

Kiia Holkko ja Tytti Kalliomaa

KIELITIETOISUUS OSANA LUOKKA-ARKEA

Tapaustutkimus opettajien kielitietoisuudesta maahanmuuttajataustaisissa luokissa

TIIVISTELMÄ

Kiia Holkko & Tytti Kalliomaa: Kielitietoisuus osana luokka-arkea. Tapaustutkimus opettajien kielitietoisuudesta maahanmuuttajataustaisissa luokissa.

Pro gradu -tutkielma, 173 sivua, 3 liitesivua

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2020

Tässä tutkimuksessa tutkittiin kahden opettajan kielitietoisia käytänteitä sekä valmistavan opetuksen että yleisopetuksen luokassa. Tarkoituksena oli etnografisen havainnoinnin ja haastattelun avulla selvittää, miten kielitietoisuuden osa-alueet näkyvät opettajien käytänteissä, ja mitä he tietävät kielitietoisuudesta. Kielitietoisuudella tarkoitetaan laajaa ohjaavaa periaatetta, jossa kieleen ja sen merkityksiin kiinnitetään opetuksessa erityistä huomiota.

Tutkimuksessa opettajien kielitietoisia käytänteitä tarkasteltiin aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta (DivED; Opetushallitus 2014; Rapatti 2015) muodostettujen kielitietoisten osa-alueiden avulla. Osa-alueet olivat kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle, suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen, tieto kielistä ja niiden rakenteista, kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä, tietoisuus eri tiedonalojen kielistä sekä arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli.

Tapaustutkimus toteutettiin etnografisen tutkimusotteen mukaisesti havainnoimalla ja haastattelemalla opettajia tutkimuskentällä vuoden 2020 tammi- ja helmikuussa eräässä suomalaisessa kunnassa. Molemmilla tutkittavissa luokissa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Yleisopetuksen oppilaat olivat kuudesluokkalaisia, kun puolestaan valmistavan luokan oppilaat olivat 1.–4. luokkalaisia. Tutkimuksemme tavoitteena oli nähdä opettajien jokapäiväistä luokka-arkea, ja poimia siitä kielitietoisia käytänteitä.

Jokainen kielitietoisuuden osa-alue näkyi molempien opettajien käytänteissä, mutta niissä oli määrällisesti ja sisällöllisesti vaihtelua. Valmistavan opetuksen opettajalla painottuivat määrällisesti erityisesti käytänteet, jotka liittyivät tietoisuuteen eri tiedonalojen kielistä, tietoisuuteen kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle sekä kieliin ja monikielisyyteen suhtautumiseen. Yleisopetuksen opettajalla taas painottuivat tietoisuus eri tiedonalojen kielistä, arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli sekä tieto kielistä ja niiden rakenteista. Opettajien käytänteistä muodostui kielitietoisten osa-alueiden sisällä uusia alaluokkia, jotka erosivat opettajilla sisällöllisesti toisistaan. Lisäksi se, mitä opettajat osasivat kertoa kielitietoisuudesta, näkyi myös opettajien käytänteissä. Yleisopetuksen opettaja vaikutti olevan erityisen tietoinen kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle, arkikielestä ja käsitteellisen ajattelun kielestä, kielistä ja niiden rakenteista sekä siitä, että kieli yhdistää kaikkia oppiaineita. Valmistavan opetuksen opettaja vaikutti olevan tietoinen kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle, kielistä ja niiden rakenteista, eri tiedonalojen kielistä sekä siitä, että kieli yhdistää kaikkia oppiaineita. Lisäksi hän tiedosti kieliin ja monikielisyyteen suhtautumisen tärkeyden.

Tutkimuksen perusteella voisi todeta, että erityisesti oppilaiden äidinkielen painotuksella opetuksessa on suuri merkitys kielitietoisten käytänteiden toteutumiselle. Lisäksi tuloksissa tulee ottaa huomioon tutkimuskontekstin vahva vaikutus opettajien kielitietoisten käytänteiden esiintymiseen. Koska opettajien tietoisuus kielestä ja kielitietoisuudesta vaikutti käytänteiden esiintymiseen, kielitietoisuuden lisäämiseksi tulisi koulutuksissa kiinnittää siihen enemmän huomiota.

Avainsanat: kielitietoisuus, valmistava opetus, yleisopetus, maahanmuuttajataustainen oppilas, kaksikielisyys, oman äidinkielen opetus, kielikasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN VÄESTÖ SUOMESSA	9
2.1	MAAHANMUUTTO SUOMESSA	9
2.2	MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET LAPSET JA NUORET KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ	14
2.2.1	<i>Perusopetukseen valmistava opetus</i>	14
2.2.2	<i>Perusopetuksen S2-opetus</i>	17
2.2.3	<i>Oman äidinkielen opetus</i>	19
3	KIELI JA SEN MERKITYS	21
3.1	KIELIKASVATUS	24
3.1.1	<i>Autenttisuus</i>	27
3.1.2	<i>Itseohjautuvuus</i>	28
3.1.3	<i>Monikielisyys ja kulttuurien sekä tekstien moninaisuus</i>	29
3.1.4	<i>Oppilaiden ja opettajien yhteistyö</i>	31
3.2	KIELITIETOISUUS	31
3.2.1	<i>Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle</i>	36
3.2.2	<i>Suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen</i>	40
3.2.3	<i>Tieto kielistä ja niiden rakenteista</i>	43
3.2.4	<i>Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä</i>	45
3.2.5	<i>Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä</i>	46
3.2.6	<i>Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli</i>	48
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	50
4.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	50
4.2	KOHTEENA YKSITTÄISTAPAUKSET	55
4.3	ETNOGRAFINEN TUTKIMUSOTE	56
4.3.1	<i>Etnografinen havainnointi</i>	59
4.3.2	<i>Etnografinen haastattelu</i>	61
4.4	AINEISTON ANALYYSI	63
5	VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKAN TULOKSET	69
5.1	TUTKITTAVAN VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKAN KUVAUS.....	69
5.2	TIETOISUUS ERI TIEDONALOIDEN KIELISTÄ	73
5.3	KIELEN MERKITYS YKSILÖLLE JA YHTEISÖLLE.....	79
5.4	SUHTAUTUMINEN KIELIIN JA MONIKIELISYYTEEN.....	85
5.5	KIELI KAIKKIA OPPIAINEITA YHDISTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ.....	89
5.6	TIETO KIELISTÄ JA NIIDEN RAKENTEISTA	93
5.7	ARKIKIELI JA KÄSITTEELLISEN AJATTELUN KIELI.....	96
6	YLEISOPETUKSEN LUOKAN TULOKSET	99
6.1	TUTKITTAVAN YLEISOPETUSLUOKAN KUVAUS	99
6.2	TIETOISUUS ERI TIEDONALOIDEN KIELISTÄ	102
6.3	ARKIKIELI JA KÄSITTEELLISEN AJATTELUN KIELI.....	109
6.4	TIETO KIELISTÄ JA NIIDEN RAKENTEISTA	111
6.5	KIELI KAIKKIA OPPIAINEITA YHDISTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ.....	114
6.6	KIELEN MERKITYS YKSILÖLLE JA YHTEISÖLLE.....	119
6.7	SUHTAUTUMINEN KIELIIN JA MONIKIELISYYTEEN.....	124
7	TULOSTEN TARKASTELU	127

7.1	KIELEN MERKITYS YKSILÖLLE JA YHTEISÖLLE.....	128
7.2	TIETO KIELISTÄ JA NIIDEN RAKENTEISTA	131
7.3	SUHTAUTUMINEN KIELIIN JA MONIKIELISYYTEEN.....	133
7.4	KIELI KAIKKIA OPPIAINEITA YHDISTÄVÄNÄ TEKIJÄNÄ.....	135
7.5	TIETOISUUS ERI TIEDONALojEN KIELISTÄ	137
7.6	ARKIKIELI JA KÄSITTEELLISEN AJATTELUN KIELI.....	139
7.7	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	141
8	POHDINTA	145
8.1	LUOTETTAVUUS JA TIETEELLISYYS ETNOGRAFIASSA	145
8.2	EETTINEN TARKASTELU.....	151
8.3	MITEN TOIMISIMME JATKOSSA?	155
9	LÄHTEET	157

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmeninä ihmisten kansainvälinen liikkuminen on lisääntynyt hurjaa vauhtia (YK, 2017, 4). Maahanmuutto on lisääntynyt myös Suomessa 1990-luvulta lähtien (Kalliokoski 2009, 9), ja sen myötä monikielisyyskin on kasvanut. Vuonna 2018 Suomessa asui lähes 392 000 vieraskielistä henkilöä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, kun vuonna 2008 heitä oli vain 200 000 (Tilastokeskus). Täten maahanmuuton lisääntymisen myötä myös monikielisten oppilaiden määrä perusopetuksessa on kasvanut huomattavasti, ja suomalaiset koulut ovatkin erittäin heterogeenisiä nykyään (Harju-Autti, Aine, Rähkä & Sinkkonen 2018, 2).

Monikielisten oppilaiden määrän lisääntyminen on samalla nostanut esille uusia kieleen kohdistuvia kysymyksiä, jotka ovat alkaneet saada huomiota niin tutkimuksissa, pedagogisessa keskustelussa kuin koulutuspoliittisessa toiminnassa (Aalto & Tarnanen 2015, 73). Esimerkiksi vuoden 2016 kansainvälisten PISA-tutkimusten tulosten myötä on huomattu, että niin ensimmäisen kuin toisen polven maahanmuuttajataustaisilla oppilailla erityisesti lukutaito on ollut heikompaa kuin kantaväestöllä, ja sen kehittyminen on ollut heikointa muihin oppiaineisiin verrattuna, kun niitä verrataan vuoden 2012 PISA-tuloksiin. Myöskään suomenkielisten lasten lukutaidon kehittyminen ei ole tällä hetkellä nousussa, sillä vaikka Suomi on edelleen huipulla verrattaessa suomalaisten lasten lukutaitoa muihin PISA-tutkimuksiin osallistuneisiin maihin, Suomen omassa lukutaidon kehityskulussa on huomattavissa selkeää laskua, ja erityisesti heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut. (Vettenranta ym. 2016, 37–38.) On myös todettu, että opettajat tarvitsisivat enemmän kokemusta maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toimimisesta, sekä tietoa pedagogisista malleista, joilla kieltä ja oppiaineita voisi yhdistää paremmin (Edwards 2017, 87; García & Kleyn 2012, 5; Schall-Leckrone & McQuillan 2012, 246). Tämä vaatisi myös opettajankoulutukseen lisää aiheita monikielisydestä ja kielitietoisuudesta (Miramontes, Nadeau & Commins 2011). Olemme

huomanneet tämän myös omassa opettajankoulutuksessa, sillä ennen vapaavalintaista harjoitteluamme perusopetukseen valmistavassa luokassa, emme olleet saaneet kovin paljoa tietoa tai kokemusta erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa toimimisesta ja kielen huomioimisen tärkeydestä. Tämä on heijastunut toimintaamme kentällä, sillä välillä tuntuu, että esimerkiksi oppilaiden omien kielitaustojen huomioon ottaminen on melko vaikeaa kaikkien muiden opetuksen tavoitteiden joukossa.

Kuten kaikesta tästä keskustelusta voidaan päätellä, kielellä on suuri merkitys kaikkeen ihmisen toimintaan, sillä se rakentaa koko sosiaalista todellisuutta (Piippo, Vaattovaara & Voutilainen 2016, 30), liittyen oleellisena osana ihmisten kanssakäymiseen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Karlsson 2008, 2; Nikkola, Rautiainen, Moilanen, Räihä & Löppönen 2013, 147), oppimiseen ja ajatteluun (Opetushallitus 2014, 197) sekä identiteetin rakentamiseen (Youssef 2005, 120). Yhtenä keinona korostaa kielen kokonaisvaltaista merkitystä on pidetty kielitietoista ajattelua, joka on osa kielikasvatusta. Kansainvälisesti kielitietoisuus on saanut laajempaa huomiota jo pidemmän aikaa kielellisesti monimuotoisemmissa maissa, kun taas Suomessa se on korostunut laajemmin koulutuksen kentällä erityisesti uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 28), joka onkin tämän tutkimuksen keskeinen teoreettinen lähtökohta Rapatin (2015) ja DivEDin lisäksi. Opetushallituksen (2014, 28) ohjeistuksissa kielitietoisuudella tarkoitetaan sitä, että kielen merkitys tunnustetaan ja huomioidaan jokaisen oppiaineen opetuksessa. Kielitietoisuudessa jokainen kieli nähdään arvokkaana, ja oppilaiden monikielisyyttä hyödynnetään opetuksessa. Lisäksi sen kautta esimerkiksi ymmärretään, että oppiaineilla on oma kielensä, käsitteistönsä ja tekstikäytäntönsä, jotka tulee tuoda oppilaille ilmi. (ks. Opetushallitus 2014, 28.) Tärkeää on myös huomata, että kielitietoisesta opetuksesta hyötyy jokainen oppilas, sillä kielitietoisuus on kaiken oppimisen ytimessä (Mustonen & Honko 2018, 131), ja sen kautta voidaan toteuttaa jokaisen oppilaan oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin (ks. Perustuslaki 731/1999 § 17).

Koska koemme kielitietoisuuden olevan erittäin tärkeä lähtökohta opetuksessa, halusimme tutkimuksessa selvittää tarkemmin, miten teorian pohjalta luomamme kielitietoisuuden osa-alueet (ks. alaluku 3.2) näkyivät opettajien arkikäytännöissä. Lisäksi, koska kielitietoisuuteen liittyvä aiempi

tutkimuskirjallisuus on melko pirstaleista, halusimme omalta osaltamme liittää näitä yksittäisiä kielitietoisuuden osa-alueita selkeämmin yhteen saman pääkäsitteen alle sekä laajentaa niiden kuvauksia (vrt. Opetushallitus 2014, 28). Siksi lähdimme tutkimaan tapauskohtaisesti kahden opettajan kielitietoisia käytänteitä sekä valmistavan opetuksen että yleisopetuksen luokassa, joissa molemmissa opiskeli maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tarkoituksena oli etnografisen tutkimusotteen mukaisesti selvittää havainnoimalla ja haastattelemalla opettajia, miten teorian pohjalta (DivED; Opetushallitus 2014; Rapatti 2015) määritellyt kielitietoisuuden osa-alueet näkyivät opettajien opetuskäytännöissä, sekä mitä he ylipäätään tietävät kielitietoisuudesta. Opettajien havainnointi ja haastattelu tehtiin tutkimuskentällä tammi- ja helmikuussa eräässä suomalaisessa kunnassa. Aineisto kerättiin tekemällä muistiinpanoja sekä nauhoittamalla oppitunteja, ja kerätty aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tämän johdannon jälkeen tutkimuksen toisessa ja kolmannessa luvussa käsitellään aiempaa tutkimuskirjallisuutta, joka myös määrittelee samalla tutkimuksemme keskeisimmät teoreettiset lähtökohdat. Teoriaosio koostuu kahdesta osasta: maahanmuuttajaväestöstä Suomessa sekä kielestä ja sen merkityksestä. Toisessa luvussa tarkastelussa ovat erityisesti maahanmuuttajaväestön koostuminen Suomessa, sekä heihin liittyvät koulutusjärjestelmät, kuten perusopetukseen valmistava opetus, S2-opetus ja oman äidinkielen opetus. Kolmannessa luvussa kielen ja sen merkitysten erityisinä näkökulmina ovat kielikasvatus ja kielitietoisuus. Myös teorian pohjalta määrittelemämme kielitietoisuuden osa-alueet ovat kuvattuina luvussa.

Neljännessä luvussa kerromme tarkemmin tapaustutkimuksemme toteutuksesta, jonka lähtökohtana oli etnografisin tutkimusottein tapahtuva havainnointi ja haastattelu. Kerromme luvussa tarkemmin, miten tutkimusprosessimme eteni, sekä esittelemme tutkimuskysymykset. Kerromme myös tarkemmin tapaustutkimuksesta, etnografisesta tutkimusotteesta sekä analyysistamme teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Viidennessä ja kuudennessa luvussa avaamme erikseen valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen luokkien tulokset, ja niitä käsitellään hierarkkisesti kielitietoisuuden osa-alueiden kautta. Luvussa seitsemän tarkastelemme tarkemmin valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen tuloksia yhdessä kunkin kielitietoisuuden osa-alueen

näkökulmasta, sekä vertaamme niitä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Luvun loppuun on koottu tutkimuksen tärkeimmät johtopäätökset. Lopuksi luvussa kahdeksan käsittelemme tarkemmin tutkimuksen toteutumista sen luotettavuuden ja tieteellisyyden sekä eettisten kysymysten kannalta. Pohdimme myös, miten tutkimus onnistui kokonaisuudessaan, ja esittelemme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

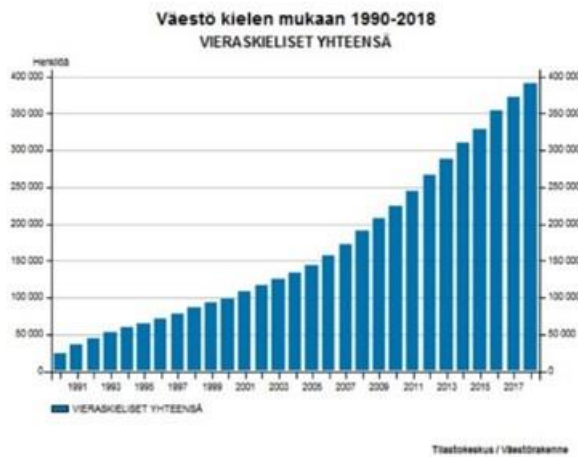
2 MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN VÄESTÖ SUOMESSA

2.1 Maahanmuutto Suomessa

Monissa Euroopan maissa maahanmuutto on nykyisessä laajuudessaan paljon vanhempi ilmiö kuin Suomessa (Lehtonen 2009, 162). Maahanmuutto on kuitenkin lisääntynyt Suomessa erityisesti 1990-luvulta lähtien (Kalliokoski 2009, 9). Suomessa asuvien ulkomaan kansalaisten määrä oli lähes 258 000 vuonna 2018. Vieraskielisiä, eli henkilöitä, joiden äidinkieli on joku muu kuin suomi, ruotsi tai saame, asui Suomessa 2018-luvulla lähes 392 000, kun heitä oli 2008-luvulla lähes 200 000. Vuonna 2008 ulkomaan kansalaisten lukumäärä oli noin 150 000, joten toisin sanoen lukumäärä on kymmenen vuoden aikana lähes kaksinkertaistunut. Toisaalta Suomen kansalaisten nettomaahanmuutto, eli maahan- ja maastamuuton erotus, on ollut koko 2010-luvun laskussa, sillä maasta on lähtenyt pois enemmän Suomen kansalaisia kuin maahan on muuttanut uusia kansalaisia. (Tilastokeskus.) Alla ovat Tilastokeskuksen diagrammit (kuvio 1 & 2) ulkomaan kansalaisista ja vieraskielisistä vuosina 1990–2018, sekä diagrammi (kuvio 3) maahan-, maasta- ja nettomuutosta lähtö- ja määrämaittain vuosina 1990–2017.



KUVIO 1. Väestö kansalaisuuden mukaan 1990–2018 (Tilastokeskus)



KUVIO 2. Väestö kielen mukaan 1990–2018 (Tilastokeskus)



KUVIO 3. Maahan-, maasta- ja nettomuutto lähtö-/määrämaan mukaan 1990–2017 (Tilastokeskus)

Vuoden 2018 lopussa Suomessa asui 180 eri ulkomaan kansalaisuusryhmää, joista ylivoimaisesti suurin ryhmä oli Viron kansalaiset. Toiseksi eniten Suomessa asui Venäjän kansalaisia ja kolmanneksi eniten Irakin kansalaisia. Seuraavana kansalaisuustilastoissa ovat järjestyksessä kiinalaiset, ruotsalaiset, thaimaalaiset, somalialaiset, afganistanilaiset, syyrialaiset ja vietnamilaiset. Venäjä on selvästi yleisin vieras kieli, ja sitä puhui vuonna 2018 äidinkielenään yli 79 000 henkilöä. Seuraavaksi yleisin kieli on viro, jota puhui lähes 50 000 henkilöä. Näiden jälkeen suurimmat kieliryhmät ovat arabia, somali ja englanti. (Tilastokeskus.)

Vuonna 2017 Suomen väestöstä ulkomaalaistaustaisia oli 7 prosenttia. Selvästi koko maan keskiarvoa enemmän ulkomaalaistaustaisia asui Ahvenanmaalla, nimittäin 14,5 prosenttia, ja Uudellamaalla 13 prosenttia, jossa asui yli puolet ulkomaalaistaustaisista. Myös Pohjanmaan ja Varsinais-Suomen maakunnissa ulkomaalaistaustaisia asui suhteellisesti hieman enemmän kuin koko maassa keskimäärin. Kuitenkin suhteellisesti pienin ulkomaalaistaustaisten osuus oli Etelä-Pohjanmaalla, jossa osuus oli 2,2 prosenttia. Jos väestönosuuksia tarkastellaan kuntakohtaisesti, vuonna 2017 ulkomaalaistaustaisten osuus oli erityisen suuri monissa Ahvenanmaan kunnissa, pääkaupunkiseudulla, Pohjanmaan Korsnäsissä ja Närpiössä sekä Turussa. Näissä kunnissa ulkomaalaistaustaisten osuus vaihteli kymmenestä prosentista 20 prosenttiin. Noin neljäsosa ulkomaalaistaustaisesta väestöstä asuu Helsingissä, jonne 1990-luvun maahanmuutto alun perin kohdistuikin. 30 kunnassa ulkomaalaistaustaisten osuus koko väestöstä vuonna 2017 oli alle prosentin. (Tilastokeskus.)

Myös suomalaiset ovat muuttaneet ahkerasti historiansa aikana. On arvioitu, että 1900-luvun aikana Suomesta muutti pois noin miljoona ihmistä. Suurimpia muuttoaaltoja ovat olleet 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun siirtolaisuus Pohjois-Amerikkaan sekä 1960- ja 1970-lukujen muutto Ruotsiin. (Tilastokeskus.) Maahanmuutto Suomeen muuttui hieman 1990-luvulla, sillä sen alussa maahanmuutto lisääntyi selvästi muista kuin Ruotsista palaamiseen liittyvistä syistä (Kalliokoski 2009, 9; Tilastokeskus). Suurin osa Suomeen muuttaneista oli inkeriläisiä paluumuuttajia sekä pakolaisina Somaliasta ja entisen Jugoslavian alueelta tulleita. Vuosi 1991 oli suurin muuttovoittovuosi 1990-luvulla, koska silloin Suomeen tuli 13 000 henkilöä enemmän kuin täältä

lähti. Nettomaahanmuutto (ks. edellä) nousi jälleen tätä suuremmaksi vasta vuonna 2007. Euroopan Unionin ja vapaan liikkuvuuden myötä maahanmuutto Suomeen alkoi lisääntyä 2000-luvulla. Toisaalta vuonna 2017 Suomeen muutti 31 797 henkilöä, mikä oli 3 108 henkilöä vähemmän kuin vuotta aiemmin. (Tilastokeskus.) Lisääntynyt maahanmuutto on nostanut keskustelun aiheeksi kielellisen monimuotoisuuden, sekä tuonut uudet ja vanhat kielivähemmistöt lähemmäs yhä useampaa suomalaistaustaista esimerkiksi työpaikoilla, koulutuksessa ja viestinnässä (Kalliokoski 2009, 9).

Maahanmuuttajat ovat erittäin heterogeeninen ryhmä niin kielen, kulttuurin, koulutuksen kuin maahantulon syyn perusteella (Ikonen 2005, 10). Suomalaistaustaisia ovat kaikki ne henkilöt, joilla vähintään toinen vanhemmista on syntynyt Suomessa. Ulkomaalaistaustaisia puolestaan ovat ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Mikäli henkilön molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla, on taustamaa ensisijaisesti biologisen äidin syntymävaltio. Kaikilla suomalaistaustaisilla henkilöillä taustamaa on Suomi. (Maahanmuuttovirasto.) Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla perhetaustat liittyvät yleensä vanhempien avioliiton kautta Suomeen tuloon, työperäiseen maahanmuuttoon, adoptointiin tai pakolaisuuteen (Ojutkangas 2010, 81; Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 15). Käytämme tässä tutkimuksessa suomalaistaustaisista ja ulkomaalaistaustaisista lapsista ja nuorista yhteisnimitystä *maahanmuuttajataustainen* lapsi tai nuori. Termiä käytetään myös esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 48). Osa tutkimuksemme maahanmuuttajataustaisista lapsista oli myös kaksikielisiä, toisin sanoen heillä oli suomen kielen lisäksi toinenkin äidinkieli, jonka he olivat perineet eri maasta lähtöisin olevalta vanhemmaltaan (ks. Nurmi ym. 2014, 54). Heistäkin käytämme yleensä nimitystä maahanmuuttajataustainen lapsi tai nuori.

Muita tärkeitä maahanmuuttoon liittyviä käsitteitä ovat pakolainen, turvapaikanhakija, ulkomailta adoptoidut lapset sekä ulkomaalainen. Pakolainen on ulkomaalainen henkilö, jolla on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi alkuperänsä, uskontonsa, kansallisuutensa, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisensa tai poliittisen mielipiteensä vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan ja jonka Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö katsoo olevan pakolainen.

Turvapaikanhakija puolestaan on henkilö, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta, ja joka saa pakolaisaseman, mikäli hänelle annetaan turvapaikka. Ulkomailta adoptoitujen lasten ottovanhemmat rinnastetaan lapsen biologisiksi vanhemmiksi, joten Suomessa syntyneiden henkilöiden ulkomailta adoptoiman lapsen katsotaan olevan suomalaistaustainen, ja hänen taustamaansa on siten Suomi. Ulkomaalainen puolestaan on henkilö, joka ei ole Suomen kansalainen. (Maahanmuuttovirasto.)

