]
- Linderoos, P. 2016b. Welche Sprachen sprichst du? – migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im finnischen Fremdsprachenunterricht. *Tempus* 4, 28 – 29.
- Luukka, M-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Magga, O. & Skutnabb-Kangas, T. 2003. Life or death for languages and human beings – Experiences from Saamiland. Teoksessa Huss, L., Camilleri Grima, A. & King, K. A. (toim.) 2014. *Transcending monolingualism. Linguistic revitalisation in education*. Multilingualism and linguistic diversity 2. London & New York: Routledge. 35 – 55.
- Malkamäki, A. & Herberts, K. 2014. *Case Wärtsilä. Flerspråkighet i arbetssituationer, Monikielisyys työtilanteissa, Multilingualism in work situations*. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 194. [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-539-8.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-539-8.pdf) [8.7.2017]

- Martin, M. 2011. Kokeilua kielellä: kokeelliset menetelmät kielenoppimisen – ja opetuksen tukena. Teoksessa Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.). *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura.
- Mela, T-R. 2012. *Språkdusch - till nytta eller nöje? : en fallstudie av sex daghemsbarn i svenskspråkig språkdusch*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto; Ruotsin kieli. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201204081520> [17.5.2017]
- Miettinen, E. 2010. Minä ja sinä kielikoulutuspoliittisina toimijoina. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, elokuva/2010. <http://www.kieliverkosto.fi/article/mina-ja-sina-kielikoulutuspoliittisina-toimijoina/> [12.5.2017]
- Mishan, F. 2005. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- Moate, J. 2011. Reconceptualising the role of talk in CLIL. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5, 2, 17 – 35.
- Moilanen, J. & Malessa, E. 2010. Das kleine Krokodil Schnappi. *Silta-Brücke* 73/10, 12.
- Moilanen, J. & Sievänen, J. 2017. Esiopetusta kielirikastuttamassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2017. <http://www.kieliverkosto.fi/article/esiopetusta-kielirikastuttamassa/> [4.5.2017]
- Mustaparta, A-K. & Jääskeläinen L. 2017. Kieliohjelmia pitää uudistaa radikaalisti. *Helsingin Sanomat*, 18.5.2017. Mielipide.
- Mäki-Knuuttila, L., Mäntylä, K. & Tiusanen, T. 2017. Alakoulun kielteopetus kieltenopettajille. Mielipide. *Keskisuomalainen*, 15.3.2017. <http://www.ksml.fi/mielipide/mielipidekirjoitus/Alakoulun-kieltenopetus-kieltenopettajille/948175> [4.5.2017]
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus.
- Mäntylä, K. & Dufva, H. 2017. Kielenopetuksen varhennus aukoo lukkoja asenteissa. *Keskisuomalainen*, 23.8.2017. Mielipide.
- Neuvonen, S. 2014. *Description des attitudes des parents envers le choix du français comme langue étrangère du point de vue des douches linguistiques*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Ranskan kieli. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201402191257> [26.5.2017]
- Nieminen, K. 2011. Saksan kieli tutuksi tietokonepelillä. *Keskisuomalainen*, 30.11.2011.
- Nikoletopoulou, L. 2017. Lastenparlamentti: Koulumaailman pikkupäätäjät kokontuivat. Uutiset. *Keskisuomalainen*, 15.3.2017.
- Nikula, T. 2004. Kieliaineiden opetussuunnitelmien kehittäminen yliopistotasolla. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37 – 49.
- Nurminen, K.-M. 2009. Saksaa oppii laulaen ja tanssien. *Tiedonjyvä* 7/2009.

- Nykänen, S-T. 2014a. Leipomista på svenska. *Keskisuomalainen*, 9.4.2014. <http://www.ksml.fi/keski-suomi/Leipomista-p%C3%A5-svenska/254383> [23.5.2017]
- Nykänen, S-T. 2014b. Lasten kielileiri täyttyi kahdeksassa minuutissa. *Keskisuomalainen* 10.6.2014. <http://kielikampus.jyu.fi/wp-content/uploads/KSML-kielileiri-10.6.2014.pdf> [23.5.2017]
- Nyman, T. 2009a. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Nyman, T. 2009b. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40(4).
- Nyman, T., Mäntylä, K. & Kajander, K. 2015. Lapset kielileirillä: iloisia ilmeitä ja hyvmyä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2015. <http://www.kieliverkosto.fi/article/lapset-kielileirilla-iloisia-ilmeita-ja-hymyja/> [17.11.2017]
- Nyman, T. & Kajander, K. 2017. Eskarilaiset kielisuihkutuksessa. *Kili, kouutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201703091611>
- Oman äidinkielen opettajat ry. 2019. Oman äidinkielen opetus Suomessa. Selvitys oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta. <http://www.ok-opet.fi/wp-content/uploads/2019/04/Oman-aidinkielen-opetus-Suomessa-raportti-3.pdf> [3.5.2019]
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2012. OAJ:n toimintasuunnitelma 2012.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2013. OAJ:n toimintasuunnitelma 2013-2014.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2015. OAJ:n toimintasuunnitelma 2015-2016. <https://docplayer.fi/5465103-Oaj-n-toimintasuunnitelma-2015-2016.html> [6.1.2020]
- Opetushallitus. 2009a. Valtionavustuksen hakeminen perusopetuksen vieraiden kieltenopetuksen kehittämiseen vuosille 2009-2010. Tiedote 51/2009.
- Opetushallitus. 2009b. Valtionavustushakemusta koskeva päätös. Diaari 74/503/2009.
- Opetushallitus. 2009c. Valtionavustushakemusta koskeva päätös. Diaari 141/503/2009.
- Opetushallitus 2010a. Valtionavustuksen myöntäminen. Päätös. Diaari 37/503/2010.
- Opetushallitus. 2010b. Valtionavustushakemusta koskeva päätös. Diaari 32/530/2010.
- Opetushallitus. 2010c. Valtionavustushakemusta koskeva päätös. Diaari 37/530/2010.
- Opetushallitus. 2011. Diaari 1/503/2011.
- Opetushallitus. 2012. Valtionavustuksen myöntäminen. Päätös. Diaari 354/517/2012.
- Opetushallitus. 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Opetushallitus. 2014b. European Label -laatuleimat osallisuutta edistäville kielihankkeille. Opetushallituksen tiedote 13.10.2014.

- [http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/european\\_label\\_laatuoleimat\\_osallisuutta\\_edistaville\\_kielihankkeille](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/european_label_laatuoleimat_osallisuutta_edistaville_kielihankkeille) [23.5.2017]
- Opetushallitus. 2015. Valtionavustuksen myöntäminen. Päätös. Diaari 41/588/2015.
- Opetushallitus. 2016. Valtionavustuksen myöntäminen. Päätös. Diaari OPH 432/570/2016.
- Opetushallitus. 2017a. Perusopetusta ruotsiksi suomenkielisissä kunnissa. [http://www.opetushallitus.fi/koulutus\\_ ja\\_tutkinnot/perusopetus/ruotsinkielinen\\_perusopetus\\_suomenkielisissa\\_kunnissa](http://www.opetushallitus.fi/koulutus_ ja_tutkinnot/perusopetus/ruotsinkielinen_perusopetus_suomenkielisissa_kunnissa) [4.5.2017]
- Opetushallitus. 2017b. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallituksen tulossopimus vuodelle 2017. [http://www.oph.fi/download/181769\\_opetushallituksen\\_tulossopimus\\_2017.pdf](http://www.oph.fi/download/181769_opetushallituksen_tulossopimus_2017.pdf) [24.5.2017]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Erityisavustus kielikylpytoiminnan laajentamiseen. Diaarinumero OKM/867/520/2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64983/MaahanmuuttajienKoulutuspolut.pdf> [28.12.2018]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017a. Monipuolistetaan kielen opiskelua. <http://minedu.fi/kielikokeilut> [8.5.2017]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017b. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain väliaikaisesta muuttamisesta. Luonnos. <http://minedu.fi/documents/1410845/4575615/Hallituksen+esitysluonnos+Eduskunnalle+laiksi+perusopetuslain+v%C3%A4liaikaisesta+muuttamisesta/a9a2c260-1bcb-49bc-a11c-4e7fb2584da5> [8.5.2017]
- Opetusministeriö. 2009. Asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista. [https://www.oph.fi/download/189392\\_Opetus\\_ ja\\_kulttuuriministerion\\_asetus\\_1777\\_2009\\_.pdf](https://www.oph.fi/download/189392_Opetus_ ja_kulttuuriministerion_asetus_1777_2009_.pdf) [28.12.2018]
- Opetusministeriö. 2008. *Koulutus ja tutkimus 2007-2012*. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9.
- Opetusministeriö. 2007. *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Pace, S. 2012. Writing self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography. Teoksessa McLoughlin, N. & Lee Brien, D. (toim.). *TEXTjournal. Special issue: Creativity: Cognitive, Social and Cultural Perspectives*. <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue13/content.htm> [14.11.2017]

- Palojärvi, A., Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. (toim.) 2016. *Suomeksi ja ruotsiksi. Kaksikielistä pedagogiikkaa päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6625-6> [4.5.2017]
- Paloniemi, R., Vainio, A. & Cantell, H. 2010. Yhteistoiminnallinen työskentely ja poikkitieteellisen asiantuntijuuden kehittyminen. Opetusideoita ja -aineistoa – Pedagogiska idéer och läromaterial. *TERRA* 122: 1 2010, 25 – 31. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23934/Terra\\_Paloniemi...2010\\_opetusideoita.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23934/Terra_Paloniemi...2010_opetusideoita.pdf?sequence=2) [2.9.2018]
- Palviainen, Å. 2013. Att utveckla en Jyväskyläidentitet: Undervisning på svenska i en finskdominerad miljö. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, lokakuu 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/att-utveckla-en-jyvaskylaidentitet-undervisning-pa-svenska-i-en-finskdominerad-miljo/> [22.5.2017]
- Peltoniemi, A., Skinnari, K., Sjöberg, S. & Mård-Miettinen, K. 2018. *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Linkki julkaisuun: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7391-9> [2.9.2018]
- Pentikäinen, T. 2016a. *Spielerisches Deutsch: ein Materialpaket für deutschsprachige Sprachdusche*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Saksan kieli ja kulttuuri. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201602151559>
- Pentikäinen, T. 2016b. Saksaa leikitellen – materiaalipaketti saksankieliseen kielisuihkutukseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2016. [http://www.kieliverkosto.fi/?s=pentik%C3%A4inen+titta&post\\_type%5B%5D=news&post\\_type%5B%5D=article&post\\_type%5B%5D=dokumentti](http://www.kieliverkosto.fi/?s=pentik%C3%A4inen+titta&post_type%5B%5D=news&post_type%5B%5D=article&post_type%5B%5D=dokumentti) [23.5.2017]
- Perttilä, P. & Rajala, E. 2015. Choosing an A2-language and language education from teachers' point of view. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201511023557> [29.7.2017]
- Peyton, J. K., Ranard, D. A. & McGinnis, S. (toim.). 2001. *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Language in Education: Theory and Practice 96.
- Piippo, J. 2016. *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto: Humanistinen tiedekunta, nykykielten laitos. Helsinki: Unigrafia oy. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2674-0> [24.9.2018]
- Piippo, J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (2).
- Pilke, N. & Dahl, E. 2012. Kielistrateginen näkökulma kaksikieliseen organisaatioon. Teoksessa Koskela, M. & Mäntylä, N. (toim.) *Viestinnän ja kaksikielisyyden hyvät käytänteet aluehallinnon uudistuksessa*. Vaasan yliopiston julkaisuja: Selvityksiä ja raportteja 181. 101 – 118. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-427-8.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-427-8.pdf) [13.8.2020]

- Piri, R. 2001. *Suomen kieliophjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2410-6> [28.4.2020]
- Pohjalainen, M. 2012. Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. *Informaatiotutkimus* 31(3), 2–10. <https://journal.fi/inf/article/download/7079/5613/> [14.11.2017]
- Pohjola, K. 2004. Opetushallituksen tehtävät ja toiminta kieltenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.). *Kielikoulutus tienhaarassa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 257–268.
- Puronaho, K. & Seppä S. 2015. *Oman äidinkielen opetuksen kehittäminen: toiminnallinen kirja-arkku opettajien työkaluna*. Pro gradu -tutkielma: Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Pynnönen, J. 2010. Maistiaisista saksan kielellä leikkien ja laulaen - kielisuihkutusta Jyskässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, toukokuu 2010. <http://www.kieliverkosto.fi/journal> [17.5.2017]
- Pynnönen, J. 2012a. "Toll, weil ich Deutsch lernen durfte" : *Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen Sprachdusche*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Saksan kieli ja kulttuuri. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201205301766> [17.5.2017]
- Pynnönen, J. 2012b. Kokemuksia kielipäivästä. <http://kielikampus.jyu.fi/blog/kokemuksia-kielipaivista/> [23.5.2017]
- Pynnönen, J. 2013. *Finnish preschool children's experiences of an English language shower*. Sivuaineen tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Englannin kieli. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201303211356> [17.5.2017]
- Pyökkö, R. 2017. *Monikielisyys vahvouudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:51. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> [31.10.2018]
- Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Pöyhönen, S. & Saarinen, T. 2015. Constructions of bilingualism in Finnish Government programmes and a newspaper discussion site debate. *Current Issues in Language Planning*, 16, 4, 392–408. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201509283275> [8.7.2017]
- Ricento, T. 2006. Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. Teoksessa Ricento, T. (toim.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing. 10–23.
- Richards, J. C. 2002. Series editors preface. Teoksessa: Johnson, K. E., Golombek, P.R. (toim.) *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinne, E. 2012. *Oppilaiden kokemuksia pedagogisesta draamasta saksan oppimisen varhaisessa vaiheessa : "se on siksi hyödyllistä, että osaa puhua saksaa luontevasti ja ymmärrettävästi jos menee saksankieliseen maahan. :)"* Pro gradu -tutkielma.

- Jyväskylän yliopisto: Saksan kieli ja kulttuuri.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201208282258> [17.5.2017]
- Rinta-aho, H. 2015. Kielikoulutus ja talous – Koulutuksen näkökulma. Espoon suomenkielisen opetuksen tulosityksikkö. Esitys 2015 Kieliparlamentissa.  
[http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti\\_2015\\_Rintaaho.pdf](http://www.kieliverkosto.fi/docs/Kieliparlamentti_2015_Rintaaho.pdf)
- Roiha, A. 2017. CLIL-opetuksen merkitys elämänkulkujen rakentajana: kahden entisen oppilaan pohdintoja. Teoksessa: Lomaa, S., Luukka, E. & Lilja, N. (toim.). *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa - Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn Vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. 257 – 277.  
<https://journal.fi/afinlavk/article/view/60843> [27.12.2018]
- Ropo, E. 2009. Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Tampere: Okka – säätiö, 141 – 157.
- Rossi, J. 2013. *“Natural, unmodified, meaningful, motivating and real”: Authentic Learning Material and Authentic Learning Defined by FL Teachers and teacher Students*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Englannin kieli.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201305311863> [3.8.2017]
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. 2017. *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: Julkaisut 14/2017.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4360-8>
- Rönberg, R. 2017a. Epäonnistuneet kannustukset kielikoulutuksessa. *Keskisuomalainen* 17.8.2017. MieliPide.
- Rönberg, R. 2017b. Kielitarjonta ei vastaa odotuksia. *Keskisuomalainen* 27.8.2017. MieliPide.
- Saarenketo, T. 2016. *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa : peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 547. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6570-9> [8.5.2017]
- Saari, A., Salmela, S & Vilkkilä, J. 2017a. *Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 61 – 81.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017b. *Opetussuunnitela valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana*. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen*



- kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 82–108.
- Saarinen, S. 2016. Kielivalinnat yläkoulussa ja lukiossa. *Tempus*, 6, 8–10.
- Saarinen, S. 2018. “Minultahan ei kysytty mitään”. *Tempus*, 2, 20–21.
- Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toimi.) 2019. *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintaa*. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. 2019. *Kielipolitiikka, kielikoulutuspolitiikka monipaikkaisina ilmiöinä ja tutkimusaloina*. Teoksessa: Saarienen, T., Nuolijärvi, P., Pöyhönen, S. & Kangasvieri, T. (toimi.) 2019. *Kieli, koulutus ja politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintaa*. Tampere: Vastapaino. 9–27.
- Saarinen, T. & Taalas, P. 2017. Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher Education*, 73, 4, 597–612. doi:10.1007/s10734-015-9981-8 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201703311841> [15.11.2017]
- Sainio, L. 2013. *Take a shower! : a teacher's handbook for language showering in English*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Englannin kieli. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201312172817> [17.5.2017]
- Sajavaara, K. & Takala, S. (toim.). 2004. *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sajavaara, K., Luukka, M-R, & Pöyhönen, S. 2007. Kielikoulutus Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–44.
- Salkinoja, R. 2010. A2-kielen opetusjärjestelyt pienessä maalaiskunnassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, huhtikuu 2010. <http://www.kieliverkosto.fi/article/a2-kielen-opetusjarjestelyt-peruskoulussa-pienessa-maalaiskunnassa> [18.5.2017]
- Salminen, E. 2017. Pakkoruotsin vastustajille niukka voitto Jämsässä. *Keskisuomalainen*, 2.2.2017, 12.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 109.
- Salminen, P. 2017. “Pakkoruotsista” äänestettiin tiukin luvuin. *Keskisuomalainen*, 14.2.2017, 4.
- Salo, R. 2014. *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetuksen valmistavassa opetuksessa*. Oulun yliopiston tutkijakoulu, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526206745> [26.5.2015]
- Savonmäki, P. 2007. *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa : mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3005-9>

- Schumpeter, J., A. 1943. *Capitalism, socialism and democracy*. London and New York: Taylor & Francis e-Library, 2003.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluuyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. 2010. *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*. 8<sup>th</sup> edition. Wadsworth: USA.
- Sievänen, J. 2016. Koulutusta kielisuihkutukseen. *Tempus*, 4, 14 – 15.
- Sipilä, A. 2017. Englannin kieli sitoi Suomen kiinni länteen. *Ulkomaat. Helsingin Sanomat*, 7.5.2017, A28 – A29.
- Sitomaniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaiset keskustelut. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 137 – 159.
- Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä". *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 188.
- Skutnabb-Kangas, T. 2006. Linguistic Human Rights. Teoksessa Ricento, T. (toim.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing. 273 – 291.
- Spolsky, B. 2009. *Language management*. Cambridge University Press.
- Suihkonen, R. 2011. Hola Amigo! Cómo estás? *Keskisuomalainen*, 10.3.2011, 6.
- SUKOL ry. 2017a. Suomen kieltenopettajien liitto. [www.sukol.fi](http://www.sukol.fi) [24.5.2017]
- SUKOL ry. 2017b. Helsingin kasvatuksen ja koulutuksen lautakunnalle. [https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot\\_ja\\_tapaamiset/kannanotot/helsingin\\_kaupungin\\_kasvatuksen\\_ja\\_koulutuksen\\_lautakunnalle.2257.news](https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot_ja_tapaamiset/kannanotot/helsingin_kaupungin_kasvatuksen_ja_koulutuksen_lautakunnalle.2257.news) [24.3.2018]
- SUKOL ry. 2017c. Kantelu eduskunnan oikeusasiamiehelle. [https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot\\_ja\\_tapaamiset/kannanotot/helsingin\\_kaupungin\\_kasvatuksen\\_ja\\_koulutuksen\\_lautakunnalle.2257.news](https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot_ja_tapaamiset/kannanotot/helsingin_kaupungin_kasvatuksen_ja_koulutuksen_lautakunnalle.2257.news) [23.4.2018]
- Suomen yliopistot ry. 2015. Strategia – ja vaikuttavuushanke: Vieraiden kielten ja kulttuurien koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellinen kehittäminen ja profilointi. Loppuraportti. <http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/RAKE-vieraat-kielit-ja-kulttuurit-loppuraportti.pdf> [5.3.2018]
- Taalas, P. & Aalto, E. 2007. Opettajuus nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa: Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 153 – 196.
- Taiteen edistämiskeskus. 2015. Päätös valtionavustusta koskevassa asiassa. *Diaari 194/2015*.

- Takala, S. 1992. *Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Tallon, M. 2011. *Heritage Speakers of Spanish and Foreign Language Anxiety: A Pilot Study*. Texas Papers in Foreign Language Edition Vol 15, No 1, Summer 2011. 70– 87.  
<http://www.napavalley.edu/people/mvillagomez/Documents/article%20for%20final%20540%20paper%202.pdf> [27.4.2019]  
<http://tampere.cloudnc.fi/download/noname/%7B2eadaf51-d662-46c0-a944-d51306a75485%7D/148980> [20.5.2017]
- Tiihonen, I. 2017. Alakoulun ruotsi hiertää opettajakunnassa. *Keskisuomalainen*, 9.2.2017. <http://www.ksml.fi/kotimaa/Opettajat-eri-mielt%C3%A4-alakoulun-ruotsin-opetuksesta-Ongelma-p%C3%A4tevyden-kannalta/926522> [4.5.2017]
- Toikka, T. 2015. "Luokan pitäisi olla rauhallinen ja siellä voisi olla sohvia ja kiva opiskella!": *Auffassungen mittelfinnischer Schüler von der idealen Lernumgebung beim Fremdsprachenlernen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Saksan kieli ja kulttuuri. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201504091557> [17.5.2017]
- Tollefson, J. W. 2006. Critical Theory in Language Policy. Teoksessa Ricento, T. (toim.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Blackwell Publishing, 24– 59.
- Tollola, J. 2015. Peruskoulun ruotsinkielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, syyskuu 2015. <http://www.kieliverkosto.fi/article/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia/> [4.5.2017]
- Tompuri, M. 2017. *Individuals at the heart of educational change: Local level administrators' views on the development of the organization of language education through top-down projects, bottom-up reorganization, and cooperation and communication*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Englannin kieli. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201701181183> [17.5.2017]
- Trahar, S. 2009. Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. *Forum: Qualitative Social Research*. *Sozialforschung* 10, 1, 30/09. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1218/2653> [7.7.2017]
- Tudge, J. H. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. 2009. Uses and Misuses of Bronfenrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, Volume 1, Issue 4. 198– 210.
- Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. & Mustaparta, A-K. 2012. *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kieltenopetuksen kehittämishankkeessa 2009-2011 koettua:tuloksia ja toimintatapoja*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2012:1.
- Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen, P. 2011. *Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kieltenopetuksen kehittäminen*. Seurantaraportti 2009-2010. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2011:13.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uotinen, J. 2010. Aistimuksellisuus, autoetnografia ja ruumiillinen tietäminen. *Elore*, 17-1/2010. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1457896> [7.7.2017]
- Vaarala, H. & Kangasvieri, T. 2016. Satakielikuukautta sadalla kielellä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2016. <http://www.kieliverkosto.fi/article/satakielikuukautta-sadalla-kielella/> [12.5.2017]
- Valtioneuvoston kanslia. 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007. [http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/69-paaministeri-matti-vanhasen-ii-hallituksen-ohjelma](http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/69-paaministeri-matti-vanhasen-ii-hallituksen-ohjelma) [6.5.2017]
- Valtioneuvoston kanslia. 2010. Pääministeri Mari Kiviniemen hallituksen ohjelma 22.6.2010. [http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/70-paaministeri-mari-kiviniemen-hallituksen-ohjelma](http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/70-paaministeri-mari-kiviniemen-hallituksen-ohjelma) [6.5.2017]
- Valtioneuvoston kanslia. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. [http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/72-paaministeri-jyrki-kataisen-hallituksen-ohjelma](http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/72-paaministeri-jyrki-kataisen-hallituksen-ohjelma) [6.5.2017]
- Valtioneuvoston kanslia. 2012a. Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012. <http://vnk.fi/julkaisu?pubid=2705> [6.5.2017]
- Valtioneuvoston kanslia. 2012b. Kansalliskielistrategia. Nationalspråksstrategi. Valtioneuvoston periaatepäätös. Principbeslut av statsrådet. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja/Statsrådet kanslis publikationsserie 4/2012.
- Valtioneuvoston kanslia. 2014. Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 24.6.2014 nimetyn pääministeri Aleksander Stubbin hallituksen ohjelmasta. [http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/hallitusohjelma](http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/hallitusohjelma) [8.5.2017]
- Valtioneuvoston kanslia. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. [http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset\\_publisher/73-stubb-24-6-2014-29-5-2015-](http://Valtioneuvostonkanslia.fi/hallitusohjelmat/-/asset_publisher/73-stubb-24-6-2014-29-5-2015-) [8.5.2017]
- Van den Besselaar, P. & Heimeriks, G. 2001 *Disciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary: Concepts and indicators*. [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45027974/Disciplinary\\_Multidisciplinary\\_Interdisc20160423-22945-vx5jb8.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535918489&Signature=laPG1CNmTWn9qS%2B9zosFikvBXKI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary\\_multidisciplinary\\_interdisc.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45027974/Disciplinary_Multidisciplinary_Interdisc20160423-22945-vx5jb8.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535918489&Signature=laPG1CNmTWn9qS%2B9zosFikvBXKI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary_multidisciplinary_interdisc.pdf) [2.9.2018]

- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus, 27 – 42.
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J.G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S. & Garcia Coll, C. 2017. Bronfenbrenner's Bioecological Theory Revision: Moving Culture From the Macro Into the Micro. *Perspectives on Psychological Science* 2017, Vol. 12(5) 900 – 910.
- Vihonen, M. 2013. "Die Lieder Zuhause trällern" : eine Fallstudie über die Sprachdusche aus der Erfahrung der Eltern. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Saksan kieli ja kulttuuri. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201309262352> [17.5.2017]
- Warnecke, S. 2016. Tschüss, hallo und "lache mal" in der Fremde. Unterricht für Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Silta-Brücke* 98/16, 8 – 9.
- Wulff, H. J. 2015. Lexikon der Filmbegriffe. <http://filmlexikon.uni-kiel.de/> [7.7.2017]
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: Nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.) 2007. Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 369-378. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>
- Ylä-Tuuhonen, M. 2018. Hola, Amigos! *Kuntalehti* 8/2018, 30 – 33.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.). *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: University Press, 17 – 46. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406051611> [14.11.2017]

## **LIITTEET**

LIITE 1 Kieltenopettajien kannanotto

LIITE 2 Kielivalinnat Jyväskylässä 2010 – 17

## LIITE 1 Kieltenopettajien kannanotto

Jyväskylässä 8.3.2016

### KANNANOTTO

Haluamme puuttua huolestuttavaan kehitykseen, jonka alkusyitä voimme vain arvailla. Kehityssuunta näyttää olevan, että kielten uuden tuntijaon myötä alakouluissa kielten opetus siirtyy yhä useammissa kouluissa luokanopettajille, joilta puuttuu pätevyys opettaa kieliä.

Nykyinen asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, joka pätevoittää luokanopettajan opettamaan kaikkia alakoulussa opetettavia aineita, pätevoittää hänet siis ('yhdessä yössä') opettamaan myös A1, A2 ja B1 kieliä, vaikka hänellä ei olisi päivääkään opintoja ko aineissa.

Kieliä, joihin aineenopettaja pätevoityy keskimäärin viisi vuotta, voi opettaa alakouluissa seuraavana syksynä luokanopettaja, jolla on ainoastaan lukion kurssit opiskeltuina tai ei mitään opintoja ko kielessä. Tämä on käsittämätön kehityssuunta, jossa täysin sivuutetaan oppilaiden oikeus saada pätevän opettajan opetusta ja samalla mitätöidään kielenopettajan koulutus.

Kielten aineenopettajat/kieltenopettajiksi pätevoityneet luokanopettajat ovat kirjoittaneet auki uusia valtakunnallisia kieltenopetuksen sisältöjä, tavoitteita ja arviointia. Tämä työ ja koko opetussuunnitelma kielten osalta ovat täysin turhia, jos oppilaita opettava henkilö ei kykene epäpätevänsä opettajana noudattamaan kirjoitettuja sisältöjä ja pääsemään asetettuihin tavoitteisiin. Alakouluun siirretyt kielten tunnit ovat erityisen tärkeässä asemassa, jotta opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin päästään peruskoulun aikana ja oppilaat ovat yhdenvertaisessa asemassa hakiessaan lukioon ja yleisesti toiselle asteelle.

Oppilailla on oikeus päteviin kieltenopettajiin, joita Jyväskylän seudulla on riittämiin kaikkiin kouluihin. Osoittaa suurta ylenkatsetta, välinpitämättömyyttä ja koulutusresurssien tuhlausta, jos ruotsia, espanjaa, saksaa, venäjää, ranskaa ja englantia voi opettaa kuka tahansa.

Haluamme tuoda tämän huolestuttavan kehityssuunnan Jyväskylän kaupungin sivistystoimen virkamiesten tietoon ja haluamme, että siihen puututaan nyt, kun ensi syksyn opetusta suunnitellaan kouluissamme.

Mankolan yhtenäiskoulun kielenopettajat  
Palokan yhtenäiskoulun kielenopettajat  
Keski-Suomen kielenopettajat ry

### Lähteet:

Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma:

<https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla>

Muu vieras kieli, A-oppimäärä vuosiluokilla 3-6:

[https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4\\_oppiaineet/14-4-3\\_vieraat-kielet/muu-a-kieli](https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4_oppiaineet/14-4-3_vieraat-kielet/muu-a-kieli)

Vieraan kielen opetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi vuosiluokalla 2:

[https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku13/13-4\\_oppiaineet/13-4-3\\_vieraat-kielet/a-kieli/2](https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku13/13-4_oppiaineet/13-4-3_vieraat-kielet/a-kieli/2)

Ruotsin kieli, B1-kielen oppimäärä vuosiluokalla 6:

[https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4\\_oppiaineet/14-4-2\\_toinen-kotimainen/b1-ruotsi](https://peda.net/opetussuunnitelma/ksops/jyvaskyla/luku14/14-4_oppiaineet/14-4-2_toinen-kotimainen/b1-ruotsi)

Jyväskylän perusopetuksen kieliohjelma tällä hetkellä:

<http://www.jyvaskyla.fi/opetus/perusopetus/kieltenopiskelu>

Ensi syksystä 2016 lähtien A1 englanti siirtyy alkamaan Jyväskylässä jo 2.luokalla ja B1 ruotsi 6.luokalla

Asetus luokanopettajan kelpoisuudesta:

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>

Opettaja-lehti

26.2.2016:<http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?resolvetemplatefordevice=true&juttuID=1408913616434>



**LIITE 2****Ainevalinnat - A2 ja B2 - Jyväskylässä vuosina 2010–17**

Raportit sisältävät tietoja luokkien 1-9 kielivalinnoista. Ensimmäisessä taulukossa ovat vuosiluokkien 1-6 A2-valinnat, toisessa taulukossa vuosiluokkien 7-9 A2-valinnan ja kolmannessa vuosiluokkien 8–9 B2-valinnat.