Maahanmuuttoon liittyy olennaisena osana myös maahanmuuttajien kotouttaminen ja kotoutuminen. Kotouttaminen tarkoittaa viranomaistoimenpiteitä, joilla pyritään edistämään yksilöiden kotoutumista tukemalla ja lisäämällä heidän hyvinvointiaan, koulutustaan ja työllisyyttään. Kotoutuminen taas tarkoittaa kaksisuuntaista prosessia, jonka tavoitteena on maahanmuuttajan kokemus yhteiskunnan täysivaltaisesta jäsenyydestä. (THL.) Kotoutuminen on aina pitkä ja monipolvinen prosessi, ja onnistuakseen se vaatii yhteiskunnan tukea. Aikuisten maahanmuuttajien kanssa voidaan tehdä kotoutumissuunnitelma, jonka voi tehdä sosiaalitoimistossa tai työvoimatoimistossa. (Korpela 2005, 26, 28; Korpela 2010, 41, 43.) Myös suomalaiseen lakiin kotoutumisen edistämisestä (Kotoutumislaki 1386/2010) on kirjattu yhteiskunnalta vaadittuja toimia kotoutumisen edistämiseksi, kuten kotoutumista edistävien toimenpiteiden järjestämistä kunnissa, perustietojen antamista suomalaisesta yhteiskunnasta, ohjauksen ja neuvonnan antamista sekä kotoutumissuunnitelman teettämistä.

Aikuisten kotouttamistavoitteena on saada heidät työelämään, kun taas lapsilla ja nuorilla pyritään tukemaan koulutusta (Korpela 2005, 29; Korpela 2010, 44). Erityisesti opetustoimi ja sen nivelvaiheiden tukeminen ovat merkittäviä tekijöitä lasten kotoutumiselle, samoin ystävien saaminen. Tärkeää kotouttamisessa on, että lapsia tuetaan riittävän pitkään ja suunnitellusti yhdessä huoltajien kanssa. (Korpela 2005, 29, 30–32; Korpela 2010, 45–46.) Onnistunut kotoutuminen ja tunne osallisuudesta ehkäisevät syrjäytymistä sekä kaventavat hyvinvointieroja (THL). Yhteistä maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi on myös heidän arvostamisensa. Kulttuurisen moninaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen, integroiminen sekä sulauttamisen välttäminen ovat suomalaisen yhteiskunnan tavoitteita, ja samalla vahvoja kotouttavia voimia. Myös kielitaidon takaaminen, niin suomen kielen kuin oman äidinkielen, edistää tasa-arvoisia

mahdollisuuksia tulla yhteiskunnan täysvaltaiseksi jäseneksi. (Korpela 2005, 26, 29–30; Korpela 2010, 41–42, 44.)

2.2 Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret koulutusjärjestelmässä

Maahanmuuttajataustaiset oppivelvollisuusikäiset lapset ja nuoret ovat velvollisia käymään peruskoulussa. Heidän koulutuksensa on Suomessa ollut pääosin olemassa oleviin koulutusmuotoihin integroitua, eikä heille ole luotu omia koulutusjärjestelmiä. Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret osallistuvat samoihin koulutuksiin kuin ikätasoisensa kantaväestö heti, kun he ovat valmiuksiensa puolesta siihen valmiita. Näitä valmiuksia edistävät perusopetukseen valmistava opetus, suomi toisena kielenä -opetus, oman äidinkielen opetus sekä muut tukitoimet. (Vaarala ym. 2016, 16, 17.)

Maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret käyvät kunnista riippuen yleensä perusopetukseen valmistavaa opetusta enintään yhden lukuvuoden, minkä jälkeen he siirtyvät yleisopetukseen suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän oppilaina.¹ On myös mahdollista, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat aloittavat yleisopetuksessa ilman perusopetukseen valmistavaa opetusta, mikäli kunta ei sitä tarjoa. Lisäksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat kaiken muun opetuksen ohella osallistua oman äidinkielen opetukseen, mikäli sitä järjestetään. (Opetushallitus 2015, 5, 7.)

2.2.1 Perusopetukseen valmistava opetus

Perusopetukseen valmistava opetus on yleisopetusta edeltävä opetusryhmä maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen kielen taito ei ole vielä riittävää yleisopetukseen osallistumiseen (Ikonen 2005, 13). Valmistavassa opetuksessa voivat opiskella hiljattain Suomeen muuttaneet oppivelvollisuus- ja esiopetusikäiset lapset, sekä niin sanotut toisen sukupolven maahanmuuttajat,

¹ Käytämme tästä lähtien vain suomi toisena kielenä -oppimäärän kuvausta, koska lukemasamme kirjallisuudessa ei puhuttu ruotsi toisena kielenä -oppimäärän sisällöistä ollenkaan. Tästä syystä emme voi olettaa, että kaikki kirjallisuudessa mainittu sisältö voidaan täysin rinnastaa ruotsi toisena kielenä -opetukseen.

jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden suomen kielen taito ei ole riittävää yleisopetuksen opetukseen (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 16, 17–18). Valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille lapsille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia, toisin sanoen kokonaismäärä on noin vuoden mittainen. Opetukseen osallistuvalla on kuitenkin oikeus siirtyä perusopetukseen tai esiopetukseen jo ennen näiden tuntimäärien täyttymistä, mikäli hän pystyy seuraamaan riittävän hyvin perus- tai esiopetusta. (Opetushallitus 2015, 5.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää myös vain yhdelle oppilaalle. (Opetushallitus 2015, 5.) Valmistavan opetuksen järjestäminen ei ole opetuksen järjestäjille pakollista. Mikäli kunta kuitenkin hakee lupaa järjestää valmistavaa opetusta, sen kustannukset korvataan myöhemmin opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän kautta. (Ikonen 2005, 14.) Mikäli opetuksen järjestäjä ei tarjoa valmistavaa opetusta, on heidän huolehdittava maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisestä tuen tarpeesta perusopetuksen ryhmissä (Ikonen 2005, 14–15).

Valmistavan opetuksen tavoitteena on ennen kaikkea edistää oppilaan suomen kielen taitoa sujuvaa esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten, minkä takia valmistavan opetuksen pääpaino onkin kyseisen kielen opetuksessa kaikissa oppiaineissa. Valmistavan opetuksen toinen päätavoite on edistää mahdollisimman tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen tavoitteena on lisäksi tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta. (Opetushallitus 2015, 5.) Vaikka opetus keskittyykin pääasiassa suomen kielen harjoittamiseen, opetetaan oppilaille myös kaikkia muita oppiaineita oppilaan ikäkauden ja aikaisempien opintojen mukaisesti. Tärkeää on myös varhainen integrointi yleisopetukseen erityisesti taito- ja taideaineissa, jotta maahanmuuttajataustainen oppilas pääsee mahdollisimman autenttisesti edistämään kotoutumista, kielitaidon ja opiskelunvalmiuksien kehittymistä sekä laaja-alaisen osaamisen ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista. Integrointi myös motivoi maahanmuuttajataustaisia oppilaita suomen kielen oppimisessa. (Ikonen 2005, 13–14; Nissilä ym. 2006, 16; Opetushallitus 2015, 5.) Integrointi on mahdollista

myös muissa yleisopetuksen opetusryhmien oppiaineissa, mikäli oppilaalla on niihin hyvä pohjakoulutus (Nissilä ym. 2006, 17).

Perusopetukseen valmistavalla opetuksella ei ole valtakunnallista oppimäärää. Koska maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret ovat erittäin heterogeeninen joukko niin iältään, kielitaidoiltaan, motivaatioiltaan kuin oppimis- ja opiskeluvalmiuksiltaan (Opetushallitus 2015, 9; Youssef 2005, 126), on heidän opetuksensakin hyvin yksilöllistä. Oppilaille tehdään yleensä omat oppimissuunnitelmat, joissa heille määritellään opetuksen tavoitteet perustuen heidän suomen kielen taitoonsa sekä aiempaan koulunkäyntihistoriaansa. Heidän aikaisemmat arviointinsa muunnetaan myös vastaamaan perusopetuksen arviointia. Oppimissuunnitelmassa arvioidaan oppilaan tuleva luokka-aste ja tarvittavat tukitoimet. Tämä suunnitelma kulkeutuu myöhemmin S2-opettajalle perusopetukseen. (Ikonen 2005, 21; Nissilä ym. 2006, 17; Opetushallitus 2015, 5, 9.)

Valmistavan opetuksen opettajan on syytä pitää mielessä, että kaikessa opetuksessa on lopulta kyse kielen opettamisesta. Yhteistyö yleisopetuksen S2-opettajan kanssa on hyödyllistä oppilaiden perusopetukseen siirtymisen kannalta, joten tiivis yhteistyö on toivottavaa. Yhteistyö myös helpottaa valmistavan opetuksen opettajan arviointitoimia, kun yleisopettaja voi tarjota hänelle omia käsityksiään oppilaan tiedoista ja taidoista. Yleisopetukseen siirtymisen jälkeenkin maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat saada valmistavalta opettajalta tukiopetusta, ja lisäksi he voivat hyödyntää erilaisia valmistavan opetuksen oppimateriaaleja ja opetusvälineitä. (Nissilä ym. 2006, 16, 17.) Valmistavaa opetusta ei arvioida numeerisesti, mutta sen suorittamisesta saa todistuksen. Arvioinnin kautta on myös tarkoitus antaa valmistavan opetuksen oppilaille kuva perusopetuksen vaatimuksista. (Opetushallitus 2015, 12.) Kielitaidon arvioinnissa käytetään myös opetussuunnitelmassa mainittua eurooppalaista viitekehystä, jossa kymmenen eri taitotasoa kuvaavat oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa kuullun ymmärtämisen, luetun ymmärtämisen, puhumisen ja kirjoittamisen osalta. Tasot A1.3–A2.1 kuvaavat keskimäärin oppilaan osaamista valmistavan opetuksen päättyessä. (Nissilä 2010, 62, 66.)

Koska perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat ovat lähtöisin hyvin erilaisista kulttuureista, on tärkeää luoda ja kehittää yhteistä toimintakulttuuria. Opetuksessa hyödynnetään toiminnallisia ja monipuolisia

opetusmenetelmiä ja työtapoja. Erilaiset oppimisympäristöt tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia käyttää kieltä eri kommunikaatioympäristöissä, samoin niiden kautta oppilas voi tutustua suomalaiseen kulttuuriin ja edistää omaa kotoutumistaan lähiympäristöön sekä laajemmin suomalaiseen yhteiskuntaan. Toiminta on myös niveltynyt osaksi perusopetusta ja koulun toimintakulttuuria. Koska eri oppiaineet ja niiden tavat käyttää kieltä ovat erittäin keskeisessä asemassa perusopetukseen valmistavassa opetuksessa, opetus edellyttää kielitietoisia työtapoja kaikissa oppiaineissa. Erilaisten tekstien lukemisen, ymmärtämisen, tulkitsemisen ja tuottamisen taidot ovat keskeisiä. Kielitietoiset työtavat edellyttävät erityisesti opettajien välistä yhteistyötä sekä yhteistä ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa. (Opetushallitus 2015, 8.)

2.2.2 Perusopetuksen S2-opetus

Kaikkien oppivelvollisuusikäisten lasten ja nuorten on opiskeltava jotain äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärää. Mikäli maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielitaito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, ja tämä vaikuttaa merkittävästi oppilaan koulutyöskentelyyn tai esimerkiksi yhdenvertaisena koulun jäsenenä toimimiseen, on hänen opiskeltava suomea äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 88, 185; Vaarala ym. 2016, 17.) Näihin oppilaisiin lukeutuvat myös sellaiset adoptio- tai paluumuuttajataustaiset lapset ja nuoret, joiden äidinkieli on väestörekisterissä suomi, mutta joiden kielitaito ei ole kaikilla kielitaidon osa-alueilla äidinkielen tasoinen (Nissilä & Mustaparta 2005, 84; 2010, 84). Päätöksen oppimäärästä tekevät sekä koulun opettajat, arvioituaan ensin oppilaan kielitaidon, että oppilaan huoltajat (Opetushallitus 2014, 185).

Suomi toisena kielenä -oppimäärää voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan tai rinnalla. Näin ollen oppilas voi joustavasti opiskella oman taitotasonsa mukaisesti esimerkiksi joitain oppiaineen sisältöjä suomi äidinkielenä -oppimäärän mukaisesti, ja osaa taas S2-oppimäärän mukaan. S2-opetuksen järjestämistavat vaihtelevat paikallisesti, ja yleensä opetus tapahtuu joko yhdessä suomi äidinkielenä -oppimäärän ryhmässä tai erikseen omassa S2-ryhmässä. Kunnan resurssit vaikuttavat

luonnollisesti S2-opetuksen järjestämiseen. (Ikonen 2005, 15–16.) Oppilas voi siirtyä kokonaan S2-opetuksesta suomi äidinkielenä -opetukseen, mikäli hänellä on riittävät taidot opiskella sen tavoitteiden mukaisesti (Opetushallitus 2014, 118, 186).

S2-opetuksen lähtökohtana on suomen kielen taito, ei luokka-aste, jolla oppilas opiskelee. Kuitenkin oppilaan opetuksessa tulee huomioida oppilaan ikäkausi ja sen edellytykset oppimäärälle, jotta oppilas voisi saada hänelle parhaiten soveltuvaa opetusta. Lisäksi on tärkeää, että oppilas voi mahdollisuuksien mukaisesti osallistua samojen tekstien ja tekstilajien käsittelyyn kuin luokka-asteensa muut oppilaat. Myös yleisopetuksessa S2-oppilaille voi olla hyödyllistä tehdä omat oppimissuunnitelmat, joiden avulla voidaan huomioida heidän yksilölliset tarpeensa esimerkiksi kielen, kotoutumisen tai tukiopetuksen tarpeen suhteen. (Nissilä & Mustaparta 2005, 113; Opetushallitus 2014, 88, 185–186.)

Viikkotunneiltaan S2-opetus vastaa suomi äidinkielenä -opetusta (Nissilä & Mustaparta 2005, 84; Nissilä ym. 2006, 18–19). Vaikka sen suoritustavat vaihtelevat yksilöllisesti paljon, jaetaan opetus usein joko kursseiksi tai oppisisällöiksi oppilaiden taitotason mukaan. Taitotasojako onkin oppilaille usein motivoivaa, sillä vastaava opetustaso poistaa turhautumista liian helpon tai vaikean opetuksen vuoksi. (Nissilä ym. 2006, 19.) Opetuksen oppisisältöihin tai kursseihin sisällytetään suomi äidinkielenä -oppimäärän jokaisesta keskeisestä sisältöalueesta tärkeimmiksi koettuja asioita ja lisäksi kielitaidon osa-alueiden harjoittelua (Nissilä & Mustaparta 2005, 114–115).

Suomi toisena kielenä –oppimäärän erityisenä tehtävänä on tukea lasten ja nuorten kasvua kieliyhteisön täysvaltaisiksi jäseniksi, joilla on kielelliset valmiudet jatko-opintoihin (Opetushallitus 2014, 185). Oppimisen tarkoituksena ei ole kuitenkaan luoda täydellistä kielitaitoa, vaan pikemminkin hankkia sellaisia taitoja, joiden avulla oppija voi selviytyä ja saavuttaa itselleen tärkeitä jäsenyyksiä erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä (Vaarala ym. 2016, 5). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 185) S2-oppimäärän tavoitteiksi mainitaan myös esimerkiksi monilukutaito, kielitaidon osa-alueet ja eri tiedonalojen kielten kehitys:

Opetuksen avulla pyritään monilukutaitoon, jonka avulla oppilas osaa hakea tietoa sekä ymmärtää, tuottaa, arvioida ja analysoida erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä päivittäisessä vuorovaikutuksessa, koulutyöskentelyssä ja yhteiskunnassa. Opetuksessa tuetaan kielitaidon eri osa-alueiden sekä eri tiedonalojen kielen kehittymistä. (Opetushallitus 2014, 185.)

Edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi S2-opetuksen erityisenä tavoitteena on myös tukea oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa rakennetaan yhdessä koulun, kotien, oman äidinkielen opetuksen sekä muiden oppiaineiden opetuksen kanssa. Opetuksessa arvostetaan kaikkia oppilaiden osaamia kieliä, ja niitä myös hyödynnetään. (Opetushallitus 2014, 185.)

2.2.3 Oman äidinkielen opetus

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2015, 6) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 463) kerrotaan, että jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Kaikille niille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, olisi järjestettävä mahdollisuuksien mukaan myös omaa äidinkielen opetusta valtionavustuksen turvin kahden vuosiviikkotunnin verran. Tämä on kuitenkin perusopetusta täydentävää opetusta, eikä sen järjestäminen tai siihen osallistuminen ole perusopetuslain määrittelemää tai pakollista. (Ikonen 2005, 16, 17; Opetushallitus 2014, 463.) Kuitenkin vuonna 2016 oman äidinkielen opetukseen osallistui lähes kaksi kolmasosaa perusopetuksen vieraskielisistä oppilaista (Vaarala ym. 2016, 17). Nämä oman äidinkielen opetusryhmät ovat yleensä erittäin heterogeenisiä iän ja kielitaitojen suhteen (Youssef 2005, 126). Isoimpia kieliryhmiä oman äidinkielen opetuksessa olivat vuonna 2015 venäjän, arabian, somalin ja viron kieliä puhuvat oppilaat (Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017, 279).

Myös kaksikielisille oppilaille voidaan tarpeen mukaan järjestää varsinaisen opetuskielen lisäksi opetusta toisella kielellä, mikäli se ei häiritse oppilaiden mahdollisuuksia seurata muuta opetusta. Opetus voidaan järjestää laajamittaisena kaksikielisenä opetuksena, joka voidaan jakaa kolmeen osaan:

kotimaisten kielten varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn, muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen opetukseen sekä suppeampaan kaksikieliseen opetukseen, josta käytetään myös nimitystä kielirikasteinen opetus. Yleensä kaksikielistä opetusta toteutetaan kotimaisilla kielillä, mutta joskus niissä käytetään myös muita kieliä kielikylvyn tapaan. Kaksikielisellä opetuksella pyritään luomaan oppilaille mahdollisimman hyvä kielitaito useassa kielessä. (Opetushallitus 2014, 89.)

Oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen rakentamiseen. Oman äidinkielen opettaminen tukee myös osaltaan yhteiskuntaan sosiaalistumista eli kotoutumista. (Opetushallitus 2014, 463.) Tarkoitus on myös saada oppilaat arvostamaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan, kiinnostumaan omasta äidinkielestään sekä käyttämään ja kehittämään taitojaan siinä perusopetuksen jälkeenkin. Oman äidinkielen opetuksella edistetään myös suomen kielen sekä tällä kielellä opetettavien oppiaineiden oppimista. Yhdessä suomen kielenä -oppimäärän kanssa oman äidinkielen opettaminen voi vahvistaa oppilaan identiteetin kehittymistä sekä monikulttuurisuuden ja toiminnallisen kaksikielisyyden rakentumista, ja ylipäätään tukea oppilaan opiskelua ja kotoutumista. (Ikonen 2005, 17; Opetushallitus 2015, 7.)

Oma äidinkielen opetus voidaan parhaimmillaan kokea tasapainottavaksi tekijäksi oppilaan elämässä, koska se yhdistää omaa ja suomalaista kulttuuria toisiinsa (Youssef 2005, 121). Oman äidinkielen opetuksen haasteiksi on kuitenkin koettu opetusjärjestelyt, kuten opetustilojen sijainti kaukana omasta koulusta, tuntien myöhäinen ajankohta sekä ylipäätään opetustuntien irrallisuus muusta opetuksesta ja kouluhteisöstä (ks. Youssef 2005, 125). Myös oman äidinkielen opettajien suomen kielen taito ja opettajan pätevyydet vaihtelevat suuresti (Youssef 2005, 129), eivätkä he vaikuta tekevän paljoakaan yhteistyötä suomenkielisten opettajien kanssa (Tarnanen ym. 2017, 51).

3 KIELI JA SEN MERKITYS

Suomen kielen perussanakirjassa (1990) sana *kieli* on määritelty seuraavasti:

Ihmisen puheen järjestelmä ja sen kirjoitetut vastineet, varsinkin kokonaisen kansan viestintäjärjestelmä; jollekin erikoisalalle, ryhmälle tai yksilölle ominainen kielenkäyttö; matematiikan, atk-ohjelmoinnin tms. konstruoitu merkkijärjestelmä.

Kielillä siis tarkoitetaan ensisijaisesti ihmisten käyttämiä luonnollisia kieliä, jotka toteutuvat puheviestintänä, ja jossa palvellaan ja täytetään ihmisille tärkeitä funktioita (Karlsson 2008, 1). Kielten käyttäminen onkin sosiaalisen todellisuuden rakentamista (Piippo ym. 2016, 30), ja niiden käyttäminen on yhteydessä yhteiskunnallis-historiallisesti aikaan, paikkaan ja käytänteisiin (Nikkola ym. 2013, 147). Kielen rakenne vaihtelee paljon esimerkiksi maantieteellisesti, sosiaalisesti ja käyttötilanteittain (Karlsson 2008, 1). Kaikkiaan kieli on keskeisimpiä ihmisyyttä ja inhimillisyyttä luovia tekijöitä (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7–10; Karlsson 2008, 1), ja se liittyy oleellisena osana ihmisten kanssakäymiseen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Karlsson 2008, 2; Nikkola ym. 2013, 147), sekä oppimiseen ja ajatteluun (Opetushallitus 2014, 197). Kieltä ei voi ajatella pelkkänä staattisena rakennejärjestelmänä, vaan se on enemmänkin sosiaalista ja kontekstuaalista toimintaa, joka kytkeytyy kieltä käyttävään yhteisöön ja sen tapoihin hahmottaa ja arvottaa maailmaa. Kieltä pitää tarkastella siis myös ideologioiden, eli siihen liittyvien arvojen ja asenteiden, kautta. (Piippo ym. 2016, 24, 37.)

Kieliin liittyy myös merkityksiä. Kielen avulla ei vain suoraviivaisesti välitetä ja vastaanoteta viestejä, vaan sen avulla myös aktiivisesti tuotetaan merkityksiä. Nämä merkitykset syntyvät käyttötilanteessaan osana muuta sosiaalista toimintaa. (Piippo ym. 2016, 34, 35.) Hallidayn (2004, 310–311) mukaan kielellä voidaan luoda kolmenlaisia merkityksiä, kuten sisällöllisiä merkityksiä eli tietoa maailmasta, vuorovaikutuksellista merkityksiä eli puhujan ja kuulijan erilaisia rooleja sekä tekstuaalisia merkityksiä eli kielellisiä valintoja, joilla saadaan

syntymään yhtenäinen teksti. Tämä kolmiosainen kuvaus kielen merkityksistä näyttää kielen jatkuvasti muuttuvana merkitysvarantona, jonka kautta ihmiset pystyvät luomaan sekä yksilöllistä että sosiaalista todellisuuttaan. Kielellä onkin erittäin keskeinen osa rakennettaessa sekä oppiaineiden sisältöjä että koko koulun kaikkia vuorovaikutussuhteita. (Rapatti 2015, 56.)

Suurin osa ihmisistä on monikielisiä, ja joka kolmas ihminen puhuu päivittäin kahta tai useampaa kieltä. Kansainvälistyminen ja muuttoliike maasta toiseen toisaalta lisäävät tätä kielellistä rikkautta, toisaalta uhkaavat harvinaisia kieliä ja niiden olemassaoloa. (Kalliokoski 2009, 9.) Monikielisyys ja kielten sekoittuminen onkin usein nähty ongelmana. On esimerkiksi väitetty, että monikielisyys sulkee tulevaisuuden ovia, ja yksikielinen opetus taas avaa niitä (Cummins 2000, 4). Monikielisyyden on nähty alentavan kielitaitoa niin, että kielten osaamisen taso jää ”puolikieliseksi”. Sen on myös voitu ajatella olevan uhka kansalliselle yhtenäisyydelle, ja sen sijaan lisäävän riitoja ja hajanaisuutta. (ks. Dufva & Pietikäinen 2009, 1–2.) Kuitenkin yksikielisyyden arvostus on viime aikoina muuttunut pikemminkin monikielisyyden arvostamiseksi. Esimerkiksi eurooppalainen viitekehys korostaa tavoitteissaan, että rikas kieliperintö on arvokas ja yhteinen voimavara, jota pitää kehittää ja suojella. Koulutuksen kannalta Euroopan neuvosto toivoo ponnistelua, jotta tämä kielellinen moninaisuus voitaisiin muuttaa keskeisen ymmärtämisen lähteeksi sekä viestinnän ja yhteistyön helpottajaksi. Samalla halutaan päästä eroon ennakkoluuloista ja syrjinnästä perustuen kieliin ja kulttuuriin. (Euroopan neuvosto 2012, 20.)

Jokaisella on myös oma äidinkieli. Äidinkieliä ei ole aina helppoa määritellä, ja yhdellä henkilöllä niitä voi olla useampiakin (Kalliokoski 2009, 10–11). Äidinkieli voidaan määritellä esimerkiksi neljällä tavalla, joko järjestys-, taito-, määrä- tai identiteetikriteerin perusteella. Järjestyskriteerissä äidinkieleksi kutsutaan sitä kieltä, joka on opittu ensimmäiseksi ja joka on siis lapsen ensimmäinen kieli. Äidinkieltä voidaan määrittää myös sen perusteella, mitä kieltä osataan parhaiten, jolloin puhutaan taitokriteeristä. Kieltä, jota lapsi puhuu eniten, voidaan myös kutsua äidinkieleksi määräkriteerin perusteella. Identiteetikriteerin perusteella äidinkieli määritellään kieleksi, josta lapsi välittää eniten ja jonka puhujien joukkoon hän tuntee kuuluvansa. (Nissilä 2010, 79; Nissilä ym. 2006, 12.) Maahanmuuttajataustaiset henkilöt ovat äidinkielensä

puolesta haastavassa tilanteessa, koska heillä näistä kriteereistä täytyvät usein vain järjestys- ja identiteettikriteerit, ja toisaalta määrällisesti he käyttävät enemmän valtakieltä, esimerkiksi Suomessa suomea (Nissilä 2010, 79). Monien etnisten ryhmien äidinkieli-prosentti onkin laskenut huomattavasti, kun vähemmistökansojen uudempi sukupolvi käyttää vanhemmiltaan oppimaansa äidinkieltä hyvin vähän tai eivät ollenkaan (Anhava 1998, 14). Identiteettikriteeri on kuitenkin yleensä vahvin peruste äidinkielelle. Monikielisillä on oikeus määrittellä äidinkieltänsä, ja niitä voi olla useampia kuin yksi. (Nissilä 2010, 79.)

Maailmalla yksittäisiä kieliä on yli 6000 (Karlsson 2008, 2; Lauranto 2018, 20). Kuitenkin tarkkaa kielten tai niiden puhujien lukumäärää on miltei mahdotonta tietää, koska esimerkiksi väestökirjanpito voi olla hyvinkin vajavaista tai murteet sekoittuvat kieliksi. Lisäksi monia kieliä, kuten englantia, ranskaa ja kiinaa, puhutaan laajasti toistenkielistenkin kesken joko monikielisten valtioiden sisällä tai kansainvälisesti, mutta niitä ei lasketa henkilöiden äidinkieleksi. (Anhava 1998, 12.) Suomessa puhuttuja vähemmistökieliä on useita, ja esimerkiksi Mari Hongon ja Sari Mustosen toimittama *Tunne kieli* -teos (2018) kokoaa yhteen 13 eri kieliartikkelia Suomen vähemmistökielistä.

Maailman kielet voidaan luokitella hierarkkiseen järjestykseen niiden puhujien määrän perusteella. Abram de Swaan (Cook 2008, 190) on esittänyt neliportaisen järjestyksen, joka alkaa useista reunakielistä (*the peripheral languages*). Tämä kategoria koostuu suurimmasta osasta maailman kieliä, joita puhutaan tietyllä alueella paikallisten asukkaiden kesken. Nämä kielialueet rajoittuvat esimerkiksi valtioiden sisään, kuten suomen kieli Suomessa. Toinen kategoria on keskuskielet (*the central languages*). Näitä kieliä on noin sata kappaletta, ja niitä käytetään myös yksittäisillä alueilla sekä paikallisten että ulkopaikkakuntalaisten puhumana esimerkiksi koulutuksen tähden. Keskuskieliä esiintyy erityisesti monikielisissä yhteiskunnissa. Espanjassa esimerkiksi katalaanin kieli on reunakieli, kun puolestaan espanjan kieli on keskuskieli, jota täytyy osata voidakseen esimerkiksi opiskella yliopistossa toisella puolella Espanjaa. Kolmas kategoria, superkeskuskielet (*the supercentral languages*), sisältää vain 12 kieltä, kuten arabian, kiinan ja englannin, ja niitä puhutaan useassa maailman kolkassa sekä äidinkielenä että vieraana kielenä. Yleensä näiden kielten käyttöön liittyy jokin erityinen funktio, kuten esimerkiksi arabian kielen käyttö uskonnollisena kielenä kaikilla islaminuskoisilla kotimaasta tai

äidinkielestä riippumatta. Viimeisenä kategoriana on hyperkeskuskieli (*the hypercentral language*), joka tällä hetkellä koostuu vain yhdestä kielestä, englannista. Tätä kieltä käytetään ympäri maailmaa eri tarkoituksissa, joista yksi merkittävimmistä on kansainvälinen yhteistyö esimerkiksi työelämässä. Englantia käytetään siis kommunikointitarkoituksiin erityisesti tilanteissa, joissa kummankaan osapuolen äidinkieli ei ole englanti. Englantia vieraana kielenä tai toisena kielenä puhujia onkin jopa enemmän kuin sitä äidinkielenään puhuvia. (Cook 2008, 190–192.)

Kielet voidaan luokitella myös joko kielten kieliopillisten rakenneominaisuuksien tai kielten sukulaisuuden ja polveutumisen perusteella (Anhava 1998, 17). Kieliopillisten rakenneominaisuuksien, kuten esimerkiksi sanojen taivutusten tai sanapäätteiden perusteella kielet voidaan jakaa isoiviin kieliin (esimerkiksi kiina ja vietnam), agglutioiviin kieliin (esimerkiksi suomi ja suahili), feklaaviin kieliin (esimerkiksi latina, ruotsi ja arabia) ja polysynteettisiin kieliin (esimerkiksi eskimo- ja intiaanikielet) (Anhava 1998, 17–19). Kielten jakaminen sukulaisuuden perusteella taas tarkoittaa jakoa, jossa kielet jaetaan yhteisen kantakielen perusteella. Kaksi tai useampi kieli on polveutunut yhteisestä kantakielestä, muodostaen yhteisen kielikunnan. Esimerkiksi suomi on uralilainen tai suomalais-ugrilainen kieli, riippuen sen päähaarasta. Suomen sukulaiskieliä ovat unkari, viro, itämerensuomalaiset kielet kuten karjala ja liivi, sekä saamelaiset, volgalaiset ja permiläiset kielet. (Anhava 1998, 32.)

3.1 Kielikasvatus

Kielikasvatus käsitteenä esiintyi jo vuoden 1985 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, minkä jälkeen se on pysynyt opetussuunnitelmassa liittyen kielten opettamiseen (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 7). Euroopan yhdentymiskehityksen ja maahanmuuton lisääntymisen seurauksena tapahtuva monikielistyminen on lisännyt tarvetta edistää erikielisten ja eri kulttuuritaustoista olevien ihmisten yhteisymmärrystä. Vastauksena tähän alkoi jo vuonna 1971 Sveitsissä pidetyssä Eurooppa-neuvoston koordinoimassa tieteellisessä kokouksessa työ, joka johti vuonna 2001 kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen julkaisemiseen. Viitekehyksessä ei juurikaan mainita

kielikasvatuksen käsitettä, mutta sen yleisiin periaatteisiin lukeutuu paljon sellaista, minkä voisi katsoa olevan kielikasvatusta. (Mustaparta ym. 2015, 10.)

Euroopan neuvoston julkaisema eurooppalainen viitekehys (2012) siis tarjoaa kaikille Euroopan maille yhteisen pohjan esimerkiksi erilaisten tutkintojen, opetussuunnitelmien ja oppikirjojen laadintaan. Sen avulla on kuvattu laajasti, minkälaisia taitoja oppijoiden olisi opittava kyetäkseen viestimään monipuolisesti ja tehokkaasti. Tätä kautta sen tulisi toimia pohjana kaikkien kielten arvioinnille auttaen luomaan läpinäkyvyyttä ja objektiivisuutta. (Euroopan neuvosto 2012, 19.) Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 200, 327) 3.–9. luokka-asteiden kieliaineiden, paitsi suomen kielen, kielitaidon osa-alueiden, kuten puhumisen, puheen ymmärtämisen, lukemisen ja kirjoittamisen (Nissilä ym. 2006, 40–41), arvioinnin tulisikin pohjautua eurooppalaiseen viitekehukseen ja sen suomalaiseen sovellukseen. Viitekehyksessä taitotasoa kuvataan kirjaimilla A, B ja C. Taitotasoon A luokitellaan kuuluvaksi perustason kielenkäyttäjä, taitotasoon B taas itsenäinen kielenkäyttäjä ja taitotaso C kuvaa taitavaa kielenkäyttäjää (Euroopan neuvosto 2012, 47). Oppijoiden kielitaidon kehittymistä tukemaan on eurooppalaisena yhteistyönä syntynyt myös eurooppalainen kielisalkku (EKS), jonka kehitystyössä myös Suomi on ollut aktiivisesti mukana (Euroopan neuvosto 2012, 238; Kantelinen 2015, 9; Opetushallitus 2000). Kielisalkku voisikin toimia yhtenä erittäin hyvänä työkaluna kielikasvatuksen toteuttamisessa, mutta valitettavasti sen käyttöönotto Suomessa on ollut hyvin hidasta (Kantelinen 2015, 15–16, 17).

Kielikasvatuksen ja vieraan kielen opetuksen taustalla on voimakas holistinen ihmiskäsitys, jossa oppimisessa koko oppija otetaan huomioon, ja kielen oppiminen on yhtä aikaa sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Kaikkonen 2005, 48; Kohonen 2005, 8). Vieraan kielen oppimisen prosessia tarkastellessa on tärkeää huomata, että uuden kielen oppiminen eroaa ensimmäisen kielen oppimisesta. Vieraskieli opitaan yleensä vasta vanhempana ja sen opiskelu on tietoista, esimerkiksi koulussa tapahtuvaa, toimintaa (Järvinen 2014, 68). Vieraan kielen oppimisella on myös monia tavoitteita (ks. Cook 2008, 205–212), mutta esimerkiksi kieliopillisesti sen lopullisena päämääränä on tiedon automatisoituminen ja muuttuminen tiedostamattomaksi osaamiseksi. Tämä

automatisoituminen mahdollistaa varsinkin puhetilanteissa vaivattoman ja sujuvan kielen tuottamisen. (Sundman 2014, 120.) Lisäksi uuden kielen oppiminen on pitkäkestoinen prosessi, sillä pintakielitaidon saavuttamiseen menee noin kaksi vuotta, kun puolestaan koulussa tarvittavan akateemisen kielitaidon kehittyminen vaatii ainakin neljä vuotta (Cummins 1991, 72).

Tarkateltaessa hieman lähemmin kielen oppimisen yksilöllisiä prosesseja voidaan huomata, että oppilaan jo opittu äidinkieli vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen välillä sitä helpottaen, välillä taas vaikeuttaen, mikäli uuden kielen opeteltavat rakenteet eroavat äidinkielen rakenteista. Kielen oppimisen alkuvaiheessa oppilaat yleensä kehittävätkin oman välikielensä (*interlanguage*), jossa on piirteitä oppilaan äidinkielestä ja uudesta opittavasta kielestä, mutta joka ei täysin ole kumpaakaan näistä. Tässä välikielen vaiheessa opettajan on tärkeää ymmärtää, että oppija tekee virheitä opittavan uuden kielen näkökulmasta, mutta että nämä virheet eivät johdu opetusmateriaalista, opettajasta tai edes oppilaasta itsestään, vaan ne ovat välttämätön osa oppimista. (Cook 2008, 13–15.) Äidinkielen vaikutuksen lisäksi oppilaiden kielen oppimiseen yksilöllisellä tasolla liittyvät myös oppilaan kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, ikä sekä oppimistyyli ja -strategiat (Pietilä 2014). Sosiaalisessa oppimisen prosessissa taas huomioidaan ympäristön merkittävä vaikutus kielen oppimisessa, koska kieltä opitaan viestimällä sillä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Järvinen 2014, 68).

Edellä mainittu kokonaisvaltainen ihmiskäsitys korostaakin kielen opetuksen siirtymistä pelkkien kielellisten rakenteiden tarkastelusta kielikasvatukseen, jossa korostetaan kulttuurien välistä kommunikatiivista kompetenssia (Euroopan neuvosto 2012; Kaikkonen 2005, 48; Kohonen 2005, 8). Erityisesti maailman globalisoitumisen seurauksena kielikasvatuksen täytyykin ajatella olevan olennainen osa yksilön sosiaalistumisessa kansainvälisyyteen ja kohti kulttuurien välistä oppimista (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7). Kielikasvatuksessa kielen oppiminen nähdään siis kokonaisvaltaisena, monimuotoisena ja vuorovaikutteisena prosessina, jonka tarkoituksena ei ole saavuttaa täydellistä kielitaitoa, vaan sellaisia taitoja, joiden avulla oppija voi selviytyä ja saavuttaa itselleen tärkeitä jäsenyyksiä erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä (Vaarala ym. 2016, 5).

Käsitteenä kielikasvatusta on suhteellisen vaikeaa määritellä täysin tyhjentävästi, sillä tutkijat ovat tätä laajaa käsitettä määritellessään tarkastelleet sitä hieman eri näkökulmista, eikä sen suomenkielinen käsite vastaa aivan samaa kuin esimerkiksi englanniksi käsite *language education* (Mustaparta ym. 2015, 10). Kielikasvatuksen voidaan kuitenkin ajatella tarkoittavan kokonaisvaltaisen oppimisen kautta tapahtuvaa inhimillistä kasvua, joka kehittyy tiedollisen ja taidollisen oppimisen yhteydessä. Tällöin oppimisessa asetetaan sekä tiedollisia että opetuksen arvopohjaan liittyviä kasvatuksellisia tavoitteita. (Kohonen 2000, 70; Mustaparta ym. 2015, 11.) Kielikasvatus terminä korostaa kokonaisvaltaisen oppimisen lisäksi ”kielen keskeistä roolia ihmiseksi tulemisessa ja ihmisenä olemisessa” (Salo 2011, 43). Suomessa kielikasvatusta ovat tutkineet alkujaan erityisesti Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen (ks. Kaikkonen & Kohonen 2000; Kaikkonen 2005; Kohonen 2005), minkä jälkeen siihen ovat perehtyneet esimerkiksi Raili Hildén (2011), Olli-Pekka Salo (2011, 2015) ja Ritva Kantelinen (2015). Kielikasvatuksen määrittelyssä Suomessa käytetyssä eurooppaisen kielisalkun opettajan oppaassa (Opetushallitus 2000, 24) kielikasvatuksen periaatteita ovat esimerkiksi opiskelun autenttisuus, oppilaan monikielisyys, autonomia ja motivoitunut opiskelu, tietoisuus kielenoppimisesta sekä yhteistyön ja reflektoinnin harjoittaminen. Myös Kaikkonen ja Kohonen (2000, 8–9) mainitsevat kielikasvatuksen periaatteiksi edellisten piirteiden lisäksi kielen viestinnällisyyden ja sosiaalisuuden, kulttuurien ja erilaisten ihmisten kohtaamisen ja suvaitsevaisuuden, vaikuttamisen omaan oppimiseen, oppimaan oppimisen sekä henkisen kasvun ja rohkeuden käyttä kieltä eri tilanteissa. Seuraavaksi käsittelemme näistä määrittelyistä hieman tarkemmin autenttisuutta, itseohjautuvuutta, monikielisyyttä ja kulttuurien sekä tekstien moninaisuutta sekä oppilaiden ja opettajien yhteistyötä.

3.1.1 Autenttisuus

Kielikasvatuksen yhdeksi periaatteeksi voidaan siis nähdä kuuluvaksi autenttisuuden (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8; Mustaparta ym. 2015, 14; Opetushallitus 2014, 348). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 103–104) kielten opetuksen lähtökohtana on oppia käyttämään kieltä erilaisissa tilanteissa, ja erityisesti äidinkielessä ja

kirjallisuudessa määritetään oppimisen keskeisiksi motivaatiotekijöiksi ”opittavien asioiden merkityksellisyys ja osallisuuden kokemukset”. Autenttisuuden voidaan ajatella vastaavan juuri näihin tarpeisiin. Sen kautta ymmärretään, että koulua ei käydä vain koulun itsensä takia, vaan se itsessään on elämää, auttaen samalla ympäröivässä yhteiskunnassa toimimista (Paalasmaa 2014, alkuteksti). Näin ollen myös koulun opetusmateriaalien ja oppimiskokemusten tulisi olla autenttisia, toisin sanoen aitoja ja todelliseen elämään liittyviä sekä sitä kautta oppilaille merkityksellisiä (Nyman 2015, 40–41). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toisessa kotimaisessa ja vieraissa kielissä kehoitetaan rohkaisemaan oppilaita viestimään kieliympäristöissä, jotka ovat autenttisia (Opetushallitus 2014, 125). Kuitenkaan pelkät aidot ja todelliseen elämään liittyvät materiaalit eivät riitä muuttamaan opetusta autenttiseksi, vaan sen täytyy koskettaa oppilasta, jonka tulee kokea aihe merkitykselliseksi ja sitä kautta autenttiseksi. Tässä kohden autenttisuuden toteuttamisessa oppilaan tuntemus on tärkeässä asemassa. (Kaikkonen 2000, 54; Nyman 2015, 47.) Vaikka autenttisuus on ollut jo pitkään osa kielikasvatusta, on kielten opetus edelleen laajalti Suomessa hyvin perinteistä, ja siinä hyödynnetään vain vähän tällaisia oppimateriaaleja ja kielenkäyttötilanteita (Hildén & Härmälä 2015, 3). Tämä on ongelmallista siksi, että oppimistilanteiden autenttisuus on myös yhteydessä oppilaiden motivaatioon sekä autonomiaan niitä lisäten (Kaikkonen 2000, 58; Nyman 2015, 43).

3.1.2 Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus on toinen kielikasvatuksen periaate (Mustaparta ym. 2015, 17–18; Salo 2015). Itseohjautuvuuteen kuuluu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 17) esimerkiksi oppimaan oppimisen eri tiedot ja taidot sekä vastuullisuus. Itseohjautuvuuden kautta oppilas siis voi saada sekä kehittää vastuullisuutta ja erilaisia oppimaan oppimisen taitoja, kuten tiedon omasta tavastaan oppia, mikä johtaa tehokkaiden ja oppilaille itselle sopivien opiskelutapojen valintaan. Itseohjautuvuus ei kuitenkaan kehity itsestään, vaan sitä edistääkseen opettajan tulee ohjaten antaa ja luoda oppilaille omien kehityskausiensa mukaisia mahdollisuuksia toimia oma-aloitteisesti ja vastuullisesti erilaisissa tehtävissä. (Salo 2015, 21.) Kielen opetuksessa opettaja

voi esimerkiksi tutustuttaa oppilasta erilaisten sanakirjojen käyttöön, teettää oppilaille oppimistyylitestejä ja keskustella oppimistavoista sekä esitellä erilaisia kielenopiskelutaitoja, kuten vieraan sanan päättelyn tekstiyhteydestä, sanojen omakohtaistamisen ja sanaston opiskelun ilmauskeskeisesti, esimerkiksi fraasiverbien opettelu yksittäisten verbien ja prepositioiden sijaan (Salo 2015, 26). Vaikka alakoululaiseen verrattuna lukiolaiselta voidaan odottaa vastuullisempaa toimintaa, ei lukiolaisenkaan välttämättä voida olettaa osaavan toimia itseohjautuvasti, mikäli hän ei ole saanut siihen harjoitusta esimerkiksi kotona, aikaisemmin koulussa tai harrastuksissa (Salo 2015, 21). Tämä onkin tärkeä huomio nykyisessä oppilaiden itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta korostavassa diskurssissa, joka näkyy esimerkiksi kouluissa ja mediassa.

Itseohjautuvuutta ei kuitenkaan kokonaisuudessaan ole kovin yksinkertaista määritellä (Salo 2015, 21), ja siihen kuuluukin useampia ulottuvuuksia, kuten vastuullisuus, halu oppia, itseluottamus ja ongelmanratkaisu (Vesisenaho 1998, 66). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kieliaineissa mainitaan erityisesti itseohjautuvuuden näkökulmista ja ulottuvuuksista vastuullisuus, oppimisstrategiat, itseluottamus ja oman oppimisen arviointi (Mustaparta ym. 2015, 17). Ollessaan itseohjautuva, oppilas siis esimerkiksi kykenee kokonaisvaltaiseen oppimisen prosessiin, jossa hän suunnittelee, toteuttaa ja arvioi omaa opiskeluprosessiaan vaatimusten mukaisesti (Varila 1990, 11, 30). Itseohjautuvuuden kautta voidaankin edistää ja luoda pohjaa elinikäiselle kielen oppimiselle (Salo 2015, 21), joka onkin yksi kielikasvatuksen tavoitteista uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 103).

3.1.3 Monikielisyys ja kulttuurien sekä tekstien moninaisuus

Kielikasvatukseen liittyvät myös monikielisyys sekä kulttuurien ja tekstien moninaisuus. Kielikasvatuksen yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaiden monikielistä kompetenssia ja osaamista käyttää kieliä eri tilanteissa. (Opetushallitus 2014, 103.) Monikielisellä kompetenssilla tarkoitetaan eritasoista äidinkielen sekä muiden kielten ja niiden murteiden osaamista (Opetushallitus 2014, 103), ja sen tarkoituksena on, että yksilö voisi kehittää itselleen mahdollisimman laajan kielirepertuaarin (Mustaparta ym. 2015, 11).

Kielikasvatuksessa monikielisyys tulisi näkyä esimerkiksi hyödyntämällä opetuksessa oppilaiden kaikkia, myös vapaa-ajalla, käyttämiä kieliä (Opetushallitus 2014, 103). Monikielisyys tavoite kielten opetuksessa on kuitenkin hieman hankala, sillä kielten opetuksen ihanteena on ollut pitkään yksikielinen opetus (Mustaparta ym. 2015, 12). Monikielinen opetus kyseenalaistaa tätä yksikielisyys paremmuutta ja asettaa monipuoliset viestinnän keinot uuteen valoon. Tällöin opetuksessa olisi sopivaa esimerkiksi oppilaan etsiä tietoa äidinkielellään, joka on jokin muu kuin suomi tai ruotsi, tai samaa kieltä äidinkielenä puhuvien oppilaiden hyödyntää omaa äidinkieltään opiskelussa esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä (Mustaparta ym. 2015, 23).

Monikielisen kompetenssin vaatimuksen luojana on erityisesti kansainvälistyminen ja sen kautta tehtävä yhteistyö eri kielisten ja kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa. Tästä syystä erityisesti myös kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen kielikasvatuksessa on tärkeää. Oppilaita tulisi esimerkiksi ohjata tiedostamaan kulttuuristen ja kielellisten identiteettien kerroksisuus ja limittäytyminen. Opetuksessa tulisi myös tuoda esille uhanalaisten ja vähemmistökielten merkitys. (Opetushallitus 2014, 103.) Kulttuurisen moninaisuuden kautta oppilaat siis oppivat ymmärtämään ja kunnioittamaan erilaisten kielten, uskontojen, identiteettien ja katsomusten rinnakkaiselo (Mustaparta ym. 2015, 22).

Tekstien moninaisuudessa nousee erityisesti esille käsite monilukutaito, joka tarkoittaa ”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja”, joiden avulla oppilaat pystyvät ymmärtämään erilaisia kulttuurisia viestinnän muotoja, ja jotka auttavat oman identiteetin rakentamisessa (Opetushallitus 2014, 22). Tämä tukee koulun kielitietoista toimintakulttuuria (Mustaparta 2015, 19), ja sen avulla kielikasvatuksessa oppilaat oppivat hyödyntämään eri kielen oppimisen tapoja sekä tekemään havaintoja vuorovaikutuksen käytänteistä ja erikielisistä teksteistä (Opetushallitus 2015, 103). Kielikasvatuksen avulla oppilaita autetaan myös uskomaan omiin kykyihinsä ja kannustetaan käyttämään kielitaitoa rohkeasti (Opetushallitus 2014, 103).

3.1.4 Oppilaiden ja opettajien yhteistyö

Kielikasvatuksessa korostuu myös sekä oppilaiden että opettajien yhteistyö. Oppilaiden yhteistyössä korostuu kielen viestinnällinen ja kommunikatiivinen kompetenssi, johon liittyy myös kulttuurien välinen osaaminen ja oppiminen (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8). Kielikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan myös opettajien sekä oppiaineiden yhteistyötä (Opetushallitus 2014, 103, 199). Kun opettajat ovat yhdessä mukana rakentamassa kielitietoista sekä kielikasvatuksen mukaista toimintakulttuuria ja opetusta, voidaan kehittää myös oppilaiden kasvua yhteistyöhön ja hyvään vuorovaikutukseen (Kajasto 2015, 93).

3.2 Kielitietoisuus

Language is as important to human beings as water is to fish. Yet, it often seems that we go through life as unaware of language as we suppose the average fish is of the water it swims in.... Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning and social life. It includes awareness of power and control through language, and the intricate relationships between language and culture. (van Lier 1995, xi.)

Yllä olevan lainauksen on kirjannut ylös Leo van Lier (1995, xi), yksi kielitietoisuuden isähahmoista. Tässä lainauksessa hän määrittelee kielitietoisuuden koostuvan kielen ja sen roolin ymmärtämisestä ajattelussa, oppimisessa ja sosiaalisessa elämässä. Lisäksi se sisältää tietoisuuden kielen ja kulttuurin yhteydestä sekä vallan ja kontrollin harjoittamisesta kielen kautta. Kieli siis näyttäytyy van Lierin (1995, xi) mukaan yhtä tärkeänä asiana ihmiselle kuin vesi on kalalle. Kuitenkin saatamme koko elämämme ajan olla yhtä tiedostamattomia kielestä kuin kala on tietoinen vedestä, joka sitä ympäröi. (ks. Finkbeiner, White, Aplin, Cots & James 2013, 99.)

Tutkimuksemme tärkeimpänä käsitteenä voidaankin pitää kielitietoisuutta. Vaikka tämä käsite on suomen kielessä suhteellisen uusi, ja se esiintyy laajemmin määriteltynä ja korostettuna ensimmäisen kerran vasta uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 2014; Smeds 2011, 223), on se historiallisesti saanut näkyvyyttä jo aikaisemmin erityisesti englanninkielisissä maissa, kuten Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa.