Tiedot on raportoitu tilastovuoden 20.9. tilanteen mukaan. Kielivalinnat on raportoitu bruttomäärinä eli samalla opiskelijalla voi olla suoritus useammasta kuin yhdestä A-kielestä. Ennen vuotta 2011 espanja ja italia sisältyvät ryhmään muu kieli. Tietolähde: opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineistot 2.22. Tiedot on raportoitu tilastovuoden 20.9. tilanteen mukaan. ([www.vipunen.fi](http://www.vipunen.fi)) [4.5.2019]

	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä
<b>englantti</b>	<b>10</b>	<b>0,1 %</b>	<b>5</b>	<b>0,1 %</b>	<b>2</b>	<b>0,0 %</b>	<b>3</b>	<b>0,0 %</b>	<b>11</b>	<b>0,1 %</b>	<b>12</b>	<b>0,1 %</b>	<b>13</b>	<b>0,2 %</b>	<b>16</b>	<b>0,2 %</b>
Jyväskylän kaupunki	10	0,1 %	5	0,1 %	2	0,0 %	3	0,0 %	11	0,1 %	12	0,1 %	13	0,2 %	16	0,2 %
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03517)	10	2,2 %	5	1,2 %	2	0,5 %	3	0,7 %	11	2,3 %						
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)											12	2,4 %	13	2,7 %	16	3,1 %
<b>ranska</b>	<b>92</b>	<b>1,3 %</b>	<b>101</b>	<b>1,4 %</b>	<b>36</b>	<b>0,5 %</b>	<b>28</b>	<b>0,4 %</b>	<b>82</b>	<b>1,1 %</b>	<b>88</b>	<b>1,1 %</b>	<b>38</b>	<b>0,5 %</b>	<b>37</b>	<b>0,4 %</b>
Jyväskylän kaupunki	92	1,3 %	101	1,4 %	36	0,5 %	28	0,4 %	82	1,1 %	88	1,1 %	38	0,5 %	37	0,4 %
Halssilan koulu (05101)									13	4,0 %	12	3,3 %	1	0,3 %	1	0,3 %
Jokelan koulu (08881)	16	3,7 %						14	3,8 %							
Jyskän koulu (04980)					1	0,3 %	1	0,2 %	26	7,4 %	11	3,0 %	9	2,3 %		
Kanavuoren koulu (04983)	1	0,8 %	3	2,9 %												
Keljonkankaan koulu (05096)															12	2,4 %
Keltinmäen koulu (05099)															1	0,3 %
Keski-Palokan koulu (04905)									1	0,2 %	1	0,2 %				
Kortepohjan koulu (05093)	15	5,0 %	14	4,6 %							12	4,0 %	11	3,5 %	11	3,6 %
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03517)	15	3,3 %	19	4,4 %	4	0,9 %										
Kypärämäen koulu (05082)	24	8,1 %	25	7,9 %					21	6,7 %	21	6,7 %				
Palokan Yhtenäiskoulu (08882)									5	2,5 %	5	2,4 %	5	2,3 %		
Tikan koulu (05088)	5	1,4 %	14	4,0 %	8	2,2 %										
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)											26	4,9 %	12	2,2 %	12	2,2 %
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04906)									16	3,2 %						
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)					3	4,3 %	5	4,6 %								
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)	16	4,7 %	26	7,3 %	20	5,3 %	8	1,9 %								
<b>saksa</b>	<b>132</b>	<b>1,9 %</b>	<b>179</b>	<b>2,5 %</b>	<b>99</b>	<b>1,4 %</b>	<b>26</b>	<b>0,3 %</b>	<b>59</b>	<b>0,8 %</b>	<b>110</b>	<b>1,4 %</b>	<b>113</b>	<b>1,4 %</b>	<b>106</b>	<b>1,3 %</b>
Jyväskylän kaupunki	132	1,9 %	179	2,5 %	99	1,4 %	26	0,3 %	59	0,8 %	110	1,4 %	113	1,4 %	106	1,3 %
Janakan päiväkotikoulu (04981)											4	2,2 %	4	2,1 %		
Jokelan koulu (08881)	19	4,4 %	40	9,4 %	33	8,5 %	13	3,6 %								
Jyskän koulu (04980)	12	3,5 %	12	3,4 %	14	3,9 %	2	0,5 %			16	3,6 %	15	3,5 %	35	8,0 %
Kanavuoren koulu (04983)	3	2,4 %	6	5,8 %												
Keljonkankaan koulu (05096)	16	4,0 %	32	8,0 %	16	4,0 %			15	3,2 %	14	2,8 %				
Keltinmäen koulu (05099)	16	4,3 %	30	8,2 %	14	3,8 %										
Keski-Palokan koulu (04905)	16	3,3 %	16	3,3 %					1	0,2 %	1	0,2 %	1	0,2 %		
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)											12	2,4 %	18	3,7 %	19	3,7 %
Kypärämäen koulu (05082)									12	3,8 %	12	3,8 %	12	3,9 %		
Lohikosken koulu (05100)									12	4,5 %	11	4,0 %	11	4,0 %		
Puuppolan koulu (04988)	7	3,6 %	6	2,8 %												
Tikan koulu (05088)											3	0,6 %	9	1,9 %	9	1,9 %
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04902)	6	4,8 %	5	3,8 %												
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04906)	23	7,0 %	23	6,7 %												
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)					9	12,9 %	6	5,6 %	13	9,8 %	13	11,2 %	10	9,0 %	23	16,4 %
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)	14	4,1 %	9	2,5 %	13	3,5 %	5	1,2 %	6	1,5 %	24	5,7 %	33	7,4 %	20	4,5 %
<b>venäjä</b>	<b>13</b>	<b>0,2 %</b>	<b>43</b>	<b>0,6 %</b>	<b>43</b>	<b>0,6 %</b>	<b>40</b>	<b>0,5 %</b>	<b>62</b>	<b>0,8 %</b>	<b>49</b>	<b>0,6 %</b>	<b>12</b>	<b>0,1 %</b>	<b>1</b>	<b>0,0 %</b>
Jyväskylän kaupunki	13	0,2 %	43	0,6 %	43	0,6 %	40	0,5 %	62	0,8 %	49	0,6 %	12	0,1 %	1	0,0 %
Jokelan koulu (08881)											1	0,3 %				
Keltinmäen koulu (05099)													1	0,3 %	1	0,3 %
Korpilahden yhtenäiskoulu (06092)					15	8,3 %	14	4,1 %								
Kypärämäen koulu (05082)			13	4,1 %	13	4,2 %										
Puistokadun päiväkotikoulu (05098)									13	8,1 %	13	7,7 %				
Puuppolan koulu (04988)									1	0,4 %						

Tikkakosken yhtenäiskoulu (04902)			7	5,1 %					32	6,1 %	11	2,0 %				
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)																
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04906)			8	2,4 %	12	2,4 %	33	6,6 %								
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)							8	6,1 %	8	6,9 %						
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)							8	2,0 %	8	1,9 %						
<b>espanja</b>	<b>197</b>	<b>2,7 %</b>	<b>262</b>	<b>3,6 %</b>	<b>241</b>	<b>3,2 %</b>	<b>258</b>	<b>3,3 %</b>	<b>336</b>	<b>4,2 %</b>	<b>504</b>	<b>6,2 %</b>	<b>613</b>	<b>7,3 %</b>		
Jyväskylän kaupunki	197	2,7 %	262	3,6 %	241	3,2 %	258	3,3 %	336	4,2 %	504	6,2 %	613	7,3 %		
Haijssilan koulu (05101)					12	3,6 %	27	8,3 %	39	10,8 %	38	10,6 %	41	11,3 %		
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03834)							13	3,6 %	34	8,9 %	30	7,6 %	50	11,8 %		
Janakan päiväkotikoulu (04981)							2	1,2 %			2	1,0 %	2	1,0 %		
Jokelan koulu (08881)									14	3,8 %	17	4,3 %	34	7,9 %		
Jyskän koulu (04980)	9	2,6 %	26	7,3 %	16	3,7 %	12	2,8 %	11	2,5 %	25	5,8 %	23	5,3 %		
Kanavuoren koulu (04983)	5	4,9 %														
Keljon koulu (05097)			12	7,0 %	9	6,3 %										
Keljonkankaan koulu (05096)			19	4,7 %	37	8,6 %	40	8,4 %	46	9,3 %	66	12,9 %	64	12,7 %		
Keltinmäen koulu (05099)									15	3,7 %	28	7,1 %	26	6,9 %		
Keski-Palokan koulu (04905)	19	4,0 %	21	4,1 %	19	4,2 %	19	4,2 %	38	7,9 %	37	7,5 %	50	9,6 %		
Korpilahden yhtenäiskoulu (06092)	11	6,0 %	10	5,5 %					14	4,1 %	14	4,1 %	13	3,7 %		
Kortepohjan koulu (05093)	20	6,5 %	33	10,5 %	35	11,0 %	39	12,8 %	36	11,9 %	55	17,7 %	38	12,3 %		
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03517)	5	1,2 %	24	5,6 %	18	3,9 %	11	2,3 %								
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)									6	1,2 %	20	4,1 %	31	6,0 %		
Kypärämäen koulu (05082)	23	7,3 %	36	11,6 %	13	4,4 %			13	4,2 %	37	11,9 %	49	14,6 %		
Lohikosken koulu (05100)											3	1,1 %	21	7,6 %		
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)					3	1,6 %	2	0,9 %	5	1,9 %	16	5,8 %	32	9,8 %		
Palokan Yhtenäiskoulu (08882)									6	2,8 %	16	7,5 %	27	12,3 %		
Puistokadun päiväkotikoulu (05098)	16	9,0 %														
Pupuhhdan päiväkotikoulu (03343)											6	4,2 %	3	2,1 %		
Puuppolan koulu (04988)							14	5,1 %	15	5,4 %	14	4,6 %				
Säynäsalon Yhteiskoulu (05875)	11	4,8 %	24	10,2 %	26	10,5 %	11	4,5 %	11	4,5 %	25	10,5 %	29	12,3 %		
Tikan koulu (05088)	28	7,9 %	29	7,9 %	28	6,7 %	26	5,8 %	13	2,7 %	7	1,5 %	28	5,9 %		
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04902)	6	4,6 %	6	4,4 %												
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)																
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04906)	12	3,5 %	10	3,0 %							21	3,9 %	18	3,3 %		
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)					11	10,2 %	9	6,8 %	3	2,6 %	2	1,8 %	3	2,1 %		
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)	32	9,0 %	12	3,2 %	14	3,3 %	33	8,3 %	17	4,0 %	25	5,6 %	31	7,0 %		
<b>muu kieli</b>	<b>102</b>	<b>1,4 %</b>					<b>13</b>	<b>0,2 %</b>								
Jyväskylän kaupunki	102	1,4 %					13	0,2 %								
Kanavuoren koulu (04983)	5	4,0 %														
Keski-Palokan koulu (04905)	34	7,0 %														
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03517)	1	0,2 %														
Kypärämäen koulu (05082)	14	4,7 %														
Puistokadun päiväkotikoulu (05098)	15	8,8 %														
Säynäsalon Yhteiskoulu (05875)							13	5,3 %								
Tikan koulu (05088)	15	4,1 %														
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)	18	5,3 %														
<b>Yhteensä</b>	<b>336</b>	<b>4,8 %</b>	<b>495</b>	<b>6,9 %</b>	<b>442</b>	<b>6,1 %</b>	<b>338</b>	<b>4,5 %</b>	<b>485</b>	<b>6,3 %</b>	<b>595</b>	<b>7,4 %</b>	<b>680</b>	<b>8,3 %</b>	<b>773</b>	<b>9,2 %</b>

	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä
<b>englanti</b>	<b>4</b>	<b>0,1 %</b>	<b>8</b>	<b>0,2 %</b>	<b>10</b>	<b>0,3 %</b>	<b>10</b>	<b>0,3 %</b>	<b>5</b>	<b>0,1 %</b>	<b>3</b>	<b>0,1 %</b>	<b>7</b>	<b>0,2 %</b>	<b>9</b>	<b>0,2 %</b>
Jyväskylän kaupunki	4	0,1 %	8	0,2 %	10	0,3 %	10	0,3 %	5	0,1 %	3	0,1 %	7	0,2 %	9	0,2 %
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)	4	0,9 %	8	1,7 %	10	2,3 %	10	2,6 %	5	1,4 %	3	0,8 %	7	1,7 %	9	2,3 %
<b>suomi</b>					<b>10</b>	<b>0,3 %</b>										
Jyväskylän kaupunki					10	0,3 %										
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)					10	2,3 %										
<b>ranska</b>	<b>197</b>	<b>5,3 %</b>	<b>134</b>	<b>3,7 %</b>	<b>145</b>	<b>4,2 %</b>	<b>89</b>	<b>2,7 %</b>	<b>75</b>	<b>2,2 %</b>	<b>47</b>	<b>1,4 %</b>	<b>67</b>	<b>1,9 %</b>	<b>52</b>	<b>1,4 %</b>
Jyväskylän kaupunki	197	5,3 %	134	3,7 %	145	4,2 %	89	2,7 %	75	2,2 %	47	1,4 %	67	1,9 %	52	1,4 %
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03834)													10	2,9 %	8	2,2 %
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)	9	1,8 %			24	4,9 %	20	4,3 %	21	4,3 %	1	0,2 %	19	3,8 %	17	3,4 %
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)	41	8,8 %	28	5,9 %	27	6,3 %	22	5,7 %	21	5,8 %	11	3,1 %				
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)							2	0,7 %	2	0,7 %						
Palokan Yhtenäiskoulu (08882)	47	8,7 %	40	7,7 %	26	5,1 %	13	4,7 %			15	5,3 %	15	5,2 %	27	9,2 %
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)	15	4,6 %	13	4,2 %	13	4,3 %							13	5,0 %		
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)	42	8,7 %	31	6,4 %	18	4,2 %	6	1,6 %	14	3,8 %	12	3,1 %	6	1,4 %		
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)					14	28,0 %	15	17,2 %	17	13,5 %	8	6,3 %	4	2,9 %		
Viitaniemen koulu (05126)	43	8,6 %	22	4,4 %	23	4,5 %	11	2,4 %								
<b>saksa</b>	<b>246</b>	<b>6,6 %</b>	<b>174</b>	<b>4,9 %</b>	<b>191</b>	<b>5,5 %</b>	<b>174</b>	<b>5,2 %</b>	<b>174</b>	<b>5,1 %</b>	<b>82</b>	<b>2,4 %</b>	<b>57</b>	<b>1,6 %</b>	<b>56</b>	<b>1,5 %</b>
Jyväskylän kaupunki	246	6,6 %	174	4,9 %	191	5,5 %	174	5,2 %	174	5,1 %	82	2,4 %	57	1,6 %	56	1,5 %
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)					22	4,5 %	34	7,4 %	33	6,8 %	12	2,4 %			13	2,6 %
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)	10	2,1 %	9	1,9 %	9	2,1 %							1	0,2 %		
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)							14	4,8 %	18	5,9 %	1	0,3 %	2	0,6 %		
Palokan Yhtenäiskoulu (08882)	66	12,3 %	38	7,3 %	44	8,6 %	35	12,5 %	45	15,4 %	27	9,5 %	11	3,8 %		
Säynätsalon Yhteiskoulu (05875)	35	12,6 %	12	5,0 %	11	4,8 %	24	10,5 %	24	10,3 %	14	6,0 %	13	5,2 %	13	5,2 %
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)	6	1,8 %			30	10,0 %	23	7,7 %	22	7,5 %						
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)	84	17,4 %	75	15,6 %	47	10,9 %	40	10,5 %	26	7,1 %	23	5,9 %	22	5,3 %	14	3,3 %
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)							4	4,6 %	6	4,8 %	5	4,0 %	8	5,9 %	6	4,3 %
Viitaniemen koulu (05126)	45	9,0 %	40	8,0 %	28	5,4 %							8	5,9 %	10	2,1 %
<b>venäjä</b>	<b>6</b>	<b>0,2 %</b>	<b>4</b>	<b>0,1 %</b>	<b>4</b>	<b>0,1 %</b>	<b>14</b>	<b>0,4 %</b>	<b>37</b>	<b>1,1 %</b>	<b>30</b>	<b>0,9 %</b>	<b>44</b>	<b>1,2 %</b>	<b>59</b>	<b>1,6 %</b>
Jyväskylän kaupunki	6	0,2 %	4	0,1 %	4	0,1 %	14	0,4 %	37	1,1 %	30	0,9 %	44	1,2 %	59	1,6 %
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)							11	2,4 %	11	2,3 %	11	2,2 %				
Korpilahden yhtenäiskoulu (06092)									14	8,7 %						
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)															20	5,8 %
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)													12	4,5 %	24	9,3 %
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)	1	0,2 %											7	1,7 %	7	1,7 %
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)													6	4,4 %	6	4,3 %
Viitaniemen koulu (05126)	5	1,0 %	4	0,8 %	4	0,8 %	3	0,7 %			7	1,5 %	7	1,5 %	5	1,1 %
<b>espanja</b>			<b>26</b>	<b>0,7 %</b>	<b>72</b>	<b>2,1 %</b>	<b>174</b>	<b>5,2 %</b>	<b>256</b>	<b>7,6 %</b>	<b>289</b>	<b>8,4 %</b>	<b>253</b>	<b>7,1 %</b>	<b>183</b>	<b>5,0 %</b>
Jyväskylän kaupunki			26	0,7 %	72	2,1 %	174	5,2 %	256	7,6 %	289	8,4 %	253	7,1 %	183	5,0 %
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03834)											9	2,7 %	20	5,8 %	28	7,6 %
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)			10	2,1 %	10	2,0 %	28	6,1 %	47	9,7 %	48	9,6 %	28	5,6 %	1	0,2 %
Korpilahden yhtenäiskoulu (06092)							7	4,3 %								
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)					9	2,1 %	18	4,7 %	37	10,2 %	44	12,3 %	52	12,7 %	26	6,5 %
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)							35	12,1 %	40	13,1 %	23	7,3 %	40	11,9 %		
Palokan Yhtenäiskoulu (08882)			15	2,9 %	31	6,0 %									2	0,7 %
Säynätsalon Yhteiskoulu (05875)							10	4,4 %	34	14,5 %	59	25,4 %	49	19,6 %	51	20,3 %
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)			1	0,3 %	2	0,7 %	15	5,0 %	14	4,8 %	14	5,2 %			9	3,0 %
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)							25	6,5 %	37	10,1 %	34	8,7 %	31	7,5 %	19	4,5 %
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)					5	10,0 %	7	8,0 %	7	5,6 %	12	9,5 %	8	5,9 %	18	12,9 %
Viitaniemen koulu (05126)					15	2,9 %	29	6,4 %	40	9,3 %	46	10,2 %	25	5,5 %	29	6,1 %
<b>muu kieli</b>	<b>4</b>	<b>0,1 %</b>														
Jyväskylän kaupunki	4	0,1 %														
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)	4	0,9 %														
<b>Yhteensä</b>	<b>457</b>	<b>12,3 %</b>	<b>346</b>	<b>9,6 %</b>	<b>432</b>	<b>12,4 %</b>	<b>461</b>	<b>13,8 %</b>	<b>547</b>	<b>16,2 %</b>	<b>451</b>	<b>13,1 %</b>	<b>428</b>	<b>11,9 %</b>	<b>359</b>	<b>9,8 %</b>

	2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä	Ainevalinnat yhteensä	Ainevalinnat yhteensä / Oppilaiden lukumäärä
<b>ranska</b>	<b>71</b>	<b>1,9 %</b>	<b>59</b>	<b>1,6 %</b>	<b>36</b>	<b>1,0 %</b>	<b>28</b>	<b>0,8 %</b>	<b>12</b>	<b>0,4 %</b>			<b>19</b>	<b>0,5 %</b>	<b>29</b>	<b>0,8 %</b>
Jyväskylän kaupunki	71	1,9 %	59	1,6 %	36	1,0 %	28	0,8 %	12	0,4 %			19	0,5 %	29	0,8 %
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03344)			9	2,6 %			6	2,2 %								
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)	38	7,5 %	33	6,8 %	13	2,7 %							19	3,8 %	17	3,4 %
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)					12	2,8 %	12	3,1 %							12	3,0 %
Säynätsalon Yhteiskoulu (05875)	33	11,9 %	17	7,0 %												
Viitaniemen koulu (05126)					11	2,1 %	10	2,2 %	12	2,8 %						
<b>saksa</b>	<b>67</b>	<b>1,8 %</b>	<b>101</b>	<b>2,8 %</b>	<b>89</b>	<b>2,6 %</b>	<b>49</b>	<b>1,5 %</b>	<b>27</b>	<b>0,8 %</b>	<b>12</b>	<b>0,3 %</b>	<b>124</b>	<b>3,5 %</b>	<b>82</b>	<b>2,2 %</b>
Jyväskylän kaupunki	67	1,8 %	101	2,8 %	89	2,6 %	49	1,5 %	27	0,8 %	12	0,3 %	124	3,5 %	82	2,2 %
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03344)	13	3,4 %	39	11,3 %	20	6,4 %	11	4,0 %								
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03834)											12	3,6 %	10	2,9 %		
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)	20	4,0 %	36	7,5 %	43	8,8 %	24	5,2 %					44	8,7 %	25	5,0 %
Korpilahden yhtenäiskoulu (06092)	22	11,2 %			13	7,7 %	13	7,9 %	13	8,1 %						
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)	12	2,6 %	13	2,8 %											13	3,3 %
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)							1	0,3 %					15	4,5 %		
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)			13	4,2 %	13	4,3 %										
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)															4	2,9 %
Viitaniemen koulu (05126)									14	3,3 %			55	12,1 %	40	8,5 %
<b>venäjä</b>			<b>17</b>	<b>0,5 %</b>	<b>17</b>	<b>0,5 %</b>	<b>21</b>	<b>0,6 %</b>	<b>15</b>	<b>0,4 %</b>					<b>15</b>	<b>0,4 %</b>
Jyväskylän kaupunki			17	0,5 %	17	0,5 %	21	0,6 %	15	0,4 %					15	0,4 %
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)			17	3,5 %	17	3,5 %	14	3,0 %	14	2,9 %						
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)															15	4,3 %
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)									1	0,3 %						
Viitaniemen koulu (05126)							7	1,6 %								
<b>espanja</b>			<b>239</b>	<b>6,7 %</b>	<b>181</b>	<b>5,2 %</b>	<b>151</b>	<b>4,5 %</b>	<b>72</b>	<b>2,1 %</b>	<b>31</b>	<b>0,9 %</b>	<b>73</b>	<b>2,0 %</b>	<b>55</b>	<b>1,5 %</b>
Jyväskylän kaupunki			239	6,7 %	181	5,2 %	151	4,5 %	72	2,1 %	31	0,9 %	73	2,0 %	55	1,5 %
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03344)			32	9,2 %	19	6,1 %	19	6,9 %								
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03834)									24	7,5 %	31	9,3 %	18	5,2 %		
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)			45	9,3 %	49	10,0 %	45	9,8 %	20	4,1 %			25	5,0 %	24	4,8 %
Korpilahden yhtenäiskoulu (06092)			14	7,7 %												
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)			64	13,6 %	61	14,2 %	25	6,5 %					1	0,2 %		
Mankolan Yhtenäiskoulu (03818)							1	0,3 %					15	4,5 %		
Palokan Yhtenäiskoulu (08882)			32	6,2 %	14	2,7 %	12	4,3 %								
Säynätsalon Yhteiskoulu (05875)			14	5,8 %												
Tikkakosken yhtenäiskoulu (04904)			19	6,1 %												
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)			1	0,2 %	17	3,9 %	27	7,1 %	12	3,3 %						
Vaajakummun Yhtenäiskoulu (04990)							2	2,3 %	2	1,6 %					5	3,6 %
Viitaniemen koulu (05126)			18	3,6 %	21	4,1 %	20	4,4 %	14	3,3 %			14	3,1 %	26	5,5 %
<b>muu kieli</b>	<b>202</b>	<b>5,4 %</b>														
Jyväskylän kaupunki	202	5,4 %														
Huhtasuon yhtenäiskoulu (03344)	17	4,5 %														
Kilpisen Yhtenäiskoulu (05083)	22	4,4 %														
Kuokkalan yhtenäiskoulu (03557)	68	14,6 %														
Palokan Yhtenäiskoulu (08882)	40	7,4 %														
Vaajakosken Yhtenäiskoulu (04970)	27	5,6 %														
Viitaniemen koulu (05126)	28	5,6 %														
<b>Yhteensä</b>	<b>340</b>	<b>9,1 %</b>	<b>416</b>	<b>11,6 %</b>	<b>323</b>	<b>9,3 %</b>	<b>249</b>	<b>7,5 %</b>	<b>126</b>	<b>3,7 %</b>	<b>43</b>	<b>1,2 %</b>	<b>216</b>	<b>6,0 %</b>	<b>181</b>	<b>4,9 %</b>



## ORIGINAL PAPERS

### I

#### **LERNEN OHNE LEHRBUCH IM DAF-UNTERRICHT - INITIIERUNG EINES PILOTPROJEKTS IN ZWEI MITTELFINNISCHEN GRUNDSCHULEN**

by

Bärlund, Pia. 2012

German as a foreign language,  
No. 2-3. S. 157-184

<http://www.gfl-journal.de/2-2012/Baerlund.pdf>

Reproduced with kind permission by GFL.





**Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht –  
Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen  
Grundschulen**

Pia Bärlund, Jyväskylä

ISSN 1470 – 9570



## **Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen**

Pia Bärlund, Jyväskylä

Das Lernen des Deutschen in der Schule hat nicht nur in ganz Finnland, sondern auch in der Stadt Jyväskylä drastisch abgenommen. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, wurde Anfang 2010 in Jyväskylä ein nationales Pilotprojekt initiiert, das vom finnischen Zentralamt für Unterrichtswesen finanziert wurde. Zu den Zielen des Projekts gehörten die Entwicklung und Erforschung von Didaktik und Methodik im schulischen Fremdsprachenunterricht sowie des Fremdsprachenerwerbs des Deutschen. Speziell sollte der Einfluss authentischer Lehrmaterialien und authentischen Lernens auf die Motivation und Handlungsfähigkeit von A2-Lernenden untersucht werden.

In Jyväskylä lernten ab Herbst 2010 in einem zweijährigen Versuch zwei Schülergruppen der Jahrgangsstufe 5 Deutsch ohne Lehrbuch. In der vorliegenden Studie soll über die Ergebnisse einer ersten Befragung von 21 SchülerInnen im Alter von 11 Jahren (5. Klasse) über ihre Einstellungen zum und Erfahrungen beim Lernen des Deutschen ohne Lehrbuch berichtet werden. Die Befragung wurde im Dezember 2010 anhand eines halbstrukturierten Interviews von 15 – 30 Minuten durchgeführt. Die Interviews wurden mit zusätzlich ethnographisch gesammeltem Forschungsmaterial analysiert und interpretiert.

### **1. Einleitung**

In zahlreichen finnischen bildungspolitischen Berichten (Bildungsministerium 2007; 2008.; siehe auch Hall 2007) werden sprachenpolitische und didaktische Entwicklungen und Innovationen gefordert. Schwergewicht wird u. a. auf die pädagogische Entwicklung, die neuen Lern- und Lehrmethoden, aber auch auf die Weiterentwicklung der Lehrerbildung gelegt (Bildungsministerium 2007; 2008). Obwohl in den vergangenen zwei Jahrzehnten in Finnland bereits mehrere nationale Projekte initiiert wurden, um die sinkenden Zahlen der sprachenlernenden Schüler zu beeinflussen, begann im Jahr 2009 ein neues nationales Projekt. Seit 2009 finanziert das Zentralamt für Unterrichtswesen das Projekt *Kielitivoli* (Sprachentivoli) (Zentralamt für Unterrichtswesen 2009). In diesem Artikel wird ein Teil dieses nationalen Projektes, ein Pilotprojekt, das in der Stadt Jyväskylä durchgeführt wurde, vorgestellt. Das Ziel des Pilotprojekts besteht darin, durch didaktische Weiterentwicklung Einfluss auf die

Sprachenpolitik und das im Jahr 2016 in Kraft tretende Curriculum zu nehmen. Das Pilotprojekt 'Deutsch ohne Lehrbuch' kann demzufolge als eine Antwort auf die Forderungen der finnischen bildungspolitischen Berichte angesehen werden.

Während des zweijährigen Pilotprojekts sollte speziell der Einfluss lernerzentrierten Unterrichtens und authentischer Lehrmaterialien auf die Motivation und Handlungsfähigkeit von A2<sup>1</sup>-Lernenden untersucht werden.<sup>2</sup> Auf Fragen der Motivation und Handlungsfähigkeit des Lernalers kann im Rahmen des vorliegenden Artikels jedoch im Einzelnen nicht eingegangen werden. Im Mittelpunkt steht die Initiierung des Pilotprojekts. Ferner soll aufgezeigt werden, wie es einer Lehrerin als Angestellte der Kommune und gleichzeitig als Forscherin an der Universität gelingt, die Initiative zu ergreifen und zu versuchen, den sinkenden Fremdsprachenlernerzahlen entgegenzuwirken.

Sprachenpolitisch gesehen war die Vielfalt der Sprachwahlmöglichkeiten in Finnland noch in den 1980er Jahren bemerkenswert. Deutsch war die beliebteste Fremdsprache nach Englisch und die meisten Schüler der gymnasialen Oberstufe wählten sie als zweite obligatorische Fremdsprache. 1993 wurde die zweite obligatorische Fremdsprache schließlich ganz aus dem Curriculum gestrichen. Parallel wurde es aber seitdem möglich, in der finnischen neunjährigen Gemeinschaftsschule spätestens ab der dritten Klasse die erste obligatorische Fremdsprache (A1-Sprache<sup>3</sup>) und ab der fünften Klasse eine zweite fakultative Fremdsprache (A2-Sprache) zu wählen<sup>4</sup>. (Tuokko et al. 2011; Hall 2007)

In den letzten 20 Jahren ist jedoch das Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch in Finnland drastisch zurückgegangen. Laut dem Bericht des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen (Tuokko et al. 2011) war die deutsche Sprache in Finnland lange Zeit

---

<sup>1</sup> In Finnland lernen alle SchülerInnen spätestens ab der dritten Klasse die erste Fremdsprache, die sogenannte A1-Sprache. Ab der fünften Klasse kann die fakultative A2-Fremdsprache gewählt werden. Ab der siebten Klasse lernen alle die zweite Landessprache Schwedisch oder Finnisch als B1-Sprache und ab der achten Klasse ist es möglich, eine weitere, fakultative Fremdsprache (B2) zu wählen.

<sup>2</sup> Diese Arbeit wurde vom Zentralamt für Unterrichtswesen als einzige Forschungsarbeit von dem SprachentivoliProjekt finanziert. Sonst wurden nur verschiedene Sprachenmarketingprojekte und computergestütztes Fernlehren finanziert.

<sup>3</sup> Die meisten SchülerInnen lernen Englisch als A1-Sprache.

<sup>4</sup> Kommunale Unterschiede sind hier vorhanden: In manchen Städten und privaten Schulen beginnt man mit der A2-Sprache ab der vierten Klasse.

die am häufigsten gewählte A2-Fremdsprache (s. Abbildung 1). Die oben genannten Gesetzesänderungen können aber nicht allein dafür verantwortlich gemacht werden, dass die Schüler in der Schule keine anderen Fremdsprachen als Englisch mehr lernen möchten. Hauptursache kann darin gesehen werden, dass Englisch inzwischen in allen gesellschaftlichen Bereichen zur *lingua franca* avanciert ist, was sich auch auf die Einstellungen der Schüler und ihrer Eltern anderen Fremdsprachen gegenüber auswirkte und die Motivation zum Lernen anderer Fremdsprachen als Englisch deutlich senkte. (siehe auch Kangasvieri et al. 2011)

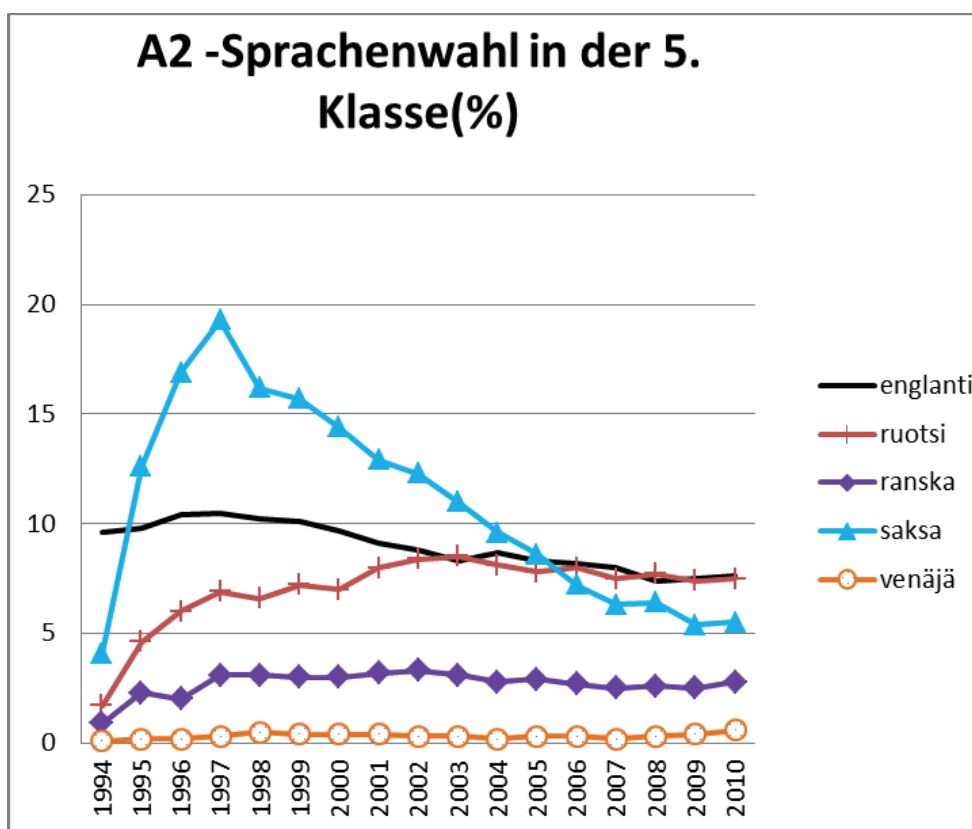


Abbildung 1. Anzahl der von Fünftklässlern gewählten A2-Fremdsprachen in Finnland. (englanti = Englisch, ruotsi = Schwedisch, ranska = Französisch, saksa = Deutsch, venäjä = Russisch). (Tuokko et al. 2011)

Ein weiterer Grund für den rapiden Rückgang der Lerner anderer Sprachen als Englisch ist, dass die Kommunen selbst die Modalitäten ihres Sprachenunterrichts festlegen können. Viele sprachpolitische Entscheidungen werden von der finanziellen Lage der

Kommunen beeinflusst. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass viele Kommunen<sup>5</sup> die minimale Gruppengröße für den A2- Sprachunterricht auf eine Schülerzahl erhöht haben, die aber nicht erreicht wird, weshalb der Unterricht nicht stattfinden kann und somit Gelder eingespart werden können. Natürlich lässt sich dies nicht verallgemeinern, denn es gibt auch Kommunen, in denen der sprachpolitische Wille über die Sparmaßnahmen gestellt wird. Bislang kann man also nicht von einer Gleichwertigkeit der SchülerInnen auf nationaler Ebene sprechen und es ist zu hoffen, dass dies bei der Ausarbeitung der neuen Richtlinien für das 2016 in Kraft tretende nationale Curriculum korrigiert wird. (Siehe auch Tuokko et al. 2012)

Auch in Jyväskylä sind die Zahlen der Fremdsprachenlerner in den vergangenen 15 Jahren drastisch zurückgegangen (siehe auch Larvus 2010). Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Lernerzahlen anderer Fremdsprachen als Englisch in den letzten vier Jahren (2009-2013). Auf nationaler Ebene betrachtet besteht zwar auch die Möglichkeit, Schwedisch als A2-Sprache zu lernen, aber in Jyväskylä gibt es nur Unterricht in Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch als A2-Fremdsprachen (siehe auch Hall 2007). Deutsch und Französisch gehören zu den traditionell in Finnland gelernten Fremdsprachen, was die hohen A2-Lernerzahlen in der 7.-9. Klasse zeigen. Durch die nationale Förderung des Kielitivoli-Projektes stiegen zwar auch die Anfängerzahlen für Deutsch und Französisch (A2 5.-6. Klasse und B2 8.-9. Klasse) von 2009-2012 an, aber seit dem Schuljahr (2012-13) sind die Zahlen wieder rückläufig. Eine mögliche Erklärung dafür ist der hohe Beliebtheitsgrad des Spanischen, der zu sinkenden Anfängerzahlen der traditionell gewählten Fremdsprachen Deutsch und Französisch führte.

---

<sup>5</sup> In den Kommunen können die Schulbeamten nicht selbst den Beschluss über die minimale Gruppengröße treffen, sondern er wird auf politischer Ebene, in Bildungsausschüssen, gefasst. (Stadt Jyväskylä 2012)

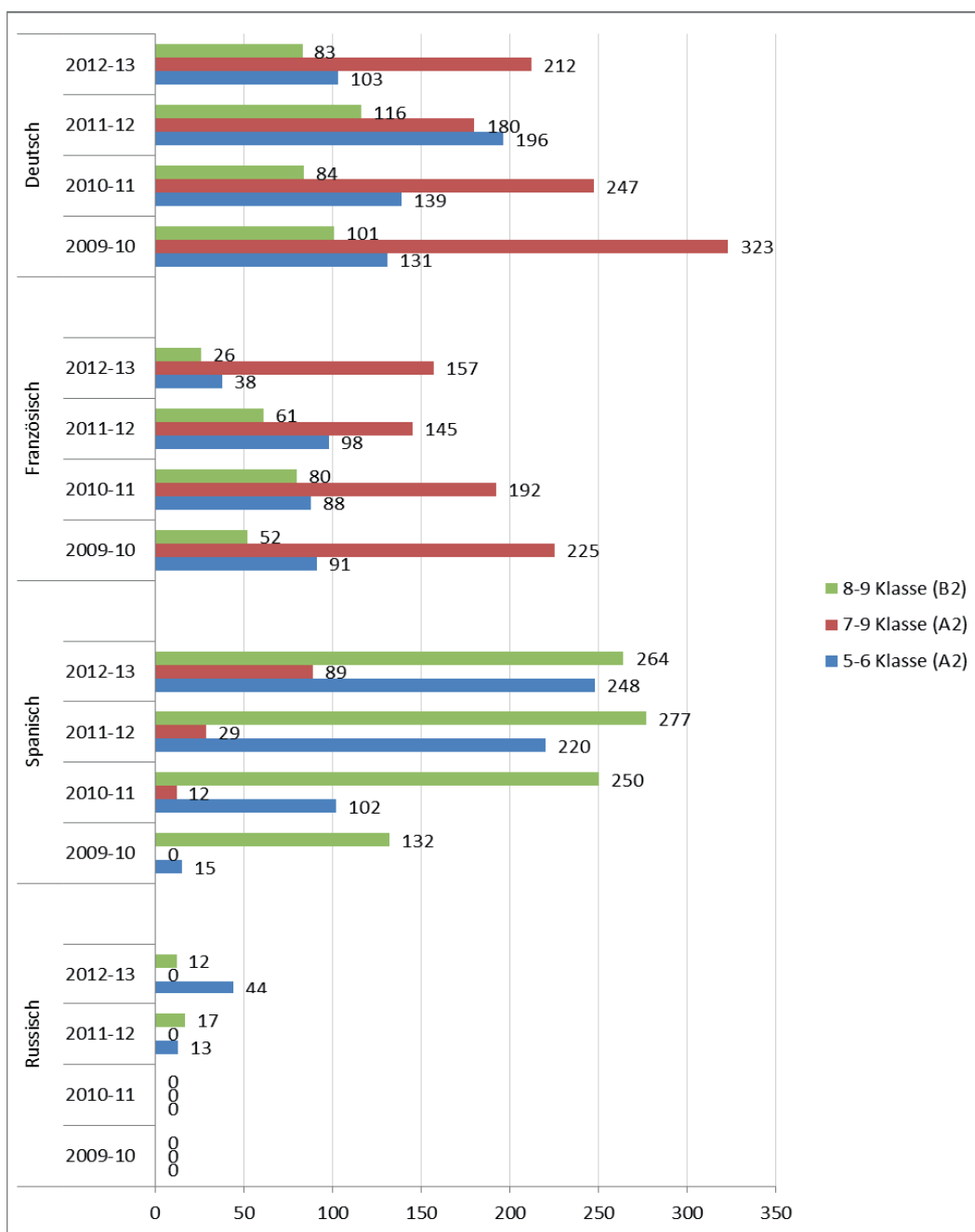


Abbildung 2. Anzahl der A2- und B2-Fremdsprachen lernenden SchülerInnen in der Stadt Jyväskylä nach dem Zusammenschluss der Kommunen aufgrund einer Kommunalreform 2009-2013

Obwohl nach Umfrageergebnissen von Kyllönen & Saarinen (2010) sowohl die Abgeordneten der Kommunen als auch die Vertretern des Schulamtes meinten, dass die Kommunalreform durchaus eine positive Auswirkung auf die kommunale Sprachenpolitik und die Sprachenwahl hatte (siehe auch Kangasvieri et al. 2011), wird aus Abbildung 2 deutlich, dass sich dies in erster Linie auf die positive Entwicklung der Zahlen der Spanischlerner ausgewirkt hat. Der leichte Anstieg der Deutsch- und

Französischlernenden im Schuljahr 2012-13 in den Klassen 7 bis 9 der A2-Sprache basieren darauf, dass 2010 mehr SchülerInnen die jeweilige fakultative Sprache als A2-Sprache in der fünften Klasse gewählt hatten und zwei Jahre später, 2012, in der siebenten Klasse damit fortführen, sie zu lernen. Es ist also absehbar, dass der Anteil der Lerner des Deutschen und Französischen als A2-Sprache in der 7.-9. Klasse im Schuljahr 2013-14 weiter ansteigt, aber danach im Jahre 2014-15 wieder sinkt.

Einen Einfluss auf die Entwicklung der A2- und B2-Lernerzahlen haben vor allem folgende zwei Faktoren:

- die von den Kommunen festgelegte minimale Gruppengröße
- die Informations- und Werbemaßnahmen für den Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen als Englisch.

Vor der Eingemeindung zweier Kommunen in die Stadt Jyväskylä im Jahre 2009 lag z. B. die minimale Gruppengröße in Jyväskylä bei 15 und im Landkreis Jyväskylä bei 10 SchülerInnen. Ab 2009 einigte man sich auf den Kompromiss von mindestens 12 SchülerInnen. Dies führte im Zusammenspiel mit der vernachlässigten Informationspolitik der Stadt dazu, dass es nur zur Bildung von fünf A2-Gruppen kam (zwei in Deutsch, zwei in Spanisch und eine in Französisch). Vier der fünf A2-Gruppen kamen im Gebiet des ehemaligen Landkreises Jyväskylä zustande und nur eine im ehemaligen Gebiet der Stadt Jyväskylä. Auch zwei Jahre nach dem Zusammenschluss dieser beiden Kommunen ist eine deutliche sozioökonomische Bedeutung des ehemaligen Landkreises Jyväskylä für die Sprachenwahl in der heutigen Stadt Jyväskylä festzustellen. Die Sprachengruppen entstehen in solchen Gebieten, in denen die Schulen groß genug sind, eine lange Tradition beim Sprachenlernen besteht und die Eltern besser qualifiziert sind (was im ehemaligen Landkreis Jyväskylä der Fall ist).

Das Pilotprojekt „Deutschlernen ohne Lehrbuch“ wurde von 2010-2012 an zwei Schulen durchgeführt. Im Januar 2010 wurde dafür an drei Schulen viel geworben (s. Kapitel 2). Aufgrund dieser Werbung kam es ab August 2010 zur Bildung dreier A2-Gruppen für Deutsch in der 5. Klasse. Bemerkenswert ist, dass sich an der einen Schule alle 24 Schüler einer Klasse für Deutsch als Fremdsprache entschieden. Zwei Gruppen wurden gebildet, von denen die eine ohne und die andere mit Lehrbuch lernten. In der anderen Schule entschieden sich sieben SchülerInnen für Deutsch als A2-Sprache (im Rahmen des Sprachentivoliprojekts war es möglich, eine Ausnahmeregelung für diese

kleine Gruppe zu erhalten). Dank der staatlichen Förderung<sup>6</sup> durch das SprachentivoliProjekt wurde an den Schulen in Jyväskylä viel für Fremdsprachen geworben und viele unterschiedliche Veranstaltungen initiiert, um Lerner für andere zweite Fremdsprachen als Englisch zu gewinnen. Sowohl Kindern als auch Eltern wurde bewusst, wie wichtig es ist, Fremdsprachen zu lernen. Zum Beispiel nahmen im November 2011 alle Viertklässler in ihren Schulen an einem Sprachentag teil und für die Siebtklässler wurde im Januar 2012 ebenfalls ein Sprachentag organisiert (Bärlund 2011). Ab Mai 2010 wurde eine erste Berührung mit einer Fremdsprache 'Sprachbegegnung' (auf Finnisch: *kielisuihku*) in der Nachmittagsbetreuung der Erst- und Zweitklässler initiiert, um die Kinder u. a. mit der deutschen Sprache bekannt zu machen (Bärlund 2012; Pynnönen 2012). Die Stadt Jyväskylä arbeitet auch eng mit dem Goethe-Institut Helsinki und dem Finnisch-Deutschen Verein zusammen. Im nächsten Kapitel soll erläutert werden, wie es zum Pilotprojekt „Deutschunterricht ohne Lehrbuch“ kam.

## 2. Pilotprojekt: Deutschunterricht ohne Lehrbuch

Ausschlaggebend für mein ethnographisches Forschungsvorhaben war mein persönliches Interesse an Lernmethoden, die sich am Bedarf und den Bedürfnissen der Lerner orientieren. Während meiner Tätigkeit an der Universität Jyväskylä habe ich zahlreiche Vorlesungen für StudentInnen und KollegInnen zum Thema Authentizität im Sprachenunterricht gehalten und als DaF-Lehrerin war es mir ein Bedürfnis, selbst auszuprobieren, ob die bekannten Lerntheorien in der Praxis so funktionieren, wie sie in der Fachliteratur beschrieben wurden. Es soll jedoch hervorgehoben werden, dass es in diesem Pilotprojekt meiner Forschung nicht um eine neue *Hokuspokus*-Didaktik geht, mit der die Zahlen der Fremdsprachenlerner erhöht werden können. Authentische Lernmethoden wurden schon Jahrzehnte und sogar Jahrtausende benutzt (Mishan 2005; Harden 2006).

Im Januar 2010 wurde ein Brief an alle Viertklässler dreier Gemeinschaftsschulen mit den Klassen 1-6 verschickt, in dem das neue Pilotprojekt zum DaF-Unterricht ohne

---

<sup>6</sup> Die nationale Förderung hatte auch in anderen Städten eine positive Wirkung auf die fakultative Fremdsprachenwahl (Kangasvieri et al. 2011).

Schulbücher vorgestellt wurde. Betont wurde, dass jede SchülerIn herzlich willkommen sei, egal ob man schlechte Noten in anderen Fächern mitbringe oder Lernschwierigkeiten besitze<sup>7</sup>. Es wurden auch zwei Elternabende organisiert, um die Eltern zu informieren. Alle SchülerInnen hatten die Möglichkeit, zwischen vier A2-Sprachen zu wählen. Als Resultat entschieden sich 37 SchülerInnen für dieses Pilotprojekt „Deutsch ohne Lehrbuch“. Aus stundenplantechnischen Gründen konnten jedoch nicht alle Interessenten in das Pilotprojekt einbezogen werden. Es wurden zwei Pilotgruppen aus SchülerInnen dreier Schulen gebildet: Eine Gruppe bestand am Anfang aus sieben und die zweite aus 15 SchülerInnen. Die übrigen 15 SchülerInnen lernten auch Deutsch, aber auf eine herkömmliche Art und Weise mit Lehrbuch. Sechs SchülerInnen kamen zweimal in der Woche aus ihrer Schule nur wegen des Deutschunterrichts zur meiner DaF-Gruppe. Das große Interesse an dem Pilotprojekt „Deutsch ohne Lehrbuch“ deutet darauf hin, dass die heutige Generation durchaus Fremdsprachen lernen will, aber auf eine für sie attraktive Weise, da es sich schließlich um drei zusätzliche Unterrichtsstunden pro Woche handelt, wenn eine fakultative Sprache gewählt wird. (Bärlund 2010; Kangasvieri et al. 2011)

### 3. Forschungsfragen

Im ersten Kapitel wurde bereits aufgezeigt, dass in vielen finnischen bildungspolitischen Berichten und Strategien sowohl die Forderung nach vielseitigen Sprachwahlmöglichkeiten als auch nach fachdidaktischer Entwicklung gestellt wird (Bildungsministerium 2007, 2008; Kangasvieri et al. 2011; Tuokko et al. 2011). Das Hauptziel meiner ethnographischen Forschung ist die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik in Richtung einer verstärkt lernerzentrierten Unterrichtsmethodik. Mein spezielles Interesse gilt lernerzentrierten Lernmethoden und der Verwendung authentischer Lernmaterialien im DaF-Unterricht und wie diese die Motivation und Handlungsfähigkeit der Lerner fördern. Speziell soll untersucht werden, wie heterogene Lerner das Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht erleben. In diesem

---

<sup>7</sup> Zwar ist es nicht wissenschaftlich untersucht worden, aber dennoch unter Fremdsprachenlehrkräften als offenes Geheimnis bekannt, dass an vielen Schulen in Finnland KlassenlehrerInnen und manche EnglischlehrerInnen den SchülerInnen empfehlen, auf keinen Fall eine weitere Fremdsprache zu wählen, wenn sie in Finnisch oder Englisch schlechte Noten oder aber Lernschwierigkeiten haben, selbst wenn die Schülerinnen motiviert wären.



Artikel soll auf Fachdiskussionen zur Frage der Authentizität eingegangen und über erste Erfahrungen des Pilotprojekts „Deutschunterricht ohne Lehrbuch“ berichtet werden. Im vorliegenden Artikel soll folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Welchen Erfolg hatte der Unterricht ohne Lehrbuch aus Sicht der Lerner und der Lehrerin?
2. Welche Möglichkeiten und Herausforderungen bietet lernerzentrierter Deutschunterricht?

Zur Beantwortung der Fragen werden Interviews mit SchülerInnen und ethnographisch gesammeltes Material (Lernerfolge und Unterrichtsbeobachtungen) herangezogen.

Ziel ist es, mit den Ergebnissen die Fremdsprachendidaktik besser auf den Bedarf der heutigen Schule auszurichten. Ein weiteres Ziel meiner Arbeit besteht darin, FremdsprachenlehrerInnen dazu zu ermutigen, auf eine neue pädagogische Art und Weise zu denken und sie darin zu bestärken, auch ohne Lehrbuch oder aber parallel mit einem Lehrbuch und authentischen Interventionen zu unterrichten.

Im folgenden Kapitel werden die Termini *authentisches Lehrmaterial* und *Authentizität im Fremdsprachenunterricht* erörtert.

#### **4. Fremdsprachenunterricht und der Begriff der Authentizität**

Im Fremdsprachenerwerb werden heutzutage verschiedene didaktische Ansätze und Methoden benutzt. Ihnen allen ist gemeinsam, dass das Lernen einer Fremdsprache nach vorgegebenen Richtlinien (unter anderem des nationalen Curriculums oder des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) erfolgen soll. Aalto & Taalas (2011) weisen jedoch darauf hin, dass das Curriculum den LehrerInnen sehr viel Interpretationsfreiheit in Bezug auf die im Unterricht verwendeten Lehr- und Arbeitsmethoden lässt. Des Weiteren vertreten Aalto & Taalas (2011) die Auffassung, dass sich die LehrerInnen weniger vom offiziellen Curriculum des finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen, sondern viel mehr von den Lehrbuchverlagen leiten lassen. Ich bin ebenfalls der Ansicht, dass die LehrerInnen zu oft den Lehrbuchinhalt mit dem offiziellen Curriculum verwechseln. Das Lehrbuch ist sozusagen das Rückgrat des Sprachenunterrichts, wie aus der umfangreichen Untersuchung von Luukka et al. (2008) hervorgeht, und wird von LehrerInnen häufig aus Bequemlichkeit benutzt. In

den folgenden Kapiteln soll gezeigt werden, dass es genau so leicht ist, ohne Lehrbuch zu unterrichten und damit den Unterricht für die Lerner authentischer bzw. bedeutsamer zu gestalten.

#### **4.1 Lernmethoden und Authentizität**

Laut Harden (2006) werden seit Mitte des 19. Jahrhunderts bewusst unterschiedliche Methoden im Fremdsprachenunterricht benutzt. Zur gleichen Zeit setzte auch die Diskussion um die „richtige“ Art und Weise des Unterrichtens ein. Unterschiedlichen Lernmethoden ist prinzipiell gemeinsam, dass die LehrerInnen linguistisch authentisches Lernmaterial benutzten. Laut Mishan (2005) und Harden (2006) spielte authentisches Sprachenlernen auch im informellen, nicht institutionellen Fremdsprachenerwerb seit tausenden von Jahren eine wichtige Rolle. Im Laufe der Zeit haben sich allerdings ihre Rolle, ihr Status im Sprachenerwerb und die Art und Weise ihres Einsatzes geändert. Auch die Grammatik-Übersetzungsmethode basierte auf der Übersetzung authentischer Texte (zum Beispiel in kirchlichen Kreisen aus Latein in die Zielsprachen). Als sich die audio-linguale Methode durchsetzte, benutzten amerikanische Militärausbilder Geheimdienstaufnahmen mit linguistisch authentischen Hörtexten im Fremdsprachenunterricht. Dennoch reichen die Wurzeln der authentischen Lernmaterialien sehr viel weiter zurück als in den amerikanischen Geheimdienst oder in die mittelalterlichen Klöster. (Harden 2006)

#### **4.2 Definitionen von Authentizität**

In der Literatur wird viel über das Thema „Authentizität im Fremdsprachenerwerb“ diskutiert (Bärlund 2010; Gilmore 2007; Mishan 2005; Kaikkonen 2002; Edelhoff 1985; van Lier 1996; Hoffmann 1985; Seargent 2005). Der Terminus wurde schon Anfang der 90er Jahre als einer der meist zitierten Termini in der konstruktivistischen Literatur (Honebein et al. 1993) erwähnt. Bärlund (2006; 2010) hebt dennoch hervor, dass der Begriff der Authentizität oft verwendet wird, ohne ihn zu definieren. Viele Fachleute und besonders die FremdsprachenlehrerInnen benutzen die Begriffe *authentisches Lehrmaterial*, *authentisches Lernen* und *Authentizität im Fremdsprachenunterricht* ohne zu wissen, worum es sich dabei genau handelt oder die Vielfalt der verschiedenen Authentizitätsansätze unterscheiden zu können (Bärlund 2010). Bopyr

(1999) hob in ihrem Artikel schon damals hervor, dass es fast unmöglich sei, den Begriff der Authentizität im Fremdsprachenunterricht zu definieren. Sie verwies jedoch darauf, dass er trotz aller Definitionsschwierigkeiten eine sehr bedeutende Rolle in der Fachliteratur spielt (Bopry 1999).

Häufig versteht man unter *authentischem Lehrmaterial* zusätzliches Material, zum Beispiel Zeitungs- oder Zeitschriftabschnitte, Liedertexte, Hörtexte oder Literatur, das parallel zu einem Lehrbuch im Unterricht benutzt wird und sprachlich bzw. linguistisch gesehen authentisch ist (*linguistische Authentizität*). Diese Definition wird als sehr dogmatisch und einengend angesehen (Bärlund 2006; Bärlund 2010). Jedoch ist diese Art von Authentizität im Vergleich zum authentischen Lernen sehr leicht zu definieren.

Gegenüber einem linguistisch authentischen Text basiert *authentisches Lernen* auf einem erfahrungsorientierten Lernprozess. Im engeren Sinne bezieht sich authentisches Lernen auf informelle Lernsituationen, wie sie von Mishan (2005) und Harden (2006) oben erwähnt wurden. Im weiteren Sinne versuchten verschiedene Autoren, diese Definition auf den Sprachenunterricht auszuweiten (Edelhoff 1985; Kaikkonen 2002; Gilmore 2007; van Lier 1996). Sie sind der Meinung, dass die Lernmotivation steigt und die neue Sprache leichter erworben werden kann, wenn die Lernenden im Unterricht für sie interessante Textsorten behandeln, d. h. solche Texte, die für sie eine Bedeutung haben. Auf diese Weise sollten gleichzeitig der Wortschatz erweitert und die Kommunikationsfähigkeit erhöht werden. Zum Schluss lernen der Lerner, für sich selbst authentische Texte zu produzieren. Auch Rantala (2006) weist darauf hin, dass der Lerner den Unterricht bzw. das Material für sich selbst als wichtig und bedeutungsvoll einschätzt, wenn der Lehrer dem Lernenden die Möglichkeit einer authentischen (d. h. bedarfsgerechten) Lernsituation bietet, wodurch nicht zuletzt die Motivation und Handlungsfähigkeit der Lerner steigen. Gilmore (2007) präzisiert dies dahingehend, dass authentisches Material an sich nicht motivierend ist, sondern das Gefühl der Lernenden, wenn ihnen klar wird, dass sie das authentische Material verstehen.

Es gibt also in der Literatur unterschiedliche Auffassungen von Authentizität (zum einen wird sie im Zusammenhang mit Lernmaterialien verwendet und zum anderen auf das Lernen als Prozess ausgedehnt), für die Gilmore (2007: 98) acht mögliche Lesarten auflistete:

- 1) die Sprache ist von Muttersprachlern für Muttersprachler produziert worden,
- 2) die Sprache ist durch einen realen Sprecher für ein reales Publikum produziert worden,

- 3) der Text ist nicht an sich authentisch, sondern nur, wenn er für den Empfänger bedeutsam ist,
- 4) bezogen auf die Interaktion zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen,
- 5) bezogen auf die Aufgabenwahl,
- 6) bezogen auf die soziale Situation der Klasse,
- 7) bezogen auf die Evaluierung und
- 8) bezogen auf die Kultur und die Fähigkeit zu denken und sich zu benehmen, wie die Mitglieder der Zielgruppe, um von ihnen anerkannt zu werden.

Seine Kategorien 1 und 2 betreffen Materialien im engeren (linguistischen) Sinne, die Kategorien 3 – 7 den Lernprozess im weiteren Sinne. Krumm (2004) sowie Schneider & Ylönen (2008) betonen, dass weder Muttersprachlichkeit noch Anpassung an Zielländer und -kulturen Ziele des Fremdsprachenunterrichts sein dürfen. Ylönen (2012) bezeichnet beispielsweise auch solche Texte und Gespräche, die für Fremdsprachenlehre und -lernen produziert wurden, wie Interviews (die z. B. im von Hoffstaedter & Kohn 2012 beschriebenen Backbone-Korpus verwendet werden) oder andere gestellte Aufnahmen (z. B. Studienberatungsgespräche), als linguistisch authentisch, wenn ihr Verlauf und die sprachliche Realisierung nicht vorab geplant wurden. Aus situativer Sicht bezeichnet sie diese als *semiauthentisch*. Muttersprachlichkeit wird hier nicht für linguistische Authentizität vorausgesetzt, sondern auch nichtmuttersprachliche Äußerungen können diesem Konzept zufolge authentisch sein. Wichtig ist in jedem Falle, dass nicht nur linguistisch authentische Materialien im Unterricht behandelt werden, sondern dass auch die Lerneraktivitäten von solchen Kontexten und Aufgabenstellungen ausgehen, die für die Lerner bedeutungsvoll sind (siehe auch Ylönen 2012).