Kielitietoisuuden yhtenä isähahmona voidaankin pitää yllä olevan lainauksen kirjoittanutta Leo van Lieriä, joka on omalta osaltaan johtanut kielitietoisuuden tutkimusta. Hän oli osa toimituslautakuntaa, joka perusti kielitietoisuudelle oman tieteellisen lehden (*Language Awareness*) vuonna 1992. Lisäksi hän on ollut mukana perustamassa kielitietoisuudelle tieteellistä seuraa (*Association for Language Awareness*) vuonna 1994, sekä hän on kirjoittanut yhden kielitietoisuuden perusteoksista: *Introducing language awareness* (1995). (Finkbeiner ym. 2013, 99.) Van Lierin (1995, xi) kehittämä kielitietoisuuden määritelmä on edelleen hyvin ajankohtainen, ja sen osa-alueet näkyvät osittain myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kielitietoisuuden määrittelyssä (ks. Opetushallitus 2014, 28).

Kielitietoisuuden toisena isähahmona voidaan pitää Eric Hawkinsia (1987), joka toi ensimmäisenä esille käsitteen kielitietoisuus (*awareness of language*) vuonna 1984 julkaistussa teoksessaan *Awareness of language: An introduction* (Svalberg 2016, 1; Kelly 2019, 39–40). Tässä teoksessa hän käsittää opetussuunnitelman sisältämän kielitietoisuuden kuuluvan erityisesti 10–14-vuotiaille oppilaille tarkoitetuksi, ja määrittelee sen sillaksi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Tällöin kielitietoisuuden yhdistävä voima tulee erityisesti esiin siirryttäessä monipuolisempaan kieli- ja oppiaineympäristöön sekä aloitettaessa vieraan kielen oppiminen. (Hawkins 1987, 4–5.) Lisäksi kielitietoisuus toimii Hawkinsin (1987, 4) mukaan yhdistävänä tekijänä eri kielikasvatuksen kielten, kuten pääkielen, vähemmistökielten ja vieraan kielten, välillä luoden opettajille yhteistä maaperää toimia ja keskustella. Hawkinsin (1987) määrittely ei kuitenkaan nykypäivänä ole täysin kaikilta osin sovellettava, sillä hänen selkeät painotuksensa oppilaiden ikää kohtaan on nykyään unohdettu korostettaessa koulun kokonaisvaltaista kielitietoista toimintakulttuuria (ks. Opetushallitus 2014, 28).

Kielitietoisuuden merkityksen kasvaessa sen erilaiset määrittelyt ja niiden näkökulmat ovat myös lisääntyneet. Suomessa kielitietoisuuden käsitteen määrittelyä on tarkemmin rakennettu uusimman perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2014) julkaisun aikana ja sen jälkeen erityisesti Opetushallituksen tuottamissa ja tukemissa julkaisuissa (ks. esim. Ikonen 2005; Kuukka 2009; Mustaparta 2015; Nissilä ym. 2006; Opetushallitus 2017; Vaarala ym. 2016), vaikkakin kielitietoisuuteen liittyvä

ideologia on näkynyt maailmalla tutkimuskirjallisuudessa jo aikaisemmin (esim. Cook 2008; Cummins 2000). Myös uudempia tutkimuksia kielitietoisuuteen liittyen on ilmestynyt (esim. Aalto & Tarnanen 2015; Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019; Kibler, Walqui & Bunch 2015), ja tutkimuksia ilmestyy esimerkiksi lehdessä *Language Awareness*. Yhtenäisen tutkimuskirjallisuuden kehittymistä kuitenkin hieman vaikeuttaa kielitietoisuuden käsitteen monitulkintaisuus, ja eri näkökulmien korostus sen määrittelyssä. Jo pelkästään Opetushallituksen tuottamassa ja tukemassa kirjallisuudessa (esim. DivED; Opetushallitus 2014; Mustaparta 2015) painotetaan määrittelyssä erilaisia näkökulmia. Aiempi tutkimuskirjallisuus vaikuttaisikin olevan melko pirstaleista, sillä se saattaa käsitellä vain tiettyjä kielitietoisuuden osa-alueita, eikä kielitietoisuutta laajempaan kokonaisuutena.

Erilaisten kieleen liittyvien näkökulmien pohjalta voidaan määritellä kielitietoisuutta eri tavoin. Ensinnäkin sen voidaan määritellä olevan tietoisuutta oman äidinkielen ja muiden kielten välisestä suhteesta (Smeds 2011, 233) tai korostunutta tietoisuutta kielen muotoja ja sen tehtäviä kohtaan (Carter 2003, 64). Kielitietoisuuden avulla oppijat saavat selkeää, eksplisiittistä tietoa kielen rakenteista koskien kielioppia ja kielen käyttöä vuorovaikutustilanteissa. Laajimmillaan kielitietoisuuden voidaan ajatella läpäisevän kaiken ihmistoiminnan, kuten ajattelun ja kommunikoinnin. (Kelly 2019, 38.) Kielitietoisuus voidaan määritellä myös eri tiedonalojen kielten kautta, jolloin sen voidaan ajatella tähtäävän eri oppiaineiden kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin sosiaalistumiseen (Aalto & Tarnanen 2015, 75). Lisäksi kielitietoinen opettaja miettii opettamansa aineen kieltä sekä oppiaineelle ominaisena että suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan kannalta (Kuukka 2009, 16), ja ymmärtää kielen ja kulttuurin suuren merkityksen oppimisessa (Alisaari ym. 2019, 48). Kulttuurin ja monikielisyyden huomioiminen onkin yksi kielitietoisuuden määrittelyn näkökulma, ja kielitietoisessa opetuksessa onkin tärkeää ottaa oppilaan eri kielet, kulttuurit, identiteetit sekä aiempi tietämys huomioon (Ladson-Billings 1995). Näin ollen kielitietoinen opetus sisältää myös ymmärryksen siitä, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat kietoutuneet toisiinsa (Lucas & Villegas 2011, 2013).

Tutkimuskirjallisuudessa kielitietoisuus nähdäänkin tärkeänä osana koulun arkea, sillä sen avulla voidaan parantaa kielikasvatusta ja ylipäänsä tukea

oppilaiden kokonaisvaltaista kielellistä kehitystä (ks. Opetushallitus 2014, 28, 103). Kielitietoisuuden mahdollisuus erityisesti kielen oppimisen tukemisessa on tunnistettu kansainvälisesti jopa Eurooppa-neuvoston tasolla, sillä sen, joskin edelleen toteutumaton ja heikkoa kehitystä osoittanut, tavoite on ollut saada jokainen Euroopan kansalainen puhumaan oman äidinkieltensä lisäksi kahta muuta eurooppalaista kieltä (ks. Eurooppa-neuvosto 2017, 3; Eurooppa-neuvosto 2018). Koska tavoite ei ole onnistunut kovin hyvin, on tämän neuvoston tasollakin jo korostettu kielitietoista koulua ja sen mahdollisuuksia parantaa kielen oppimisen tasoa (Eurooppa-neuvosto 2018). Lisäksi kielitietoisuus voi auttaa motivaatio-ongelmissa, edistää koulun ulkopuolella tapahtuvaa kielen oppimista sekä luoda perustaa elinikäiselle oppimiselle (ks. Opetushallitus 2014, 103; Smeds 2005, 321–326).

Tässä tutkimuksessa kielitietoisuuden määrittelymme pohjaa erityisesti kolmeen eri lähteeseen, joissa kielitietoisuus on määritelty erittäin kokonaisvaltaisesti, ja jotka saavat tukea edellä mainitulta muulta tutkimuskirjallisuudelta. Koska opettajina opetussuunnitelmien perusteet toimivat työmme ohjaajina koulun arjessa, yhtenä suurena osana kielitietoisuuden käsitteen määrittelyämme on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 28) esittämä määrittely kielitietoisuudesta:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kielyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Jokaisella oppiaineella on oma kieltensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.

Tässä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 28) yleisessä määrittelyssä korostuvat monikielisyys ja sen käyttö kouluissa, kieliasenteiden huomioiminen, kielen eri merkitykset, jotka ovat samankaltaisia Leo van Lierin (1995, xi) määrittelyssä, oppiaineiden kielet sekä jokaisen aikuisen rooli kielen mallina. Tämän yleisen määrittelyn lisäksi kielitietoisuus esiintyi

jokaisen kieliaineen tavoitteissa kaikilla peruskoulun luokka-asteilla. Muissa oppiaineissa kielitietoisuutta ei enää selkeästi tuotu esille oppiaineen tavoitteissa, vaikka koulun jokaisen aikuisen tulisi olla ”kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja” (Opetushallitus 2014, 28). Yhteensä kielitietoisuus käsitteenä esiintyi 105 kertaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2014) verrattuna esimerkiksi siihen, että aikaisemmissa opetussuunnitelmissa sitä ei ole käsitteenä esiintynyt ollenkaan (ks. Smeds 2011, 223).

Toinen lähde, johon perustamme oman kielitietoisuuden määrittelymme on Katriina Rapatin (2015) artikkeli, joka pohjautuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 28) kielitietoisuuden määrittelyyn ja sen osa-alueiden luokitteluun. Rapatin artikkeli (Rapatti 2015) on osa Opetushallituksen oppaita ja käsikirjoja, ja siinä luokitellaan kielitietoisuus erilaisiksi osa-alueiksi. Olemme hyödyntäneet näitä osa-alueita oman määrittelymme pohjana. Lisäksi olemme kolmannen lähteemme DivED (Diversity in Education) -verkkosivuston, joka on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishanke, avulla hieman laajentaneet Rapatin (2015) esittämiä osa-alueita. DivED-hankkeen tavoitteena on ”kieli- ja kulttuuritietoisien toimintakulttuurin ja osaamisen edistäminen sekä opettajankoulutuksessa että peruskoulutuksen ja lukiokoulutuksen opettajien parissa” (DivED). Kyseisen verkkosivuston avulla olemme laajentaneet kielitietoisuuden osa-alueiden teoriaamme, liittäen esimerkiksi *tieto kielistä ja niiden rakenteista* -osa-alueen tätä kautta mukaan. Olemme koostaneet näiden kolmen eri lähteen (DivED; Opetushallitus 2014; Rapatti 2015) avulla laajan määritelmän osa-alueista, joista kielitietoisuus rakentuu. Edellä mainitun teorian pohjalta rakentamamme kielitietoisuuden osa-alueet ovat seuraavat:

1. kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle
2. tieto kielistä ja niiden rakenteista
3. suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen
4. kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä
5. tietoisuus eri tiedonalojen kielistä
6. arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli.

Järjestys etenee yleensä tässä tutkimuksessa tietoisuudesta kielen yleisestä merkityksestä jokaiselle ihmiselle kohti tietoisuutta kielestä erityisesti koulun

kontekstissa. Vaikka kielitietoisuuden tulisi olla osa jokaisen ihmisen elämää, käsittelemme usean osa-alueen kohdalla kielitietoisuutta erityisesti opettajan ja koulun näkökulmasta, sillä tutkimuksessamme tutkimme opettajien kielitietoisia käytänteitä. Seuraavissa alaluvuissa avaamme tarkemmin jokaista kielitietoisuuden osa-alueita tutkimuskirjallisuuden kautta.

3.2.1 Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle

Kielitietoisessa koulussa ”ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa” (Opetushallitus 2014, 28). Erityisesti kielen merkitys oppimisessa on merkittävää, sillä se käsittää kaikki mainitut piirteet: oppiminen syntyy vuorovaikutuksessa, se edellyttää yhteistyötä, ja sen keskiössä on oppilaan identiteetti. Lisäksi oppimisen kautta koulun on mahdollista saada oppilaat sosiaalistumaan yhteiskuntaan myönteisellä tavalla. (Rapatti 2015, 56.)

Kielellä onkin suuri merkitys yksilön identiteetin rakentumisessa. Erityisesti henkilön oma äidinkieli on suuressa roolissa, koska sen kautta ajatellaan, tunnetaan ja määritellään itseä (Mäkelä 2007, 14; Youssef 2005, 120). Lisäksi oman äidinkielen kautta oppilas voi vahvistaa omaa kulttuurista identiteettiään sekä siteitä omaan kielyhteisöön ja entiseen kotimaahan (Mäkelä 2007, 14; Nissilä 2010, 79; Youssef 2005, 120). Juuri oman äidinkielen säilyttäminen vahvistaa oppilaan identiteettiä ja henkistä tasapainoa, jolloin hän voi oppia arvostamaan myös muita kulttuureita. Oman äidinkielen kehittäminen auttaa myös suomen kielen oppimisessa. (Youssef 2005, 120.) Oman äidinkielen puhuminen on perusoikeus Suomessa, sillä Suomen perustuslaissa jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan (Perustuslaki 731/1999 § 17).

Oman äidinkielen säilyvyys uudessa elinympäristössä ei ole mitenkään itsestään selvää, vaan sen eteen täytyy tehdä aktiivisesti töitä. Tämä edellyttää kielellisen monimuotoisuuden vaalimista ja arvostamista. (Mäkelä 2007, 14–15.) Kouluissa oman äidinkielen opetus tukee oppilaiden identiteetin kehitystä, koska oma äidinkieli on siinä niin tärkeässä osassa. Kuitenkin koulun kieltä tarkasteltaessa oppilaiden oman äidinkielen merkitys jää usein vähemmälle huomiolle, eikä sen mahdollisuuksia esimerkiksi oppimisen tukemisessa tai

identiteetin kehittämisessä hyödynnetä riittävästi (Hélot & Young 2002, 100–102, 110). Koulun suhtautuminen monikielisyyteen vaikuttaa myös siihen, miten oppilas suhtautuu itseensä (Aalto & Tarnanen 2015, 73–74). Esimerkiksi Cumminsin (2000, 49) mukaan koulun välinpitämätön suhtautuminen monikielisyyteen voi vaikuttaa kielteisesti lasten ja nuorten kokemukseen asemastaan yhteiskunnassa, ja se voi jopa ohjata heitä kieltämään monikielisen identiteettinsä rakentumisen.

Kuten on jo mainittu, myös oppimisessa kielen merkitys on kiistaton. Miramontes, Nadeau ja Commins (2011, 12) määrittelevät pääkielen, joka kehittyy muiden kanssa vuorovaikutuksessa, äärimmäisen tärkeäksi ihmisen ajattelun, oppimisen ja identiteetin kehitykselle. Eri puolilla maailmaa tehtyjen tutkimusten mukaan ne vähemmistökieliset lapset, joiden äidinkieltä tuetaan koulussa, menestyvät paremmin sekä enemmistökielen opinnoissa että yleensä eri oppiaineissa kuin ne, joita opetetaan pelkästään enemmistökielellä. Oman äidinkielen opetus edistääkin ajattelun kehittymistä ja oppimisvalmiuksia. (Cummins 2000, 5; Harju-Luukkainen, Nissinen & Tarnanen 2015, 113; Mäkelä 2007, 14–15.) On monia tutkimuksia, joissa näkyvät monikielisyyden myönteiset oppimistulokset (ks. Collier & Thomas, 2007; Cummins, 2000; Mehmedbegovic & Bak, 2017) ja monikielinen oppimissisältö ei johda negatiivisiin oppimistuloksiin (ks. Anton, Thierry, Goborov, Anasagasti, & Dunabeitia, 2016). Sen sijaan oppilaan oman äidinkielen huomiotta jättäminen johtaa usein heikompiin akateemisiin suorituksiin (Menken & Kleyn 2010). Kielten kehitystä pitäisikin tapahtua sekä omassa äidinkielessä että toisessa kielessä yhtä aikaa. Jos oman äidinkielen kehittyminen keskeytyy, oppilas ei kohta osaa kumpaakaan kieltä kunnolla. (Youssef 2005, 120.) Lisäksi sekä oman äidinkielen että koulun opetuskielen oppimisen tukeminen ja tehostaminen yli oppiainerajojen on keskeistä, koska sen on osoitettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (ks. esim. Cummins 2000; European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching 2010; Guthrie 2004; Harju-Luukkainen ym. 2015; OECD 2006).

Halliday (1975, 8–10) määrittelee oppimisen prosessiksi, jolla luodaan merkityksiä. Tärkein merkityssysteemi oppimisessa on kieli, varsinkin koulussa tapahtuvassa oppimisessa. Kieli on väline, jonka avulla tieto maailmasta konstruoidaan. Kun lapsi oppii kielen avulla uudenlaisia tapoja toimia,

mahdollistuvat myös uudet tavat ajatella ja oppia. Tähän tarvitaan kuitenkin myös vuorovaikutusta, sillä kielen merkitykset syntyvät yhdessä toisten ihmisten kanssa. Oppiminen on ensisijaisesti siis myös sosiaalinen prosessi. (Halliday 2004, 32, 34–55, 281–282, 310; Rapatti 2015, 56–57.)

Myös enemmistökielen vankka taitaminen on tärkeää oppimisen kannalta. Ellei oppilas etene suomen kielen opinnoissaan, hänen on vaikeaa edetä missään muussakaan kouluaineessa. Äidinkieli nimittäin on kaiken oppimisen perusta, ja jos oppilas opiskelee jollain muulla kuin omalla äidinkielellään, siitä tulee oppimisen perusta. Suomen kielen taito on siis maahanmuuttajataustaisille oppilaille sekä oppimisen kohde että sen väline. (Nissilä & Mustaparta 2005, 88; Nissilä ym. 2006, 19.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että terve lapsi pystyy helposti omaksumaan useamman kuin yhden kielen. Kaksi- ja monikielisen ihmisen ajattelun on myös todettu olevan luovempaa, joustavampaa ja oivaltavampaa kuin yksikielisen. Kaksi- ja monikielisten on myös keskimääräisesti helpompi oppia vieraita kieliä kuin yksikielisten. (Nissilä 2010, 80.)

Kielitietoinen opettaja tiedostaa kielen merkityksen myös vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Kielen käyttö ylipäänsä perustuu sen hyödyntämiseen vuorovaikutuksessa (Karlsson 2008, 2; Nikkola ym. 2013, 147). Lisäksi monipuolinen kielitaito voidaan nähdä yhteiskunnan kannalta kannattavana sijoituksena. Monipuolinen kielitaito edistää esimerkiksi kansainvälistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, uskontojen ja kulttuurien välistä vuoropuhelua sekä kaupan ja elinkeinoelämän kehittymistä. (Delavan, Valdez & Freire 2017, 97; Mäkelä 2007, 15; Nissilä 2010, 80.) Monipuolisella kielitaidolla on etuja myös tulevaisuuden globaaleilla työmarkkinoilla, sillä niissä tarvitaan kieli- ja kulttuuritaitoisia, myös harvinaisia kieliä osaavia yhteistyökykyisiä osaajia (Ojutkangas 2010, 88). Eurooppa-neuvoston (2017, 3) vielä täyttymättömänä tavoitteena onkin luoda jokaiselle Euroopan kansalaiselle oman äidinkielen osaamisen lisäksi tarvittava osaaminen ainakin kahdessa muussa Euroopassa puhutussa kielessä.

Lisäksi kielellä on vaikutusta yhteiskuntaan sosiaalistumisessa, mikä opettajan on hyvä pitää mielessä. Yksilön voidaankin ajatella voivan sosiaalistua yhteiskuntaan kieli- ja kulttuurikohtaisten asenteidensa kautta eri tavoin. Berryn (1998) luoman akkulturaatiomallin mukaan yksilön asenteet toista kulttuuria

kohtaan vaikuttavat siihen, miten oma kulttuuri-identiteetti ja -piirteet säilytetään, ja miten puolestaan arvostetaan vuorovaikutusta toisten ryhmien kanssa. Marginalisaatiossa yksilö kieltää sekä oman että vieraan kulttuurin haluamatta kunnolla osallistua kumpaankaan, mikä ei ole kenellekään palkitseva vaihtoehto. Assimilaatiossa yksilö puolestaan kääntyy pois omasta kulttuuristaan ja saattaa jopa unohtaa oman äidinkieltensä. Separaatiossa yksilö ei arvosta vuorovaikutusta muiden ryhmien kanssa ja eristyy oman kulttuurinsa piiriin. Viimeisessä sosiaalistumisen vaihtoehdossa, integraatiossa, yksilön molemmat kielet ja kulttuurit elävät rinnakkain harmoniassa yksilön elämässä. (ks. Cook 2008, 141–142.) Integraatio on näistä sosialisointimuodoista tavoiteltavin monesta eri syystä. Kun esimerkiksi oma äidinkieli turvataan opetuksessa ja sitä kehitetään, edistää se oppilaiden kaikenpuolista oppimista ja perheiden kotoutumista. Motivaatio kotoutumiseen säilyy, kun perhe voi kokea kielensä olevan rikkaus, ei haitta, koko yhteisölle. (Ojutkangas 2010, 88.) Kielellä on merkitystä myös perheen keskinäiseen kommunikaatioon ja sen säilymiseen (Mäkelä 2007, 14). Tämän vuoksi kaksi- ja monikielisyys olisi hyvä nähdä Suomessa mahdollisuutena eikä ongelmana, ja tätä pitäisi korostaa myös kouluissa oman äidinkielen opetuksen tukemisella ja huomioimisella (Nissilä 2010, 80).

On myös huomioitava, että kieli avaa ovia esimerkiksi kulttuurin ymmärtämiseen sekä koulutuksen ja työpaikan hankkimiseen. Kielitaidon avulla voidaan siis edistää yhteiskunnan tasa-arvoista jäsenyyttä (Korpela 2005, 29–30; Korpela 2010, 44) ja kieltä puhuvaan yhteisöön liittymistä (Nissilä 2010, 79). Nämä toiminnot edistävät puolestaan yksilön kotoutumista uuteen kotimaahan. Tällöin yksilö sopeutuu maahan hankkimalla tarvittavat tärkeät tiedot ja taidot suomalaisessa yhteiskunnassa (Korpela 2005, 29; Korpela 2010, 44), säilyttäen kuitenkin oman kulttuuritaustansa ja äidinkieltensä (Mäkelä 2007, 14–15). Juuri oman äidinkielen tukeminen on keskeistä, sillä se auttaa maahanmuuttajataustaisia kotoutumaan ja kehittämään kaksi- ja monikielisyyttään (Mäkelä 2007, 14–15). Parhaimmillaan oman äidinkielen opetus auttaa lasta ymmärtämään monikulttuurisuutta ja samalla sopeutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Oman äidinkielen opetus myös tasapainottaa lapsen elämää, koska se luo siltaa oman kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin välille. (Youssef 2005, 21.) Tältä pohjalta rakennetaan myös vahvaa valtakielten,

eli suomen tai ruotsin kielen, oppimista (Korpela 2005, 29–30; Korpela 2010, 44). Kotoutumista tuetaan esimerkiksi perusopetukseen valmistavalla opetuksella, sosiaalitoimen tuella, monipuolisella S2- tai R2-opetuksella sekä erilaisten nivelvaiheiden tukemisella (Korpela 2005, 29–31; Korpela 2010, 44, 45).

3.2.2 Suhtautuminen kieliin ja monikielisyys

Kielitietoisessa koulussa kiinnitetään erityisesti huomiota kieliasenteisiin ja monikielisuuden hyödyntämiseen opetuksessa (Opetushallitus 2014, 28; Rapatti 2015, 55). Kieliasenteilla tarkoitetaan niitä suhtautumistapoja, joita henkilöillä on eri kielimuotoja, kielenpiirteitä tai niiden käyttäjiä kohtaan (Piippo ym. 2016, 27). Kaikki oppilaat, jotka osaavat jotain muuta kieltä kuin äidinkieltään, ovat monikielisiä (Rapatti 2015, 58). Koska Suomessa opiskellaan tyypillisesti ruotsia ja englantia pakollisina oppiaineina suomen kielen lisäksi, ovat kaikki suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat myös monikielisiä (Alisaari ym. 2019, 51). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 28) monikielisyys nähdään luontevana osana arkea, ja kieliä arvostetaan. Tähän liittyen kouluissa pitäisi keskustella kielistä ja niihin kohdistuvista asenteista, ja painottaa kielten keskeistä merkitystä niin oppimisessa, vuorovaikutuksessa kuin identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (Opetushallitus 2014, 28). Myös eurooppalainen viitekehys (Euroopan neuvosto 2012, 20) korostaa monikielisuuden arvoa sekä sitä, että kieliä voi osata monella tavalla vuorovaikutuksen edistämiseksi.

Kuitenkaan arkielämässä suhtautuminen kieliin ja monikielisyys ei ole aina näin myönteistä. Jo pedagogisissa teksteissä esiintyvät välillä sanat *ummikko* tai *puolikielinen*, jotka ovat pedagogisina termeinä turhankin yksioikoisia ja vääristäviä. Vaikka oppilaat osaavat eri tavoin suomea, ei sen osaamattomuus tee kenestäkään kielellisesti ummikkoa. (Rapatti 2015, 58.) Samoin monikielisyys on nähty uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle sekä lasten kielitaidolle. Vielä muutama vuosikymmen sitten epäiltiin, että kaksi- ja monikielisyys heikentäisi yleistä kielitaitoa niin, etteivät lapset hallitsisi molempia kieliä kokonaan. Sen on myös nähty haastavan ja rasittavan yhteiskuntaa rikkomalla sen yhtenäisyyttä ja lisäävän hajanaisuutta. On jopa esitetty, että monikielisyys aiheuttaisi riitoja ja sotia. (Dufva & Pietikäinen 2009, 1–2.)