Dieser Diskurs lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Entweder versteht man unter Authentizität im Fremdsprachenunterricht die Verwendung der sprachlich-linguistisch authentischer Texte und Gespräche oder aber *bedeutungsorientiertes Lernen* (was neben der Benutzung authentischer Materialien auch auf authentische Lerneraktivitäten abzielt). Authentische Lerneraktivitäten sind einerseits solche Aktivitäten, die für die SchülerInnen eine Bedeutung haben und sie motivieren, z. B. das Spielen diverser Kinderspiele im Fremdsprachenunterricht, computergestützter Fremdsprachenunterricht oder andererseits solche Aufgaben, die die SchülerInnen auf eine reale Kommunikationssituation vorbereiten (vgl. Simulation in Bärlund 2006).

Der Begriff des authentischen Lernens wurde oben als auf einem erfahrungsorientierten Lernprozess basierend definiert. Genau genommen basieren Lernprozesse natürlich immer

auf Erfahrungen, unabhängig davon, mit welchen Methoden gelernt wird. Wichtig ist demgegenüber, wie nahe der Unterricht an den Bedürfnissen und dem Bedarf der Lernenden ist. Daher sollte meiner Meinung nach statt von authentischem Lernen besser von *lernerzentriertem und bedeutungsorientiertem Lernen* gesprochen werden.

In dem hier vorzustellenden Pilotprojekt geht es darum, einen bedeutungsorientierten Lernansatz im schulischen Deutschunterricht mit Hilfe linguistisch authentischer Texte auszuprobieren. Als nächstes wird das Unterrichtsdesign kurz vorgestellt.

## 5. Unterrichtsgestaltung

In meiner Forschung geht es darum, den L2-Unterricht attraktiver zu gestalten, um die Lerner zu motivieren. Es soll ein Weg gefunden werden, Fremdsprachen anders zu unterrichten als mit dem konventionellen Lehrbuch (siehe auch Aalto & Taalas 2011). Ausgangspunkt ist der Versuch, die SchülerInnen im Unterricht möglichst mit für sie interessanten und bedeutsamen Texten zu konfrontieren und damit ihre Motivation zum Lernen der deutschen Sprache aufrechtzuerhalten. Der Unterricht orientiert sich in erster Linie an den Wünschen der SchülerInnen und wird zum großen Teil auch mit ihnen gemeinsam geplant und gestaltet. Sehr wichtig war in diesem Zusammenhang, dass alle Materialien bzw. Texte, die sie selbst zum Unterricht mitbringen, auch im Unterricht behandelt werden. In zweiter Linie musste ich mich sowohl am nationalen als auch am lokalen Curriculum orientieren, obwohl ich prinzipiell ziemlich freie Hände bei der Auswahl der Themen und Inhalte (Grammatik und Lexikologie) hatte.

Zu Beginn des Schuljahres 2010 wurden die SchülerInnen befragt, wofür sie sich interessieren. Auch Murphey (1993) plädiert dafür, dass es äußerst wichtig sei, die SchülerInnen nach ihrer Meinung zu befragen. In der ersten Gruppe (Gruppe A)<sup>8</sup> wünschten sich die SchülerInnen viele Lernaktivitäten mit Bewegung, z. B. Spielen drinnen und draußen oder Basteln und dabei neue Wörter lernen. Auf den Wunschzetteln der zweiten Gruppe (Gruppe B) standen völlig andere Themen u. a. Politik, EDV, Wirtschaft, innere Organe und Medizin, Reise nach Deutschland, Eishockey sowie Essen und Trinken. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass diese Themen nicht in einem herkömmlichen finnischen DaF-Lehrbuch für die A2-Sprache behandelt werden. Nach meiner Erfahrung wollen die Kinder durchaus auch andere

---

<sup>8</sup> Künftig werde ich die Pilotgruppen Gruppe A und Gruppe B nennen.

Fremdsprachen als Englisch lernen, aber die Art und Weise, in der der Unterricht durchgeführt wird, scheint eine große Bedeutung zu haben.

Alle Unterrichtseinheiten meines Pilotprojekts wurden nach dem theoretischen Rahmen von Edelhoff (1985) und van Lier (1996) strukturiert. Die beiden Ansätze ähneln einander. Edelhoff (1985) plädiert dafür, dass die SchülerInnen zuerst mit einem sprachlich-linguistisch authentischen Text konfrontiert werden sollten (Phase 1). Danach wird der Text<sup>9</sup> im Unterricht behandelt (pädagogisch-situative Authentizität, Phase 2). Die SchülerInnen werden dadurch sprach- und kulturbewusst. Dies wiederum provoziert die SchülerInnen, selbst die Sprache zu benutzen und für sie selbst authentische bzw. bedeutungsvolle Texte zu produzieren und zu rezipieren (Phase 3). Den Lernprozess teilt van Lier (1996) ebenfalls in drei Phasen ein (AAA = awareness, autonomy, authenticity). In der ersten Phase wird der Lerner mit dem Thema bekannt gemacht, in der zweiten Phase soll er ohne Hilfe des Lehrers das Thema verstehen. Zuletzt kommt die für die Lerner bedeutungsvolle Phase, in der sie das Thema verinnerlichen und selbst aktiv anwenden.

In meinem Unterricht stelle ich zuerst das Thema vor und dann behandeln wir zusammen immer einen sprachlich-linguistisch authentischen Text, der entweder von mir oder den SchülerInnen gewählt wurde (Phase 1). Nur in der ersten Unterrichtsstunde wurde ein von mir selbstverfasster Text mit ersten Begrüßungsphrasen benutzt. Dann haben wir gemeinsam, sehr oft jedoch lehrerzentriert den Text und das Thema behandelt (Phase 2). Danach produzierten die SchülerInnen einen für sich selbst bedeutungsvollen, meist schriftlichen Text (Phase 3). Der Lehrer hilft nur bei der Korrektur der Texte und bei semantischen Fragen.<sup>10</sup>

Zum Beispiel lernten die SchülerInnen in den ersten Unterrichtseinheiten sich vorzustellen (Phase 1). Danach füllten sie eine Seite eines Freundschaftsbuchs aus (Phase 2-3). Um diese Seite ausfüllen zu können, muss man viele Einzelheiten über sich selbst erzählen können (u. a. Name, Adresse, Familie, Hobbys, Lieblingsfach und wofür sie sich interessieren). Laut Murphey & Jacobs (2008) steigt die Handlungsfähigkeit

---

<sup>9</sup> Unter „Text“ werden im Unterricht verschiedene Textsorten verstanden.

<sup>10</sup> Die SchülerInnen greifen beispielsweise gerne zu Wörterbüchern, wenn sie neue Wörter suchen. Es gab jedoch am Anfang viele semantische Missverständnisse, die uns zum Lachen brachten (z. B. das Wort *lounas* ist im Finnischen ein Homonym und bedeutet zum einen den Südwesten und zum anderen das Mittagessen).

durch so eine Aufgabe, da sie selbst auswählen können, welche Informationen sie von sich selbst preisgeben möchten. Zuletzt entwickelten die SchülerInnen selbst einen Comic-Strip im Internet (Phase 3) (siehe Abbildung 3).

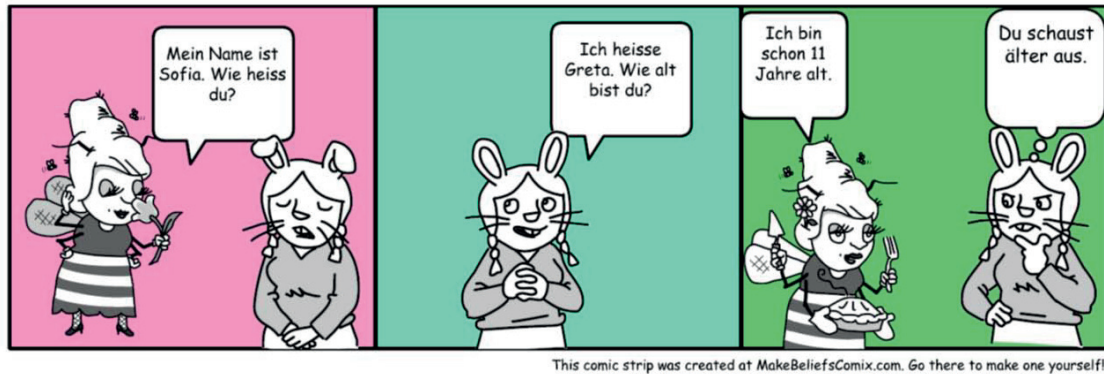


Abbildung 3. Die erste schriftliche Aufgabe im Herbst 2010.

Die zwei Pilotgruppen unterschieden sich relativ stark voneinander. Die eine Gruppe bestand aus nur sieben SchülerInnen (Gruppe A) und die andere aus 15 (Gruppe B). Schon von Anfang an unterschied sich auch der Unterricht mit Gruppe A sehr von dem mit Gruppe B. In der Gruppe A haben wir gespielt, gesungen und uns vor allem an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientiert. Auch die Eltern beteiligten sich an der Wahl der Themen und schlugen Webseiten für die Bearbeitung im Unterricht vor. Mit der Gruppe B war die Gestaltung des Unterrichts lehrerzentrierter weil die SchülerInnen selbst keine Themen vorschlugen.

An einem Tag kamen beispielsweise die Mädchen der Gruppe A zu mir und sagten: „Können wir ins GOSU<sup>11</sup> gehen?“. Ich hatte keine Vorstellung davon, was ich mir unter ‚GOSU‘ vorzustellen hatte, aber sie erklärten mir, dass es sich um eine virtuelle Modewelt handelt. Es ging also um ein Internetspiel, das man in vielen Sprachen spielen kann, also auch auf Deutsch und auf Finnisch. Da laut Curriculum für den A2-Unterricht der fünften Klasse Kleider und trennbare Verben gelernt werden sollen, nutzten wir diese ausgezeichnete Gelegenheit und behandelten das Thema im Internet. Die Schülerinnen legten sich auf der Webseite eigene Profile an und erzählten, welche Kleidung ihre Figuren trugen. Damit konnten gleichzeitig auch trennbare Verben gelernt werden. Da die Jungen diese eher für Mädchen konzipierten Seiten nicht bearbeiten wollten, suchten sie im Internet andere Figuren und beschrieben, was sie anhatten. Für mich als Erwachsene war diese Spielwelt neu und demzufolge

<sup>11</sup> GOSU ist die Abkürzung für „go Supermodel“ (s. <http://de.gosupermodel.com/>).



herausfordernd. Als Lehrerin wurde an dieser Stelle meine pädagogische Flexibilität und Offenheit auf die Probe gestellt, da ich zunächst sehr verunsichert war und mich auf ein mir nicht vertrautes pädagogisches Terrain begab. Doch rückblickend betrachtet kann ich sagen, dass es sich gelohnt hat.

Die Planung des Unterrichts dauerte am Anfang ca. 30 Minuten pro Unterrichtsstunde. Nachdem das Thema festgelegt wurde, habe ich mit dem Suchbegriff „Arbeitsblatt+Thema“ gegoogelt. Auf diese Art und Weise fand ich jede Menge fertiges, u. a. österreichisches Lehrmaterial. Besonders die Arbeitsblätter für den Sachunterricht (Volkschulstufe 1-4)<sup>12</sup> sind vom Themenbereich und Niveau her sehr geeignet für A2-Deutschler. Durch meine zunehmende Erfahrung beim Googeln gelang die Unterrichtsplanung immer schneller und am Ende des ersten Schulhalbjahres brauchte ich nur 45 Minuten Vorbereitung für sechs Stunden Unterricht. Die Hausaufgaben und weiteren Übungen habe ich dann auf die Webseite der Schule verlinkt. Ohne Lehrbuch zu unterrichten, bedeutet also nicht notwendigerweise mehr Arbeit für die Lehrkraft, sondern es erfordert nur eine andere Art und Weise, den Unterrichtsstoff vorzubereiten.

## 6 Methoden und Material

Für eine im schulischen Raum durchgeführte Studie (2010-2012) war es naheliegend, eine ethnografische Forschungsmethode zu wählen. Für diese Methode ist charakteristisch, dass die ForscherIn eine längere Zeit Teil der Gruppe ist (Pitkänen-Huhta 2011), um das Untersuchungsmaterial zu sammeln. In meinem Pilotprojekt „Deutschunterricht ohne Lehrbuch“ verwende ich Schülerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen, die zum einen auf der Dokumentation von Schülerleistungen basieren und zum anderen in Form eines „mündlichen Lehrertagebuchs“ auf Tonband aufgenommen wurden. Die SchülerInnen wurden zwei Mal anhand von halbstrukturierten Interviews befragt: das erste Mal im Dezember 2010 und das zweite Mal im Mai 2011. Ein Interview dauerte 15 bis 30 Minuten. Im Allgemeinen wurden u. a. folgende Fragen gestellt: „Wie fühlt es sich an, dass wir kein Lehrbuch haben?“, „Was hat bis jetzt am meisten Spaß gemacht?“ und „Was möchtest du noch lernen?“ Die genannten Fragen dienten als Leitfaden für das Gespräch zwischen mir und den SchülerInnen. Ein

---

<sup>12</sup> Wegerer & Wegerer (2009)



halbstrukturiertes Interview wurde deshalb als Interviewmethode benutzt, um den SchülerInnen möglichst viel Freiheit beim Antworten zu geben, was auch besser zu einer qualitativen Studie dieser Art passt (Dell & Korotkaja 2007). Die Methode erwies sich jedoch als sehr schwierig, denn im Alter von 11 bis 12 Jahren haben die SchülerInnen oft zuerst „keine Ahnung“ oder „ganz ok“ geantwortet.

Insgesamt wurden 17 von 21 SchülerInnen interviewt. In diesem Artikel können aus ethischen Gründen nicht alle Interviews verwendet werden, da die Pilotgruppen relativ klein waren und einige SchülerInnen aus den Antworten identifiziert werden könnten. Die Analyse der Transkripte ist bisher sehr schwierig gewesen, da die Kinder im Interview überraschenderweise viele vertrauliche Sachen erzählt haben.

Zusätzlich habe ich nach jeder Unterrichtsstunde meine eigenen Eindrücke und Erfahrungen auf Tonband aufgenommen. Die Aufnahmen dienten mir zur Selbstreflexion und haben mir geholfen, sowohl meine eigene Arbeit als Lehrerin als auch die Interviews zu analysieren. Außerdem wird beispielhaft auf die Lernerfolge der SchülerInnen eingegangen. Sie erhielten zwar im Mai 2011 ihre erste Note, aber die eigentliche Evaluierung der Gruppen kann in diesem Artikel nicht behandelt werden. Das empirische Forschungsmaterial dieses Artikels besteht also aus den Interviews der SchülerInnen, aus meinen Erfahrungen und Beobachtungen sowie aus den Lernerfolgen der SchülerInnen und wurde zwischen August 2010 und Mai 2011 gesammelt.

## **7. Ergebnisse nach dem ersten Jahr des Pilotprojekts**

### **7.1 Einschätzung des Lernens ohne Lehrbuch**

Die Gewöhnungsphase, ohne Lehrbuch zu lernen, dauerte ungefähr zwei Monate. Die SchülerInnen empfanden alles im Vergleich zu den anderen Fächern als abwechslungsreich. Danach bemerkte ich als Lehrerin, dass der Unterricht eine gewisse Routine bekam und die SchülerInnen die Lehrbuchlosigkeit nicht mehr als etwas Verlockendes betrachteten. Sie bemerkten, dass man Hausaufgaben bekam und viel arbeiten musste. Trotzdem wollte keine der 17 SchülerInnen nach dem ersten Schuljahr mit Lehrbuch lernen. Zu demselben Ergebnis gelangt auch Karvonen (2009: 27-28). Sie betont, dass es zuerst viel Arbeit erfordert, ohne Lehrbuch zu lernen, aber am Schluss vermisst man es weniger und weniger. Die SchülerInnen verglichen sehr gerne den DaF-Unterricht mit dem Englischunterricht, was verständlich ist. Sie meinten, dass es

leichter sei, Deutsch als Englisch zu lernen und begründeten dies u. a. damit, dass sich die Vokabellisten in ihrem Englischlehrwerk im Arbeitsbuch befinden und nicht neben dem jeweiligen Text (siehe Transkript 1, Punkt 6). Wenn wir authentische Texte behandeln, erhalten die Schüler immer Vokabellisten zum Text und so sind sie leicht zu finden.

### Transkript 1<sup>13</sup>

1. Lehrerin: Also. Ist es schwierig gewesen, also, wenn man das Lehrbuch nicht gehabt hat?
2. Schüler: Nein, gar nicht so schwer, vielleicht sogar leichter, weil man aus den Handouts irgendwie leichter lernt.
3. Lehrerin: Kannst du mir sagen, warum lernt man aus den Handouts leichter?
4. Schüler: Keine Ahnung, aber es wirkt so einfacher, nur so.
5. Lehrerin: Joo. Ein paar andere Schüler haben auch gesagt, dass also, dass es aus den Handouts leichter ist und ich habe daran gedacht, dass, warum es leichter sei.
6. Schüler: So, es ist meiner Meinung nach deswegen so, dass die Wörter dann, weil die Wörter leichter zu finden sind, wenn es ein Übungsbuch wäre und dann müsste man umblättern so oder sonst was//
7. Lehrerin: // jooo, dass die Wörter, die stehen daneben?
8. Schüler: jaah, das man sie dann sofort findet.//

Auch der größte Wunsch, im DaF-Unterricht spielen zu können, wurde oft erwähnt (siehe Transkript 2, Punkt 4). Besonders die SchülerInnen der Gruppe A meinten, dass spielerisches Lernen ihnen hilft, sich an neue Wörter zu erinnern. In den ersten fünf Unterrichtseinheiten haben wir nur gespielt und gesungen. Erst danach wurde das geschriebene Deutsch einbezogen.

### Transkript 2

5. Lehrerin: Jaha, was hat dir denn am besten in diesem Herbst am Deutschunterricht gefallen?
6. Schülerin: Hmmm... ich weiß es nicht. Sicherlich all das **Spielen und alle Spiele und so**.
7. Lehrerin: Jaha. Hast du dadurch besser gelernt, als wenn du ins Heft schreibst?
8. Schülerin: Ich weiß es nicht. Na sicherlich bleiben die besser im Gedächtnis, wenn man etwas spielt.

---

<sup>13</sup> Alle Transkripte wurden von der Verfasserin aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt. // - Zeichen steht für die überlappende Diskussion der Lehrerin und SchülerIn.

Olli (2011) untersuchte in ihrer Magisterarbeit das Spielen in der Schule. Sie plädiert für spielerische Einheiten während des Unterrichts, aber auch für freies Spielen. Der Kinderpsychologe Mäkelä (2011) konstatiert, dass Spielen und Toben entspannende Wirkung auf das Gehirn haben, was wiederum den SchülerInnen dabei hilft, den neuen Lernstoff zu erwerben. Auch meinen Ergebnissen zufolge haben die spielerischen Einheiten in der Gruppe A eine positive Wirkung auf die Stimmung der SchülerInnen gehabt. Sie waren gut gelaunt und lernten Lieder und Wörter, wenn wir spielten. Dies ist im A2-Unterricht sehr wichtig, denn es geht lediglich um ein Wahlfach, dessen Stunden fast immer spät nachmittags organisiert werden.

Nach einem Jahr waren die schriftlichen Fertigkeiten aller Schüler besser als die mündlichen. Bei den Schülern der Gruppe B lag dies daran, dass sie sich schon von Anfang an weigerten, die mündlichen Aufgaben spielerisch zu machen. Jedoch bewiesen zwei SchülerInnen dieser Gruppe äußerst hohe Hörverstehensfertigkeiten, waren aber im Schreiben deutlich schlechter. Sie übersetzten z. B. alles, was ich auf Deutsch sagte, den anderen. In diesem Artikel wird nicht weiter auf die Evaluierung der Sprachkenntnisse eingegangen, da das vorliegende Forschungsmaterial während des ersten Schuljahres gesammelt wurde. Stattdessen soll nur ein Beispiel für die schriftlichen Sprachkenntnisse nach einem Schuljahr angeführt werden (s. Abbildung 3). Bemerkenswert ist, dass die SchülerIn schon nach einem Jahr das Niveau A1.2 im Schreiben erreicht hatte. Nach dem finnischen Curriculum für die A2-Sprache soll das Niveau A1.2 erst nach dem zweiten Schuljahr erreicht werden (The National Board of Education 1994). Folgendes Beispiel zeigt das Niveau einer schwächeren LernerIn.

Ich bin  
 Ich bin elf Jahre alt.  
 Ich wohne in Jyväskylä, im Bezirk  
 Ich habe kranke Augen und ich bin blind.  
 Ich bin ziemlich groß und lustig.  
 Meine Familie ist\*: Mutter, Vater, Ich und ein Hund  
 Mein Hund heißt Fendi, sie ist ein DEutscher  
 Schäferhund und sie ist zehn Jahre alt.  
 Ich mag<sup>\*\*</sup> meinen Hund sehr viel.  
 Mein Hobby, ist schwimmen. Ich trainiere fünf  
 Mal in der Woche. Ich mag<sup>e</sup> auch Fahrrad fahren  
 Meine Freunde heißen:

Abbildung 4. Schriftliche Fertigkeiten einer vergleichsweise schwächeren Schülerin nach einem Jahr Deutschunterricht ohne Lehrbuch.

In den Interviews mit den SchülerInnen erhielt ich auch negative Rückmeldungen. Ihrer Meinung nach hatten wir zu wenig Bewegung und Arbeit am Computer im Unterricht. Mir wurde häufig deutlich und vorwurfsvoll gesagt, dass ich versprochen hatte, den Unterricht im Freien zu halten, dies aber nicht erfüllt hatte.<sup>14</sup>

Die meisten Schwierigkeiten bei der Arbeit ohne einheitliches Lehrbuch sind praktischer Art. Falls z. B. jemand krank ist, ist es schwierig, die Hausaufgaben zu erklären. Man kann nicht einfach sagen: „Mach die Aufgabe von Seite X.“ Da wir auch mit vielen Arbeitsblättern arbeiteten, die die Schüler eigenverantwortlich abheften sollten, fanden viele Arbeitsblättern nicht immer den Weg in die Mappe (Bärlund 2010).

<sup>14</sup> Wir hatten im Winter 2010-11 fast 5 Wochen lang -10 Grad Celsius oder weniger, weshalb wir den Unterricht nicht nach draußen verlegen konnten.

Dennoch stellte das Fehlen eines Lehrbuchs kein Hindernis für den Spracherwerb dar. Im Gegenteil müssen die Lernergebnisse als überdurchschnittlich gut eingeschätzt werden. Zusammenfassend betrachtet können diese obengenannten Kritikpunkte nur als Kleinigkeiten und in erster Linie technische Schwierigkeiten charakterisiert werden, die durchaus lösbar sind.

## 7.2 Möglichkeiten und Herausforderungen lernerzentrierten Unterrichts

Zu Beginn erlebten die SchülerInnen eine Art Höhenflug mit der deutschen Sprache im Unterricht, weil es kein herkömmliches Lehrbuch gab und der DaF-Unterricht im Vergleich zu den anderen Schulfächern informeller ablief. Der Unterricht machte sowohl den Schülern als auch der Lehrerin großen Spaß. (Bärlund 2010) Nach dem ersten Höhenflug nach anderthalb Monaten stellten die ersten Schüler die Methode in Frage, weil sie bemerkten, dass es doch nicht ganz so einfach war, wie sie es sich bei der Sprachenwahl vorgestellt hatten: Es gab Hausaufgaben Worttests, man musste auch wirklich richtig lernen. Auch dass sie teilweise den Unterricht selbst mitgestalten durften, war neu und forderte ihre Kreativität heraus. Des Weiteren führte diese ungewohnte Freiheit u. a. in der Themenwahl während der ersten sechs Monate zu einer *Keine-Ahnung-Reaktion*. Das heißt, wenn sie befragt wurden, was sie machen möchten, kam meistens die Antwort „keine Ahnung“. Daraufhin habe ich in der Regel die Initiative ergriffen und selbst die zu behandelnden Themen vorgeschlagen. Natürlich gehört es auch zu dem Alter auf jede Frage zu antworten „keine Ahnung“ oder „es ist mir wurscht/egal“.

Die Schüler der Gruppe A zeigten im ersten Schuljahr deutlich mehr Initiative und waren eher bereit, viele unterschiedliche Übungen durchzuführen und eigene Ideen in den Unterricht einzubringen. Die Schüler der Gruppe B litten hingegen unter großen Schwierigkeiten und waren nicht bereit zum Spielen oder Singen oder zu anderen Aufgaben, die die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten gefördert hätten. Dies ist meiner Meinung nach vor allem damit zu erklären, dass die SchülerInnen aus drei verschiedenen Schulen kamen und sich gegenseitig nicht kannten. Die Gruppendynamik war besonders im ersten Schulhalbjahr schwach (vgl. Murphey & Jacobs 2008). Erst nach dem Jahreswechsel brachte die erste Schülerin ihren eigenen Vorschlag in den Unterricht ein und danach wurde das Eis gebrochen. Die Handlungsfähigkeit hat also in diesem Fall eindeutig mit der Gruppendynamik und dem Gruppenverhalten zu tun und

auch damit, was die SchülerInnen sich trauen, vorzuschlagen (siehe auch Murphey & Jacobs 2008).

Die Aktivität der SchülerInnen hängt auch damit zusammen, welche Lernstrategien sie im A1-Sprachenunterricht (Englisch) gelernt haben. Die größten Schwierigkeiten hatten die SchülerInnen, die noch nie einen Vokabeltest geschrieben hatten. Sie hatten sozusagen kein Werkzeug für das Lernen einer Fremdsprache. Ein Vokabeltest an sich hat nichts mit Lernerzentriertheit zu tun, aber wenn die Schülerinnen von 15 Wörtern zehn für sie bedeutungsvolle und interessante Wörter aussuchen, wird der Test lernerzentriert (Murphey und Jacobs 2008). Die SchülerInnen hingegen, die wussten, wie man Wörter lernen kann, lernten mehr als 20 Wörter, wohingegen die anderen nicht einmal fünf Wörter auswendig lernten. Wir verbrachten deswegen mehrere Stunden damit, einfach einige Lernstrategien zu üben. Es wird nicht dafür plädiert, dass man unbedingt Vokabeltests halten sollte, sondern dafür, dass es sehr wichtig ist, verschiedenste Lernstrategien zu üben. Ein Junge sagte mir z. B. nach einiger Zeit, dass er mich immer als Lehrerin haben möchte, weil er jetzt weiß, wie er lernen soll. Natürlich lernen die Schüler auch im traditionellen Sprachenunterricht, wie sie lernen sollen. Die Aussage dieses Schülers kann meiner Meinung nach aber so interpretiert werden, dass er selbst zufriedener mit seinem eigenen Lernerfolg im Deutschunterricht ohne Lehrbuch (der mehr Eigenverantwortung von den Lernern erforderte) als mit traditionellem Auswendiglernen eines im Lehrbuch vorgegebenen Lernstoffs war.

## **8. Schlussfolgerungen**

Ein wichtiges Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist, dass der Unterricht ohne Lehrbuch von allen SchülerInnen als motivierend empfunden wurde, weil er auf die Interessen und Bedürfnisse der Lerner einging. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass die SchülerInnen nicht immer in der Lage waren, ihre Erwartungen und Wünsche zu formulieren. Viele erwarteten dagegen vom Lehrer konkrete Anleitungen der zu behandelnden Inhalte. Daraus muss geschlossen werden, dass auch bei lernerzentriertem Unterricht der Lehrer die Verantwortung für die Unterrichtsdurchführung behält. Seine Aufgabe ist es, die Lerner anzuleiten, das Lernen zu lernen und selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Unterricht und Freizeit sind nach wie vor zwei verschiedene Welten unabhängig von der eingesetzten Unterrichts-

methodik. Insgesamt gesehen ist die Schulkultur noch immer sehr lehrbuchorientiert und auf formale Aspekte des Sprachenlernens konzentriert (siehe auch Luukka et al. 2008; Kolb 1984).

Auch der sprachpolitische Wille auf kommunaler Ebene spielt eine enorme Rolle bei der Umsetzung der Forderung nach einem vielseitigeren Angebot von Unterricht in anderen Fremdsprachen als Englisch (vgl. Hall 2007). Letztendlich haben aber die SprachenlehrerInnen die wichtigste Rolle, weil sie diejenigen sind, die die Fremdsprachen unterrichten. Wenn sie nichts Neues in ihrem Unterricht probieren, entwickelt sich die Fremdsprachendidaktik nicht und die Schulkultur bleibt wie sie ist.

Die kommunalen Beamten führen als Argumente für Sparmaßnahmen gerne das Argument einer ausgeglichenen Haushaltsbilanz an, aber die wirklichen Kosten des Sprachenunterrichts werden kaum erwähnt. Drei Wochenstunden A2-Sprachenunterricht kosten im Schuljahr in Finnland ungefähr 8500 € und dazu 50 € Materialiengeld pro SchülerIn (in der finnischen Gemeinschaftsschule sind die Schulbücher für die SchülerInnen kostenlos). Ohne Lehrwerk zu unterrichten, wäre demzufolge sogar günstiger und würde Möglichkeit bieten, ein umfangreiches Angebot linguistisch authentischer Materialien im Unterricht zu verwenden. Die Einsparung von Lehrbuchkosten bedeutet nicht notwendigerweise, dass die Qualität des grundbildenden Unterrichts sinkt, sondern es erfordert eine neue Art und Weise zu unterrichten und zu denken. Skeptische KollegInnen möchte ich ermutigen, neue Wege des Unterrichtens auszuprobieren.

## Bibliographie

- Aalto, Eija; Taalas, Peppi (2011) Kustantajilla on liikaa valtaa oppikirjoihin [Die Verlage haben zu großen Einfluss auf die Lehrbücher]. *Helsingin Sanomat* [Helsinkier Zeitung] 2.9.2011.  
<http://www.hs.fi/paakirjoitus/artikkeli/Kustantajilla+on+liikaa+valtaa+koulukirjoihin/1135269037602> [5.7.2011].
- Bärlund, Pia (2006) *Zur Authentizität im Fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Didaktisiertes Lehrmaterial mit Beispielen aus dem Bekleidungsdesign*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Jyväskylä: Deutsche Sprache und Kultur.
- Bärlund, Pia (2010) Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. [Suche nach Authentizität im Fremdsprachenunterricht.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [Sprache, Bildung und Gesellschaft] Oktober 2010.



- <http://www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla/> [25.6.2012].
- Bärlund, Pia (2011) Kielivalintapäivillä tarjolla tietoa toisen vieraan kielen valinnasta. [Informationen zur Wahl der zweiten Fremdsprache auf dem Tag der Sprachenwahl.] In: *Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti* [Informationsblatt der Stadt Jyväskylä]. Julkinen tiedote [Öffentliche Information] Nro 6., 12. Oktober 2011.
- Bärlund, Pia (2012) Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. [Sprachdusche in der Stadt Jyväskylä seit 2010.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [Sprache, Bildung und Gesellschaft] Juni 2012.  
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/> [1.7.2012].
- Bildungsministerium (2007) Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4. [Lehrerbildung 2020. Arbeitsgruppenprotokolle und Berichte des finnischen Bildungsministeriums 2007: 4.] Helsinki: Yliopistopaino.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> [1.7.2012].
- Bildungsministerium (2008) Utbildning och Forskning 2007-2012. Utvecklingsplan. [Bildung und Forschung 2007-2012. Entwicklungsplan]. Undervisningsministeriets publikationer [Publikationen des Bildungsministeriums] 2008:10.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm10.pdf?lang=sv> [10.7.2012].
- Bopry, Jeanette (1999) A Discussion of authenticity with examples taken from portfolios on the web. In: Bobry, Jeanette; Kankaanranta, Marja; Linnankylä, Pirjo (Hrsg.): *Portfolioita verkossa, Portfolios on the web*. University of Jyväskylä: Institution for Educational Research, 87-96.
- Dell Ludmilla; Korotkaja Olessija (2009) *Die Interview-Methode - Eine Kritische Analyse*. Norderstedt, Deutschland: GRIN Verlag.
- Edelhoff, Christoph (1985) Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, C. (Hrsg.) *Authentische Texte im Deutschunterricht, Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, 7-30.
- Finnish National Board of Education (1994) *The national core curriculum*. Part III. Chapters 7.4-7.9.  
[http://www.oph.fi/download/47672\\_core\\_curricula\\_basic\\_education\\_3.pdf](http://www.oph.fi/download/47672_core_curricula_basic_education_3.pdf) [21.4.2012].
- Gilmore, Alex (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* volume 40 Issue 02.  
[http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444807004144](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444807004144) [21.4.2012].
- Hall, Chris (2007) Recent developments in Finnish language education policy. In: *GFL* 3/2007. <http://www.gfl-journal.de/3-2007/hall.pdf> [11.7.2012].
- Harden, Theo (2006) *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hoffstaedter, Petra; Kohn, Kurt (2012) Ein didaktisches Interview-Korpus als Resource für explorative und kollaborative Deutschlernaktivitäten. *GFL* 2-3/2012, 3-31 (in dieser Nummer).
- Honebein, Peter, C.; Duffy, Thomas, M.; Fishman, Barry, .J. (1993) Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning.



- In: Duffy, T.M; Lowyck, J.; Jonassen, D. H. (Hrsg.). *Designing environments for constructiv learning*. NATO ASI series F: computer and System Sciences, VOL. 105. Berlin: Verlag, 87-108.
- Kaikkonen, Pauli (2002) Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD. (Hrsg.) *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 29 (2002) 1, S. 3-12. [http://www.iudicium.de/InfoDaF/downloads/InfoDaF\\_2002\\_Heft\\_1.pdf](http://www.iudicium.de/InfoDaF/downloads/InfoDaF_2002_Heft_1.pdf) [10.7.2012].
- Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Kukkohovi, Pirkko; Härmälä, Maritta (2011) *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011*. [Sprachenangebot und Grundlagen der Sprachenwahl im Grundschulunterricht. Situationsbericht Dezember 2011] Opetushallituksen muistiot [Protokolle des Zentralamts für Unterrichtswesen] 2011/3. [http://www.oph.fi/download/138072\\_Kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa.pdf](http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf) [10.7.2012].
- Karvonen, Pirkko (2009) *Tarinan kertojat – iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen*. [Geschichtenerzähler – Integration von Freude und Spiel in das Lernen von Sprachen, Sport und Rechnen.] Erialaisten oppijoiden liitto. [Verband besonderer Lerner.] Jyväskylä: Gummerus.
- Kolb, David (1984) *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice-Hall.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004) Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In: Goldschnigg, Dietmar; Schwob, Anton (Hrsg.) *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Wien: Praesens, 21-34.
- Kyllönen, Teija; Saarinen Taina (2010) Kielikoulutuspolitiikkaa kunnissa. [Sprachenpolitik finnischer Kommunen.] *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [Sprache, Bildung und Gesellschaft] August 2010. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikoulutuspolitiikkaa-kunnissa/> [25.6.2012].
- Larvus, Petra (2010) *Kieli vai kieliä tarjottimella?* [Sprache oder Sprachen im Angebot?] *Die Auswahl der A1-Sprachen auf der Sprachenpalette in Jyväskylä*. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä: Deutsche Sprache und Kultur. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201102241811> [18.10.2011]
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja; Keränen, Anna (2008) *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. [Die Welt ändert sich – was macht die Schule? Umgang mit der Muttersprache und Fremdsprachen in Schule und Freizeit.] Universität Jyväskylä: Zentrum für angewandte Sprachforschung. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mit%20C3%A4%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1> [18.9.2012].
- Mishan, Freda (2005) *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Ltd.
- Murphey, Tim (1993) *Why Don't Teachers learn What Learner Learn? Taking the Guesswork Out with Action Logging*.

- <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/1993/docs/93-31-1-c.pdf> [26.6.2012]
- Murphey, Tim; Jacobs, George M. (2008) Encouraging Critical Collaborative Autonomy. *JALT Journal* 22, 228-244.  
[http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim\\_Murphey/Articles\\_-\\_Vygotsky\\_files/EncouragingCriticalCollaborativeAutonomy.pdf](http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_-_Vygotsky_files/EncouragingCriticalCollaborativeAutonomy.pdf) [26.6.2012].
- Mäkelä, Jukka (2011) Mihin kosketus on hävinnyt aikuisten ja lasten suhteista? [Wo bleibt der Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern?] In: Nivala E. (Hrsg.) *Kymmenen kysymystä kasvatuksesta*. [Zehn Fragen über Erziehung.] Helsinki: Lasten Keskus [Zentrum für Kinder].
- Olli, Outi (2011) *Että saisi leikkiä niin kauan kuin huvittaa. Vapaalle leikille annetun ajan perustelemisen ja toteutumisen toisluokkalaisten koulupäivässä*. [Dass man so lange spielen dürfte, wie man möchte. Begründungen für Zeit zum freien Spielen während des Schultages von Zweitklässlern.] Magisterarbeit, Universität Jyväskylä, Chydenius Filiale Kokkola.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37146/URN:NBN:fi:jyu-2011122811853.pdf?sequence=1> [21.6.2012].
- Pitkänen-Huhta, Anne (2011) Kielentutkimusta etnografisella otteella [Die ethnographische Methode in der Sprachforschung]. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hrsg.) *Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas*. [Sprache analysieren - Leitfaden für die Abfassung von Forschungsarbeiten] Helsinki: Finn Lectura, 88-103.
- Pynnönen, Johanna (2012) „Toll, weil ich Deutsch lernen durfte“: *Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen Sprachdusche*. Magisterarbeit. Universität Jyväskylä: Deutsche Sprache und Kultur.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37930/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201205301766.pdf?sequence=1> [10.9.2012].
- Rantala, Taina (2006) *Oppimisen iloa etsimässä*. [Auf der Suche nach Freude am Lernen] Juva: PS-kustannus.
- Schneider, Britta & Sabine Ylönen (2008) Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2008: 139-150.
- Seargent, Philip (2005) “More English than England itself“: The simulation of authenticity in foreign language practice in Japan. In: *International Journal of Applied Linguistics* 15, 326-345.
- Stadt Jyväskylä (2012) *Sivistysalueiden palvelualueen johtosääntö 2012*. [Richtlinie für Bildungsleistungen der Stadt Jyväskylä 2012]. Stadt Jyväskylä.  
<http://www3.jkl.fi/hakemisto/sivu.php/asia/2713> [18.9.2012].
- Tuokko, Eeva; Takala, Sauli; Koikkalainen, Päivikki (2011) *KIELITIVOLI. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämisen. Seurantareportti 2009-2010*. [Sprachentivoli. Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundstufe. Bericht 2009-2010.] Opetushallituksen julkaisut ja raportit [Publikationen und Berichte des Zentralamts für Unterrichtswesen] 2011:13. Tampere: Juvenes Print.  
<http://www.opi.fi/julkaisut/2011/kielitivoli> [26.7.2011].
- Tuokko, Eeva; Takala, Sauli; Koikkalainen Päivikki; Mustaparta, Anna-Kaisa (2012) *KIELITIVOLI! Perusopetuksen vieraiden kielten kehittämishankkeessa 2009-2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. [Sprachentivoli! Erlebnisse aus dem Projekt zur Entwicklung der Fremdsprachenwahl 2009 - 2001] Opetushallituksen raportit

- ja julkaisut 2012:1. Tampere: Juvenes Print.  
[http://www.oph.fi/download/138695\\_Kielitivoli\\_.pdf](http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli_.pdf) [10.7.2012].
- van Lier, Leo (1996) *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Wegerer, Alexander; Wegerer, Monika (2009) *Webs zum Lernen und Üben*.  
[http://www.wegerer.at/home/webs\\_deutsch.htm](http://www.wegerer.at/home/webs_deutsch.htm) [4.7.2012].
- Ylönen Sabine (2012) Quantitative und qualitative Methoden datengeleiteten Lernens. German as a foreign language. *GFL*.1-3/2012,75-113 (in dieser Nummer).
- Zentralamt für Unterrichtswesen (2009) Utvecklande av undervisningen i främmande språk inom den grundläggande utbildningen. [Entwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts SPRACHENTIVOLI.]  
[http://www.oph.fi/utvecklingsprojekt/frammande\\_sprak](http://www.oph.fi/utvecklingsprojekt/frammande_sprak) [10.7.2012].

**Schlagwörter:** Authentizität im Fremdsprachenunterricht, bedeutungsorientierter Lerner, Lernen ohne Lehrbuch, DaF, Sprachenpolitik in Finnland

### **Biografische Angaben**

Pia Bärlund hat Germanistik, Erziehungswissenschaften sowie Bildungsverwaltung und Schulorganisation an der Universität Jyväskylä in Finnland studiert. Von 2006 – 2011 arbeitete sie an der Universität Jyväskylä u. a. als Koordinatorin, Didaktikerin für Fremdsprachen und Projektforscherin am Institut für Sprachen, am Institut für Lehrerausbildung und zuletzt am Zentrum für angewandte Sprachforschung. Seit August 2011 ist sie als Koordinatorin (für Fremdsprachenlernen) des Schulamtes der Stadt Jyväskylä tätig. Seit 2008 ist sie Doktorandin an der Universität Jyväskylä an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät und seit 2010 am Zentrum für angewandte Sprachforschung. In ihrer Doktorarbeit geht es um Authentizität im Fremdsprachenunterricht.



## II

# **"AI NIIN, UNOHDIN PYYHKEEN JA UIKKARIN KIELISUIHKUTTELUUN TÄNÄÄN." VIERAIDEN KIELTEN AINEENOPETTAJIKSI OPISKELEVIENTEN KOKEMUKSIA KIELISUIHKUTUKSESTA**

by

Bärlund, Pia & Nyman, Tarja & Kajander, Kati. 2015

Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisu 9, 76–96

<http://hdl.handle.net/10138/154156>

Reproduced with kind permission by  
Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.



## **”Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään.” Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta**

PIA BÄRLUND, TARJA NYMAN JA KATI KAJANDER

pia.barlund@jkl.fi

Jyväskylän kaupunki, perusopetuspalvelut

### **Tiivistelmä**

*Kuvaamme artikkelissamme vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutusmetodista varhaisen vieraan kielenoppimisen ja -opettamisen välineenä. Tutkimusaineisto koostuu 15 soveltavan ohjatun opetusharjoittelun harjoitteluraportista, joissa kuvataan aamu- ja iltapäivätoiminnassa ja esiopetuksessa suoritettua opetusharjoittelua. Lähestymme tutkimusaineistoa laadullisesti. Tutkimusaineiston analyysissä on etsitty vastauksia, miksi opiskelijat ovat hakeutuneet kielisuihkutukseen, mitä tavoitteita he asettivat kielisuihkutukselle ja sen sisällölle sekä, kuinka he ovat kokeneet harjoittelun vaikuttaneen heidän ammatilliseen kehitykseensä. Opiskelijat ovat kokeneet kielisuihkutuksen erittäin merkityksellisenä oman opettajuuteensa kehittymisen kannalta, he ovat päässeet irti oppikirjasidonnaisuudesta ja astuneet kohti autenttista kielten opettamista. Tutkimustulosten pohjalta voidaan opettajankoulutusta kehittää vastaamaan paremmin 2000-luvun vaatimukseen oppikirjatonta pedagogiikkaa kohti sekä keväällä 2014 julkaistussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa esitettyyn kielisuihkutuksen laajentamiseen vuosiluokilla 1-2.*

### **Avainsanat**

*Varhainen kielenopetus, kielisuihkutus, pedagogiset opinnot, autenttinen vieraan kielen opetus*

### **Johdanto**

Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevilla on ollut kevästä 2010 mahdollisuus osallistua Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluiden, Jyväskylän yli-

opiston opettajankoulutuslaitoksen ja kielten laitoksen yhteistyössä järjestämään kielisuihkutukseen (Bärlund, 2012a). Kielisuihkutus on toteutettu Jyväskylässä osana Opetushallituksen Kielitivoli-hanketta (Tuokko, Takala, Koikkalainen & Mustaparta, 2012, ss. 95–96). Vieraiden kielten aineenopettajaksi opiskelevat ovat opinnoissaan perehtyneet varhaiseen kielenoppimiseen, jonka jälkeen he ovat suorittaneet käytännön harjoittelun perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan toimipisteissä tai esiopetuksessa. Projekti alkoi hankkeena, joka on laajentunut toimivaksi varhaista kielenoppimista ja kielivalintoja tukevaksi kokonaisuudeksi.

Kielisuihkutus aloitettiin 2010 kokeiluluontoisesti kolmessa Kesä-Jälkkärissä<sup>1</sup> eli 1.–2.-luokkalaisille tarjottavassa kesätoiminnassa saksan, ranskan ja ruotsin kielissä (Kallonen, 2011; Kuutti, 2010). Kielisuihkutusta laajennettiin syysluku-kaudella 2010 osaksi aineenopettajan pedagogisia aineopintoja siten, että niihin sisältyvä soveltava ohjattu harjoittelu oli mahdollista suorittaa kielisuihkuttamalla Jälkkäreissä tai esiopetuksessa (Tuokko ym., 2012, s. 95). Tämän myötä suihkutettavien kielten määrä nousi viiteen. Kielivalikoima vaihtelee sen mukaan, minkä kielen opiskelijoita tälle opintojaksolle osallistuu.

Kielisuihkutus on tarjonnut aineenopettajiksi valmistuville opiskelijoille tilaisuuden päästä harjoittelemaan 5–8-vuotiaiden lasten kanssa vieraan kielen opetusta, joka ei ole mahdollista harjoittelukoulussa. Tämän ohella he pääsevät harjoittelemaan kielten opetusta lukutaidottomille sekä toimimaan monikulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin heidän kokemuksensa päiväkotij- ja koulumaailmasta monipuolistuu. Tässä artikkelissa kuvaamme opiskelijoiden kokemuksia kielisuihkutuksesta sellaisina kuin he ovat niitä kuvanneet laatimissaan kirjallisissa loppuraporteissa. Lopuksi pohdimme kielisuihkutuskokeilumme antia opettajankoulutuksen näkökulmasta ja sitä, miten kielisuihkutus ja varhainen kielenopetus voidaan nivoa luontevaksi osaksi opettajan pedagogisia opintoja. Tätä pohdintaa edellyttää jo perusopetuksen tuntijakoasetus, sillä vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielen opiskelua ollaan varhentamassa (Valtioneuvosto, asetus 422/2012).

### *Mitä kielisuihkutus on?*

Vieraskielistä opetusta on useita muotoja ja käsitteet ovat vielä osin vakiintumattomia. Varhaisella kielenoppimisella ymmärretään tässä artikkelissa opetussuunnitelman ulkopuolista kielenoppimista koulussa ja siihen sidoksissa olevassa toi-

<sup>1</sup> Jälkkäri tarkoittaa Jyväskylän perusopetuspalveluiden perusopetuksen koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa ja on terminä käytössä ainoastaan Jyväskylässä.

minnassa, kuten kerhotoiminnassa. Suomessa puhutaan myös varhennetusta kielenoppimisesta, jolla tarkoitetaan opetussuunnitelman mukaisen kielen opetuksen aloittamista ennen kolmatta luokkaa. Edelleen vieraan kielen opetuksen yhteydessä käytetään muun muassa termejä varhainen täydellinen tai osittainen kielikylypy, vieraskielinen opetus, CLIL-opetus, kaksikielinen opetus, kieli-pesä sekä kielisuihku, -suihkuttelu ja -suihkutus (Kangasvieri ym., 2012, s. 20).

”Kielisuihkutus” terminä on noussut laajempaan tietoisuuteen Suomessa vieraan kielen opetuksen ja -tutkimuksen parissa työskentelevien keskuudessa Kielitivolihankkeen myötä (Mela, 2012; Riihinen, 2010; Tuokko ym., 2012). Kielisuihkutus on suomalainen käsite ja kaikki siitä eri tutkimuksissa käytetyt nimikkeet ovat suoria käännöksiä kohdekielelle. Saksan kielessä käytetään termiä ”die Sprachdusche” (Pynnönen, 2012), englannin kielessä ”language shower” (Sainio, 2013) ja ruotsin kielessä ”Språkdusch” (Mela, 2012).

Kielisuihkutuksessa toimintaa eivät niinkään ohjaa tavoitteelliset sisällöt, vaan se on pikemminkin *ex tempore* tapahtuvaa toimintaa. Tavoitteellisilla sisällöillä tarkoitetaan tässä opetussuunnitelmaan kirjattuja oppisisältöjä ja -tavoitteita. Esimerkiksi, kun lapset pukeutuvat lähteäkseen ulos, opettajalla on oiva tilaisuus tarttua tilaisuuteen ja kertoa vaatekappaleiden nimet ja selostaa pukeutumista kohdekielellä. Tai, kun lapsi hyppii hyppynarulla, voidaan hyppy laskea vieraalla kielellä. Edelleen vieraskieliset laulut, leikit ja lorut ovat tyypillisiä kielisuihkutuksessa käytettyjä aktiviteettejä. Kielisuihkutus on parhaimmillaan silloin, kun toiminta vieraalla kielellä on lyhytkestoista (Cameron, 2001). Tässä artikkelissa tarkastelemme tällaisia 30–60 minuuttisia kielisuihkutustuokiota opiskelijoiden näkökulmasta.

Pääpaino kielisuihkutuksessa on ensisijaisesti vieraan kielen ymmärtämisessä. Tämän ohella lapsille pyritään luomaan myönteinen käsitys erilaisista kielistä ja kulttuureista. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä, 2012, ss. 19–20.) Kielisuihkutus on näin ollen myös kulttuurisuihkutusta. Kulttuurisuihkutuksella viittamme monikulttuurisuuskasvatukseen, jossa tutustutaan vieraan kielen lisäksi kohdemaan kulttuuriin ja maantieteeseen. Kulttuurikasvatuksessa voidaan käsitellä muun muassa ruoka- ja tapakulttuuria, jotka ovat oleellinen osa kielten oppimista. (Kuutti, 2010.) Monikulttuurisuuskasvatus ei kuitenkaan rajoitu vain kansallisuuden, kielen, etnisyyden näkökulmaan tai arkielämässä toimimisen tapoihin, vaan se sisältää kaikki ihmisen toiselta tuottavat kokemukset kuten esimerkiksi sosioekonomisen taustan, uskonnon, asuinpaikan tai sukupuolen (Holm & Londen, 2010). Jokaisen koulun ja luokan Suomessa voidaan katsoa olevan monikulttuurinen.



Kielisuihkutusta ei ohjaa mikään valtakunnallinen säädös, joskin se liittyy kiinteästi esi- ja perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan opetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2011, 2014). Kyseisessä opetussuunnitelmassa painotetaan eri kulttuureihin tutustumista, ymmärryksen lisäämistä, ennakkoluulojen vähentämistä ja yhdessäolon rikastuttamista. Näitä tavoitteita kielisuihkutustoiminta pyrkii osaltaan tukemaan ja monipuolistamaan. Uuden esiopetussuunnitelman (2016) luonnostekstissä nostetaan esille käsite ”kielirikasteinen esiopetus”, johon kielisuihkutusta pedagogisena menetelmänä vastaa hyvin (Valtioneuvosto, asetus 422/2012).

Kielisuihkutusta tavoitteineen, sisältöineen tai työtapoineen ei ole valtakunnallisesti määritelty ja myös kielisuihkutuksen opettajan pätevyys on valtakunnan tasolla määrittelemättä. Opettajana voikin toimia kuka tahansa monikielinen henkilö (Bärlund, 2012a). Vaikka kielisuihkutusta on pienimuotoista vieraan kielen ja kulttuurin opetusta, vaatii se kuitenkin opettajalta sekä pedagogista että kielellistä tietämystä ja osaamista.

### Varhainen kielenopetus osana kielenopettajan työtä

Kielisuihkutusta aloitettaessa on tärkeää valita kielisuihkutettavalle kohderyhmälle sopivia sisältöjä. Opetusmenetelmillä, erityisesti toiminnallisuudella, on tärkeä merkitys. Kielisuihkutukseen osallistuneet lapset ovat tässä tutkimuksessa olleet 5–8-vuotiaita ja heidän luku- ja kirjoitustaitonsa saattaa siis olla osittain puutteellista. Lasten oman äidinkielen kehityksen taso vaikuttaa myös lasten vieraankielen oppimiseen (Cameron, 2001, s.12). Toistojen ja rutiinien avulla lapsi kuitenkin kykenee oppimaan vaikeitakin sisältöjä, kuten loruja ja satuja (Cameron, 2001, s. 9, ss. 60–66).

Toistojen ohella musiikki ja rytmitys ovat kielisuihkutuksessa tärkeitä. Musiikin avulla voidaan muun muassa taputtaa ja rytmittää sanoja. Tavuttaminen sekä oikeanlainen äänenpaino ovat erittäin tärkeitä suullisessa kielenoppimisessa. Useissa kielissä sanan merkitys muuttuu, jos tavujen painotusta muutetaan. Intonaation oppimisen musiikin kautta on todettu helpottavan lapsen kielitaidon kehitystä. (Huotilainen, 2009.) Musiikin käytön soveltamisesta varhaisessa vieraan kielen opetuksessa on tehnyt uraa uurtavaa työtä Martina Schwarz ja kielisuihkutustoiminnassa onkin hyödynnetty sekä hänen pedagogisia metodejaan että EU-rahoitteisen projektin ([www.folkdc.eu](http://www.folkdc.eu)) kieli- ja kulttuurikasvatukseen perustuvia toiminnallisia työtapoja.

Musiikkia valittaessa on lasten kannalta hyvä aloittaa lauluista, joiden sävel on heille jo ennestään tuttu. Kun lapsi tunnistaa melodian, se ei vie liikaa huomiota

ja energiaa, vaan hän voi keskittyä oppimisessaan sanastoon. Näin vieraskieliset sanat on helppo oppia (vrt. Cameron, 2001, xii). Tällaisia ovat esimerkiksi sellaiset yleisesti tunnetut laulut, kuten ”Jaakko kulta”, ”Tuiki tuiki tähtönen” tai saksankielinen kansanlaulu ”Jänis istui maassa”. Loruista hyvinä esimerkkeinä toimivat ”Humty damty” eli Lilleri lalleri tai ruotsinkielisistä saduista Peppi Pitkätossu, Muumit ja Viiru ja Pesonen. Juhlapyhiin ja -päiviin liittyvät laulut ja lorut ovat niin ikään tuttuja lapsille.

Varhaisessa kieltenopetuksessa kieltenopettajalla tulee olla teoreettista osaamista ja tietotaitoa sekä lapsen äidin- ja vieraankielen kehityksestä että kykyä astua lasten maailmaan ja opettaa heitä kehitystason mukaisesti (Kangasvieri ym., 2012, s. 22). Opettajalla pitää myös olla rohkeutta heittäytyä uusiin haasteisiin. Kielisuihkutuksessa opettajan oma toimiva kielitaito auttaa häntä tuomaan luontevasti vierasta kieltä jokapäiväisiin tilanteisiin. (Cameron, 2001.) Kohdekieltä käytetään aina kun se on mahdollista ja sen käyttö on tilanteessa luonnollista. Ilmeiden ja eleiden avulla sekä mallia näyttämällä lapset ymmärtävät nopeasti, mitä heiltä odotetaan. Lapset yrittävätkin aktiivisesti saada selville ja rakentaa opettajan vieraskieliselle puheelle merkityksiä (Cameron, 2001, s.19).

### *Opiskelijat kielisuihkuttamassa*

Kielisuihkutus toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston aineenopettajankoulutuksen soveltavaa ohjattua harjoittelua. Harjoittelu suoritettiin koululaisten perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnassa Jälkkärissä tai esiopetuksessa. Opiskelijoiden ei tarvinnut etsiä soveltavan ohjatun harjoittelun paikkoja itse, kuten yleensä tämän harjoittelun ollessa kyseessä, vaan Jälkkärien toimipisteet ja päiväkodit osoitettiin heille. Opiskelijat pitivät kielisuihkutusta 10 tuntia. Kokonais-tuntimäärä voitiin jakaa 30 tai 60 minuutin kestoisiin hetkiin. Päiväkoti-ikäisille lyhyet suihkutushetket toimivat parhaiten, koska pienillä lapsilla toimintaan keskittyminen pitkään oli hankalaa (Cameron, 2001).

Opiskelijoille kielisuihkutusta pohjustettiin neljän tunnin luennolla, jolla käytiin läpi kielisuihkutukseen liittyviä periaatteita ja käsitteitä sekä musiikin käyttöä vieraan kielen opetuksessa. Tämän lisäksi opiskelijoille järjestettiin kahdeksan tuntia pienryhmätapaamisia, joissa he harjoittelivat erilaisia loruja ja leikkejä. Heillä oli myös mahdollisuus tuottaa omaa materiaalia näiden tapaamisten aikana. Eriyttäminen nostettiin esiin pohdittaessa, miten materiaalia voitaisiin käyttää mahdollisimman monipuolisesti. Pienryhmätapaamisia pidettiin sekä ennen kielisuihkutusta että sen jälkeen. Ne koettiin arvokkaiksi ja opettavaisiksi tilaisuuksiksi kuten alla olevasta opiskelijan kirjoittamasta tekstistä ilmenee.

*Mielestäni oli myös todella hyvä, että tapasimme Pian ja muun kielisuihkutusryhmän kanssa aina torstaisin ensimmäisten kielisuihkutusviikkojen aikana. Siellä pääsimme aina kertomaan toisille mitä olimme tehneet, ja vaihtamaan ideoita. Pääsimme myös askartelemaan itse materiaalia, mikä oli erittäin hyödyllistä ja hauskaa. (Opiskelija 1)*

Opiskelijat ohjeistettiin käymään läpi kielisuihkutustuokiossa lapsen arkeen liittyviä teemoja kuten tervehdykset, numerot, värit, eläimet, hedelmät, vaatteet, ruumiinosat ja harrastukset. Myös yhteisten alku- ja loppulaulujen merkitystä korostettiin. Opiskelijoiden omat intressit, heidän soitto- tai laulutaitotonsa ja heidän liikunnallisuutensa vaikuttivat omalta osaltaan kielisuihkutusmetodien valintaan. Kaikki lapset suunnittelivat kuitenkin ruokailualustan, joka toteutettiin A3-paperille piirtämällä (Kuva 1). Alustat laminoitiin ja lapset saivat omansa suihkutuksen jälkeen muistoksi.



*Kuva 1. Ranskan kielen kielisuihkutuksessa esiopetusikäisen lapsen valmistama ruokailualusta, johon hän on koonnut värit ranskankielellä*

### **Tutkimuksen toteutus**

Kuten edellä kuvasimme, on tulevilla vieraiden kielten opettajilla ollut mahdollisuus kokeilla kielisuihkutusta osana opettajan pedagogisia aineopintoja lukuvuodesta 2010–2011 alkaen. Harjoittelujakson päätteeksi opiskelijat ovat raportoineet kokemuksistaan kirjallisesti. Opiskelijoiden palaute oli ensimmäisenä koikeiluvuonna myönteistä, joten sen kannustamina olemme sittemmin jatkaneet ja kehittäneet kielisuihkutuskokeiluamme.

Tämän artikkelin aineisto koostuu vieraan kielen opettajaksi opiskelevien laa-  
timista kielisuihkusraportista (N=15) kahdelta lukuvuodelta (2011–2013).  
Artikkelissamme olemme halunneet tuoda esiin opiskelijoiden oman äänen au-  
tenttisina tekstinäytteinä heidän harjoitteluraporteistaan. Opiskelijat olemme  
numeroineet. Tutkimuseettisistä syistä emme ole voineet kirjata opiskelijoiden  
sukupuolta ja kielisuihkuskieltä, sillä vähäisen osallistujamäärän vuoksi opis-  
kelijat olisivat olleet tunnistettavissa.