Kuitenkin tällainen ajattelutapa on ollut viime vuosikymmeninä muutoksessa, ja nykyään tutkimuksissa ovat pikemminkin nousseet esille kaksikielisuuden edut kuin haitat. Kaksikielisyys nähdään ennemminkin yhteiskunnan voimavarana, ja monikielisuuden kannustetaan (Dufva & Pietikäinen 2009, 2; Opetushallitus 2014, 86). Kaksikielisuuden on huomattu esimerkiksi lisäävän luovaa ajattelua (Cook 2008, 195–196), eikä sen ole katsottu olevan mitenkään haitallista, kunhan molempia kieliä vain arvostetaan ja käytetään järjestelmällisesti (Nissilä ym. 2006, 59). Myös suomalaisessa koulutuksessa ovat lisääntyneet kielikasvatuksen ja kielikyöpyjen tavoitteellinen hyödyntäminen (ks. esim. Opetushallitus 2014, 89–90, 103).

Koulussa voidaan vaikuttaa näihin kieliasteisiin, ja opettajalla ja hänen kielitietoisella opetuksellaan on siihen suuri merkitys (Alisaari ym. 2019, 49; Rapatti 2015, 58; Tarnanen ym. 2017, 281–282). Ensinnäkin aktiivinen kielten tukeminen tarvitsee ympärilleen myönteisen, äidinkieliä arvostavan ilmapiirin (Mäkelä 2007, 15). Kielitietoisien opettajan tulisi nähdä jokainen kieli yhtä arvokkaana ja pyrkiä hyödyntämään niitä jokapäiväisessä opetuksessa. (Lucas & Villegas, 2011, 2013; Mäkelä 2007, 15.) Myönteistä suhtautumista monikielisuuden voidaan lisätä koulu yhteisöön suhteellisen pienillä toiminnoilla. Esimerkiksi koulujen opasteiden, nettisivujen tai lukuvuositedotteiden keskeiset asiat voivat olla eri kielillä, samoin infotelevisiossa tai keskusradion kuulutteissa voidaan tuoda ne esille. Myös eri oppitunneilla voidaan hyödyntää oppilaiden osaamia kieliä ottamalla kielet osaksi opetusta esimerkiksi pitämällä esittelyitä kielestä, vertaamalla kieliä toisiinsa, laulamalla eri kielillä tai pitämällä tietovisoja. Sanastoja, tiedonhakuja ja -kulkua sekä kotitehtäviä voi tehdä kaikilla osaamillaan kielillä riippumatta siitä, mitä kieltä koulussa opetetaan. (Rapatti 2015, 58–59.) Omia kieliä voi hyödyntää integroituneilla tukikielenä, jossa muut samankieliset oppilaat voivat auttaa oppilasta. Ylipäätään suomen- ja vieraskielisten oppilaiden yhteiset toimintahetket, päivänavaukset ja projektit lisäävät monikielisuuden arvostamista koulu yhteisössä. (Ojutkangas 2010, 84.) Oppilaiden vanhempia voi myös kutsua koululle, jossa he voivat tutustuttaa lapsia omaan kieleensä. Myös erilaisten kulttuuristen juhlien, kuten kurdien ja iranilaisten uuden vuoden juhliminen tai ramadanin huomioiminen päivänavauksissa, lisää arvoa eri kulttuureita ja kieliä kohtaan. (Ojutkangas 2010, 83.) Lisäksi oppiaineiden tärkeiden sisältöjen opettaminen ensin omalla

äidinkielellä, ja sen jälkeen suomeksi, näyttäisi helpottavan ja tukevan oppisisältöjen ymmärtämistä ja parantavan samalla oppimistuloksia (Ojutkangas 2010, 87).

Monikielisyyden tukemisella on monia myönteisiä vaikutuksia. Kielten arvostaminen vaikuttaa muun muassa monikulttuuristen lasten identiteetin kehittymiseen, vahvistaa koulu yhteisöön kuulumista sekä luo vahvempaa sitoutumista kielellisiin käytäntöihin ja akateemiseen oppimiseen (Cummins ym. 2005; Cummins, Cohen & Giampapa 2006; Taylor, Bernhard, Garg & Cummins 2008). Myös useamman kielen käyttö näyttäisi parantavan tarkkaavaisuutta ja herkkyyttä analysoida kieltä ja havaita sen ilmiöitä (Bialystok 2001, 224). Lisäksi kun oppilaan osaamille kielille annetaan näkyvyyttä, motivoi se kehittämään ja säilyttämään osattuja kieliä (Hélot & Young 2002, 109; Ojutkangas 2010, 83).

Koska monikielisyyden arvostamisella ja hyödyntämisellä on lukuisia myönteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykseen, opettajan olisikin hyvä nähdä ja hyödyntää monikielisten oppilaiden kielellinen repertuaari arvokkaana oppimisen tapana sekä pohjata opetustaan tälle ajatukselle (ks. Cummins ym. 2006, 5, 10). Tämä vaatisi opettajankoulutukseen lisää aiheita monikielisyydestä ja kielitietoisuudesta (Miramontes ym. 2011), sekä opettajille lisää kokemuksia monikielisten lasten kanssa toimimisesta (Edwards 2017, 87). Opettajilla ei useinkaan ole tarpeeksi tietoa toisen kielen oppimisen prosessista eikä aina haluakaan perehtyä tähän (Pettit 2011, 123). Alisaaren ym. (2017, 56) tutkimuksessa kolme neljäsosaa opettajista halusi käyttää luokassaan usein pelkkää suomen kieltä. He eivät halunneet käyttää tai antaa lupaa käyttää muita kieliä, koska he kokivat, että niiden käyttö mahdollistaisi muiden kiusaamisen sekä opettajan ja oppilaiden eristämisen keskustelusta. Opettajat myös kokivat menettävänsä luokan kontrollin ja uskoivat, että muiden kielten käyttö heikentäisi suomen kielen opiskelua (Alisaari ym. 2019, 56, 57). Ainoastaan suomen kielen käyttö luokahuoneessa edistää yksikielisyyden ideologiaa, jossa muita kieliä käytetään vain informaaleissa tilanteissa, kuten vapaa-ajalla, eikä formaaleissa oppimistilanteissa (ks. Tarnanen ym. 2017, 289). Tämä taas arvottaa kieliä hyväksytyihin ja ei-hyväksytyihin (Alisaari ym. 2019, 49), ja rikkoo samalla jokaisen oikeutta käyttää omaa kieltään (ks. Opetushallitus 2014, 463).

3.2.3 Tieto kielistä ja niiden rakenteista

Kun opettaja on tietoinen kielistä ja niiden rakenteista, osaa hän myös ottaa opetuksessaan huomioon esimerkiksi suomi toisena kielenä -oppimäärän oppilaille vaikeita kielen rakenteita (DivED). Näitä haastavia rakenteita voivat suomen kielessä olla muun muassa sanojen pituudet, erilaiset sanamuodot sekä lauseenvastikkeet (Nissilä 2010, 71). Lisäksi pelkkä sanaston oppiminen voi alussa olla vaikeaa ihan vain siitä syystä, että suomen kielen johtamattomilla perussanoilla on usein eri alkuperä kuin muiden maiden perussanoilla (Lauranto 2018, 92). Helpotusta puolestaan tuottavat artikkelien sekä määräisten että epämääräisten muotojen puuttuminen (Nissilä & Mustaparta 2005, 87).

Lisäksi opettaja, joka on tietoinen kielistä ja niiden rakenteesta, on tietoinen kielestä järjestelmänä ja tietää maailman eri kielten toimintatavoista (Honko & Mustonen 2018, 4) tai ainakin ottaa niistä selvää omien oppilaidensa kohdalla. Erityisesti kielten luku- ja kirjoitussysteemit eroavat usealla tavalla, ja nämä erot vaikuttavat toisen kielen oppimiseen erityisesti silloin, kun oman äidinkielen kirjoitus- ja lukujärjestelmät on jo opittu. Lisäksi eri kielten puheentuotossa ja kieliopissa saattaa olla eroja, jotka voivat vaikuttaa muiden kielten oppimiseen. Kielet eroavat kirjoitussysteemeiltään esimerkiksi luku- ja kirjoitussuunnassa. Tämä voi olla oppilaalle ongelma, mikäli hänen äidinkielensä suunta eroaa opittavan kielen suunnasta. Esimerkiksi arabian kielessä luku- ja kirjoitussuunta on oikealta vasemmalle, kun taas suomessa näiden suunta on vasemmalta oikealle. Kirjoittamiseen ja lukemiseen vaikuttaa myös, minkälaisia kirjaimia tai merkkejä kielessä käytetään. Merkityspohjaiset kirjoitussysteemit, kuten esimerkiksi kiinan kieli, perustuvat kirjoitusmerkkien merkitysten ymmärtämiseen, eikä niiden ymmärtäminen vaadi itse kielen osaamista. Nämä kirjoitusmerkit eivät myöskään kerro lukijalle mitään sanan ääntämisestä. Ääneen pohjautuvat kirjoitussysteemit taas yhdistävät kirjoitetun merkin tiettyyn ääneen hyödyntäen esimerkiksi roomalaisia aakkosia kirjoitusjärjestelmän pohjana, kuten suomen kieli. Näin ollen kirjoitetun sanan merkityksen ymmärtäminen vaatii sanan puhutun muodon osaamista. Ääneen pohjautuvat kirjoitusjärjestelmät kertovatkin aina jotain ääntämisestä. Toki tässä tapauksessa ääntäminen voi olla hyvin ilmiselvää, kuten suomen kielessä, jossa kirjain-äännevastaavuus on hyvin selkeä, tai se voi olla vähemmän ilmiselvää, kuten englannin kielessä, jossa yksi

kirjain voi vastata useita äänneitä, joiden esiintyminen sanassa riippuu sanan muista kirjaimista ja äänneistä. (Cook 2008, 70, 87–102.)

Kirjoitus- ja lukusuunnan lisäksi eri kielillä on omat äänneet, foneemit, ja niiden mahdolliset variaatiot, jotka näkyvät kieliä puhuttaessa, ja osittain erilaiset kieliopilliset rakenteet. Joissain kielissä kaksi eri äännettä saattavat jossain toisessa kielessä vastata vain yhtä äännettä ja sen variaatioita, tai sitten ne voivat puuttua kokonaan. Japanin kielessä esimerkiksi äänneet // ja /r/ vastaavat yhden äänneen eri variaatioita, jolloin esimerkiksi englantia puhuessaan japanilaiset saattavat sanoa rukoilla, *pray*, kun heidän tarkoituksenaan on ollut sanoa pelata, *play*. (Cook 2008, 69–71, 76–77.) Eri kielten kieliopeissa on myös eroa. Jotkin kielet, kuten italia ja arabia, eivät esimerkiksi vaadi subjektin käyttöä väitelausessa, kun taas joissain kielissä, kuten englannissa ja saksassa, subjekti on pakollinen. Tällaiset pienet variaatiot kieliopissa saattavat hankaloittaa kielen oppimista, ja uuden kielen kieliopin oppiminen tarkoittaakin erityisesti näiden eroavien asioiden oppimista muusta kielten yhteisestä kieliopista. (Cook 2008, 35–36.) Usein uutta kieltä oppiessaan oppilas hyödyntääkin omaa äidinkieltään uuden kielen pohjana ja siirtää sen tyypillisiä piirteitä tähän uuteen opittavaan kieleen (Cook 2008, 76; Pietilä & Lintunen 2014, 17). Toisaalta uuden kielen oppiminen vaikuttaa myös jonkin verran oppilaan omaan äidinkieleen (Pietilä & Lintunen 2014, 16).

Eri kieliin liittyen kielitietoinen opettaja esimerkiksi tietää, että viro on suomen lähisukulaiskieli ja että niissä on paljon samaa, mutta toisaalta myös sen, että myöhemmin sen vuoksi voi kasaantua ongelmia juuri hienojen semanttisten jakojen ymmärtämisessä tai täydellisen ääntämisen oppimisessa. Suomen kielen opettaminen vironkielisille oppilaille vaatiikin riittävässä määrin oppijoiden sen hetkisen osaamistason ylittämistä, ja sen pitäisi sisältää entuudestaan paljon enemmän tuntematonta kieliaineista kuin kaukaisempia äidinkieliä puhuvien, kuten Kaakkois-Aasiasta tulevan oppilaan opettamisessa. (Nissilä & Mustaparta 2005, 87–88.)

Mikäli oppilaan oma äidinkieli siis eroaa usealla tavalla opittavasta toisesta kielestä tai on mahdollisesti liian samanlainen, oppilaalla voi olla paljon kielen oppimisen vaikeuksia, jotka eivät kuitenkaan liitty millään tavalla oppilaaseen itseensä oppijana. Näin ollen kielitietoisen opettajan ei siis tarvitse tietää jokaisen kielen eroja, mutta hänen olisi kuitenkin hyvä olla tietoinen omien oppilaidensa

mahdollisista haasteista uusien kielten oppimisessa, jotta hän voisi paremmin ottaa opetuksessaan huomioon oppilaidensa yksilölliset tarpeet. Tämä on erityisen tärkeää varsinkin silloin, kun opetellaan toista kieltä.

3.2.4 Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä

Osa-alueessa *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* korostuu jokaisen opettajan merkitys myös kielen opettajana ja mallina, oppiaineesta riippumatta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 28) kuvataan kielitietoisien koulun jokaista aikuista kielelliseksi malliksi, ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettajaksi. Ajatuksena tämä on melko mullistava, sillä oppiaineiden opetusta ei ole totuttu ajattelemaan kielen näkökulmasta (Rapatti 2015, 56), vaan perinteisesti on ajateltu, että kielten opettajat ovat kielen ammattilaisia ja aineenopettajat oman oppiaineensa (Vaarala ym. 2016, 86). Kieli liittyy arkiajattelussa ennemminkin kieliaineisiin, kuten englannin tai ruotsin oppitunteihin, eikä sen ajatella koskettavan esimerkiksi matematiikan tai historian tunteja samassa määrin. Kieli saatetaan myös kokea pikemminkin läpinäkyväksi välineeksi, jonka avulla pystytään välittämään muille kokemuksia ympäröivästä ja sisäisestä todellisuudesta. (Rapatti 2015, 56.) Mikäli oppituntien kielten jako on pidetty hyvin selkeänä, oppilaille saattaa esimerkiksi käydä niin, että äidinkielen tunneilla osataan hyvin oikeinkirjoitussäännöt ja kirjakieli, sillä ne kuuluvat oppiainesisältöön, mutta muissa oppiaineissa niiden käyttö unohtuikin (Harmanen 2013).

Kieli on kuitenkin oma merkitysjärjestelmänsä, jonka avulla jäsennetään todellisuutta ja havaintoja omiin kategorioihinsa. Kieli ei siis koskaan puhtaasti välitä asioita, vaan se luo niille omat merkitykset, ja juuri merkityksistä on oppimisessa kyse. (Rapatti 2015, 56.) Nykykäsityksen mukaan kieltä ja opetuksen sisältöä ei pitäisikään erottaa toisistaan, ja kielitaidon merkityksen ymmärtäminen opetuksessa on jokaiselle opettajalle tärkeää (Vaarala ym. 2016, 86). Näin ollen kielitietoinen opettaja tiedostaakin tämän sisällön ja kielen yhteyden huomioimalla sen, että oppiaineesta riippumatta jokainen opettaja on kielellinen malli (Opetushallitus 2014, 28), ja että jokaisella oppiaineella on erilaisia tapoja käyttää kieltä. Koska esimerkiksi alakouluissa luokanopettajat

opettavat lähes kaikkia oppiaineita, ovat he myös näiden jokaisen oppiaineen kielen opettajia. Toisaalta opettajan on myös hyvä tiedostaa, että jokaisella oppiaineella on erilainen kieli. Näistä eri oppiaineiden kielistä kerromme tarkemmin seuraavassa alaluvussa, joka koskee eri tiedonalojen kieliä (alaluku 3.2.5).

3.2.5 Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä

Kielitietoinen opettaja on lisäksi tietoinen eri tiedonalojen kielistä. Koulussa tiedonalojen kielten voidaan ajatella vastaavan eri oppiaineiden kieliä. Tässä osa-alueessa tähdätään siihen, että oppilaat sosiaalistuisivat eri oppiaineiden erilaisiin kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin (Aalto & Tarnanen 2015, 75; Vaarala ym. 2016, 88). Perinteisesti kouluopetuksessa kieli ja sisältö on erotettu toisistaan, jolloin sisältöaineet, eli lukuaineet, ja kieliaineet nähdään erillisinä. Tällainen jako ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukainen, sillä opiskeltavat sisällöt on luotu kielellä, ja kielen opiskelu ilman kielenkäytön kontekstia on turhauttavaa. (Rapatti 2015, 59.)

Kielitietoinen opettaja on siis tietoinen opettamiensa oppiaineiden kielten lainalaisuuksista (DivED). Fysiikan opettajan on esimerkiksi hyvä konkretisoida tieteellisiä käsitteitä arkikielen avulla, ja matematiikan opettajan kannattaa kiinnittää huomiota sanallisissa tehtävissä sekä sanastoon että lauseenvastikkeiden käyttöön (Kuukka 2009, 17). Myös matemaattiset erikoistermit, kuten funktio tai polynomi, tai matematiikan symbolikieli matemaattisine merkkeineen on opetettava, koska ne liittyvät matemaattiseen kieleen eikä siihen juurikaan törmää oppituntien ulkopuolella (Vaarala ym. 2016, 88). Historian oppiaineessa opettajan tulee esimerkiksi huomioida se, että historian kielessä yleistä on menneen ajan muotojen käyttäminen, ajanilmaisut, passiivin käyttö sekä syy- ja seuraussuhteiden ilmaisu (DivED; Vaarala ym. 2016, 91). Lisäksi eri aihealueita käsiteltäessä historian opettaja voisi myös mahdollisesti kerätä, yksin tai yhdessä oppilaiden kanssa, tärkeimmät käsitteet ylös, ja antaa ne oppilaille opetuksen tueksi, jolloin keskittyminen aihealueen keskeisiin asioihin helpottuu. (Kuukka 2009, 17.) Myös jokaisessa oppiaineessa opettajan olisi hyvä selittää tiedonalansa kieltä mahdollisimman havainnollistavasti ja selkeästi, esimerkiksi näyttämällä käsitteistä valokuvia,

hyödyntämällä omaa kehollisuuttaan tai selittämällä aihealuetta toisin sanoin (Vaarala ym. 2016, 85–86). Näistä kielitietoisista toimista hyötyvät sekä äidinkielenään suomea puhuvat että erityisesti sitä toisena kielenä käyttävät. (Kuukka 2009, 17; Vaarala ym. 2016, 86).

Eri tiedonalojen kieliä ohjaavat myös niiden erilaiset tekstikäytännöt, erityisesti tekstilajit, sillä kieli muuttuu konkreettiseksi tekstien kautta. Tekstilajin voidaankin ajatella tarkoittavan kulttuurisesti vakiintunutta tapaa käyttää kieltä, jolloin se auttaa oppilasta jäsentämään omaa kielenkäyttöään ja luomaan metatietoa kielestä eri oppiaineissa. (Rapatti 2015, 60–61.) Matematiikassa tyypillisiä tekstilajeja voivat olla esimerkiksi ohjeistukset ja sanalliset tehtävät, kun taas historiassa korostuvat enemmän tiivistelmät ja argumentoivat tekstit. Myös koetilanteessa voidaan huomata ero näiden kahden oppiaineen välillä: oppilas on todennäköisesti tottuneempi kirjoittamaan pidempiä ja mahdollisesti esseetyyppisiäkin vastauksia historian kokeessa kuin matematiikan kokeessa. Samoja tekstilajeja löytyy kuitenkin useammassa oppiaineessa; esimerkiksi kaikissa, sekä biologiassa, joka on alakoulussa osa ympäristöoppia, uskonnossa että yhteiskuntaopissa esiintyy tiivistelmiä ja määritelmiä. Vaikka siis näissä oppiaineissa aihealueet vaihtelevat suuresti, voi samaa tietoutta tietyistä tekstilajeista hyödyntää useammassa oppiaineessa. (ks. Kuukka 2017; Rapatti 2015, 60–61). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 22) yhtenä laaja-alaisena taitona mainitaan monilukutaito, jossa pyritään erilaisten tekstien tulkitsemiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielten hallintaa. Monilukutaidonkin harjoittaminen tukee siis eri tiedonalojen kielen hallintaa.

Kielen moninaisuutta on yritetty ratkaista myös kotimaisessa opetuksessa. Esimerkiksi Nikkola ym. (2013, 145) ovat esittäneet hypoteesin, jonka mukaan ”tieto rakentuu erilaisten prosessien seurauksena, ja erilaisilla prosesseilla on erilainen kielellinen konstruktio”. Tämän kolmiportaisen mallin mukaisesti oppiaineita voitaisiin jakaa kielitietoisesti kielen ja todellisuuden rakentamisen tapojen kautta eri tietokäsityksiin. Näitä käsityksiä ovat havaintotieto, sopimustieto sekä kokemustieto. Havaintotieto keskittyy erityisesti ihmisen suhteeseen ulkoista todellisuutta kohtaan. Sen tyypillisenä esimerkkinä on tosiasioita empiirisesti ja kriittisesti tutkiva luonnontieteellinen tieto, joka pyrkii lopputulemana muodostamaan mallin, kirjallisen selostuksen aiheesta. (Nikkola

ym. 2013, 148.) Havaintotieto käsittää alakoulun oppiainejäsenyksessä matematiikan ja ympäristöopin oppiaineet. Näissä oppiaineissa tuleekin huomioida erityisesti niiden sisältöjen lähtökohtainen oletus tutkittuna totuutena, jota tulee kuitenkin kriittisesti perustella ja arvioida (Nikkola ym. 2013, 149).

Sopimustiedossa tarkastellaan erityisesti kulttuurin ja ihmisten merkityksellistämää tietoa (Nikkola ym. 2013, 148). Tulkintamme mukaan tähän kuuluvia oppiaineita alakoulussa voisivat olla historia, yhteiskuntaoppi, uskonto ja elämäkatsomustieto, koska näissä oppiaineissa keskustelun synnyttäminen on erityisen tärkeää. Kielen kannalta näissä oppiaineissa voisivat korostua kysyminen, keskustelu, kuuntelu ja arvottaminen, jotka ovat Nikkolan ym. (2013, 151–154) mainitsemaa sopimustiedon piirteitä. Kolmas kategoria on kokemustieto, jossa näkyvät omat kokemukset sekä niiden tutkiminen ja ymmärtäminen, ja sitä kautta niiden muuttaminen taiteeksi. Koulussa taideaineet kuuluvat tähän luokitteluun. (Nikkola ym. 2013, 155–156.) Kielitietoisena opettajana näiden eri tietokäsitysten kielellisten konventioiden ymmärtäminen on huomionarvoista, sillä näiden konventioiden kautta voidaan ohjata myös oppilaiden huomio siihen, minkälaista tietoa oppiaineissa hyödynnetään ja haetaan.

3.2.6 Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli

Muiden osa-alueiden lisäksi kielitietoisien opettajan tulee myös osata erottaa *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* toisistaan. Arkikieltä käytetään kouluissa esimerkiksi välitunneilla ja muissa vapaammissa tilanteissa, kun taas käsitteellisen ajattelun kieli vastaa enemmän koulun kieltä tai yleiskieltä, sisältäen oppiainekohtaisen ja opiskelukielitaidon kielen (DivED; Kuukka 2019, 3). Tätä käsitteellisen ajattelun kielen osaamista voidaan perustella esimerkiksi sen yleisellä merkityksellä viestin välittäjänä (Harmanen 2013). Koulussa opetuksen tulisi edetä arkikielestä kohti käsitteellisen ajattelun kieltä (Nikkola ym. 2013, 157; Opetushallitus 2014, 28), tietoisesti käsitteellisen ajattelun kieltä oppilaille opettaen (DivED; Harmanen 2013). Samalla pystytään tutustumaan eri tiedonalojen kielten käytänteisiin ja tapoihin rakentaa tietoa (Harmanen 2013); koulun opetuskieltä voikin oppia hyvin eri oppiaineiden kautta, sillä tarve opiskella niiden sisältöjä tukee motivaatiota kielen oppimisessa (Arnot ym. 2014, 7).

Koska käsitteellisen ajattelun kieli, toisin sanoen koulun kieli tai yleiskieli, ei ole kenenkään oppilaan äidinkieli, tulee opettajan aktiivisesti ohjata ja tukea oppilaita sen oppimisessa (DivED; Harmanen 2013). Käsitteellisen ajattelun kielessä, esimerkiksi tieteellisten käsitteiden oppimisessa ja omaksumisessa, on tärkeää edetä oppilaiden omien havaintojen ja kokemusten kautta. Tällöin aiheet voidaan aluksi havainnollistaa arkikäsitteiden kautta jokaiselle oppilaalle ymmärrettävästi, minkä jälkeen opettaja voi esitellä opeteltavan tieteellisen käsitteen ja sen tarkemmat määritelmät (Nikkola ym. 2013, 157). Koska pelkkä asioiden ja ilmiöiden käsitteellinen nimeäminen ei edistä ymmärtämistä, vaan johtaa pelkkään ulkoaopetteluun ja muistamiseen (Ojala 1997, 93, 96), opetuksessa onkin tärkeä korostaa pyrkimystä asioiden ymmärtämiseen arjen havaintojen ja käsitteiden kautta. Näin ilmiön ymmärtämistä seuraa tieteellisen käsitteen oppiminen. (Kibler ym. 2015; Nikkola ym 2013, 157.)