Ohjasimme opiskelijoita pohtimaan raporteissaan erityisesti lapsille ja itselleen  
asettamiaan tavoitteita sekä sitä, mitä kielisuihkus merkitsi heidän omalle  
opettajuudelleen ja sen kehittymiselle. Koska toimintaamme ohjaa ajatus siitä,  
että ammatillinen kasvu on kokemuksellinen prosessi, meistä oli tärkeää, että  
opiskelija pohtii oman kokemuksensa merkitystä suunnitellessaan toimintaansa,  
tarkastellessaan toimintaansa vuorovaikutustilanteessa ja pohtiessaan sitä ope-  
tustilanteiden jälkeen (ks. Poikela, 2005). Opettajuuden kehittäminen vaatiikin  
sitoutumista (Ojanen, 2000, s.105), joka ilmenee esimerkiksi oman opettajuuden  
tutkimisena. Tässä prosessissa opettajaksi opiskeleva kaipaa apua ja tukea (Oja-  
nen, 2000, s. 99), jota tarjosimme sekä yhteisissä tapaamisissa että ajattelun tueksi  
annettujen kirjallisten virikkeiden muodossa.

Opiskelijoiden tuli paitsi kuvata myös perustella käyttämänsä aktiviteetit. Edel-  
leen pyysimme heitä pohtimaan, miten ja millaisena he näkevät kielisuihkus-  
sen osana työtään tulevina vieraan kielen opettajina. Tulevaisuusnäkökulman ot-  
tamista pohdinnan kohteeksi tukee Kelchtermansin ja Vanderberghen (1994, s.  
46) ajatus siitä, että opettajan toimintaan vaikuttavat paitsi tilannetekijät ja ope-  
ttajan elämänhistoria myös hänen tulevaisuusorientaationsa. Kannustimme opis-  
kelijoita nostamaan esille myös muita heille merkittäviä kokemuksia kielisuih-  
kutteluharjoittelusta. Opiskelijat palauttivat reflektiivisen esseensä sähköisesti.

Mukana olleille opiskelijoille kielisuihkus opettajan roolissa oli ensimmäinen  
kosketus varhaiseen kielenoppimiseen ja alakouluikäisiin lapsiin. He kaikki ovat  
harjoitelleet oppivelvollisuuskoulussa, joten he peilaavat kielisuihkuskoke-  
muksiaan opetusharjoittelukokemuksiinsa. Aineiston analyysivaiheessa tutkijoi-  
den onkin tärkeää muistaa opiskelijoiden oppimis- ja opiskelukonteksti (Bogdan  
& Biklen, 1998, ss. 23–24), elämäntilanne ja elämismailma (Freeman, 2002).

Lähestyimme opiskelijoiden tekstejä aineistolähtöisesti sekä sisällönanalyysin  
(Tuomi & Sarajärvi, 2004) menetelmin. Ensimmäisten lukukertojen jälkeen to-  
tesimme aineistosta nousevien teemojen toistuvan eri opiskelijoiden teksteissä.  
Näitä teemoja olivat opiskelijan itselleen, opetukselleen ja/tai oppimiselle aset-  
tamat tavoitteet, aktiviteetit ja niiden toimimisen arviointi, kielisuihkuskoke-

muksen arviointi ja tulevaisuuden hahmottaminen kielisuihkuttajana sekä kielisuihkutusharjoitteluun hakeutumisen syyt ja perusteet. Opiskelijat arvioivat myös harjoittelun käytännön toteutusta ja harjoitteluun liittyviä yhteisiä tapauksia.

Tutkimuskysymyksemme nousivat tavoitteestamme laajentaa opetusharjoittelumahdollisuuksia ja sitä kautta opiskelijan pedagogista ammatillisuutta. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miksi opiskelijat hakeutuivat kielisuihkutusharjoitteluun?
2. Mitä tavoitteita opiskelijat asettivat opetukselleen?
3. Miten valitut aktiviteetit toimivat opiskelijoiden kokemusten perusteella?
4. Miten opiskelijat kokivat kehittyneensä ammatillisesti?

Seuraavassa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Raportoinnissa käsittelemme yhdessä kysymyksiä 1 ja 2, sillä ne nivoutuvat opiskelijoiden teksteissä kiinteästi toisiinsa.

## *Tulokset*

### Kielisuihkutteluun hakeutumisen syyt ja suihkuttelulle asetetut tavoitteet

Opiskelijoilla oli hyvinkin erilaisia syitä osallistua kielisuihkutukseen. Yksi tärkeimmistä opiskelijoiden esille nostamista syistä oli mahdollisuus päästä opettamaan pieniä lapsia, kuten esimerkistämme ilmenee (opiskelija 1). Kaikissa aineissa opiskelijat eivät pääse opettamaan alakouluikäisiä harjoittelukoulussa, joten kielisuihkus nähtiin hyvänä mahdollisuutena kokeilla miltä tuntuu opettaa pieniä lapsia.

*Näin nuoria alakoululaisia en olisi ilman kielisuihkutusta päässyt opettamaan. (Opiskelija 1)*

Sen ohella, että tuleville vieraiden kielten opettajille tarjoutui mahdollisuus tutustua varhaiseen kielenopetukseen käytännössä, heidän täytyi tulla toimeen ilman

valmista oppimateriaalia. Kielisuihkutuksessa opettaja suunnittelee oppimateriaalin itse ”mittatilaustyönä”. Suunnittelussa opiskelijoiden tuli ottaa huomioon erityisesti se, että kyseessä on oppivelvollisuuskoulun ulkopuolinen toiminta, joka järjestetään kouluajan jälkeen tai se, että päiväkotikäiset lapset eivät välttämättä osaa lukea. Tällöin eivät myöskään suihkutustuokioiden aktiviteetit ole siinä määrin sidottuja luokkatilaan kuin ”normaalissa” luokkahuoneopetuksessa. Tuokioiden suunnitteluun liittyi kiinteästi laaditun materiaalin ja/tai aktiviteetin kokeilu ja arviointi. Nämä seikat sekä mahdollisuus käyttää autenttista materiaalia (Bärlund, 2012b) ja kohdata uusia haasteita (Cameron, 2001) mainittiin syiksi osallistua kielisuihkutukseen kuten opiskelijat 2 ja 10 kirjoittavat.

*Halusin saada omakohtaista kokemusta hieman vapaamuotoisemmasta kielen opettamisesta, ilman opetusmateriaalia, sekä kielen opettamisesta alle kouluikäisille lapsille. (Opiskelija 2)*

*Mielestäni oli haastavaa pohtia, millä tavalla kieltä olisi hyvä lähestyä ja kuinka se tulisi esittää lapsille, jotta he innostuisivat uuden kielen oppimisesta. (Opiskelija 10)*

Omiksi tavoitteikseen opiskelijat asettivat lasten kiinnostumisen herättäminen vierasta kieltä kohtaan leikin ja laulun kautta. Tärkeintä heille oli, että lapsille jäisi positiivinen mielikuva vieraalla kielellä toimimisesta. Tätä seikkaa korostaa myös Mela (2012) omassa tutkimuksessaan. Positiivisen ilmapiirin luomisen opiskelijat mainitsivat yhtenä tavoitteena omalle toiminnalleen. Leikin, laulun ja hauskuuden painottamista kuvaavat muun muassa opiskelijat 7 ja 9.

*Kielisuihkutuksessa vapauttavaa oli se, ettei lasten ollutkaan tarkoitus oppia mitään. (Opiskelija 7)*

*Hauskuuden kautta voi todella oppia. (Opiskelija 9)*

Kielisuihkutukseen hakeutumisen syy ja opiskelijan omat kielisuihkutusharjoittelulle asettamat tavoitteet kulkivat usein käsi kädessä kuten esimerkeistämme ilmenee (opiskelijat 3 ja 8).

*Kielisuihkutus vahvisti entisestään jo aikaisemmin ilmoilla olevaa haavettani opettaa mahdollisimman laajasti eri-ikäisiä ihmisiä kielitaidon eri vaiheissa. (Opiskelija 3)*

*Halusin saada harjoitteluni aikana kokemusta mahdollisimman monesta erilaisesta ryhmästä ja kielisuihkutuksen oli hyvä keino päästä opettamaan alle kouluikäisiä. (Opiskelija 8)*

Kielisuihkutukseen hakeutumisen syyt voidaan siis tiivistää opiskelijan tavoitteen laajentaa omaa tietämystä ja osaamista.

### Opiskelijoiden arviot ja kokemukset aktiviteeteista

Opiskelijat kokeilivat erilaisia aktiviteetteja, joista osa toimi heidän kokemustensa perusteella hyvin, osa huonosti. Opiskelijoille painotettiin, että on syytä pitää yllä tiettyjä rutiineita, jotka toistuvat kerta toisensa jälkeen. Usein toistuvat asiat jäävät lapsille mieleen. Muun muassa tervehdykset ja alku- ja/tai loppulaulu ovat tällaisia suositeltavia rutiineja (Cameron, 2001). Toistojen määrän ja tarpeellisuuden opiskelijat oppivat havaitsemaan suihkutustuokioiden kuluessa kuten opiskelija 6 esimerkissämme kirjoittaa.

*Kuitenkin lähes kaikki pelit ja leikit olivat toimivia, kun niitä ei toistettu liian usein peräkkäin. (Opiskelija 6)*

Opiskelijat käyttivät paljon leikkiä, laulua, loruja, tai satuja, joiden avulla monet seikat on mahdollista opettaa ja oppia (Mishan, 2005). Tämän on muun muassa opiskelija 7 havainnut kielisuihkutustuokioissaan. Leikkien yhteydessä painotettiin, että on tärkeää käyttää kohdekieltä ja leikin kohdekielistä nimeä. Käytetyimpiä aktiviteetteja olivat KIM-leikki, kapteeni käskee, bingo, avaimen piilotus, hedelmäsalaatti ja erilaiset muistipelit.

*Kinesteettiset leikit toimivat kuitenkin erinomaisesti kaikille lapsille. (Opiskelija 7)*

Kielisuihkutusta voidaan yhdistää arkisiin asioihin vaikkapa ruokailun yhteydessä pöytätapojen opetusta vieraalla kielellä tai päiväkotiin voidaan rakentaa Pariisi ja tehdä matka sinne, kuten opiskelija 3 teki lasten kanssa. Näin toteutuu kielisuihkutukseen kiinteästi liittyvä kulttuurisuihkutuksen (Kuutti, 2010).

*Draamaa käytin myös siten, että rakensimme päiväkotiin Pariisiin.... Kun Pariisi oli valmis, lensimme Säynätsalosta sinne lentokoneella ja lapset muuntautuivat ranskalaisiksi, minä olin turisti. Kyselin paljon ranskan kielestä ja kulttuurista, kuten esimerkiksi kuinka ranskalaisia kuuluu tervehtiä. Lapset kertoivat minulle. (Opiskelija 3)*



Koko toiminta ja näin ollen myös aktiviteettien valinta tehtiin lasten ehdoilla. Jos lapset olivat riehakkaita, valittiin rauhallisia leikkejä kuten piirtämistä. Jos havaittiin, että lapset olivat kyllästyneitä tai valittu aktiviteetti kesti liian kauan, vaihdettiin toimintatapaa kuten alla olevista esimerkeistä näkyy.

*Kuitenkaan tylsäkään leikki ei ollut loppupeleissä ongelma, sillä se saatiin nopeasti lopetettua ja vaihdettua uuteen. (Opiskelija 7)*

*Lapset olivat siinä mielessä kiitollinen opetusryhmä, että heitä oli helppo lukea ja siten viedä ohjelmaa eteenpäin sen mukaan kuin he innostuivat ja jaksosivat. (Opiskelija 11)*

Kielisuihkutuksen aikana opiskelijoiden pedagoginen tilannetaju kehittyi. He oppivat päästämään irti suunnitelmistaan ja toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla. Ote opiskelijan 4 tekstistä kuvaa prosessia:

*Huomasin kuitenkin harjoittelun edetessä, että tuntien aikataulutus oli tosi vaikeaa eikä tästä syystä alkuperäinen suunnitelmani pitänyt laisinkaan: Joillain kerroilla ehdimme opettelemaan yhden uuden leikin, joskus taas kaksi, mutta aika ajoin tunti saattoi vierähtää vain lähinnä vanhaa kerraten. En nähnyt mitään syytä alkaa kiirehtiä uutta asiaa eteenpäin koska ymmärtääkseni näin pienillä oppilailla sanonta ”kertaus on opintojen äiti” pitää todella hyvin paikkansa. (Opiskelija 4)*

Arvioidessaan suunnittelemaansa aktiviteetteja, opiskelijat painottivat niiden merkitystä lapsen mielenkiinnon herättäjänä ja ylläpitäjänä vierasta kieltä ja kulttuuria kohtaan. Heistä oli tärkeää, että kielisuihkutukseen osallistuvilla lapsilla oli hauskaa, että he innostuivat vieraasta kielestä ja sen oppimisesta. Opiskelijat 6, 8 ja 9 kuvaavat tätä seikkaa seuraavasti:

*Ja tärkeintähän tässä olikin se, että lapsilla olisi hauskaa ja heille jäisi positiivinen mielikuva X kielellä toimimisesta. (Opiskelija 6)*

*Toivon, että lapset kokivat kielisuihkutuksen mukavana ja innostavana. (Opiskelija 8)*

*Tärkein asia oli kuitenkin hauskat asiat kielen kanssa. (Opiskelija 9)*

Myös lapsen monikielisyys ja perheen kulttuuritausta saattoi nousta esiin opiskelijoiden erilaisista aktiviteeteista tekemissä havainnoissa kuten alla olevasta esimerkistä voidaan havaita:



*Yksi ryhmäni lapsista puhui äidinkielenään venäjää, ja hän kertoi aina innoissaan, jos jokin ruotsinkielinen sana kuulosti vähänkään samanlaiselta kuin venäjässä. Tällaiset kokemukset antoivat myös hänelle mahdollisuuden tuoda esiin omaa taustaansa, josta hän selvästi oli ylpeä. (Opiskelija 2)*

Opiskelijat kokeilivat rohkeasti erilaisia leikkejä ja pelejä painottaen sitä, että lapset kokisivat kielisuihikutustuokion miellyttävänä. Taito ottaa huomioon erilaiset lapset ja tilanteet kehittyi jossain määrin kielisuihikutusharjoittelun aikana.

### Kielisuihikutuksen anti tulevalle kielenopettajalle

Merkittäviksi kokemuksiksi opiskelijoiden teksteissä nousivat itsetuntemuksen ja rohkeuden kasvaminen, varhaisen kielenoppimisen työtapoihin tutustuminen ja oppimateriaalin itsenäinen laatiminen. Myös vuorovaikutussuhteen luominen lapsiin ja työyhteisön aikuisiin muodostuivat hyvinkin tärkeiksi kokemuksiksi tulevalle opettajalle.

Monet oppivat itsestään uusia asioita. Opiskelija on löytänyt itsestään luovuuden sukeltaessaan lasten maailmaan (opiskelijat 9 ja 5), mutta hän on myös saattanut huomata, ettei pienten lasten kanssa työskentely ole hänen ominta aluettaan (opiskelija 6).

*Opin kielisuihikutusta suunnitellessani, että minullahan riittää mielikuvitusta erilaisten harjoitusten keksimiseen. (Opiskelija 9)*

*Luovuuden ja avartuneen ajatusmaailman lisäksi olen saanut itsevarmuutta ja oppinut myös itsestäni paljon uutta. (Opiskelija 5)*

*Minulle vahvistui käsitys siitä, että en ensimmäisenä ainakaan ole hakemassa töitä lasten opettajaksi, heh. (Opiskelija 6)*

Kielisuihikutusharjoittelu antoi opiskelijoille rohkeutta heittäytyä uuteen tilanteeseen. Lapsen ajatteluun ja maailmaan sukeltaminen koettiin kuitenkin haastavana kuten opiskelija 7 kirjoittaa. Aineenopettajiksi harjoittelevat ovat usein sidottuja oppikirjaan ja kirjan ehdottamiin työtapoihin. He myös ajattelevat usein olevansa oman aineensa opettajia, jolloin heidän on vaikea irrottautua kieliasiantuntijan roolista ja ymmärtää pienen lapsen ajattelumaailmaa (ks. Nyman, 2009).

*Ammatillisesta näkökulmasta ajatellen sain paljon lisää rohkeutta laittaa itseni uudella tavalla likoon: heittäydyin täysillä mukaan leikkeihin ja pääsin hiukan enemmän käsiksi lasten konkreettiseen ajattelutapaan. Edelleen suu-*

*rin haaste opettajuudessa minulle on taito laskeutua lapsen tasolle ja ymmärtää, miten hän kokee tilanteen. Tajuta, mikä on hänen mielestään mukavaa ja tärkeää. Suihkutus auttoi minua paljon eteenpäin tässä opettajan haasteellisessa tehtävässä. (Opiskelija 7)*

Kuten edellä mainitsimme, ovat vieraiden kielten aineenopettajat erittäin oppikirjasidonnaisia (ks. myös Luukka ym., 2008) ja tämä on nähtävissä myös vieraiden kielten opiskelijoissa. Tutkimuksemme osoitti, että opiskelijat ovat itse tietoisia siitä (opiskelija 2). Koska kielisuihkutuksessa ei ole käytössä valmiita materiaalia, saivat opiskelijat tilaisuuden laatia ja kokeilla sitä itse. Kokemus siitä, että ilman oppikirjaa pärjää ja että laulun ja leikin kautta voi oppia, koettiin merkittävänä (opiskelija 6).

*Koin itseni ”oppikirjariippuvaiseksi” ...kielisuihkutustuokioni suunniteltuani ja pidettyäni voin rehellisesti sanoa, että pärjäsin hyvin ilman valmiita opetusmateriaaleja. (Opiskelija 2)*

*Huomasin mm., että leikin ja laulun kautta voi oppia paljon, vaikeivät useimmat lapset osanneetkaan vielä lukea. (Opiskelija 6)*

Monen opiskelijan mielestä parasta kielisuihkutusharjoittelussa oli pienten lasten kanssa toimiminen ja heidän elämismaailmaansa tutustuminen. Tätä tukee ote opiskelijan 7 tekstistä:

*Parasta antia oli ehdottomasti pääsy lähemmäksi lasten maailmaa. (Opiskelija 7)*

Opiskelijat kävivät kielisuihkuttamassa 10 tuntia eli 10 viikkoa, joten työyhteisöön tutustuminen oli eri tavalla mahdollista kuin harjoittelukouluissa, jossa harjoittelujaksot ovat huomattavasti lyhyemmät eivätkä opiskelijat pääse opettajanhuoneeseen. Opiskelija 13 kirjoittaa tästä seikasta seuraavasti:

*Viikkojen kuluessa aloin huomata kuuluvani jo lähes päiväkodin kalustoon. (Opiskelija 13)*

Pitkä harjoitteluperiodi mahdollisti erilaisen vuorovaikutussuhteen luomisen sekä päiväkodin tai Jälkkärin henkilökuntaan että lapsiin. Kuten opiskelija 11 kirjoittaa, se tarjosi myös rauhallisuuden oman toiminnan tietoisuuden pohdintaan ja kehittämiseen sekä omista kokemuksista oppimiseen (ks. Malthouse & Roffey-Barentsen, 2013).

*Ensinnäkin se oli jaksoista ainut, jossa muodostui kymmenen viikkoa kestänyt...suhde opetettavaan ryhmään. Opin tuntemaan lapset paljon paremmin kuin muut oppilaat vuoden varrella. Lisäksi pystyin refleктоimaan ja kehittämään toiminataani pidempään ja rauhallisemmin. Toki jo se, että toistin saman opetuskerran kaksi kertaa, antoi mahdollisuuden tehdä muutoksia ja havaintoja opetuksestani. (Opiskelija 11)*

## **Pohdinta**

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia vieraiden kielten opettajiksi opiskelevilla oli kielisuihikutusharjoittelusta, joka heillä oli mahdollisuus suorittaa pedagogisten aineopintojen soveltavana ohjattuna harjoitteluna. Opintojaksolle on asetettu laajat tavoitteet (Aineenopettajan koulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2013). Sen suoritettuaan opiskelijan tulee ymmärtää opettajan työn moninaisuus. Hänen tulee osata soveltaa pedagogisia taitoja ammatillisessa yhteistyössä eri työyhteisöissä. Edelleen opiskelijan tulee osata kuvailla ja nimetä oman kasvatus- ja opetusajattelunsa perusteet ja perustelut.

Seuraavassa pohdimme tutkimuksen oikeellisuutta ja eettisyyttä sekä kielisuihikutusharjoittelun antia opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta.

Tutkimusaineiston muodostuu kielisuihikutusharjoiteluun osallistuneiden opiskelijoiden kirjoittamista raporteista. Raportit ovat osa opintosuoritusta, joten harjoittelulle opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ovat vaikuttaneet raportin ohjeistukseen. Myös artikkelin kirjoittajien omat mielenkiinnon kohteet näkyvät ohjeistuksessa jossain määrin. Tutkijat kuitenkin pyrkivät jättämään ohjeistuksessa tilaa seikoille, joita opiskelijat halusivat tuoda esiin (Laine, 2001). Opiskelijat tiesivät, että raportteja käytetään tutkimustarkoituksiin ja että artikkelin kirjoittajat lukevat ne. Olemme tietoisia siitä, että se, kenelle kirjoitetaan vaikuttaa tiedon laatuun ja siihen, mitä kerrotaan ja mitä ei (Jaatinen, 2007). Kaikki artikkelin kirjoittajat ovat lukeneet ja analysoineet tutkimusaineiston ja heidän analyysinsä aineistosta ovat yhteneviä. Tutkimusprosessin aikana pyrimme löytämään syrjään mahdolliset ennako-odotuksemme tai -asenteemme, jotta uusi informaatio ei jäisi löytymättä (Perttula, 2005, s. 145) Pohdittavaksi jääkin, olisivatko tutkimustulokset olleet erilaisia, jos aineiston keruun ja analysoinnin olisi suorittanut opiskelijoille vieras henkilö.

Opiskelijoiden kokemuksista merkittävimmäksi nousi selkeimmin esiin mahdollisuus ja tarve kehittää pedagogisia taitoja. Opiskelijat kuvasivat pienten las-

ten opettamisen haasteellisuutta varsinkin kun tämä oli monelle ensimmäinen ja ainutkertainen kokemus. Opiskelijat joutuivat työskentelemään omien mukavuusalueidensa ulkopuolella. Kielisuihkutuksessa opettaja kohtaa lapsen tämän omilla ehdoilla. Kielisuihkuus eroaa luokkaympäristöstä oppimisympäristönä ja asettaa tulevat opettajat uuteen tilanteeseen, jossa ei toimita turvallisessa luokkahuoneessa suljettujen ovien takana.

Jälkkärissä suoritettavassa kielisuihkutuksessa on oletettavaa, että lapset osaavat ainakin jossain määrin lukea ja kirjoittaa, mutta päiväkodissa ja esiopetuksessa lapsilla ei näitä taitoja ole. Näin opiskelijat joutuivat miettimään tarkemmin, miten tuoda vierasta kieltä toimitaan siten, että lapsi sen ymmärtää. Tässä opiskelijat joutuivat väistämättä käyttämään mielikuvitustaan ja luovuuttaan, minkä he kokivat haastavana mutta samanaikaisesti se lisäsi heidän luottamustaan omiin kykyihinsä ja taitoihinsa.

Oppikirjattomuus ja non-formaali (ei-tutkintomuotoinen) oppiminen toivat kohdekielen ja kulttuurin opettamiseen uudenlaisen näkökulman. Opiskelijat ”joutuivat” syventymään kohdekielen lasten kulttuuriin ja tutustumaan muun muassa leikkeihin, loruihin ja satuihin. Myös työtavat ohjaavat tietäntyyppiseen oppimiseen, mikä oli nähtävissä myös vieraiden kielten opettajaksi opiskelevien kohdalla (Luukka ym., 2008, s. 65). Kulttuuritietämyksen syvenemisen ohella ilman oppikirjaa opettaminen haastaakin opettajan pohtimaan tarkasti opetuksen sisältöä ja työtapoja.

Kieltenopettajat nojaavat opetuksessaan pikemmin oppikirjoihin kuin opetussuunnitelmiin (Luukka ym., 2008), mutta kielisuihkutuksessa tämä ei ollut mahdollista, vaan oppimateriaali oli luotava kokonaan itse. Myöskään opetussuunnitelmaa ei ollut käytettävissä, vaan opiskelijoiden tuli luoda järkevä kokonaisuus ”tyhjästä”. Oppikirjojen tekijät ovat valinneet opetuksen sisällöt opetussuunnitelman mukaisesti, joten opettaja voi ainakin sen suhteen käyttää oppikirjaa joksikin huoletta, vaikkakin se voi myös kahlita opettajan luovuutta ja aiheuttaa kiireen tuntua. Onko käsitys hyvästä opettajasta sidottu siihen, ehtiikö opettaja käydä läpi kaikki oppikirjan sisällöt? Tämä tuskin on ollut kirjantekijöiden tarkoitus. Kritiikkiä ja keskustelua opettamisesta ja oppikirjasidonnaisuudesta käydään myös lehdistössä sekä sosiaalisessa mediassa (YLE 13.8.2014; Iltalehti 22.8.2014).

Kaupallisesti kannattamattomina oppikirjat eivät myöskään uudistu kovin nopeasti (Salo, 2009). Pysyäkseen ajan tasalla opettajan on väistämättä haettava ajankohtaista materiaalia eri lähteistä. Opetusta ja oppimista ei siis voi eristää muusta yhteiskunnasta luokkahuoneessa tapahtuvaksi toiminnaksi (Luukka ym.,

2008). Kielisuihkutuksen tyyppinen opettaminen voi osaltaan edistää kriittistä suhtautumista valmiiseen materiaaliin ja luokkahuonetyöskentelyyn. Pohdittavaksi nouseekin, rohkaistaanko vieraiden kielten opettajiksi opiskelevia tarpeeksi rajojen rikkomiseen ja annetaanko heille siihen mahdollisuuksia?

Oppikirjattomuus toi mukanaan vapautta toteuttaa omaa pedagogista näkemystä, mutta myös epävarmuuden tunteen. Monet olivat huolissaan siitä, kuinka opettaminen onnistuu ilman oppikirjaa ja riittääkö heillä mielikuvitusta tuottaa omaa materiaalia ja erilaisia työtapoja. Huomatessaan pystyvänsä siihen, opiskelijan rohkeus kehittää omaa pedagogista osaamista lisääntyi ja sitä kautta hänen itsetuntemuksensa laajeni. Suunnitellessaan ja laatiessaan materiaalia, opiskelijat joutuivat pohtimaan, mikä heidän mielestään vieraan kielen opetuksessa on tärkeää. Tällainen pohdinta näyttää selkiyttävän heidän opetusfilosofiaansa ja kielikäsitystään.

Tämän tutkimuksen tulokset saivat meidät pohtimaan, kuinka muuttaa omaa toimintaa opettajan pedagogisten opintojen ohjaajana. Opiskelijoiden myönteiset kokemukset toimimisesta suhteellisen itsenäisesti ilman oppikirjaa ja valmiita opetussuunnitelmaa, laulujen ja leikkien käyttämisestä opetuksessa ja itsetuntemuksen lisääntymisestä ansaitisivat tulla huomioituiksi meidän omassa toiminnassamme. Tämä on erittäin tärkeää varsinkin kun vieraiden kielen opetusta varhennetaan uudessa opetussuunnitelmassa.

Vieraiden kielen opetuksen varhentaminen tuo mukanaan uusia haasteita aineenopettajankoulutukselle, jossa pääpaino vieraiden kielten pedagogisissa opinnoissa on yläkoulussa ja lukiossa. Toiminnallisuus on luonnollista vieraiden kielten opetuksessa alakoulussa, mutta se unohtuu helposti, kun siirrytään yläkouluun ja lukioon. Opiskelun ja oppimisen ilon tulisi huomioida kaikkien kohdalla. Yläkoulussa oppilaat eivät välttämättä ole innostuneita vieraiden kielten opiskelusta eivätkä valitse vieraita kieliä, koska opetus saattaa olla hyvin kaukana oppilaan elämysmaailmasta. Toiminta ja oppikirjat eivät tavoita oppilaita (ks. Luukka ym., 2008). Tämä saattaa olla osasyynä myös kouluviihtymättömyyteen (Kämppi ym., 2012). Olisiko kielisuihkutusmainen toiminta, jossa opitaan ilon ja tekemisen kautta, mahdollista viedä myös yläkouluun ja lukioon? Pohdittavaksi nousee, voisiko oppilaita osallistaa painokkaammin opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Kielitivoli-hankkeen tavoitteena oli monipuolistaa kielivalintoja ja kielisuihkutus oli sen yksi toimintamuoto. Kielisuihkutusharjoittelun aikana ja kautta opiskelijat ymmärsivät, miten tärkeää on markkinoida omaa kieltään jo päiväkotikäisille. Myös erilaiset kielikerhot, teemapäivät ja kielileirit saattavat innostaa

lapsia vanhempineen valitsemaan ”pieniä” kieliä (esim. ranska, saksa, venäjä) ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi. Suurena esteenä onkin kuntien toteuttama kielikoulutuspolitiikka. Kielisuihkutuksen ohella kielivalintoja pyritään Jyväskylässä laajentamaan kielileirin avulla (ks. kielikampus.jyu.fi.). Nykyaikana opettaja ei voi vain odottaa, että hänen kielensä valitaan, vaan opettajan tulee itse toimia aktiivisesti kielen markkinoijana työllistyäkseen. Myös vieraan kielen opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja.

## Lähteet

- Aineenopettajan koulutuksen opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2010–2013. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/opiskelu/AIKO%20OPS%2010-13.pdf>. [Luettu 13.3.2014].
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. 3. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bärlund, P. (2012a). Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissa-vuodesta-2010/> [Luettu 11.12.13].
- Bärlund, P. (2012b). Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. Teoksessa: *GFL German for Foreign Language*. Issue 2-3/2012. <http://www.gfl-journal.de/index.php> [Luettu 20.4.2014].
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Language teaching Library. UK: Bristol.
- Folk DC. <http://folkdc.eu/> [Luettu 10.10.2012].
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 3, 1–13.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom. *Intercultural Education* 21(2), 107–120.