Kaikki esille tuodut, teorian pohjalta rakennetut kielitietoisuuden osa-alueet ovat toimineet runkona tämän tutkimuksen havainnoinnin ja analyysin toteutukselle. Teoriarungon avulla olemme pystyneet suuntaamaan huomiotamme paremmin kentällä tapahtuneeseen opettajien kielitietoisten käytänteiden näkymiseen, kun olemme tienneet, mistä kielitietoisuudessa oikeastaan on kyse. Niiden kautta olemme myös jäsentäneet näitä käytänteitä lopulta alaluokiksi pääluokkien, eli kyseisten kielitietoisten osa-alueiden alaisuuteen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kahta opettajaa ja heidän käyttämiään kielitietoisia käytänteitä opetustilanteissa. Tavoitteena oli myös selvittää, mitä kyseiset opettajat tietävät kielitietoisuudesta, ja miten he sitä omasta mielestään toteuttavat. Tähän pyrittiin etnografisin tutkimusottein havainnoimalla ja haastatteleamalla opettajia (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16; Palmu 2003, 6). Toinen luokanopettaja opetti valmistavassa opetuksessa, kun taas toinen oli yleisopetuksen luokanopettaja. Tutkittavissa luokissa opiskeli maahanmuuttajataustaisia oppilaita vaihtelevin määrin. Yleisopetuksen luokassa oli kolme kaksikielistä oppilasta, kun taas valmistavan opetuksen luokassa kaikki oppilaat olivat maahanmuuttajataustaisia.

Aloitimme tutkittavien etsimisen lähettämällä kaikille saman kunnan alakoulujen ja valmistavien luokkien koulujen rehtoreille sähköpostiviestin, jossa kerroimme keitä olimme, mikä oli tutkimuksemme aihe ja tarkoitus, kauanko tutkimuksemme kestäisi sekä tutkimuseettiset lähtökohtamme. Halusimme avata tutkittaville mahdollisimman tarkasti tulevaa toimintaamme ja antaa heille mahdollisuuden päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseemme, sekä mahdollisuuden kysyä ja vaikuttaa tutkimuksemme tieteellisten periaatteiden mukaisesti (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25; Kuula 2011, 102). Kysyimme, olisiko koululla kiinnostusta osallistua tutkimukseemme ja pyysimme, että rehtorit voisivat välittää viestimme kiinnostuneille opettajille koulussa. Asetimme tutkimusluokan ehdoksi sen, että siinä opiskelisi ainakin muutama maahanmuuttajataustainen oppilas, koska oletimme, että kielitietoisuus voisi näkyä erityisesti tällaisissa luokissa. Rehtoreiden lisäksi lähetimme sähköpostia vielä suoraan valmistavien luokkien opettajille. Lähetimme sähköpostiviestimme myös erään toisen kunnan valmistavien koulujen rehtoreille, mutta saimme tutkimuksemme osanottajat lopulta ensin mainitsemastamme kunnasta.

Erään koulun yleisopetuksen luokanopettaja oli välittömästi kiinnostunut tutkimukseemme osallistumisesta. Hänen luokallaan ei ollut maahanmuuttajaoppilaita, mutta muutama heistä oli kuitenkin määrittelymme mukaan maahanmuuttajataustainen (ks. alaluku 2.1), sillä he olivat kaksikielisiä suomalaistaustaisia, suomea ja toista kieltä äidinkielenään puhuvia oppilaita. Päätimme, että tämäkin on hyvä lähtökohta tutkimuksellemme, sillä varmasti tällaisestakin luokasta löytyisi yhtä lailla opettajan kielitietoisia käytänteitä. Opetushallituskin linjaa, että kielitietoisuuden pitäisi joka tapauksessa olla osa jokaisen oppilaan koulunkäyntiä (ks. Opetushallitus 2014, 103–105), joten tutkimuksemme kannalta ei siis pitäisi olla väliä, minkälainen luokkakokonaisuus olisi kyseessä.

Mainitsemamme yhden innokkaan opettajan lisäksi emme saaneet muita yhteydenottoja. Lähdimme soittamaan valmistavien luokkien opettajille kyseisessä kunnassa, mutta kukaan opettajista ei ollut kiinnostunut osallistumaan, esimerkiksi aikataulukiiireiden vuoksi. Saimme kuitenkin valmistavan opetuksen opettajan osallistumaan tutkimukseemme erään koulun rehtorin kautta hieman myöhemmin. Tämä kyseinen opettaja oli kysyttäessä kiinnostunut osallistumaan tutkimukseemme, mutta hän tai koulun rehtori eivät olleet aluksi varmoja luokkansa sopivuudesta tutkimukseemme. Tämä oli turha huoli, sillä hänen luokkansa oli oivallinen kohde tutkimuksellemme.

Tapasimme tutkittavat opettajat vielä erikseen ennen havainnointijakson alkua, jolloin kerroimme heille hieman lisää tutkimuksestamme sekä sovimme aikatauluista. Haimme kyseiseltä kunnalta asianmukaisesti tutkimusluvut (ks. Eskola & Suoranta 1998, 52), sekä pyysimme opettajia lähettämään oppilaiden huoltajille tekemämme tiedoksiannon tutkimuksestamme (liite 1), jossa heille tarjottiin mahdollisuus kieltäytyä lapsen osallistumisesta tutkimustilanteisiin (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 25). Tutkimme vain luokkien opettajia, mutta koimme tärkeäksi antaa oppilaiden huoltajille mahdollisuuden kieltäytyä lapsen läsnäolosta havainnointitilanteissa, koska oppilaat kuitenkin olivat vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, ja esimerkiksi heidän äänensä saattoivat kuulua äänitteissämme. Teimme tiedoksiannot valmistavan luokan opettajan pyynnöstä myös oppilaiden huoltajien eri äidinkielillä oman kielitaitomme sekä Google Kääntäjän avulla. Näin saatoimme varmistaa paremmin, että vanhemmat ymmärsivät, mihin he antoivat suostumuksensa (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 25; Kuula

ym. 2011, 104). Yksikään huoltaja ei kieltänyt lastaan osallistumasta tutkimuksen tekoon.

Ensimmäisinä havainnointipäivinä esittäydyimme koko luokalle ja kerroimme, mitä olimme tulleet tekemään. Tähdensimme lisäksi, että toimimme luokassa tutkijoina, jotka eivät ota sen suuremmin osaa luokan toimintaan. Näin ollen oppilaat tai opettajat eivät voineet olettaa meidän esimerkiksi auttavan oppilaita tehtävissä tai osallistuvan luokan toimintaan muuten kuin havainnoimalla. (ks. Grönfors 1982, 90, 93). Kertaamalla vielä oppilaille, mitä olimme tulleet tekemään luokkaan, hekin saivat paremman kokonaiskuvan tutkimuksemme etenemisestä, ja toisaalta roolistamme luokassa tutkijoina (ks. Eskola & Suoranta 1998, 100).

Tutkittava yleisopetuksen luokanopettaja opetti kuudetta luokkaa. Hänen luokallaan opiskeli 25 oppilasta, joista kolme oli kaksikielisiä, eli kahta kieltä äidinkielenään puhuvia (ks. Maahanmuuttovirasto). Kaikki oppilaat olivat suomalaistaustaisia, ja lisäksi kaksikielisten oppilaiden toinen vanhempi puhui jotakin toista kieltä kuin suomea äidinkielenään. Yksi näistä kaksikielisistä oppilaista otti S2-opetusta vastaan. Kyseinen luokka oli opetukseltaan musiikkipainotteinen. Tutkittava valmistavan opetuksen opettaja puolestaan opetti 1.–4. luokan oppilaita, joita oli yhteensä kahdeksan havainnointijaksomme aikana. Luokan oppilaat puhuivat äidinkielenään useita maailman eri kieliä, eivätkä suomea. Oppilaat olivat tulleet valmistavaan opetukseen opettelemaan suomen kielen alkeita sekä sen riittävää osaamista perusopetukseen siirtymistä varten (ks. Opetushallitus 2015, 5, 7). Havainnointijaksomme aikana osa oppilaista oli vasta hiljattain aloittanut valmistavan opetuksen, kun taas osa oli opiskellut siellä jo syksystä saakka. Tarkemmat tiedot tutkimusluokista on kerrottu seuraavissa luvuissa.

Kuten jo mainittu, tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kielitietoisia käytänteitä kahdella eri opettajalla ilmenee tavallisessa kouluarjessa. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten kielitietoisuuden osa-alueet (ks. alaluku 3.2) näkyvät valmistavan opetuksen opettajan ja yleisopetuksen opettajan käytänteissä? (havainnointi)
2. Mitä opettajat tietävät kielitietoisuudesta, ja kuinka he sitä omasta mielestään toteuttavat? (haastattelu)

Tutkimuksen aineisto kerättiin sekä havainnoimalla että havainnointijakson loppuvaiheessa opettajia haastatteleamalla (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16). Havainnointijaksolla olimme läsnä luokissa koko koulupäivän ajan, toisin sanoen aina, kun opettaja piti oppitunteja omalle luokalleen. Tänä aikana kirjasimme käsin ylös vihkoon havaintojamme opettajan toiminnasta (ks. Lappalainen 2007, 116). Omien muistiinpanojemme tueksi myös nauhoitimme ääninauhurilla jokaisen opettajan oppitunnin (ks. Grönfors 1982, 137). Koulupäivän päätyttyä kirjasimme käsin tehdyt muistiinpanomme tietokoneelle episodeiksi, erilaisiksi tilannekuvauksiksi (ks. Lappalainen 2007, 117). Tähän kului yleensä muutama tunti. Lisäksi kirjoitimme tutkimuspäiväkirjaa omista kokemuksistamme ja ajatuksistamme, joita oli päivän aikana herännyt. Tutkimuspäiväkirjassa saatoimme myös pohtia päivää kokonaisuutena toisin kuin havainnointimuistiinpanoissa, jotka oli tarkkaan eritelty oppitunneittain ja ajankohdittain (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16; Lappalainen 2007, 116). Havainnointijakson loppupuolella vielä haastattelimme opettajia (ks. liite 2 ja 3). Nämä haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tietokoneelle eri tiedostoihin. Haastattelut täydensivät havaintojamme, sillä niiden avulla pystyimme saamaan lisätietoa heränneisiin kysymyksiin, joihin ei pystynyt pelkän havainnoinnin avulla löytämään vastauksia. Ne antoivat siis uusia merkityksiä toiminnalle. (ks. Davies 2008, 105–106.) Valmiita havainnointimuistiinpanoja kertyi tietokoneelle päivässä keskimäärin neljä sivua ja tutkimuspäiväkirjaa noin sivu.

Tutkimuksemme kenttätyö, aineistonkeruuvaihe, kesti noin kuukauden verran aikavälillä 10.1.2020–7.2.2020. Tällöin olimme yhden opettajan luokassa yhteensä noin kaksi viikkoa. Jotta havainnointipäivät eivät olisi aiheuttaneet liiallista vinoumaa, vaihtelimme päiviä siten, että emme olleet koko kahta viikkoa samassa luokassa. Olimme yhdessä luokassa maanantain ja tiistain ja toisessa luokassa torstain ja perjantain. Seuraavalla viikolla vaihdoimme taas päiviä, joten olimme toisessa luokassa alkuviikon ja toisessa loppuviikon. Yhteensä päiviä kertyi 15, yleisopetuksessa seitsemän ja valmistavassa opetuksessa kahdeksan. Vietimme tyypillisesti noin neljä oppituntia päivässä yhdessä luokassa. Näin pyrimme mahdollisimman kattavaan kokonaisuuteen niin, että pääsisimme havainnoimaan monipuolisesti eri viikonpäivinä opetusta (ks. Atkinson ym. 2007, 4; Skeggs 2007, 426). Joinakin viikkoina päivät eivät menneet aivan tasan johtuen opettajien muista aikataulukiireistä. Koska keskiviikot eivät sopineet

aikataulullisesti ja opetuksellisesti kummallekaan opettajallemme, näinä välipäivinä emme havainnoineet opetusta, vaan kokoonnuimme keskustelemaan yhdessä tehdyistä havainnoista. Näistä keskusteluista kerrotaan tarkemmin aineiston analyysissä (ks. alaluku 4.4).

Valmistavassa opetuksessa pääsimme yhteensä seuraamaan noin kolmeatoista suomen kielen (SUK), kymmentä matematiikan (MAT), kuutta liikunnan (LI), neljää kuvataiteen (KU), kolmea ympäristöopin (YM) ja kahta käsityön (KS) oppituntia. Lisäksi havainnointijakson aikana seurasimme kahta oppituntia, joissa toimittiin tietokoneiden ja tablettien kanssa, joiden voidaan ajatella olevan tietotekniikan (ATK) oppitunteja. Teimme luokan kanssa myös kahden oppitunnin pituisen retken kirjastoon, ja yksi oppitunti käytettiin oppilaiden väliseen tutustumiseen uuden oppilaan aloittaessa luokalla. Yleisopetuksessa saimme yhteensä seurata suurin piirtein seitsemää matematiikan (MAT), viittä musiikin (MU), neljää yhteiskuntaopin (YH), neljää ympäristöopin (YM), neljää historian (HI), kolmea kuvataiteen (KU), kahta suomen kielen (SUK) ja yhtä uskonnon (UE) oppituntia. Seurasimme myös yhtä oppituntia tietokoneiden parissa, jonka voisi määrittää tietotekniikan (ATK) oppitunniksi. Alla olevassa taulukossa 1 on kuvattuna seurattujen oppiaineiden määrät valmistavassa opetuksessa ja yleisopetuksessa.

TAULUKKO 1. Valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen oppiainekohtaiset tuntimäärät

	ATK	HI	KS	KU	LI	MAT	MU	SUK	UE	YH	YM	Yhteensä
Valmistava opetus	2	-	2	4	6	10	-	13	-	-	3	40
Yleisopetus	1	4	-	3	-	7	5	2	1	4	4	31

Kuten yllä olevasta taulukosta 1 voidaan nähdä, seurattuja oppitunteja kertyi yhteensä valmistavassa opetuksessa 40 ja yleisopetuksessa 31. Laskemamme oppituntimäärät eivät ole kuitenkaan täysin normaalin, 45 minuuttia kestävän oppitunnin aikaan sidottuja, sillä opettaja saattoi esimerkiksi yhden oppitunnin aikana opettaa useaa oppiainetta tai jatkaa oppiaineen opetusta välitunnin jälkeen. Tällainen oppitunti on laskettu vielä edelliseen oppituntiin, ja puolikas

oppitunti on saatettu määritellä kokonaiseksi. Taulukkoon kaikki oppitunnit on kuitenkin selvyden vuoksi merkitty täysinä tunteina.

4.2 Kohteena yksittäistapaukset

Koska tutkimme vain kahta opettajaa ja heidän kielitietoisia käytänteitään, oli kyseessä tapaustutkimus (Hirsjärvi ym. 2009, 134), ja samalla myös kaikelle laadulliselle tutkimukselle tyypillinen tutkimusstrategia, jossa tutkittavien määrät ovat pienempiä kuin määrällisessä tutkimuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tapaustutkimuksissa on tyypillistä yksittäisen henkilön, pienen joukon tai jonkin tapahtuman yksityiskohtainen ja intensiivinen tutkiminen luonnollisissa tilanteissa, kuten tutkittavan elinympäristössä (Hirsjärvi ym. 2009, 134; Yin 1994, 5–13). Sen tarkoituksena on myös yleensä kuvailla tapauksen tai ilmiön ominaispiirteitä mahdollisimman tarkasti ja systemaattisesti (Anttila 1998, 250; Hirsjärvi ym. 2009, 134–135), sekä lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä huomioimalla siihen liittyvän kontekstin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Meikin tutkimme kahta opettajaa ja heidän kielitietoista toimintaansa heidän työpaikoillaan, pyrkien annetun aikarajauksen puitteissa seuraamaan heidän opetustaan mahdollisimman paljon. Lisäksi pyrimme tarkastelemaan opettajien toimintaa kirjaamalla mahdollisimman tarkkoja muistiinpanoja havaituista tilanteista. Tutkimuksen raportoinnissa yritimme avata lukijoille mahdollisimman kuvaavasti tämän toiminnan käyttämällä runsaita esimerkkejä kerätystä aineistosta, sekä kuvaamalla tutkimusympäristöä ja sen kontekstia tarkasti.

Tapaustutkimuksissa ei pyritä yleistettävyyteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), kuten ei laadullisissa tutkimuksissa yleensäkaan (Guba 1981, 86–87; Eskola & Suoranta 1998, 212–213; Shenton 2004, 69), onhan tutkimuskohteina yleensä vain muutama tapaus. Kuitenkin yhdenkin tapauksen tutkiminen voi osaltaan lisätä tärkeää ja syvällistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai ilmiöstä, ja sen merkitystä ja oikeellisuutta voidaan lisätä entisestään huolellisella aineiston ja analyysin kuvauksella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Itsekin koemme, että tämä tutkimus tuo tärkeää ja syvällistä tietoa juuri näiden kahden tutkitun opettajan kielitietoisista käytänteistä, ja sitä kautta voisi lisätä laajemmin yleistä keskustelua kielitietoisuuden merkityksestä

niin koulutuksen kentällä kuin tulevissa tutkimuksissa. Tapaustutkimuksen piirteet liittyvät samalla paljon etnografiseen tutkimusotteeseen, onhan etnografia osittain aina myös laadullista tapaustutkimusta (Syrjäläinen 1991, 43).

4.3 *Etnografinen tutkimusote*

Tämän tutkimuksen ote on etnografinen, ja siihen sisältyy etnografista havainnointia ja haastattelua. Etnografian lähtökohdat voidaan määritellä 1900-luvun alkuun, jolloin tutkijoita rohkaistiin ”jättämään kammionsa” ja matkustamaan tuntemattomiin, eksoottisiin paikkoihin, kuten primitiivisten heimojen pariin (Laaksonen, Knuuttila & Piela 2003, 7). Kuuluisimmat etnografian innovaattorit, kuten Bronislaw Malinowski, olivat antropologeja (Fingerroos & Jouhki 2014, 80; Laaksonen ym. 2003, 7). Enää etnografisen tutkimusaiheen ei tarvitse olla näin eksoottinen tai erilainen, vaan kenttätöksi kutsuttua toimintaa voi tehdä lähellä, myös omassa arjessaan ja yhteisössään (Fingerroos & Jouhki 2014, 83). Tyypillisesti etnografista tutkimusta voidaan tehdä hyvin monimuotoisissa julkisissa ja yksityisissä ympäristöissä, esimerkiksi instituutioissa (esim. Eräsaari 1994), työpaikoilla (esim. Kortteinen 1992), kapakoissa (esim. Alasuutari & Siltari 1982) tai nuorisoyhteisöissä (esim. Hoikkala 1989). Erityisesti koulutusinstituutiot ovat yksi keskeisimmistä tutkimuskohteista, ja niiden tutkimusta kutsutaan yleensä kasvatus- tai koulutusetnografiaksi (Lappalainen 2007, 11, 12). Tämäkin tutkimus sijoittui kouluinstituutioon.

Etnografista tutkimusta voidaan määritellä monin eri tavoin tieteenalasta riippuen, eikä sillä ole sinänsä olemassa yhteistä määritelmää tai ohjeita, vaan pikemminkin niiden sovelluksia (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7, 26; Lappalainen 2007, 9). Etnografian voi kuitenkin määritellä esimerkiksi menetelmäksi, jossa ollaan läsnä tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä, ja jossa tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kansaa, kulttuuria tai yhteisöä (Lappalainen 2007, 9). Siihen sisältyvät myös tyypillisesti tutkimuksen ja aineistonkeruun suorittaminen ”kentällä”, tutkimuksen perustuminen vuorovaikutukselle sekä tutkimuksen pyrkimys vaikuttavuuteen, jossa tuotetaan todellisuutta ja vaikutetaan ympäristöön (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 10). Sen tutkimusprosessi on usein induktiivinen, sillä siinä käsitellään ja teoretisoidaan arkitodellisuuden ilmiöitä, perustuen kenttätöön havainnoinnista

saatuihin aineistoihin (esim. O'Reilly 2011, 3). Etnografian yhtenä tavoitteena on myös analysoida monipuolisesti erilaisia kulttuurisia prosesseja ja toimijoiden niille antamia merkityksiä (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland 2007, 5). Näin ymmärrettynä etnografia voidaan nähdä erityisesti tutkimusprosessia jäsentävänä teoriana, metodologiana, eikä ainoastaan aineistonkeruumenetelmänä (Lappalainen 2007, 10). Tässä tutkimuksessa me ymmärrämme myös etnografian nimenomaan metodologiana, joka on osa koko tutkimusprosessiamme.

Lopulta etnografia perustuu erityisesti empirialle (Fingerroos & Jouhki 2014, 84; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8). Etnografiselle tutkimusotteelle ominaisia piirteitä ovat kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätyö, tutkimuksen suorittaminen tutkittavien elämänpäivissä sekä aineistojen ja menetelmien monipuolisuus. Lisäksi tutkimusprosessissa korostuvat vahvasti osallistumisen, kokemuksen ja havainnoinnin keskeiset merkitykset. (Atkinson ym. 2007, 4–5; Skeggs 2007, 426.) Etnografisesta tutkimusprosessista tekee erityisen myös siihen liittyvä ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo (Lappalainen 2007, 10), samoin yllätyksellisyys ja ennakoimattomuus sekä tutkijan jatkuva käsitysten muutos tutkimuskohteesta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8; Malkki 2007, 179–181). Juuri arjen tapahtumien seuraaminen, niiden pienten asioiden, huomautusten, yksittäisten toimintojen ja tekojen näkeminen merkityksellisinä toiston kautta, nähdään etnografian vahvuutena (Palmu 2007, 150). Koska etnografia on hyvin subjektiivista, se ei edes pyri antamaan tyhjentäviä vastauksia tutkimuskysymyksiin (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 20–21, 27). Toisin sanoen etnografia on erittäin tulkinnallista, ja tutkijan merkitys tutkimuksen kulkuun on suuri (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9). Kuitenkin juuri tietojen vaillinnaisuus suhteessa reaalityodellisuuden koettuihin ilmiöihin on etnografisen tutkimuskohteen määrittelevä lähtökohta, ja samalla sen vahvuus (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21, 27).

Yleisesti etnografia voidaan yhdistää ymmärtävään ihmistieteeseen, jonka lähtökohtana toimii ajatus inhimillisen toimijan tai yhteisön tutkimisesta tämän omasta näkökulmasta (ks. Raatikainen 2004, 86). Tarkemmin tarkasteltuna etnografian tieteenfilosofinen tausta on kuitenkin hyvin moninainen, sillä se on muodostunut useiden tieteiden vuoropuhelusta (Syrjäläinen 1995, 74). Oma tutkimuksemme perustuu erityisesti fenomenologis-hermeneuttiselle perinteelle,

jossa korostuu tulkinnallisuus, ymmärtäminen ja merkitysten luominen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–42). Havainnoinnin kautta luomme tutkijoina tulkintoja opettajien kielitietoisista käytänteistä, ja haastatteluissa taas opettajien näkemykset ja heidän antamat merkitykset kielitietoisuudesta pääsevät esiin. Näiden molempien näkökulmien kautta pyrimme tulkitsemaan ja ymmärtämään opettajien toimia, emme irrallisena heidän arjestaan tai kokemuksistaan, vaan sidoksissa heidän kulttuuriseen kontekstiinsa (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 28; Merleau-Ponty 1962, 10–11), toisin sanoen tässä tutkimuksessa heidän työ- ja opetusympäristöihinsä.

Etnografisessa tutkimusotteessa todellisuus- ja ihmiskäsitys perustuu ajatukseen siitä, että tieto maailmasta saadaan kokemuksen kautta, ja että ihminen nähdään tavoitteellisena ja aktiivisena toimijana. Tietokäsitykseen taas liittyy saatavan tiedon näkeminen inhimillisenä, subjektiivisena ja arvosidonnaisena. (Syrjäläinen 1995, 77.) Tällainen tieto ei myöskään pyri esittämään yhtä ainutta totuutta (Syrjäläinen 1995, 78), tai ole lähtökohtaisesti oikeaa tai väärää (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 14). Hermeneutiikka ja sen kehämäinen tutkimustapa liittyvät myös etnografiseen tietokäsitykseen. Se, että ”osien merkitys on sidoksissa kokonaisuuteen, johon ne kuuluvat, ja päinvastoin” (Raatikainen 2004, 121), kuvaa tulkinnan holistisuutta, mikä on tyypillistä etnografiselle tutkimusotteelle (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 14–15). Hermeneuttisessa kehässä yksityiskohtien tulkinnalla on siis vaikutusta kokonaisuuden tulkintaan, ja jo muodostettujen kokonaisuuksien uudelleen tulkitseminen vaikuttaa myös yksityiskohtien tulkintaan, samalla tuottaen lisääntyvää ymmärrystä tutkittavasta kohteesta (Koppa). Tutkimuksemme aineistonkeruu ja sen tulkinta noudattivat tätä kehämäistä etenemistapaa. Havainnointijakson aikana huomasimme oppivamme koko ajan enemmän tavoista havainnoida, ja sitä kautta omat toimintatapamme kehittyivät itseään korjaavasti tutkimuksen edetessä muokaten tutkimistapoja, jotka eivät toimineetkaan kovin hyvin (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 15). Lisäksi analyysin edetessä tulkintamme havainnoista muovautuivat, kun havainnoinnin alkuvaiheessa tehdyt karkeat luokittelut muuttuivat tutkimusprosessin edetessä. Olimme nähneet enemmän opettajan toimintaa ja oppineet samalla suuntaamaan paremmin huomiotamme opettajien kielitietoiisiin

käytänteisiin, muodostaen samalla uusia karkeita luokitteluja. (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 15.)

Kuten jo mainittu, yleensä etnografisessa tutkimuksessa käytetään monipuolisesti eri aineistonkeruumenetelmiä ja -välineitä, ja niiden valinta vaikuttaa koko tutkimusprosessin luonteeseen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16). Kenttätyö voi tuottaa monenlaista aineistoa, kuten muistiinpanoja, valokuvia, haastatteluja tai asiakirjoja. Etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää myös huomioida tutkijan kokemat tunteet ja kokemukset kentällä, jotka hän voi reflektoiden merkitä tutkimuspäiväkirjaansa päivän päätteeksi. (Fingerroos & Jouhki 2014, 83; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16.) Aineistoa kerätään useimmiten kuitenkin havainnoimalla ja haastatteleamalla, jotka muodostavat etnografisen tutkimuksen tyypillisen rungon (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16; Palmu 2003, 6), kuten myös tässä tutkimuksessa.

4.3.1 Etnografinen havainnointi

Etnografinen havainnointi toteutetaan useimmiten tutkimuskentällä läsnä tutkittavien parissa (Lappalainen 2007, 9), jolloin tutkija kokee omakohtaisesti ja ruumiillisesti tutkimusyhteisön ja sen arjen (Atkinson ym. 2007, 4–5; Coffey 1999, 22; Eskola & Suoranta 1998, 106; Palmu 2003, 11). Tällöin tutkija tai tutkijat keräävät tietoa tutkimuskentällä tekemällä esimerkiksi muistiinpanoja havainnoistaan kirjalliseen muotoon (Fingerroos & Jouhki 2014, 83; Lappalainen 2007, 114), kuten itsekin teimme tässä tutkimuksessa. Etnografinen tutkija voi hyödyntää kaikkia aistejaan esimerkiksi katselemalla, kuuntelemalla ja tunnustelemalla tutkimusympäristöä, keräten monipuolista havaintotietoa (Lappalainen 2007, 113). Itse hyödynsimme näkemäämme ja kuulemaamme luokkatilanteissa kirjaten havaintoja ylös vihkoihimme.

Havainnointitilanteissa tutkijan läsnäolo vaikuttaa aina tutkimustilanteeseen, ja täten hän osallistuu tapahtumaan huolimatta siitä, onko havainnointi osallistuvaa tai ei (Lappalainen 2007, 113). Havainnointia voi kuitenkin tehdä erilaisilla osallistuvilla intensiteeteillä, kuten havainnoimalla ilman varsinaista osallistumista, osallistuvasti tai osallistavasti toimintatutkimuksella (Grönfors 1982, 87; Lappalainen 2007, 13). Omassa tutkimuksessamme pyrimme olemaan mahdollisimman huomaamattomasti läsnä, ja istuimme luokan

perällä kirjoittamassa muistiinpanoja. Opettaja ja oppilaat kuitenkin tiesivät, mitä olimme luokassa tekemässä. Tarkoituksenamme oli tehdä huomioita tutkittavista, kirjata niitä muistiin ja havainnoida ilman osallistumista, oppien seuraamalla etäältä (ks. Grönfors 1982, 90; Warming 2011, 43–44). Osallistuvaksi toiminnaksi voidaan kuitenkin nähdä myös tällainen toiminta, sillä havainnoitsija vaikuttaa olemassaolollaan joka tapauksessa ilmiöön ja sen toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 103). Lisäksi aineistonkeruumme oli strukturoitua, toisin sanoen taustalla oleva teoria, tässä tapauksessa kielitietoiset osa-alueet, määrittelivät huomion kiinnittymisen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Etnografista havainnointia voi tehdä joko yksin tai yhdessä. Itse toteutimme kollektiivista etnografiaa (ks. Gordon ym. 2007), jossa kaksi tutkijaa keräsi yhdessä havaintomuistiinpanoja, hyödyntäen kahta silmäparia yhden sijasta. Tällöin pystyimme tarkkailemaan samoja tilanteita, jolloin saimme kaksinkertaisesti aineiston johdonmukaisuuteen uskottavuutta. Myös yhteinen reflektointi auttoi tutkimusprosessissamme luotettavammin eteenpäin. (ks. Aarnos 2018, 176, 177; Gordon ym. 2007, 54–55.)

Lopulta havainnoinnissa on tärkeää pitää mielessä konteksti, jossa tutkitaan (Merleau-Ponty 1962, x–xi). Havaintoja pitää tarkastella siinä kokonaisuudessa, jossa ne ilmenevät, sillä havainto on aina osa jotakin, eikä se ole koskaan irrallaan asiayhteydestään (Merleau-Ponty 1962, 10–11). Omiin havaintoihimme vaikutti paljon se, missä luokassa ne havaitsimme, sillä valmistava luokka oli kokonaisuutena hyvin erilainen opettaa kuin yleisopetuksen luokka. Näin havaitsemiimme opettajien käytänteiden eroihin vaikutti jo pelkästään havainnoitava ympäristö. Käsittelimme näiden luokkien havaintoja erillään kaikissa muissa vaiheissa, paitsi tulosten tarkastelussa ja johtopäätöksissä. Tutkijan pitääkin siis tuntea hyvin se ympäristö, jossa havainnoidaan, ja olla läsnä. Näin hän saa havainnoista kiinni ja ymmärtää tapahtumat omien esitietojensa ja valitun näkökulman tai teorian kautta. (Merleau-Ponty 1962, x.) Vaikka helposti voisi ajatella, että havainnoinnissa voisi vain mennä tutkimusympäristöön ja kirjoittaa vähän kaikesta näkemästään, kuitenkin tieteellinen etnografinen havainnointi vaatii huolellista suunnittelua, ennakkorajauksia ja tietoisesti valikoituja huomioita (Abbott 2004, 8–12; Merleau-Ponty 1962, iii, 71; Vilkkä 2018, 156–157). Tutkijan on otettava tutkimuksessa huomioon oma esiymmärryksensä, tutkimuskohteen huolellinen tunteminen,

tutkimukseen liittyvä teoria ja käsitteet sekä aiemmat tutkimukset, jotka auttavat tunnistamaan ”oikeat” havainnot tutkimuskohteesta (Merleau-Ponty 1962, 10; Varto 2005, 45–49; Vilkka 2015, 101, 103, 105–109). Tutkimuksessamme havainnointia ohjasivat erityisesti kokoamamme kielitietoisuudet osa-alueet.

Laadullisessa tutkimuksessa havaintoihin liittyy aina merkityksiä. Ne voivat olla sanoja, lauseita, toimintaa, ajatuksia, tekoja tai ominaisuuksia. Havainnot ja niiden merkitykset ovat aina samanaikaisesti läsnä siinä yhteydessä, jossa havainnoitava kohde ilmenee. (Polanyi 2009, 24.) Ymmärtääkseen merkityksiä havainnoista tutkijan on oltava läsnä tutkittavan todellisuudessa ja ymmärrettävä havainto suhteessa asiayhteyteen (Latomaa 2005, 21–23; Vilkka 2018, 158). Havainnot itsessään eivät ole tiedettä, vaan ne ovat pikemminkin johtolankoja, joiden avulla vähitellen kutsutaan merkityksiä esiin uuden tiedon löytämiseksi (Alasuutari 2011, 78). On tutkijan taidoista kiinni, miten hän kykenee yhdistämään havaintojaan uuden tiedon tuottamiseksi (Vilkka 2018, 157).

Etnografisten havaintojen tekoon saattaa olla kynnyskysymyksenä pelko siitä, osaako tehdä oikeita havaintoja tutkimuskohteesta. Tästä ei pitäisi huolehtia, sillä havaintojen määrittelyyn kuuluu aina tiedostaminen mahdollisista virhelähteistä, ja toisaalta niiden kriittinen arviointi tutkimuksessa. Etnografinen tutkimus on lopulta aina subjektiivista ja tutkimuskohtaista soveltamista, eikä se pyrikään yleistettävyyteen. (Latomaa 2005, 23; Perttula 2005, 154–155.)

4.3.2 Etnografinen haastattelu

Arvioidessamme tutkimuksemme aineistonkeruuta tiedostimme, että emme todennäköisesti saisi pelkästään havainnoinnin kautta tarpeeksi tietoa opettajien kielitietoisuudesta, joten etnografiselle tutkimusotteelle tyypilliseen tapaan (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16) päätimme hyödyntää myös haastattelua tutkimusaineiston hankkimisessa. Etnografinen haastattelu eroaa kuitenkin tavallisesta haastattelusta aineistonkeruumenetelmänä siinä, että etnografinen tutkimus ei yleensä koostu pelkästä haastatteluaineistosta, vaan se on pikemminkin täydentävä osa muuta aineistoa. Lisäksi etnografisessa haastattelussa ei vain etsitä yhteisiä piirteitä haastatteluista, vaan siinä pyritään ymmärtämään suhdetta, joka syntyy havainnoidun toiminnan ja haastattelussa esille tuotujen käsitysten välille. (Davies 2008, 106; Huttunen & Homanen 2017,

132.) Näin ollen haastattelut eivät ole muusta aineistosta irrallisia, vaan niitä tulee tulkita suhteessa muuhun, kuten havainnoinnin, kontekstiin (Huttunen & Homanen 2017, 132). Haastatteluaineistojen suhde havainnointiaineistoon tuli omassa tutkimuksessamme vahvasti esille, sillä haastatteluissa monet opettajien kertomat asiat olivat jo näkyneet omissa havainnoissamme. Nähty ja kerrottu siis tukivat toisiaan. Etnografisen haastattelun kautta tutkijan onkin mahdollista saada kuulla tutkittavien omia tulkintoja sen sijaan, että tutkija tukeutuisi vain omiin huomioihinsa (Tolonen & Palmu 2007, 90). Haastattelun avulla tutkijan on siis mahdollista ymmärtää asioita syvällisemmin (Huttunen & Homanen 2017, 136), mikä taas auttaa tutkijaa analysoimaan ja raportoimaan tutkittavasta ilmiöstä luotettavammin. Etnografian antina usein onkin aineistojen vuoropuhelu (Mietola 2007, 176). Tätä olemme koittaneet tuoda esiin myös omassa tutkimuksessamme tulosten tarkastelussa.

Lisäksi muina etnografisen haastattelun erottavina kriteereinä toimivat sen tekeminen muun kenttätyön ohessa, jolloin kenttä ja yhteinen konteksti ovat läsnä haastattelussa, ja sen perustuminen tuttuuteen, sillä haastattelija ja haastateltava tietävät jo ennestään toisistaan jotakin (Heyl 2001, 369; Tolonen & Palmu 2007 92, 100–101). Erityisesti etnografisissa haastatteluissa haastattelutilanne, sen aika ja paikka, sekä sosiaalinen konteksti liittyen haastattelijan ja haastateltavan suhteeseen, on merkityksellinen (Tolonen & Palmu 2007, 91, 102). Ennen haastattelua onkin hyvä miettiä tutkimuskysymyksen pohjalta hedelmällisin haastattelupaikka, mikä voi olla esimerkiksi koulu, koti tai kahvila (Huttunen & Homanen 2017, 143). Omassa tutkimuksessamme haastattelimme opettajia heidän omissa luokissaan havainnointijakson päätteeksi, sillä tutkimuksemme liittyi vahvasti heidän työpaikkoihinsa ja rooleihinsa siellä opettajina.

Haastattelutilanteen fyysisen kontekstin lisäksi sosiaalinen konteksti on myös erityinen etnografisessa haastattelussa, sillä yleensä haastateltavilla ja haastattelijalla on jonkinlainen suhde muodostettuna, eikä sitä tarvitse lähteä rakentamaan tyhjästä haastattelutilanteesta (Davies 2008, 105; Heyl 2001, 369, 379; Huttunen & Homanen 2017, 137). Tämä suhde vaikuttaa siihen, miten lähestytään tutkimuksen kysymyksiä ja teemoja, miten niihin reagoidaan ja vastataan, ja miten rakennetaan yhdessä merkityksiä (Heyl 2001, 379). Vaikka tutkija ja tutkittava olisivat jo tuttuja toisilleen, se ei silti takaa avoimuutta haastattelutilanteesta. Haastattelutilanne voi olla hämmentävä ja joskus

tuntemattomuus ja vieraus voivat pikemminkin helpottaa haastattelua. (Tolonen & Palmu 2007, 101.)

Itse haastattelukysymysten muodostaminen myös eroaa etnografisessa haastattelussa. Verrattuna tavalliseen haastatteluun, jossa kysymykset muodostetaan tutkijan muuhun tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvan esiymmärryksen kautta, etnografiassa kysymysten muotoutumiseen vaikuttaa lisäksi tutkimuskenttä ja sen havainnot (Mietola 2007, 176; Tolonen & Palmu 2007, 92). Tutkimuksessamme muodostimme lopulliset haastattelukysymykset vasta havainnointijakson loppupuolella. Näin pystyimme muokkaamaan kysymykset sellaisiksi, että ne antaisivat tietoa kysymyksiä herättäneistä tilanteista, joita emme olleet pystyneet havainnoinnin kautta selvittämään. Tällöin haastattelut sekä monipuolistivat kuvaamme opettajien kielitietoisuudesta että antoivat mahdollisuuden tarkistaa omia havaintojamme (ks. Mietola 2007, 176). Välillä haastattelut voivat kuitenkin yllättää, sillä tutkittavien kokemus tilanteista voi olla hyvin erilainen verrattaessa tutkijoiden havaintoihin (Mietola 2007, 176; Tolonen & Palmu 2007, 92). Tällaiset eroavaisuudet taas voivat johtaa uusiin kysymyksen asetteluihin ja uudenlaisiin tulkintoihin (Lahelma & Gordon 2007, 30).

4.4 Aineiston analyysi

Aineistomme analyysi perustuu Eskolan (2001; 2007) esittämään jaotteluun aineistolähtöisestä, teoriasidonnaisesta ja teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Oma tutkimuksemme perustuu eniten teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, jossa teoriakytkennöt voivat toimia apuna analyysissä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan niihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 133). Tutkimuksessamme on koko ajan kulkenut mukana muodostamamme teoriarunko kielitietoisuudesta, johon analyysimme nojasi ja jonka mukaisesti tulokset esitettiin, mutta jota emme käyttäneet täysin tulosten muodostamisessa. Analyysiyksiköt valittiin aineistosta, ei teoriasta, mutta aikaisempi tieto ohjasi analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109); ensin luokittelimme havainnot teorian kautta eri kielitietoisiin osa-alueisiin, ja sen jälkeen muodostimme uusia alaluokkia täysin havainnointiaineistoon pohjautuen. Analyysin sisältö muodostui siis melko aineistolähtöisesti, mutta sitä lopulta ohjasi muodostettu teoriarunko (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110).

Vaikka meillä olikin kielitietoisuuden osa-alueiden teoria tarkasteltavanamme, keräsimme kentällä aineistoa kuitenkin hyvin vapaamuotoisesti. Kirjoitimme jokaisena havainnointipäivänä koulupäivän ajan omia havaintojamme opettajan arkipäiväisestä toiminnasta vihkoon muistiin, pyrkien kirjaamaan mahdollisimman tarkasti opettajan sanomisia ja toimintaa sekä kuvaamaan luokan episodeja (ks. Lappalainen 2007, 114, 116). Havainnot etenivät kronologisessa järjestyksessä. Kirjatessamme havaintoja luokassa näkyvillä oli myös lomake, johon olimme kirjoittaneet määrittelemämme kielitietoiset osa-alueet. Lomake toimi muistin virkistäjänä, mutta koska kielitietoisia käytänteitä oli vaikeaa määritellä itse havainnointitilanteissa, kirjasimme laajemmin episodeja ylös ja mietimme vasta koulupäivän päätyttyä alustavaa analyysia, joihin saattoi liittyä kielitietoisuuden osa-alueita. Havainnot olivat siis ennemminkin aineistolähtöisiä kuin teoriasidonnaisia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110).

Koska meillä oli jo ennen havainnointijakson alkua tiedossa muodostamamme kielitietoisuuden osa-alueiden teoriarunko (ks. alaluku 3.2), pystyimme jo havainnointivaiheessa karkeasti jaottelemaan huomioitamme, mikä oli myös etnografisen tutkimusotteen mukaista analyysin limittyessä jo aineiston keruuseen (ks. Lappalainen 2007, 13). Kyse oli teemoittelusta, toisin sanoen laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 175; Tuomi & Sarajärvi 2018, 106–107). Koulupäivän päätyttyä kirjasimme kotona havaintomme tietokoneella yhteiseen sen päivän havainnointitiedostoon. Tässä tietokoneelle kirjoittamisessa teimme jo karkeasti merkintöjä eri värikoodein ja nuolin tiedostoon, pilkkoen ja koodaten aineistoa helpommin tulkittaviin osiin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 156). Merkinnöillä nostimme esiin tulkitsemiamme kielitietoisia osa-alueita, jotka selkeästi tulivat havainnoissamme mielestämme esille. Merkitsimme myös tietyllä värillä havainnot, joita emme osanneet vielä määrittää yhdeksikään kielitietoiseksi osa-alueeksi, mutta joiden koimme olevan mahdollisesti huomionarvoisia. Toiseen yhteiseen sille päivälle merkittyyn tiedostoon kirjasimme tietokoneella vielä tuntemuksiamme ja ajatuksiamme päivästä tutkimuspäiväkirjan muotoon.

Keskiviikkoisin välipäivinä aloitimme yhdessä teemoittelemaan tarkemmin alustavia koodauksiamme lukemalla ensin yhden päivän

havainnointimuistiinpanot. Sen jälkeen tarkastelimme jo esille tuomiamme kielitietoisuuden osa-alueiden teemoja ja korjasimme niitä tarpeen tullen. Luimme myös tekemäämme tutkimuspäiväkirjaa, muistellen näin havainnointipäivien herättämiä tuntemuksia ja kysymyksiä (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16). Tämän jälkeen keskustelimme kaikesta luetusta ja kirjasimme huomiotamme erilliseen koontitiedostoon. Sitten siirryimme seuraavaan päivään ja toistimme samat työvaiheet. Yhteen koontitiedostoon tuli siis yleensä neljän eri päivän koonnit. Tässä kokoamisessa kiinnitimme huomiota erityisesti siihen, mitä kielitietoisuuden osa-alueita tunneilla mielestämme pystyi havaita, sekä kuinka paljon ja missä tilanteissa niitä esiintyi. Kirjoitimme myös ylös, mikäli tunneilta tuli joitain erityishuomioita, tai mikäli meillä heräsi pohdittavia asioita ja kysymyksiä. Näiden koontien avulla pystyimme suuntaamaan tulevana havainnointipäivinä paremmin huomiotamme erityisesti meitä kiinnostaviin huomioihin. Tämä antoi myös tilaisuuden muokata mahdollisia puutteita havainnoinnissamme ja korjata omaa toimintaamme havainnoitsijoina (ks. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 14; Raatikainen 2004, 121). Lisäksi koonnit toimivat osittain aineistomme ”tiivistelminä”, helpottaen laajan aineiston lukemista ja tiivistämistä.

Kun olimme keränneet koko tutkimusaineistomme, aloitimme aineiston varsinaisen teemoittelun. Luimme eri tiedostoihin koottuja päiväkohtaisia tilannekuvauksia useasti läpi, ja muokkasimme sekä tarkastimme jo aineistonkeruuvaiheessa tekemiämme karkeita analyyskejä ja koodauksia havaintojen mahdollisista kielitietoisista osa-alueista (ks. Lappalainen 2007, 13). Kun olimme mielestämme löytäneet aineistosta kaikki kielitietoiset havainnot, joihin olimme nuolten ja värien avulla koodanneet niihin sopivat osa-alueet (ks. Eskola & Suoranta 1998, 156), aloitimme havaintojen jaottelun osa-alueiden mukaan eri tiedostoihin. Etenimme tässä analyysivaiheessa aina yksi osa-alue kerrallaan, yhden tutkijan käydessä läpi valmistavan opetuksen luokan havainnot ja toisen yleisopetuksen luokan havainnot. Näin jokainen kielitietoinen osa-alue eriteltiin aineistohavaintojen perusteella. Tutkittavien luokkien havainnot pidettiin koko aineistonkeruu- ja analyysiprosessin ajan erillään.

Kun olimme saaneet jaoteltua yhden osa-alueen ja yhden luokan kaikki havainnot samaan tiedostoon, joka oli nimetty kielitietoisien osa-alueen mukaan, aloimme lukea tämän kielitietoisien osa-alueen havaintoja tarkemmin, ryhmitellen ja jaotellen sen sisältämiä havaintoja omiin uusiin ryhmiinsä pääluokan sisällä.

Tämä oli varsinaista aineistolähtöistä, teemoja etsivää analyysia. Ideana oli etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia samanlaisia havaintoja, jotka valaisisivat tutkimuskysymyksiämme. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 175; Tuomi & Sarajärvi 2018, 106–107.) Näin muodostimme kielitietoisia alaluokkia sen mukaan, miten mielestämme kielitietoiset havainnot jakautuivat vielä jokaisen kielitietoisien osa-alueen sisällä. Alaluokat mahdollistivat vertailun teemojen esiintymisestä aineistossa (Eskola & Suoranta 1998, 175–176), esimerkiksi määrällisesti tai tutkimusympäristön perusteella. Teemoittelu vaatii empirian ja teorian vuoropuhelua ja limittymistä toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 176), ja ne kulkivat myös tässä tutkimuksessa sujuvasti rinnakkain.

Tiivistimme analyysimme taulukoihin, joihin on merkitty kielitietoinen osa-alue pääluokaksi, sekä sen määritellyt alaluokat ja todetut havaintomäärät alaluokittain. Mukana ovat myös tiivistetyt kuvaukset alaluokista sekä aineistoesimerkit, joihin olemme nostaneet kuvaavan esimerkin kyseisestä alaluokasta. Jokainen taulukko on määritelty joko valmistavan opetuksen tai yleisopetuksen taulukoksi, sillä tutkittavien luokkien tulokset esitellään erillään. Alla oleva esimerkkitaulukko 2 on osa-alueen *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* tulostaulukko valmistavassa opetuksessa, ja siitä voidaan nähdä tulevien taulukoiden rakenne.

TAULUKKO 2. Esimerkkitaulukko osa-alueesta arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli valmistavassa opetuksessa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli	Käsitteiden selittäminen toisin sanoin (10 havaintoa)	Opettaja selittää käsitteen käyttäen helpompia käsitteitä.	<i>Opettaja näyttää kirjainkorttia V-kirjaimesta ja kysyy, mikä kulku-neuvo kirjaimella voisi alkaa. Opettaja lähtee johdattelemaan oppilaita sanomaan vene-sanana. ”Siinä on aivot ja se on sellainen pieni laiva.” Oppilaat eivät keksi sanaa, ja opettaja sanoo sen olevan vene. (SUK, 31.1.)</i>
	Selittäminen oppilaan omakohtaisilla kokemuksilla (10 havaintoa)	Opettaja käyttää käsitteen selittämisessä esimerkkejä oppilaiden kokemusmaailmasta.	<i>Opettaja näyttää T-kirjainkorttia ja kysyy, mitä on taivaalla, joka alkaa T-kirjaimella. Hän jatkaa: ”Muistatko, kun piirrettiin joulukuuseenkin se [tähti]?” (SUK, 31.1.)</i>

Tulemme seuraavissa luvuissa käsittelemään tutkimustuloksiamme erikseen valmistavan opetuksen luokan ja yleisopetuksen luokan konteksteissa, koska tapaukset olivat keskenään niin erilaisia, ja tarkoituksena olikin tutkia ja tarkastella opetusmuotoja erikseen. Luvut etenevät tutkimusluokan yleisestä kuvailusta jokaisen määrittelemämme kielitietoisien osa-alueen ja sen tulosten käsittelyyn. Osa-alueiden tulosten käsittelyyn on liitetty niitä kuvaavat taulukot, joissa olemme eritelleet luokassa havainnoimiamme osa-alueita kuvaavia alaluokkia, havaintojen määriä sekä niiden sisältöjä.

Tuloksissa täytyy kuitenkin huomioida se, että vaikka osa-alueet on käsitelty erillisinä, todellisuudessa opettajien käytänteissä huomasimme osa-alueiden toisinaan limittyvän ja esiintyvän samoissa havainnoissa yhtä aikaa. Välillä tulkitsemme siis näitä samoja havaintoja eri osa-alueiden näkökulmista. Myös kertomamme havaintojen määrät eivät mahdollisesti ole aina täsmällisiä, sillä meiltä on saattanut jäädä joitakin käytänteitä huomaamatta, olemme voineet tulkita näitä tapahtumia eri tavoin verrattuna esimerkiksi muihin tutkijoihin, ja lisäksi havainnointijaksomme oli suhteellisen lyhyt verrattuna tyypillisiin etnografisiin tutkimuksiin (ks. Atkinson ym. 2007, 4–5; Skeggs 2007, 426). Etnografia on lopulta tutkimusotteeltaan hyvinkin inhimillinen, ja virheitä sekä tulkintaeroja saattaa syntyä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 103; Salo 2007, 239). Olemme kuitenkin halunneet kertoa tulkitsemamme havaintomäärät, jotta lukijat saisivat suurpiirteisen kuvan siitä, kuinka paljon havaintoja tulkintamme mukaan esiintyi. Lisäksi erityisesti osa-alueiden kokonaishavaintomäärät havainnollistavat hyvin osa-alueiden jakautumista opettajien käytänteissä. Koska käsittelemme valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen tuloksia erikseen, liitämme tähän tuloksia kuvaavan taulukon 3, jossa näkyvät tutkimuksen määritellyt osa-alueet ja niiden määrällinen esiintyminen valmistavassa opetuksessa ja yleisopetuksessa. Tarkastelemme taulukon 3 sisältöä tarkemmin jokaisessa kielitietoisia osa-alueita käsittelevässä alaluvussa.