- Huotilainen M. (2009). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa: *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Opetushallitus. Moniste 2/2009. [http://extranet.nuorisuomi.fi/download/attachments/3245039/\\_taide\\_ja\\_taito+opetushallitus.pdf#page=41](http://extranet.nuorisuomi.fi/download/attachments/3245039/_taide_ja_taito+opetushallitus.pdf#page=41) [Luettu 8.10.2012].
- Iltalehti*. 22.8.2014. Palkitut luokanopettajat kertovat: Tämä mättää suomalaisessa peruskoulussa. [http://www.iltalehti.fi/uutiset/2014082118588013\\_uu.shtml](http://www.iltalehti.fi/uutiset/2014082118588013_uu.shtml) [Luettu 23.8.2014]
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life-skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Kallonen, E. (2011). Ei tehdä tästä nyt numeroo – Kielisuihkutus osana varhaista kielenoppimista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26899/Maalis2011\\_Ei\\_tehda\\_tasta\\_nyt\\_nroo.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26899/Maalis2011_Ei_tehda_tasta_nyt_nroo.pdf?sequence=1) [Luettu 20.4.2014].
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies* 26(1), 45–62. <http://kielikampus.jyu.fi/news/toiminnallisen-kielileirin-suosio-mykistava/> [Luettu 7.4.2014].
- Kuutti, N. (2010). Kielisuihkutus – Kielimaistaisia lapsille suomalaisen kielivarainnon monipuolistamiseksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40310/kielisuihkutus-kielimaistaisia-lapsille-suomalaisen-kielivarannon-monipuolistamiseksi.pdf?sequence=1> [Luettu 20.4.2014].
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-Koululaistutkimus (HBSC- Study)*. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmeto-*



*deihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 26–43). Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?* Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Malthouse, R. & Roffey-Barentsen, J. (2013). *Reflective Practice in Education and Training*. Second Edition. Los Angeles: Sage Learning Matters.

Mela, T-R. (2012). *Språkdusch. Till nytta eller nöje? En fallstudie av sex daghemsbarn i svenskspråkig språkdusch*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-työ. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37682/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201204081520.pdf?sequence=1> [Luettu 4.4.2014].

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. UK: Bristol. Intellect Books Ltd.

Nyman, T. (2009). Nyman, T. 2009. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus (2011). *Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2011:1. [http://www.oph.fi/download/131412\\_po\\_aamu\\_ja\\_iltapaivatoiminnan\\_perusteet\\_2011.pdf](http://www.oph.fi/download/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf) [Luettu 20.4.2014]

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetusvuosiluokilla 1-2. Luonnos 15.4.2014.

Ojanen, S. (2000). Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta* (ss.98–106). OKKA-vuosikirja 1.

Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (ss. 115-162). Tartto: Guttenberg AS.



- Poikela, E. (2005). Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.), *Osaaminen ja kokemus* (ss. 21–39). Tampere University Press.
- Pynnönen, J. (2012). “Toll, weil ich Deutsch lernen durfte”: *Erfahrungen der Schüler der 1. und 2. Klasse der finnischen Grundschule mit der deutschsprachigen Sprachdusche*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-työ. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37930> [Luettu 20.4.2014].
- Riihinen, I. (2010). *Pienestä pitäen vieraiden kielten makuun*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/pienesta-pitaen-vieraiden-kielten-makuun/> [Luettu 4.4.2014].
- Sainio, L. (2013). *Take a shower! : a teacher's handbook for language showering in English*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-työ. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42679> [Luettu 4.4.2014].
- Salo, O-P. (2009). Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli* 29(2), 89–102. <http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/4788/4486>
- Schwartz, M. *Hallo! Hallo! Learn more German with songs*. Toim. Alex, M. London: Goethe-Institut. <http://www.goethe.de/ins/gb/lp/lhr/mat/pav/de416068.htm> [Luettu 20.4.2014].
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Basingstoke, Hampshire: The Falmer Press.
- Tuokko, E., Takala, S., Koikkalainen, P. & Mustaparta, A-K. (2012). *Kielitivoli 1. Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämishankkeessa 2009–2011 koettua: tuloksia ja toimintatapoja*. Raportit ja selvitykset 2012:1. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/138695\\_Kielitivoli.pdf](http://www.oph.fi/download/138695_Kielitivoli.pdf) [Luettu 4.4.2014].
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto (2012). *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> [Luettu 20.4.2014].
- YLE.13.8.2014. *Miksei koululaitos muutu, vaikka maailma muuttuu? - opettaja luopui kokonaan pulpeteista*. [http://yle.fi/uutiset/miksei\\_koululaitos\\_](http://yle.fi/uutiset/miksei_koululaitos_)

muutu\_vaikka\_maaailma\_muuttuu\_\_opettaja\_luopui\_kokonaan\_pulpeteista/7401416 [Luettu 23.8.2014]

## Abstract

*This article describes L2 sub students' experiences of early language learning and language showering as a method. The research material consists of 15 student trainee reports where they describe their experience during teaching practice in preschools and after-school activities. The trainee reports are analysed qualitatively. The research questions are: 1) Why did the L2 students prefer to learn language showering as a teaching method; 2) Which aims have they assigned to their practice; and 3) How has their experience affected their teacher identity? According to students language showering enhances their teacher identity, gives them opportunities to design their teaching more authentically and without traditional textbooks. These results are an encouragement to move sub teachers' education increasingly in a 21st century direction: learning languages without books.*

## Keywords

*Early language learning, language shower, teachers' out-service education, authentic language learning and teaching*





### III

## **TEACHING HERITAGE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGE THROUGH AUTHENTIC MATERIAL IN JYVÄSKYLÄ, FINLAND - A MULTIPLE CASE STUDY**

by

Bärlund Pia & Kauppinen, Merja. 2017

Journal of L1-Educational Studies in Language and Literature,  
vol.nr, 17 p. 1-23

<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.03.05>

This work is licensed under a Creative Commons  
CC-BY-NC\_ND 3.0. license.



# TEACHING HERITAGE GERMAN AND RUSSIAN THROUGH AUTHENTIC MATERIAL IN JYVÄSKYLÄ, FINLAND

A multiple case study design

PIA BÄRLUND\* AND MERJA KAUPPINEN\*\*

\* *Educational Services, City of Jyväskylä*, \*\* *Faculty of Education and Psychology, University of Jyväskylä*

## Abstract

Since 2013, sixteen heritage language teachers in Jyväskylä, Finland, have been developing an Active Library (ActLib) method and an online cooperative learning forum designed to create and share authentic language learning material. The main objectives are twofold. Firstly, from the learner's perspective, the aims are to enhance pupils' language awareness while encouraging them to use their language repertoire as a resource in learning, to develop authentic activities, and to increase pupil agency. Secondly, from the teachers' and education policy perspective, the aim is to prepare heritage language teachers to introduce in advance the new Finnish core curriculum. A further objective is to develop teachers' pedagogical content knowledge in order to diversify their teaching practices. The ideology of ActLib is based on the cooperative learning of teachers. This case study focuses on possibilities for using authentic material in learning German and Russian as heritage languages. The data consists of ActLib assignments in German and Russian heritage languages and pupil interviews. The results show that the assignments develop pupils' language awareness, but the linguistically authentic learning material was not sufficiently meaningful for pupils to develop their autonomy and acquisition.

Yhteenveto (summary in Finnish). [Translated by Pia Bärlund]

Vuodesta 2013 16 Jyväskylän kaupungin oman äidinkielen opettajaa ovat kehittäneet autenttiseen opetusmateriaaliin perustuvaa ActiveLibrary—opetusmetodia sekä tehtäväpankkia. Pää tavoitteina on ollut ensinnäkin saada oppilaat tietoisiksi kielipääomastaan ja rohkaista heitä käyttämään sitä oppimisen välineenä, kehittää autenttisia toimintatapoja ja näin ollen kehittää oppijan toimijuutta toiseksi kehittää oman äidinkielen opettajien tietoisuutta POPS2014 sisällöistä. Samalla on kehitetty opettajien pedagogista osaamista ja jaettu käytänteitä. ActLib:n ideologia perustuu oman äidinkielen opettajien yhteistoiminnalliseen tiimioppimiseen. Tässä tapaustutkimuksessa keskitymme kulttuurisidonnaisten aut-

*Bärlund, P. & Kauppinen, M. (2017). Teaching heritage German and Russian through authentic material in Jyväskylä, Finland—a multiple case study design. Contribution to a special issue on Teaching and Learning of Reading and Writing in the Multilingual and Multicultural Context, edited by Shek Kam Tse and Elizabeth Loh. L1-Educational Studies in Language and Literature, 17, pp.1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.03.05>*

Corresponding author: Pia Bärlund, City of Jyväskylä, Kilpisenkatu 1, 40100 Jyväskylä, Finland, email: pia.barlund@jkl.fi, Merja Kauppinen merja.a.kauppinen@jyu.fi

© 2017 *International Association for Research in L1-Education.*

enttisen oppimateriaalin mahdollisuuksin saksan ja venäjän oman äidinkielen opetuksessa. Tutkimusaineisto sisältää oppilaiden haastattelut ja saksan ja venäjän tehtäväpaketit. Tulokset osoittavat, että tehtävät kasvattavat oppilaiden kielitietoisuutta, mutta lingvistisesti autenttiset oppimateriaalit eivät olleet riittävän merkityksellisiä kehittämään oppilaiden itseohjautuvuutta ja hankitun uuden tiedon soveltamista.

Keywords: heritage language learning, authentic language learning, culturally authentic material, linguistically authentic material, teacher education

## 1. INTRODUCTION

Finnish schools have long been monocultural. Since 1990, however, the situation has been changing (Linderoos, 2016, pp. 16, 35-39) and in 2015, it changed more than anyone could have expected with the arrival of 8500 minor asylum seekers in Finland (Ministry of Education, 2016, 3). Multilingualism and multiculturalism present new challenges regarding integration both for the nation as a whole and for the education system.

In parallel, the Finnish national core curriculum and the Finnish school system are undergoing a significant change in pedagogical thinking. The new core curriculum, which came into effect on August 1<sup>st</sup>, 2016 (FNBE, 2014a; FNBE, 2014c), promotes multilingualism and multiliteracy skills<sup>1</sup> in school and, along with these, the integration of different languages in learning and interdisciplinary learning in general. Languages are no longer separate subjects with their own objectives and learning cultures, but resources for broad-based learning. For example, communicative competence, oral, visual, audial learning methods and knowledge management skills are crucial components of all language subjects. Multilingualism is thus at the centre of phenomenon-based learning, which forms one of the cornerstones of the new Finnish curriculum.

In tandem with this renewing learning culture, the role of heritage languages<sup>2</sup> is also increasing in informal learning, with pupils being enabled to use their heritage language as a medium of learning parallel to Finnish. Heritage languages will thus continue to be taught as separate, optional subjects outside the curriculum. The curriculum reform and the current issue of the increasing number of refugee and migrant pupils in basic education also require the development of heritage language teaching, which has not been taken into sufficient account in language policymaking in Finland (see Pöyhönen & Luukka, 2007; Ministry of Education, 2016, p. 4).

A number of key issues need to be improved before heritage language instruction can reach the goals laid out in the new curriculum. In this study, we present an innovative way to teach, combining literature with phenomenon-based learning, and seek to provide solutions to two of the key challenges mentioned by Linderoos (2016, p. 48), namely the lack of teaching materials for heritage language learning

---

<sup>1</sup>See Tønnessen (2011) for a closer examination of these skills.

<sup>2</sup>See also Melo-Pfeifer & Schmidt (2012, pp. 2-3) and Linderoos (2016, p. 62).

and how to cope with the enormous heterogeneity of pupil age and language level in heritage language groups. To develop heritage language learning, we created a method based on learning activities that draw on cultural experiences and authentic texts. The online Active Library (hereafter ActLib) is a Finnish offshoot of the EU's EuroLib<sup>3</sup> project (EuroLib). The main idea of ActLib is to create, test and collect multicultural and multilingual materials together with peers for language, literacy and cultural teaching. The method proposes that language learning is best served through pupil interaction when completing tasks, learning content, or resolving meaningful problems together (cf. Larsen-Freeman & Anderson 2013, p. 220).

Since 2013, sixteen heritage language teachers with a multicultural background in Jyväskylä, Finland, have been developing an ActLib teaching method and online cooperative learning forum (<https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku>) based on authentic language learning material. The main pedagogical aims have been to enhance the pupils' language awareness while encouraging the use of the pupil's own language repertoire as a resource in learning, to develop more authentic classroom activities, and to increase pupil agency. The ideology of the ActLib shared space is based on cooperative, peer learning of heritage language teachers. To promote the in-service education of teachers, ActLib provides meetings and workshops joint preparation of teaching materials and lesson planning and presenting and publishing learning material and receiving face-to-face support and guidance from peers and supervisors. The education is based on cooperative learning (see Kohonen, 1992) and developing peer support among heritage language teachers and classroom teachers, while also aiming to further develop multilingualism in schools. ActLib's concretize the main aims and contents of the new Finnish core curriculum (FNBE, 2014a; FNBE, 2014c): the use of multimodal texts in learning, interdisciplinary learning, and gradually developing the multiliteracy competencies of pupils at all levels and in all subjects of basic education. The heritage language teachers use culturally authentic texts, such as novels, fables, proverbs, poems or stories as a basis for lessons. According to Larsen-Freeman and Anderson (2013, p. 225), most language learning methods treat culture implicitly, having no clearly articulated view of its role in instruction. In contrast, the ActLib method is based on explicit cultural values learned through language. Teachers are encouraged to freely manipulate authentic texts for teaching purposes, and peers and supervisors support them in creating artful, functional language learning assignments.

This article focuses on the production of authentic, text-based learning material and possibilities for its use in literacy learning. Two languages, German and Russian, were targeted in the study due to their long teaching tradition in Jyväskylä.

Language learning and teaching in the Finnish basic education system is examined briefly in sections 1.1 and 1.2. Section 2 presents the Active Library as a learning method, followed by the research questions, data and method in section 3. Finally, section 4 presents theory and the results combined together, revealing the

---

<sup>3</sup> EuroLib. <http://www.eulib.eu/home.html>



main themes of literacy learning using the ActLib method, and section 5 presents the conclusions of the study.

### *1.1 Language of instruction in basic education*

The duration of basic education in Finland is nine years, comprising a minimum of 8436 hours (Basic Education Act, 628/1998; OECD, 2010). The language of instruction can be Finnish, Swedish or one of the three minority languages (Sami, Roma and Finnish sign language). During basic education, pupils are required to complete 1596 hours of compulsory Finnish or Swedish L1 studies. Immigrant pupils are required to learn the same amount of Finnish or Swedish as an L2. All pupils can share the same classroom, however, they follow a different learning syllabus and are evaluated differently. The parents of an immigrant pupil may choose which syllabus their child will follow, Finnish or Swedish as L1 or L2, where L1 is the pupil's native or first language and L2 a second or foreign language (Basic Education Act, 628/1998). According to Official Statistics of Finland (2017), in the school year 2013-2014, a total of 492,079 pupils learned Finnish as L1, while 32,519 pupils chose Swedish as their L1, in addition to which 1088 pupils learned in another language (cf. Linderoos, 2016, p. 39).

Of the 10 pupils included in the present study, five registered as having Finnish, one as having Ukrainian and four as having Russian as their mother tongue. It is important to note that in Finland, it is only possible to have one officially registered mother tongue; this means that in this study, 50% of the pupils' bilingualism is officially invisible and therefore cannot be recorded statistically.

### *1.2 Teaching heritage language in Finland and in Jyväskylä*

There is research-based evidence showing importance of bilingual children's heritage language for their overall personal and educational development (e.g. Bialystok & Feng, 2011). In Finland has a long tradition of teaching heritage languages (mother tongue) to first and second generation immigrants. According to Latomaa (2007), heritage languages have been taught in Finnish schools since the end of the 1980s. Adoptive children and plurilingual native Finns who have lived abroad for an extended period are also welcomed to take part in heritage language lessons. Local authorities are required to organize heritage language teaching in languages where there is a minimum of four pupils registered who speak the same language and a teacher is available. Participation is optional for the pupil. The Finnish National Board of Education supports the financial cost of the teacher's lesson time in two-hour increments, contributing 86% of the overall teacher's pay. The Finnish system differs in this respect from the equivalent German, French and American systems (Linderoos, 2016, p. 46; Europäische Kommission, 2009, p. 24; Ludanyi, 2014).

Although heritage language learning strengthens Finnish language learning, not all migrant children take part in the optional lessons. According to Mäkelä (2007,

pp. 16-17), lack of participation may be due to several reasons, including lacking or inactive language skills at home primarily due to Finnish being the main language. Finnish may dominate the other language. The statistics of the Finnish National Board of Education reported that in the year 2012 some 13,222–13,914 pupils took part in lessons in 52-54 languages in 88-92 communities (FNBE, 2013; Linderöos, 2016, p. 47)<sup>4</sup>. The official statistics and the statistics of the FNBE are not comparable due to the huge invisibility percentage of pupil's plurilingualism in schools.

The City of Jyväskylä has been offering heritage language lessons since 1990 (cf. Korpijoki, 1990). The first language group was German. By the 2013-2014 school year, the number of languages offered had increased to 22 languages, with 421 pupils taking part in heritage language lessons. During the school year 2015-16, this number has increased by a further one hundred pupils. As mentioned above, it is impossible to adequately record true plurilingualism at the community level due to the ability to register only one official mother language and which syllabus the pupil is studying.

For this study, we chose the German and Russian languages as there has been a long tradition of teaching German as a heritage language in Jyväskylä, and Russian has the biggest number of learners. In the school year 2013-14, a total of 19 pupils participated in the German heritage language class, while 125 pupils learned Russian as a heritage language. The teachers of these language groups both have a migrant background and are qualified teachers.

## 2. THE ACTIVE LIBRARY AS A LEARNING METHOD

The ActLib language education project supports teachers in implementing phenomenon-based learning with an emphasis on literacy and art. The ActLib method is implemented through an online cooperative learning forum for innovating, testing, collecting and presenting multicultural and multilingual materials by teachers for language, literacy and cultural teaching. In order to ground teachers in the pedagogical ideas of ActLib, face-to-face peer learning is also organized in the form of workshops and other meetings. The peer learning is aimed at different types of learning groups and for the integration of school subjects towards the study of literature, language and culture. Cross-curricular learning is given special emphasis as one of the most important aims of the new Finnish National Curriculum 2014<sup>5</sup>.

ActLib stresses the necessity of making classrooms into collaborative learning communities that provide opportunities for pupils to negotiate the meaning of texts, expand their language resources, explore how language is used, and take part in meaningful communicative activities with different textual and cultural dimensions (cf. Tønnessen, 2011, p. 155). ActLib is based on a 3-dimensional lan-

---

<sup>4</sup>*Variation in the figures is due to communities giving statistics separately in the autumn and spring terms.*

<sup>5</sup>*The Finnish core curriculum was drafted in 2014, but came into force August 1<sup>st</sup> 2016.*

guage learning design: the connections between cultural competence, linguistically authentic texts and language awareness. According to Richards (2005, p. 25) this kind of communicative language teaching is concerned with the engagement of learners. It allows pupils to develop their communicative competence, of which linguistic ability is an important part. Language variation and as large a cultural literacy world as possible have been ensured by jointly negotiating suitable genres for the pedagogy of ActLib. Material has been created, for example, through the use of folktales and proverbs, which offer free copyright use of these text groups and close connection to cultural issues.

The ActLib method concretizes the basic aims and contents of the new Finnish National Curriculum: use of multimodal texts with cultural roots in learning, interdisciplinary learning, and developing multi-literacy competencies in various learning environments.

A further aim of ActLib is to renew language learning to be more active, functional, inspiring, experience-based and creative through innovative use of literature in heterogeneous learning groups. Activities are based on learning by doing in order to replace the prevailing print text-based language learning culture, with its monolithic individual studying methods, with collaborative learning. Language learning practices in Finland continue to follow a diction–grammar model, and learning routines are teacher and textbook led (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen, 2008). Our expectation was that more innovative, active use of cultural texts could be promoted, especially in heritage language learning, in which motivating methods are needed while the circumstances of studying (cf. Linderoos, 2016, p. 49).

ActLib emphasizes authenticity in learning. We understand authentic language learning as being a method that uses linguistically and culturally authentic materials to improve learners' communicative skills. In addition to the learning material, the assignments and classroom materials should also be meaningful for the learner. Activities are designed to be authentic for learners in order to enhance their autonomy and agency (Bärlund, 2012, p. 11; Edelhoff, 1985; Gilmore, 2007). In practice, this means simply that the teacher and pupils choose an interesting text together, and the teacher then prepares the language learning material and activities around this linguistically authentic text.

Finally, as a whole, the learning unit improves the pupil's ability to communicate about a given theme at their own language level. Learners should therefore have the possibility to choose the texts and assignments themselves, as also underlined in the Finnish language evaluation report of the Finnish National Board of Education (FNBE, 2014a; Härmälä & Hildén, 2014). Assessment should also be authentic and based on each pupil's own language level (vs. Linderoos, 2016, p. 48). Furthermore, authentic learning is seen as participatory learning. For example, text selection in the classroom is a negotiation process where the interests of both pupils and teacher are represented. Also, activities related to the chosen texts include variation in order to give pupils opportunities to pursue their own needs and inter-

ests. Both actors in the learning unit, the pupils and the teacher, actively take part in the planning of the learning practices throughout the process.

ActLib tasks are based on linguistically authentic material, such as novels, poems and proverbs, while the pupils' action is based on the following activities: drama, plays and games, arts and crafts, production of music and videos. Instead of sitting passively in the classroom, these activities encourage more active and participatory learning with peers, drawing on the interests and capacities of each pupil. The ActLib model uses the idea of experiential learning (Kolb, 1984) based on art and collaborative acts. Socio-constructive learning theory and the sociocultural concept of language are also at the core of the ActLib model. Language learning is seen as a situated act bound up in the linguistic activities and communicative practices of various communities and settings (Kucer, 2005). Different contexts offer affordances for learners to recycle the socially and culturally available linguistic resources in a learning community (Dufva, 2013).

The focus of the learning is to inspire both teachers and pupils to network and to study phenomena of different school subjects through literature. The aim of the active art tasks is to enhance language awareness and develop the whole language repertoire of the learner. According to Svalberg (2007), these aims demand that pupils learn to see languages from various aspects. This is based on pedagogy with cognitive linguistics (learner's attention and awareness of language learning), cross-curricular language sensitive instruction, and intercultural communication (Svalberg, 2007). Furthermore, enhancing language awareness requires explicit knowledge about language, conscious perception and sensitivity in language use (cf. Hawkins, 1999) and, finally, awareness of one's linguistic repertoires and develop this metalinguistic competence (Andrews, 2007). According to the Finnish core curriculum FNBE, 2014a; FNBE, 2014c), multiliteracy is one of the cross-curricular themes including the instruction of all school subjects. Based on this thinking, every subject has its own language, e.g. music notes or mathematical formulas, and every adult in the school is a language teacher, not only those who have a background in languages. The ActLib method is primarily based on two key dimensions of multiliteracy: reader-response theory (Rosenblatt, 1995) regarding literary texts, and community-oriented reading (Kauppinen, 2010) regarding cooperative activities, research question, data and method. This case study focuses on the possibilities to use authentic cultural material in heritage language learning. The research questions are: 1) How do multicultural pupils learn writing and reading through ActLib tasks while using their heritage language, when their Finnish language is stronger? and 2) How do pupils experience the so-called authentic tasks designed by the teachers?

The data consists of documents and interviews. The documents consist of ActLib activities created by German and Russian heritage language teachers as part of the ActLib project. The activities consist of tasks based on cultural texts. In German, the cultural text is Theodor Fontane's ballad 'Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland' and in Russian the folktale of Valentin Kataev's 'The flower with seven

colours'. The text samples and materials can be found on the ActLib website (open access). The data offers an opportunity to examine the ActLib language learning method from two perspectives: the affordances included in the activities, and the pupils' experiences and opinions.

In addition to the learning material, the data also includes semi-structured thematic interviews of pupils ( $N = 10$ ) conducted in the school year 2013-14. The voice-recorded interviews lasted 10-20 minutes and were transcribed. The interviewing and transcription language was Finnish. The pupils are heterogeneous language speakers, some active users of their heritage language, others passive users (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012, pp. 3, 5).

All the German language pupils are registered Finnish speakers with Swiss, Austrian or Finnish parents, while the Russian language pupils have a 100% Russian or Ukrainian family background. Thus, of the 10 pupils interviewed, five have Finnish, one Ukrainian and four Russian as their official mother language.

The interviews and the learning material were analysed using qualitative content analysis, which was partly theory-driven, partly data-driven. The analysis followed the rules of analysis (Lankshear & Knobel, 2004, p. 270). The documents and interviews were cross-analysed by two researchers. Firstly, the Russian and German assignments were divided into categories in accordance with the aims of the ActLib method, namely artful and creative action, learners' agency, cooperative learning, and authenticity of materials and activities. After the categorization, the classes were thematized according to the meanings of contemporary language learning and education, especially the new curriculum and the 5 A's<sup>6</sup> method. The final themes were: choices in the literacy world, cultural competence, linguistic knowledge, learning skills, agency of language learners, and authenticity in language learning materials. In connection with this, the division of activities and pupils' thematic interviews were analysed. Parallel to the analysis of the assignments, utterances revealing the ideas of language learning were sought through the ActLib method. After that, the utterances were categorized and thematized in the same way as in the analysis of the assignments. All ten interviews were conducted together to maintain pupil anonymity in the case study. Due to this, there was no opportunity to use the cross-sectional method in the analysis. The interviews and transcriptions were carried out by two external parties to ensure the reliability of the research.

---

<sup>6</sup>The 5 A's method used in this study was inspired by previous research. The method indicates how **authentic material is**, how the material awakens pupil **awareness**, how the material develops pupil **agency**, how **autonomous** the pupils grow through learning, and their **acquisition capability**, i.e. how the pupils take ownership of the learned text (see Bärlund, 2012; Edelhoff, 1985; Gilmore, 2007).

### 3. THE DIMENSIONS OF ACTIVE HERITAGE LANGUAGE LEARNING

In the following sections we describe the results of the analysis. We combine the theory and previous researches with the analysis. There are six dimensions of authentic language learning that promote pupils' agency through the ActLib method: the choice of literacy world, developing cultural competence, developing linguistic knowledge, developing learning skills, agency of learners, and authenticity of the material and learning perspective of learners.

#### *3.1 The choice of literacy world*

One of the principal aims of Finnish literacy instruction is to socialize pupils into the literacy world of contemporary society in order to gain full citizenship and possibilities to access all sectors of society (FNBE, 2014c). However, the selection of texts for instruction is challenging — a 'text' in its broadest definition includes all kinds of functional, multimodal meaning-making matter. In addition, the spectrum of language variants has to be visible in the language lesson: texts from various decades and centuries, factual, fiction, dialects and other variants. The texts should also represent the broad scale of language use in different situations and contexts.

Furthermore, the linguistically authentic texts chosen by the teachers are part of the national canon of school culture (Kauppinen, 2010). This is well-known in the heritage culture in the case of literature instruction (Literary Framework, 2015). It is notable in the case of heritage language instruction that the curricula, the school culture of the heritage language, and corresponding aspects in the contemporary education system affect the text choices. The text canon is not especially strong in the Finnish curricula, but it is visible and therefore affects the text choices in language lessons (Kauppinen, 2010).

Due to the emphasis on the larger literacy world and the role of the canon, the texts can be considered linguistically authentic: they represent learning authenticity in the official heritage school culture, but not necessarily in the minds of pupils (Bärlund, 2012). By also promoting the leisure time literacy world of pupils (social networking sites, videos or pop music) informal, autonomous learning can be activated (Larsen-Freeman & Anderson, 2013, p. 220). For example, the possibility in German language lessons to explore multimodal text compositions has especially strongly represented the children's and adolescents' own literacy world, with, for instance, pupils producing manuscript rap versions of Fontane's ballad and performing them over their own choice of music.

The main aim in the Russian community-level curriculum for grades 3-5 is to read classical and contemporary literature, analyse it, and share reader experiences (City of Jyväskylä, 2006). The Russian folk tale by Kataev currently used in the heritage language lessons has a long history in children's culture. The choice of the German ballad is also in accordance with the curriculum, in which reading epical and lyrical texts is the main aim for grades 6-9 (part reading and literature) (City of



Jyväskylä, 2006). Both teachers of these heritage language classes have followed the community-level curriculum closely by choosing the ActLib text. Nevertheless, pupils have not been able to choose texts themselves.

The activities carried out relating to the folk tale and ballad were diverse. Both the Russian and German assignments include reading aloud in front of the class, pronunciation of new and difficult vocabulary, and spelling. The German assignments include rapping and rewriting the text. Some tasks, such as information gap exercises or committing poems to memory, were traditional to foreign language lessons (see Luukka et al., 2008). In addition, some assignments were developed based on the ActLib ideology. These artful, functional activities, such as rapping the ballad, offered pupils opportunities to learn collaboratively and creatively and make choices of their own. The rap compositions, for example, varied considerably from pupil to pupil, with each pupil able to use the meaning-making resources provided as a source of personal inspiration.

### *3.2 Developing cultural competence*

Traditional literature learning tasks were employed in both language classes. Both the folk tale and the ballad were treated as fiction, and text analysis was conducted using conventional concepts in literature learning such as verse, strophe and plot. Both texts were also analysed with respect to their genre features.

The ballad on which the German ActLib material is based was examined as a genre and the many cultural dimensions related to ballads were explored, with the different versions of the ballad representing different styles of lyric, music, age group, etc. Through these, the pupils were able to explore the nature of spoken heritage, its different variants, and the ability of us each to create our own versions of it (Penny, 2011). Personal interaction through rapping also made the ballad alive (Mishan, 2005, p. 105; Penny, 2011). Secondly, close reading of the ballad gives tools for examining literature, and working actively with the ballad makes it more natural to use literate terms such as verse, strophe or plot, as tools when analysing its text. These become part of the pupil's literate knowledge as well as the poetess herself. Thirdly, the rap versions of the ballad gave important insight into intertextuality, which relates to all kinds of texts and the text cultures behind them. Fourthly, studying the ballad gave the pupils some inkling, although subjective, of life in 19th century (Mishan, 2005, pp. 101-102).

Adult: Right, ok. What can you say about this poem you've been looking at, Herr von Ribbeck. Was it a good choice?

Pupil 2: Well, I think it was a good choice 'cos the author was someone famous, I think. Don't really know if they were famous, can't remember, but it's really important to know stuff like this.

The Russian ActLib material is based on a popular folktale that offers a good opportunity to approach phenomena-based school subjects, such as science and mathe-

matics, alongside the mother tongue. The pupils gained a more literate awareness of, for example, the kinds of phenomena contained in fairy-tales, such as a plot with a problem-solving structure, a miracle item (a flower which fulfils hopes), the number seven as a magic number, and a moral lesson (e.g. generosity breeds happiness). Such elements can be seen as transcultural, i.e. present in all cultures (Mishan, 2005, p. 103).

Adult: What makes a fairy tale?

Pupil 3: It's a story

Adult: OK

Pupil 3: It's partly true and partly, well different, like a story.

The folk tale and the ballad are classic representations of the Russian and German literary canons and provide insights into these respective cultures. The tasks employed develop writing skills through genre-based writing, such as text transformation in which the pupils wrote their own version based on the original. This demands understanding of old heritage vocabulary. The pupils also wrote descriptions of the protagonist and other characters, and made a rap version (narrative text). A manuscript for the rap version of the ballad was also written, which called for deeper understanding of spelling and rhyming vocabulary. The music for the rap was chosen online by one of the pupils and the performance was video recorded. The rap exercise is an example of multimodal text composition.

Both the German and Russian ActLib material cover several levels of cultural competence regarding learning literature. The activities of both language groups are rooted in cultural genres defined by socio-cultural features such as composition or mode of meaning making. The pupils became gradually aware of the background knowledge of these genres and their special forms and features. In addition to literary culture itself, the pupils became aware of its connections with contemporary culture, especially the culture and literacy worlds of children and teens.

In doing the German language tasks, the pupils discussed the different types of reading experience surrounding poetry. The interview points out that none of the German pupils could see the similarity between lyrics and poems, or that they can be viewed as the same genre of literature. According to the pupils, they are able to describe the kinds of music they listen to, but do not read any poems:

Adult: OK, what about poetry, do you ever read poems in your free time?

Pupil: No

Adult: OK.

Pupil: They are little bit, should I say boring.

Adult: OK.

Adult: Well, do you read poetry in your free time?

Pupil F: No.

Adult: OK, what about music, do you listen to music?

Pupil F: Really loads.

Adult: OK

Pupil F: Without music, I wouldn't be able to express myself so well.



Adult: Right, so what sort of music do you listen to?

Pupil F: Sometimes I listen to, well I don't really know, not exactly rap, but pop music and sometimes something a bit more chilled.

As previously discussed, the pupils studying Russian have been reading a folk tale. During the lessons, the teacher also taught the genre pedagogy. According to the interviews, 90% of the students recognized such key terms as main character and storyline. Pupils are also able to recognize the key components that characterize a fairy tale. It is interesting to note, that while poetry was found to be a difficult genre for the German heritage language pupils, the Russian pupils felt the genre pedagogy of fairy tales to be easy. The question, then, is what makes poetry such a difficult genre in comparison to fairy tales, despite children being introduced in early childhood to nursery rhymes and fairy tales?

Perhaps the answer can be found through Heyne's reading competence concept (2014, p. 32). She writes that reading competence consists not only of cognitive skills, but also of motivational aspects, such as attitude, value and motive. This can be interpreted as pupils being not motivated to read poems, but to listen to musical lyrics. Penny (2011, p. 49) offers another aspect. He writes that poetry offers a more demanding and challenging genre, which might reduce the interest of young learners in poetry, but make them heavy users of lyrics. Furthermore, they can take various roles as a reader, which promotes their readership (Appleyard, 1991, p. 14-15).

The ActLib activities cover a large range of the criteria of the European Literary Framework (2016) according to the competencies of pupils as a reader and the dimensions of books. According to these criteria, the ActLib activities provide opportunities to develop the literacy skills of many kinds of readers. How the pupils use these activities as a resource in their learning in practice depends essentially on the teaching arrangements. At best, the ActLib activities provide opportunities to strengthen the reader/writer identities of pupils, namely discursive self and self as author (Clark & Ivanic, 1997).

Nevertheless, although the genre pedagogical activities may have been challenging, the ActLib tasks have helped pupils develop their oral skills. According to the interviews, most pupils felt that the activities helped or may have helped them with their pronunciation. When asked if the ActLib tasks helped their pronunciation, 20% of participants answered yes, 60% answered maybe and 10% answered no. Pupils do, however evaluate themselves very realistically; 70% estimated that they speak their heritage language in everyday life as 3 on a scale of 5 (1 indicating 'I do not talk a lot' to 5 indicating 'I talk a lot').

Adult: [...] you read the text aloud?

PupilD: Hmmm.

Adult: Did your Russian pronunciation improve?

PupilD: Well maybe yes, but I read better in Finnish.

Adult: OK

Adult: Well, did the tasks help you speak more German?

Pupil F: Not really so much.

Adult: OK, did you feel your pronunciation improved when you read the text aloud?

Pupil F: Well yes a little bit, cos talkin' is so difficult, cos well I don't talk so much.

Adult: OK

Pupil F: Yes, talkin' is little bit difficult and I can do it, but sometimes I forget the words, I can read aloud and writing is a challenge, cos I don't remember when there's a capital or some other pronunciation thing.

On the other hand, after three months, this type of ActLib activity did not fulfil the main aim of the research, i.e. to encourage pupils to speak more in their heritage language and take the vocabulary of the ballad or fairy-tale into active use. (cf. Penny, 2011, p. 53). This might be due to the fact that this kind of literacy is far removed from the pupils' everyday lives. According to Penny, teaching literacy and poetry in school develops learners to recognize real life in other literary forms (Penny, 2011, p. 42). According to Mishan (2005, p. 105), linguistic forms are distilled and stylized rather than copied from the real world.

### *3.3 Developing linguistic knowledge*

The German ActLib material developed the pupils' linguistic knowledge in several ways. Through the activities, the pupils engaged with a broad diversity of language with, for example, the use of archaic, lyric and dialectic vocabulary, revealing to them the bigger picture of linguistic variants. The ballad developed linguistic knowledge in three ways: firstly, the phenomenon of different text types, such as argumentative, descriptive, narrative texts, was introduced; secondly, the pupils became aware of adjectives as part of speech in the descriptive text type; and thirdly, by learning words and wordings. The Russian ActLib material developed the pupils' linguistic knowledge in only a slightly different way. The pupils learned means of meaning making in literary and multimodal texts, for example by comparing a video animation with a traditional fairy-tale, as well as composition and meaning-making in different genres. The material developed the pupil's ability to see the difference between narrative and argumentative texts and how the linguistic structure as a system works: parts of speech, proper/common nouns, from letters to words and words to sentences. By practicing using different types of dictionaries, the pupils also learned different meanings of words in addition to their spelling. Our analysis of tasks showed us that the teachers have designed wide-ranging, versatile learning material. These materials enhanced the pupils' knowledge of meanings, the role of word classes, and awareness of sentence structures.

The diversity of the language also became evident to the pupils when working with the ballad with its archaic, lyrical and dialectic style. The pupils also compared different variations of the original ballad. Such tasks provided insights into the phenomenon of linguistic variants. By working with several dictionaries during the

German lessons, the pupils enhanced their knowledge of the diversity of spelling and meaning of words.

Adult: OK, can you say, if it would have been an easy poem, how would it have been easy, what could have made it easier?

Pupil: Well, maybe it wouldn't have such difficult words, like in that poem we rehearsed, it had such, such sort of old fashioned German.

Adult: OK

Pupil: Like such older words.

Adult: Well

Pupil: Well, nobody understood them.

It is worth noting here that even native speakers do not always understand the message of a poem. As Mishan reminds us, the language learner should be encouraged simply to feel the poem and its multiple levels (2005, p. 106).

### *3.4 Developing learning skills*

The language learning methodologies used in ActLib have a special focus on teaching learning strategies, cooperative learning, and planning lessons that promote the strengths of different kinds of learners (Larsen-Freeman & Anderson, 2013, p. 220). The German language ActLib material gives pupils many opportunities to develop their reading comprehension skills and to learn different reading strategies. For example, exercises exploring different variants of texts develop the pupils' close reading skills. The German activities also offer opportunities to develop 21st century skills for active citizenship, versatile dictionary use (to seek new and alternative definitions), ICT-based learning including good online practices and use of cloud services, presentation and listening skills, use of visualizations to aid reading comprehension, assessment skills such as peer assessment of rap presentations, self-assessment skills, and independent use of imagination in language learning to enhance acquisition.

The Russian ActLib material is based on tasks that develop many literacy skills, such as peer reading and shared reading experience. The teacher has also designed various tasks to develop the writing skills of heterogeneous pupils, such as rewriting the folk-tale, drawing the main 'flower' character, and constructing a mind map of the storyline. Among these tasks, more traditional information gap exercises have also been used. The pupils have also watched an animated film version and compared it with the original (as an exercise in meaning-making with multimodal texts).

The Russian activities also promoted phenomenon-based learning and showed the benefits of integrating school subjects, i.e. learning science via literature and arts (colours of a rainbow, geometrical shapes, compass points, a flower as a part of flora). Both teachers have also used embodied language learning methods (visual, auditive, logical and kinaesthetic creative learning) to teach vocabulary.

When striving to develop learning skills, we need to remember that children do not analyse what is or is not a skill or is or is not important to learn. They simply think in terms of what is fun and what is not. According to the interviews, 80% of the pupils liked active tasks such as rapping, drawing and doing arts and crafts. Only two boys mentioned that drawing is not their thing. ActLib's active learning methods have been clearly enjoyed by the pupils.

When designing the learning tasks, the teachers are required to think at a deeply pedagogical level in order to resolve how to fulfil the demands of the curriculum and best educate their pupils. The aim of learning 21<sup>st</sup> century skills, such as how to record videos and save them on a cloud service while at the same time learning and understanding 'netiquette' (internet etiquette) and the ability to summarize multiliteracy text in the pupil's own words, has always been a determining factor when planning the ActLib tasks.

According to the interviews, the pupils recognize how they learn best, although they expressed doubt that they would have had more interest in the assignments if they had been able to design them themselves. Revisiting texts in different ways helped them memorize and become familiar with their content. Here it is important to remember that learning strategies are highly individual; rapping the ballad helped one pupil, rewriting and learning it by rote helped another pupil, and handwriting the text proved beneficial to another.

Adult: How did you manage with the homework?

Pupil: Quite OK, we had one part of the poem to learn at home by heart and then everyone had their own part to learn, so I wrote it on my hand and read it over and over each day, so I learned it that way.

The most effective way to learn was when it was made fun for the pupils. Here, we return again to Heyne's (2014, p. 23) motivational reading competence. When the teacher changed the traditional ballad (text version) into the rap version found on the internet, the above pupil mentioned how boring poetry suddenly became fun, as she describes below:

Adult: Well. OK, and how did you feel when you were doing the rap? What sort of feeling did you have?

Pupil: Well, it was kind of fun and ridiculous when we were watching the videos, and when someone forgot to come in or just exploded [laughed] because they didn't remember the words. Well, it was fun.

Using music as a learning method and to teach such a difficult genre shows the pedagogical talent of the teacher. As Mishan states, the fact that pupils 'learn and retain songs in their first language even before they are able to understand the words, suggests that something in the combination of repetition, music and rhythm promotes learning and retention' (2005, p. 198).

In learning languages, pupils must learn to use multiple corpora. Perhaps one of the oldest, most traditional ways to translate and uncover unfamiliar words is the use of dictionaries.

Pupil X: Uh, I just ask the teacher, I'm too lazy to turn the pages and search for the word.

Adult [Does she help?]

Pupil XXX: We did have dictionaries there

Adult: Yeah?

Pupil XXX: I didn't use them

Adult: Did anyone else help you search for vocabulary and talk about the meaning?

Pupil XXX: Hmmm, well the teacher helped me at some point and to look for some word, cos I didn't find it.

### 3.5 Agency of learners

The previously mentioned learning skills and agency of the learners also affect the learning process through their motivational effect (Kohonen, 1992). For example, if pupils do not learn how to use a traditional dictionary or how to find information online, they cannot advance their agency, and the learner autonomy and acquisition do not develop. It should be noted with the current generation of mobilephone users, pupils have no problem using online dictionaries. On the other hand, teachers who are part of the telephone book generation may be better acquainted with alphabetical order. Here would be the proper place for a rhetorical question regarding the development of 21<sup>st</sup> century learning skills<sup>7</sup>.

The German task gives pupils opportunities to enhance their agency in language learning by actively taking part in the entire learning process. For example, repeating learning activities, producing and assessing learning activities, working in peer groups, producing different kinds of texts and presentations based on the pupil's own ideas, and working with different materials and equipment such as paper and pencils or a video camera, all enhance pupil agency. The Russian activities, in particular, approach agency by ensuring the authenticity of learning materials by paying attention to the literacy world of the children, i.e. animated films and fairy-tales they have read, and by designing suitable methods such drawing, colouring, elocution and making puzzles. Cooperative activities have been somewhat more traditional, such as collectively reciting poems, but on the other hand, pupils have been exploring words in their learning groups through drama, assessing the exercises of their classmates, and carrying out light-hearted competitions with a learning dictionary.

More importantly with regard to agency and learning is the question of group and participatory learning. The group dynamic in the classroom can be affected greatly by peer attitudes and behaviour. The female pupils, in particular, mentioned that they were afraid to read aloud because it would have been embarrassing to make mistakes or someone might have laughed. At one point, the German class was video recording the rapping of the ballad. For one pupil, this recording

---

<sup>7</sup>In our experience 21st century learning skills vary between cultures. E.g. in Turkey and in Japan pupils need to learn how to survive earthquakes, whereas in Finland 21<sup>st</sup> century skills may be something else entirely.

was considered fun, while for another it caused anxiety about what she should wear in the video. A third pupil did not want to be recorded at all. Social pressure, especially among the girl group, is considerable. Although the pupils have known each other for many years and the group environment should have been safe, a level of insecurity and stress was present in the group.

Adult: OK, and didn't you do something a bit unpleasant, or what would you have done differently with that poem?

Pupil: I didn't really like that we were video recorded.

This type of video recording exercise caused these above mentioned emotions, which Dörnyei and Murphey (2003, p. 15) describe in following way: uncertainty about being accepted, uncertainty about their own competence, and a general lack of confidence. Reading aloud also has to do with the plurilingual pupil's language identity and self confidence in their heritage language (cf. Linderoos, 2016, p. 204). Kohonen (1992, p. 22) describes this as part of personal growth as language learner, the need for pupils to step out of their comfort zone. It is interesting to note that such negative emotions were evident only in the answers of the female pupils (cf. Linderoos, 2016, p. 206).

### *3.6 Authenticity of the material and learning perspective of learners*

Like previous on the page 6 described, we understand with authentic material as well linguistically authentic literacies as for the learner meaningful material and supplies (Bärlund, 2012; Edelhof, 1985; Gilmore, 2007). Thus, authentic language is language used in a real context (Larsen-Freeman & Anderson, 2013, p. 237). The German learning materials contained a high level of cultural authenticity (genuine materials, old gendered rote Faden) and meaningful activities (real life activities for children and teens: working with peers, music genre of youngsters, learning by making art). The Russian material also shared similar aspects of authenticity, such cultural authenticity and suitable activities for early childhood language learning, such as drawing, colouring, elocution and doing puzzles. Less or non-authentic activities have also been employed, such as some drama methods and practicing dictionary use.

In this research, the teachers chose the texts and some pupils found them to be meaningful. The folktale was found to be both exciting and boring for the pupils. One of the ten pupils stated: *'the teacher chose the text, so there was nothing could be done about it'*. The pupils were very aware of what kind of text they would have chosen if they would have been asked. This was even explicitly stated in one interview: *'it would have been more motivating to choose the text myself'*. On the meaningfulness of a text to the student, Murphey (1993) and Murphey & Jacobs (2008) state that it motivates learners when they have the possibility to choose the text themselves. As the responses above reveal, the pupils are aware of what motivates them as a heritage language learner. The texts were authentic for the teachers, but



not for the pupils (Bärlund, 2012, pp. 11-12; cf. Härmälä & Hildén, 2014). On the other hand, a German study (Dube, 2014, pp. 52-54, 60) shows that the possibility to choose the text does not motivate immigrant learners to read more and has no positive effect with regard to the development of reading skills. Dube further states that being given the freedom to choose a text may even have a negative effect on development. Furthermore, Heyne (2014, p. 39), a German researcher, states that choosing one's own books and presenting them requires reading competence.

It must be considered, therefore, what immigrant pupils in Finland know, what motivates them to read, and why this does not work in Germany. Although the pupils in our study speak the language as a second 'home language', their language level is still not at a native speaking level and it is therefore possible to compare our research with Dube's (2014) results.

Some of the Russian language pupils mentioned what kind of book they would have chosen had they been given the option, while others stated that they have no idea what they would have chosen. The German pupils, on the other hand, mentioned that they do not read poems, but if they would have had the possibility to choose, the book would have been easier and would have an animal theme. It can be therefore difficult for pupils to design their own learning, because it hasn't been common in schools to let pupils design learning material. Thus, to ensure significant authenticity within the learning process, the teacher should always guide those learners who cannot yet independently choose their own texts (cf. Bärlund, 2012, p. 178).

It is also worth further noting that some pupils may settle for texts chosen by the teacher out of respect for the teacher as the role model for learning and the authority figure in the classroom. One pupil stated during the interview: *'If I had done the tasks, they would have been exactly the same as the teacher did them.'* This answer reflects the pupil's level of respect for the teacher and a lack of creativity, which is especially evident within the traditional Finnish classroom, which is still far removed from participatory learning.

All interviews and ActLib tasks were cross-analysed, resulting in four different categories in response to our first research question: 'How do multicultural pupils learn writing and reading through ActLib tasks while using their heritage language, when their Finnish language is stronger?'. According to the interviews, the multicultural pupils estimated that only their pronunciation has improved through reading texts aloud. This might have to do with pupils' language identity and self-confidence in their heritage language.

The ActLib tasks, such as combining writing with arts and crafts have been successful among the pupils. Following this study, when teaching difficult themes such as poetry, it is recommended that arts and crafts be used as a teaching method.

The assignments also give the pupils an opportunity to share their feelings, experiences and findings as they offer opportunities for cooperative, multimodal reading and writing. ActLib helps pupils to view language as a communicative tool and learn different means of meaning-making of texts.

According to Bärlund (2012), the main idea of authentic learning is that the learner can impact their own learning process by choosing texts or taking part in the development and design of the learning materials. In the present study, the pupils did find the teacher designed authentic tasks interesting. However, they felt that they would have known better than the teacher what kinds of texts and materials would interest and motivate them. In this case study, pure authenticity of learners and learning did not occur. In order to develop authenticity among learners, it is necessary to consider the education of the teachers involved in the heritage language classes. This offers us a guideline for further development of the Active Library method.

#### 4. DISCUSSION

All interviews and ActLib tasks were cross-analysed, resulting in four different categories in response to our first research question: 'How do multicultural pupils learn writing and reading through ActLib tasks while using their heritage language, when their Finnish language is stronger?'. According to the interviews, the multicultural pupils estimated that only their pronunciation has improved through reading texts aloud. This might have to do with pupils' language identity and self-confidence in their heritage language.

The ActLib tasks, such as combining writing with arts and crafts have been successful among the pupils. Following this study, when teaching difficult themes such as poetry, it is recommended that arts and crafts be used as a teaching method. The assignments also give the pupils an opportunity to share their feelings, experiences and findings as they offer opportunities for cooperative, multimodal reading and writing. ActLib helps pupils to view language as a communicative tool and learn different means of meaning-making of texts.

According to Bärlund (2012), the main idea of authentic learning is that the learner can impact their own learning process by choosing texts or taking part in the development and design of the learning materials. In the present study, the pupils did find the teacher designed authentic tasks interesting. However, they felt that they would have known better than the teacher what kinds of texts and materials would interest and motivate them. In this case study, pure authenticity of learners and learning did not occur. In order to develop authenticity among learners, it is necessary to consider the education of the teachers involved in the heritage language classes. This offers us a guideline for further development of the Active Library method.

Owing to the various backgrounds and diversity of heritage language pupils, the classes represent different language levels and oral skills. Only 45% of the pupils in this study estimated that they speak their heritage language at level 3 (based on a scale of 1 indicating not at all and 5 indicating very much). Unfortunately, in this study the researchers were unable to ask further detailed questions about language identity and its effects on speaking the heritage language. Nevertheless, the



results present a challenge for teachers in many ways regarding the development of learning materials, and raises the question of how to design activities that suit all represented language levels (Linderoos, 2016, p. 46).

We identify five main aims of heritage language lessons, to:

1. Learn functional bilingualism in the heritage and Finnish language.
2. Practice and develop oral skills in the heritage language alongside day-to-day immersion in Finnish.
3. Learn other literacy skills (parallel with point two).
4. Provide peer support for bilingual/multilingual pupils in Finland.
5. Ensure the pupil's voice is heard when lessons are designed, and so foster autonomous heritage language users.

Promoting multilingualism is the responsibility of both society (schools) and guardians. Learning languages, learning through languages, and learning about languages (cf. Halliday, 2004) are the main objectives of language pedagogies such as the ActLib method. According to the Finnish core curriculum (FNBE, 2014c), language is taught as a subject but also used as a primary medium of other subjects in cross-curricular instruction (Vollmer, 2006). Therefore, the pedagogy of Finnish basic education offers opportunities to utilize the language capacity of pupils. However, becoming bilingual does not come easy and requires the cooperation of both parents and teachers (Linderoos, 2016, p. 106). The ActLib method seems to encourage both pupils and teachers to use innovative language learning activities through embodied and phenomena-based learning.

Interestingly, among the heritage language teachers that have taken part to the ActLib project, the most active users of the method since have been those teachers who do not hold a teaching qualification. It is these newcomers that have most readily adopted the phenomenon-based method perhaps lacking of the routines of language teaching tradition.

## 5. REFERENCES

- Active Library. Open access database. <https://peda.net/oppimateriaalit/kirja-arkku> [9.10.2017].
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497643>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Boston, MA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527609>
- Basic Education Act (1998). <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> [30.9.2014].
- Bialystok, E. & Feng, X. (2011). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. In Durgunogly, A. Y. & Goldenberg, C. (Eds.), *Language and literacy development in bilingual settings* (pp. 121-138). New York, NY: Guilford.
- Bärlund, P. (2012). *Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht – Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen* [Learning German as a foreign language without a schoolbook. A pilot project in two Middle-Finnish elementary schools]. *German as Foreign language*, 2-3/2012. [www.gfl-journal.de/2-2012/Baerlund.pdf](http://www.gfl-journal.de/2-2012/Baerlund.pdf).
- City of Jyväskylä (2006). Curriculum of optional heritage language lessons. <http://www.peda.net/veraja/jyvaskyla/omakieli/ops> [26.5.2015].

- Clark, R. & Ivanic, R. 1997. *The politics of writing*. London, UK: Routledge.
- Dube, J. (2014). *Erfolgreiche Leseförderung für ZweitsprachenlernerInnen mit einem Recreational Reading Program* [Successful reading promotion of foreign language learners with a recreational reading program]. *German as Foreign Language*, 2/2014, 48-65. [23.11.2014].
- Dufva, H. (2013). Language learning as dialogue and participation. In E. Christiansen, L. Kuure, A. Mörch, & B. Lindström (Eds.), *Problem-based learning for the 21st century. New practices and environments* (pp. 51-72). Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138>
- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht [Authenticity in foreign language lessons]. In C. Edelhoff (Ed.), *Authentische Texte im Deutschunterricht, Einführung und Unterrichtsmodelle*. 1. Aufl. München, Germany: Hueber.
- EuroLib. European Children's Travelling Language Library. <http://www.eulib.eu/home.html> [19.4.2016].
- European Literary Framework. <http://www.literaryframework.eu/home.html> [24.4.2016].
- Europäische Kommission (2009). *Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa* [The integration of migrant children at school]. EACEA P9 Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101DE.pdf) [12.2.2015].
- FNBE – Finnish National Board of Education (2013). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2012* [The statistic of heritage language teaching in year 2012]. Statistic on FNBE. [http://www.opi.fi/download/151746\\_Omana\\_aidinkielena\\_opetetut\\_kielet\\_ja\\_opetukseen\\_osallistuneiden\\_maarat\\_vuon.pdf](http://www.opi.fi/download/151746_Omana_aidinkielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf) [30.9.2014].
- FNBE – Finnish National Board of Education (2014a). *Utkast till grundernaförLäroplan2016* [A draft of core curriculum 2016]. [http://www.opi.fi/lp2016/utkast\\_till\\_grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.opi.fi/lp2016/utkast_till_grunderna_for_laroplanen) [21.11.2014].
- FNBE – Finnish National Board of Education (2014b). *Kieltenoppimistulokset perusopetuksen päättävähessä 2013* [Language learning results in the end period of basic education]. Informaatioaineistot 2014:1. Opetushallitus (FNBE). <http://www.opi.fi/julkaisut/esitteet> [21.11.2014].
- FNBE – Finnish National Board of Education (2014c). National Core Curriculum for Basic Education 2014. [http://www.opi.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education](http://www.opi.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education) [29.9.2016].
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144> [21.4.2012].
- Halliday, M. A. K. (2004). The functional basis of language. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control*. Vol. 2, *Applied Studies Towards a Sociology of Language* (pp. 343-366). London, UK: Routledge.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8(3-4), 124-142. <https://doi.org/10.1080/09658419908667124>
- Heyne, N. (2014). *Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen*. [Characteristics of reading lessons of fourth grade pupils with a focus on video-based analysis]. Münster, Germany: Waxmann.
- Härmälä, M. & Hildén, R. (2014). *Kielitaitotavoitteet säilytettiin, mutta työskentelytavoissa ja asenteissa kehitettävää* [The aims of language levels were kept, but methods and attitudes need developing]. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 11:2014*. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielitaitotavoitteet-saavutettiin-mutta-tyoskentelytavoissa-ja-asenteissa-kehittavaa/> [21.11.2014].
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kauppinen, M. (2010). *Literacy delineated. Reading literacy and its instruction in the curricula for mother tongue in basic education*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Korpijoki, H. (1990). *Keskiviikkokoulun hedelmät poimitaan tulevaisuudessa* [The fruits of Wednesday school will be collected in the future]. Jyväskylä, Finland: Keskisuomalainen.
- Kohonen, V. (1992). Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 14-39). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Kucer, S. (2005). *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (2<sup>nd</sup> ed.). London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research. From design to implementation*. London, UK: Open University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2013). *Techniques & principles in language teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Latomaa, S. (Ed.) (2007). *Oma kieli kullin kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* [Own language is worth of gold. A handbook of heritage language teaching]. National Board of Education. Helsinki, Finland: Edita Prima Oy.
- Linderoos, P. (2016). *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten* [Multilinguality of immigrant pupils in Finnish foreign language lessons: perspectives of pupils, teachers and guardians]. University of Jyväskylä: Dissertation. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6414-6> [1.3.2016].
- Literary Framework, The (2015). European Commission, Education and Culture DG. <http://www.literaryframework.eu/>
- Ludanyi, R. (2014). German as heritage language in the United States. In T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.). *Handbook of heritage, community, and native American languages in the United States. Research, policy and educational practice*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203122419.ch11>
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla* [World is changing—what does the school? L1 and L2 literacies at school and in the leisure time]. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012). Linking “Heritage Language” education and plurilingual repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>
- Ministry of Education (2016). *The educational tracks and intergration of immigrants—Problematic areas and proposals for actions*. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2016:6 <http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm1.pdf?lang=fi> [30.4.2016]
- Ministry of Education & Finnish National Board of Education & CIMO (2012). *Finnish education in a nutshell*. Education in Finland. Espoo, Finland: Kopijyvä. [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf) [30.9.2014].
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning material*. Bristol, UK: Intellect.
- Mäkelä, T. (2007). *Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittymisessä* [The meaning of early childhood by maintaining the mother tongue and to grow up bilingual]. In S. Latomaa (Ed.), *Oma kieli kullin kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* (pp. 16-25). Finnish National Board of Education. Helsinki, Finland: Edita Prima Oy.
- Murphey, T. (1993). Why don't teachers learn what learners learn? Taking the guesswork out with action logging. <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/1993/docs/93-31-1-c.pdf> [26.6.2012].
- Murphey, T. & Jacobs, G. M. (2008). Encouraging critical collaborative autonomy. *JALT Journal*, 22(2), 228-244. [http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim\\_Murphey/Articles\\_-\\_Vygotsky\\_files/EncouragingCriticalCollaborativeAutonomy.pdf](http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_-_Vygotsky_files/EncouragingCriticalCollaborativeAutonomy.pdf) [26.6.2012].
- OECD (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf> [29.9.2014].
- Official statistic Finland (2017). [www.stat.fi/index\\_en.html](http://www.stat.fi/index_en.html) [9.10.2017]
- Penny, W. K. (2011). Applied stylistic approaches to the teaching of literary texts. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11, 39-55. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2011.01.03>
- Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (Eds.) (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. [Towards the future language education]. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti . University of Jyväskylä: Centre for Applied Linguistics. [https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin\\_loppuraportti/KIEPOn\\_l\\_oppuraportti.pdf](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPOn_l_oppuraportti.pdf) [1.3.2016].

- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1995). Literature as exploration. New York, NY: Modern Language Association.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Tønnessen, F. E. (2011). What are skills? Some fundamental reflections. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11, 149-158. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2011.01.09>
- Vollmer, H. J. (2006). *Intergovernmental conference: Languages of schooling: Towards a framework for Europe*. Strasbourg, France: Language Policy Division.