TAULUKKO 3. Kielitietoisten osa-alueiden havaintomäärä valmistavassa opetuksessa ja yleisopetuksessa

Havainnoidut opetusmuodot	Havainnot kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle (%)	Havainnot tiedosta kielistä ja niiden rakenteista (%)	Havainnot suhdu- tautumise- sta kieliin ja monikie- lisyteen (%)	Havainnot kielestä kaikkia oppiai- neita yh- distävänä tekijänä (%)	Havainnot tietoisuu- desta eri tiedonalo- jen kie- listä (%)	Havainnot arkikielestä ja käsitteel- lisen ajatte- lun kielestä (%)	Koko- naisha- vainto- määrä (%)
Valmis- tava opetus	84 (20 %)	41 (10 %)	68 (16 %)	42 (10 %)	158 (38 %)	20 (5 %)	413 (100 %)
Yleisope- tus	18 (7 %)	32 (12 %)	17 (7 %)	29 (11 %)	111 (43 %)	52 (20 %)	261 (100 %)

Kentällä kerättyjen havaintojen lisäksi myös haastattelut kulkevat tiiviisti tulosten tulkinnassa etnografisen tutkimusotteen mukaisesti, tukien tekemiämme etnografisia havaintoja (ks. Davies 2008, 105–106). Seuraavissa luvuissa pyrimme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme, eli miten kielitietoiset osa-alueet näkyivät opettajien käytänteissä, mitä opettajat tiesivät kielitietoisuudesta, ja kuinka he sitä omasta mielestään toteuttivat.

5 VALMISTAVAN OPETUKSEN LUOKAN TULOKSET

5.1 Tutkittavan valmistavan opetuksen luokan kuvaus

Tutkittavassa valmistavan opetuksen luokassa oppilaita oli kahdeksan, joskin viimeisenä havainnointipäivänä luokkaan saapui vielä yksi uusi oppilas. Luokan oppilaat olivat luokka-asteilta 1–4, ja heistä noin puolet oli ykkösluokkalaisia muiden sijoituessa ylemmille luokka-asteille. Oppilaat puhuivat äidinkielenään ainakin seitsemää eri kieltä. Heidän suomen kielen osaamisensa oli hyvin eri tasoista, sillä pari oppilasta oli vasta hiljattain havainnointijaksomme alkuvaiheessa aloittanut luokassa opiskelemisen, yksi oppilas oli tullut ennen joulua, ja muut oppilaat olivat olleet luokalla syksystä saakka.

Luokkatila itsessään oli pieni, sillä se oli kooltaan vain noin puolet normaalin kokoisesta luokasta. Sinne mahtui kuitenkin suhteellisen hyvin oppilaiden pulpetit, opettajanpöytä, erillinen työpöytä ja tuolit luokan takaosassa, sekä erillistä säilytystilaa. Opettajalla oli luokassa käytössä valkotaulu, projektori, heijastinkangas ja dokumenttikamera. Valkotaulun molempiin päihin oli kiinnitetty monisteita, joissa näkyi erilaisia sijapäätteitä, joita oli korostettu alleviivauksilla, sekä esimerkkilauseita, joiden toimijoina oli monikulttuurisia nimiä. Osassa monisteissa oli lauseen lisäksi kuva havainnollistamassa lauseen toimintaa. Monisteissa käsiteltiin myös astevaihtelua, äng-äännettä sekä ihmisen kehonosia. Luokan seinille oltiin kiinnitetty oppilaiden kuvataiteen tuotosten lisäksi kirjainmallit ja ajan määreitä, kuten tavutetut kuukaudet, viikonpäivät ja kyseinen päivämäärä. Seinillä oli esillä myös hyvää huomenta -fraasi kuudella eri kielellä, sisältäen suomen kielen ja oppilaiden äidinkielet. Lisäksi luokan oveen oli kiinnitetty substantiiveja, verbejä ja adjektiiveja. Havainnointijakson aikana istuimme luokan takaosassa olevan työpöydän äärellä tekemässä muistiinpanoja vihkoihin. Samassa pöydässä istui myös luokassa toimiva harjoittelija.

Luokassa oli koko havainnointijaksomme ajan sekä luokan opettaja että harjoittelija, joka oli koulussa harjoittelemassa suomen kieltä. Valmistavan opetuksen opettaja oli koulutukseltaan sekä erään lukuaineen aineenopettaja että luokanopettaja, ja hän oli toiminut noin parinkymmenen vuoden ajan opettajan ammatissa. Hän ei kuitenkaan ennen tätä syksyä ollut aikaisemmin opettanut valmistavaa luokkaa, vaan hän oli aiemmin toiminut yleisopetuksen luokanopettajana.

Havainnointijaksomme tässä valmistavassa luokassa oli ajallisesti suhteellisen säännöllinen, sillä pääsimme seuraamaan opettajan toimintaa luokassa jokaisena havainnointiviikkona, sekä pääsimme havainnoimaan jokaista mahdollista viikonpäivää. Havainnointipäivämme koostuivat yleensä noin neljästä oppitunnista, joiden aikana opettaja saattoi opettaa usempaa oppiainetta. Havainnointijakson aikana havainnoimme noin kolmeatoista suomen kielen, kymmentä matematiikan, kuutta liikunnan, neljää kuvataiteen, kolmea ympäristöopin ja kahta käsityön oppituntia. Lisäksi seurasimme kahta oppituntia, joissa toimittiin tietokoneiden ja tablettien kanssa, joiden voidaan ajatella olevan tietotekniikan oppitunteja. (ks. taulukko 1.) Teimme myös kahden oppitunnin pituisen retken kirjastoon, ja yksi oppitunti käytettiin oppilaiden väliseen tutustumiseen uuden oppilaan tultua luokkaan. Laskemamme oppituntimäärät eivät ole kuitenkaan täysin normaalin oppitunnin aikaan sidottuja, sillä opettaja saattoi esimerkiksi yhden oppitunnin aikana opettaa sekä suomen kieltä että matematiikkaa, ja laskuissamme nämä ”puolikkaat” näkyvät selkeyden lisäämiseksi kokonaisina oppitunteina. Koska kyseessä oli perusopetukseen valmistava luokka, suuri suomen kielen oppituntien määrä ei ole kovin yllättävää (ks. Opetushallitus 2015, 5, 7). Suomen kielen oppiminen oli vahvasti läsnä muissakin oppiaineissa. Matematiikan oppituntimääriin puolestaan vaikuttaa se, että tätä oppiainetta saattoi välillä olla sekä aamulla että iltapäivällä eri oppilaskokoonpanoille. Olemme kuitenkin laskeneet nämä saman päivän oppitunnit erillisiksi oppitunneiksi, sillä käsiteltävät aiheet vaihtelivat paljon, eivätkä oppitunnit olleet sisällöltään samanlaisia oppilaiden vaihtelevan iän vuoksi. Havainnointijakson aikana opettaja ei opettanut oppilaille muita kieliä, musiikkia tai katsomusaineita.

Valmistavan luokan opettaja käytti opetuksessaan monipuolisia opetustapoja. Usein hän esimerkiksi havainnollisti oppilaille dokumenttikameran

avulla kirjoista tai muista itse tekemistään lähteistä opetettavaa ja käsiteltävää aihetta, sekä näytti oppilaille Internetistä opetusvideoita tai musiikkikappaleita. Lisäksi hän hyödynsi toiminnallisia tehtäviä, joissa oppilaat saivat itse olla kehollisesti mukana tehtävissä, kuten esimerkiksi näytellessään pantomiimileikissä verbejä muiden niitä arvaillessa. Oppituntien aikana opettaja oli yleensä joko oman työpöytänsä äärellä luokan takaosassa käyttämässä dokumenttikameraa, joka oli selkeästi hänelle tärkeä työväline, tai hän seisoi taulun äärellä luokan etuosassa ja esimerkiksi karttakepin avulla havainnollisti puhettaan liittyen taululle heijastettuun aiheeseen. Opettaja saattoi havainnollistaa kertomaansa vielä dokumenttikameran avulla, oppilaan kirjasta, muista materiaaleistaan tai Internetistä.

Oppitunneilla opeteltiin paljon eri käsitteitä ja kartutettiin suomen kielen sanastoa. Tyypillisiä oppilaiden tehtäviä olikin kopioida opettajan tekemät kirjaimet, sanat, lauseet tai piirroksot omiin vihkoihinsa talteen, tai täyttää aiheeseen liittyvää monistetta joko yksin että yhdessä opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Tehtävien oikeat vastaukset käytiin melkein aina yhdessä läpi, ja oppilaiden tuli kertoa ääneen oikeat vastaukset. Opettaja toimi luokassa usein oppilaiden kielellisenä mallina, toistaen tai sanoittaen omin sanoin heidän sanomansa, mutta mikäli oppilas äänsi tai sanoi lauserakenteen väärin, opettaja ei korjannut tämän puhetta. Koska luokassa oli uusia oppilaita, jotka osasivat hyvin englantia, opettaja käytti tätä kieltä suomen kielen lisäksi kommunikointivälineenään erityisesti näiden uusien oppilaiden kanssa. Antaessaan ohjeistuksia opettaja kertoi kaiken ensin suomeksi, ja sen jälkeen toisti vielä saman englanniksi. Välillä kielet saattoivat vaihtua kesken lauseen, ja välillä ohjeistus tai kommentti annettiin ensin englanniksi ja vasta sen jälkeen suomeksi. Oppilaiden eri äidinkielet korostuivat erityisesti joka aamu toistuvan hyvää huomenta -tervehdyksen kautta. Lähes jokaisella ensimmäisellä yhteisellä oppitunnilla oppilaat toivottivat opettajajohtoisesti toisilleen hyvää huomenta luokan eri oppilaiden äidinkieliä käyttäen.

Matematiikan tyypillinen oppitunti koostui suurimmaksi osaksi tehtävien tekemisestä. Opettaja ei tunnin aluksi pitänyt yhteistä ohjeistusta, vaan kävi jokaisen oppilaan luona ohjaamassa, mitä tehtäviä tämän tulisi seuraavaksi laskea. Tämän jälkeen oppilaat alkoivat tehdä tehtäviään, ja opettaja auttoi heitä vaikeissa kohdissa. Lopputunnista, kun jäljellä oli enää 5–15 minuuttia, ja kun

oppilaat olivat laskeneet opettajan mielestä tarpeeksi laskuja, hän antoi usein oppilaille mahdollisuuden muulle toiminnalle. Tällöin oppilaat saivat esimerkiksi pelata yhdessä Uno-korttipeliä, mikä oli hyvin suosittua, tai rakennella legoilla. Haastattelussa selvisi, että näiden yhteisten leikki- ja pelihetkien tarkoitus oli ryhmäyttää luokan oppilaita. Tällainen vapaampi toiminta toistui useasti päivän aikana muidenkin oppituntien päätteeksi. Muissa lukuaineissa oppitunti alkoi yleensä sillä, että opetettava aihe käytiin yhdessä läpi koko luokan kanssa vaihtelevia opetusmetodeja hyödyntäen, minkä jälkeen aiheesta tehtiin erilaisia tehtäviä yksin tai yhdessä koko luokan kanssa. Oppituntien aikana saatettiin ehtiä käsittelemään useita eri aihealueita, ja mahdollisesti oppiaineetkin vaihtuivat kesken oppitunnin. Opettajan opettamissa taito- ja taideaineissa, erityisesti kuvataiteessa ja käsityössä, tunti alkoi yleensä opettajan ohjeistuksella, jonka jälkeen oppilaat alkoivat työskennellä. Joissakin teetetyissä töissä opettaja ohjeisti työn vaiheita selkeämmin kuin toisissa. Liikunnan oppitunnit pidettiin salissa, ja siellä opettaja yleensä ohjeisti lyhyesti leikin tai pelin, minkä jälkeen sitä pelattiin. Oppituntien aikana opettaja siis hyödynsi hyvin monenlaisia opetustapoja, poikkeuksena kuitenkin paritehtävien ja keskustelujen puuttuminen.

Tässä valmistavan opetuksen luokassa huomasimme opettajan kielitietoisten käytänteiden koostuvan erityisesti tietoisuudesta eri tiedonalojen kielistä (158 havaintoa, eli noin 38 prosenttia kokonaismäärästä). Muitakin käytänteitä esiintyi paljon; tietoisuudesta kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle kertyi 84 havaintoa, toisin sanoen noin 20 prosenttia kokonaishavaintomäärästä, ja suhtautumista kieleen ja monikielisyyteen esiintyi 68 havainnon verran, toisin sanoen noin 16 prosenttia kokonaishavaintomäärästä. Melko paljon esiintyi myös tietoa kielistä ja niiden rakenteista (41 havaintoa, eli noin 10 prosenttia kokonaishavaintomäärästä), joka oli melkein tasoissa osa-alueen kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä kanssa, sillä siitä havaintoja kertyi 42, joka oli noin 10 prosenttia kokonaishavaintomäärästä. Vähiten kielitietoisia käytänteitä esiintyi osa-alueesta arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli, nimittäin 20 havaintoa, joka oli noin viisi prosenttia kokonaishavaintomäärästä. Yhteensä havaintoja kertyi 413 kappaletta. Alla on havainnollistava taulukko 4 kielitietoisten osa-alueiden havaintojen esiintymisestä valmistavassa opetuksessa.

TAULUKKO 4. Kielitietoisuuden osa-alueiden havaintojen esiintyminen valmistavassa opetuksessa

Havainnoidut opetusmuodot	Havainnot kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle (%)	Havainnot tiedosta kielistä ja niiden rakenteista (%)	Havainnot suhtautumisesta kieleen ja monikielisyteen (%)	Havainnot kielestä kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä (%)	Havainnot tietoisuudesta eri tiedonalojen kielistä (%)	Havainnot arkikielestä ja käsitteellisen ajattelun kielestä (%)	Kokonaishavaintomäärä (%)
Valmistava opetus	84 (20 %)	41 (10 %)	68 (16 %)	42 (10 %)	158 (38 %)	20 (5 %)	413 (100 %)

Seuraavaksi käsittelemme tekemiämme havaintoja tarkemmin jokaisen kielitietoisuuden osa-alueen kautta. Ne on järjestetty hierarkkisesti, alkaen eniten havaintoja keränneistä kielitietoisista osa-alueista. Mukaan on liitetty havainnollistavia taulukoita, joiden toimintamallia olemme avanneet tarkemmin luvussa neljä (ks. alaluku 4.3).

5.2 Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä

Kielitietoisessa osa-alueessa *tietoisuus eri tiedonalojen kielistä* tähdätään siihen, että oppilaat sosiaalistuisivat oppiaineiden erilaisiin kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin (Aalto & Tarnanen 2015, 75; Vaarala ym. 2016, 88). Kielitietoinen opettaja on siis tietoinen opettamiensa oppiaineiden kielten lainalaisuuksista (DivED), kuten niiden tekstikäytännöistä ja tekstilajeista (ks. Rapatti 2015, 60–61). Myös mahdollisimman havainnollistava opetustapa, kuten tiedonalan kielen selkeä selittäminen, esimerkiksi omaa kehollisuutta hyödyntäen tai selittämällä aihealuetta toisin sanoin, liittyvät eri tiedonaloihin (Vaarala ym. 2016, 85–86), jotka tässä vastaavat erityisesti oppiaineita. Oppiaineet voidaan myös jakaa eri tietokäsityksiin, kuten havainto-, sopimus- ja kokemustietoon (Nikkola ym. 2013, 148). Tähän osa-alueeseen kuuluvia opettajan käytänteitä esiintyi havainnointijaksolla eniten, sillä noin 38 prosenttia, eli 158 havaintoa 415 kokonaishavaintomäärästä, sopi tähän osa-alueeseen. Sitä esiintyi jokaisessa oppiaineessa melko paljon, mutta lukumääräisesti eniten osa-alueeseen liittyviä käytänteitä oli matematiikan ja suomen kielen, sekä ympäristöopin ja kuvataiteen oppitunneilla. Koska osa-alueen havaintoja oli paljon, pystyimme jakamaan

valmistavan luokan opettajan käytänteet eri tiedonalojen kielistä kymmeneen eri alaluokkaan: *tietoisuuteen tekstilajeista, tietoisuuteen säännöistä, tietoisuuteen käsitteistä, tavoitteiden esille tuomiseen, havainnollistamiseen visuaalisesti, havainnollistamiseen kehollisesti, havainnollistamiseen audiovisuaalisesti, havainnollistamiseen kielikuvan avulla, siirtymiin sekä kielitietosiin tehtäviin.* Alla on havainnollistava taulukko 5 tietoisuudesta eri tiedonalojen kielistä valmistavan opetuksen luokassa.

TAULUKKO 5. Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä valmistavan opetuksen luokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKIT
Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä	Tietoisuus tehtävyyteistä (34 havaintoa)	Opettaja noudattaa eri tiedonalojen tehtävyytyyppejä ja tuo niitä opetuksessaan esille.	<i>Opettaja ohjeistaa oppilasta tehtävän teossa: "Merkitse vain se tulos, älä merkitse laskua, vaan se tulos. Paljonko on tämä lasku?" (MAT, 31.1.)</i>
	Tietoisuus säännöistä (5 havaintoa)	Opettaja tuo esille eri tiedonalojen sääntöjä.	<i>"Pienenee, mitä se silloin on, miinus vai plus?" opettaja kysyy oppilaalta puhuttaessa lukujonosta, jonka numerot pienivät. (MAT, 30.1.)</i>
	Tietoisuus käsitteistä (8 havaintoa)	Opettaja on tietoinen eri tiedonalojen käsitteistä ja käyttää niitä opetuksessaan.	<i>"Ope, mikä tämä tulos?" oppilas kysyy. "Se on vastaus. Tulos eli vastaus", opettaja vastaa. (MAT, 3.2.)</i>
	Tavoitteiden esille tuominen (11 havaintoa)	Opettaja tuo selkeästi esille oppitunnin tavoitteet ja aikataulun.	<i>Taululla on heijastettuna paperille kirjoitettuna sana matematiikka opettajan tekemänä ja koristelmana. Opettaja pyytää oppilaita ottamaan matematiikan kirjat esille. Sana pysyy näkyvillä koko tunnin ajan. (MAT, 27.1.)</i> <i>"Tehdään vielä tämä sivu, sitten voit leikkiä legoilla." (MAT, 21.1.)</i>
	Havainnollistaminen visuaalisesti (52 havaintoa)	Opettaja havainnollistaa opetusta käyttämällä visuaalisia apuvälineitä oman puheensa tukena.	<i>Seuraavaksi opettaja näyttää dokumenttikameralla jonkin kuvakortin kulkuneuvoista. Kortissa on aina kuva ajoneuvosta ja sen kirjoitettu nimi. Opettaja kysyy oppilailta: "Millä sinä menet?" Oppilaiden pitää viitata ja vastata kuvan mukaisesti, esimerkiksi minä menen junalla. (SUK, 31.1.)</i>
	Havainnollistaminen kehollisesti (13 havaintoa)	Opettaja havainnollistaa opetusta omalla kehollisella toiminnalla puheensa tukena.	<i>Opettaja selostaa uuden leikin sääntöjä. Leikissä pitää päästä patjojen avulla salin toiseen päähän osumatta lattiaan. Opettaja ohjeistaa oppilaita: "Tule tänne,</i>

		<i>koske sitten seinää ja palaa takaisin.” Tämän sanoessaan opettaja itse koskettaa seinää kädellään. (LI, 23.1.)</i>
Havainnollistaminen audiovisuaalisesti (10 havaintoa)	Opettaja havainnollistaa opetusta opetusvideoiden avulla.	<i>Kuunnellaan YouTubesta jumppalaulu, jossa käydään läpi ihmisen kehonosia. Samalla oppilaat saavat tanssia ja laulaa videon mukaisesti, koskettaen kehostaan samoja ruumiinosia laulun mukana. (YM, 27.1.)</i>
Havainnollistaminen kielikuvan avulla (1 havainto)	Opettaja havainnollistaa opittua luomalla kielikuvan oppilaalle.	<i>Opettaja katsoo, millä tavalla oppilaat ovat kirjoittaneet monisteisiinsa. Muutamalta oppilaalta puuttuu kaksoiskonsonantti tt. Opettaja osoittaa tätä kohtaa sanoen: ”Kaksi t-kirjainta, kaksi tiikeriä.” (SUK, 31.1.)</i>
Siirtymät (4 havaintoa)	Opettaja käyttää puheessaan siirtymiä.	<i>Opettaja käyttää siirtymisfraseja, kuten sitten ja seuraavaksi. (SUK, 17.1.)</i>
Kielitietoinen tehtävä (19 havaintoa)	Opettaja kiinnittää tehtävässä erityisen paljon huomiota eri tiedonalojen kieliin.	<i>Oppilaat menevät vuorotellen luokan etuosaan pantomiimityylisesti näyttämään jonkin kehonosan omassa kehossaan. Muiden tulee arvata, mikä osa se on. Apuna taululla näkyvät edelleen kehonosien kuvat ja nimetykset. (YM, 21.1.)</i>

Kun opettaja oli *tietoinen eri tehtävätyypeistä*, noudatti hän eri tiedonalojen, eli oppiaineiden, tehtävätyyppejä ja toi niitä opetuksessaan esille. Esimerkiksi matematiikan oppitunneilla hän usein kertoi oppilaille tehtävien teossa, miten niitä kuuluisi laskea, ja miten tehtävätyyppi olettaa niitä laskettavan, kun kyseessä ovat esimerkiksi lukujono- tai vähennyslaskut. Välillä opetuksessa oli myös tekstilajillisia piirteitä, kuten opettajan määräys kirjata tiettyyn matematiikan tehtävään vain tulos, ei laskua (ks. taulukko 5). Joskus opettaja myös korosti, että tällainen laskutyyppi on hyvä osata. Kuvataiteessa opettaja näytti ja kertoi, miten sivellintä kuuluisi pidellä, miten ottaa vettä siihen, tai miten linnulle kannattaisi leikata nokka kartongista. Liikunnan tunneilla toimittiin, miten leikki tai peli vaati, ja pillin vihellykseen reagoitiin opettajan luokse tulemalla ja kuuntelemalla häntä. Yhteisissä pelihetkissä korostui pelillisyyttä tehtävätyypinä, eli miten kyseistä Uno-korttipeliä pelataan.

Opettaja toi myös usein esille eri tiedonalojen *sääntöjä*. Kuten aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 5), opettaja saattoi korostaa opetuksessaan tiedonalojen sääntöjä, kuten että vähennyslaskuissa pitää aina vähentää, tai että vaaleanpunaisen värin sekoittamiseen tarvitsisi punaista ja valkoista maalia. Myös pelillisyyden säännöt tulivat Uno-korttipelin pelaamisessa

monesti esille, kuten pelivuoron odottaminen, pelin säännöillä eteneminen sekä häviäminen ja voittaminen.

Opettaja oli myös *tietoinen käsitteistä*. Tällöin hän sekä tiedosti eri tiedonalojen käsitteitä että käytti niitä opetuksessaan sujuvasti. Opettaja saattoi opetuksessaan käyttää rinnakkain kahta samaa tarkoittavaa käsitettä, kuten tulos eli vastaus, yhteenlasku eli summa tai yhtä monta eli saman verran. Lisäksi eräällä matematiikan tunnilla hän harjoitteli oppilaiden kanssa, kuinka lausutaan tietynlainen matemaattinen lauseke suomeksi. Tässä harjoiteltiin erityisesti pienempi kuin ja suurempi kuin -käsitteitä. Opettaja myös tiesi, että kuukaudet muodostavat yhden kokonaisen vuoden, ja kertoi tämän myös oppilaille. Lisäksi opettaja osasi kertoa, mitä nelikulmio tarkoittaa, tai miten tietokoneella liikutaan erilaisissa verkkosivuympäristöissä. Opettajan käsitteellistä tietoisuutta kuvasi myös tilanne, jossa hän osasi kertoa opetettavan vuodenajan värityksen:

Oppilas sanoo olevansa valmis. Opettaja kyseenalaistaa: "Mutta missä punainen, keltainen väri? Ei näy syksyn värejä." (YM, 30.1.)

Tällä alaluokalla onkin jonkin verran yhteistä osa-alueen *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* (ks. alaluku 5.7) kanssa, sillä molemmissa painottuu käsitteiden laaja käyttö. Näkökulma näissä osa-alueissa on vain hieman erilainen, sillä arkikielessä ja käsitteellisen ajattelun kielessä korostuu opettajan tietoisuus arkikielen ja käsitteellisen kielen eroista ja käytöstä opetuksessa, kun taas tässä alaluokassa painotetaan enemmän opettajan tietoisuutta ylipäänsä oppiaineiden käsitteistöstä ja niiden olemassaolosta.

Välillä opettaja toi selkeästi esille *tavoitteet* ja aikataulun oppitunneillaan. Koska opettaja piti usein luokkansa kanssa oppituntien lopuksi peli- ja leikkihetkiä, ohjeisti hän monesti tekemään tehtäväkirjan sivun loppuun tai tietyn ajan oppikirjan tehtäviä, ennen kuin oppilaat saisivat leikkiä legoilla tai pelata Uno-korttipeliä. Oppilaat saattoivat pyytää lupaa leikkiä tai pelata, ja tällöin opettaja asetti tällaisia tehtävä- tai aikatavoitteita. Hän saattoi myös kertoa, että huomenna jatkettaisiin kesken jäänyttä käsityötä, tai hän ohjeisti kuvataiteessa tekemään ensin yhden vaiheen, ja sen jälkeen toisen. Näitä tavoitteita opettaja kertoi usein vain suullisesti. Kuitenkin muutamalla oppitunnilla apuna oli myös dokumenttikamera, jolle oli asetettu lappu, jonka avulla oppilaille kerrottiin sen

hetkisestä matematiikan tunnista (ks. taulukko 5). Koska lappu oli näkyvillä koko oppitunnin ajan, auttoi se todennäköisesti oppilaita pitämään mielessään, mikä oppitunti oli kyseessä ja kuinka kauan se kestäisi.

Toisaalta opettaja myös *havainnollisti opetustaan visuaalisesti, kehollisesti, audiovisuaalisesti ja kielikuvan avulla*. Kun opettaja havainnollisti opetustaan visuaalisesti, hän käytti visuaalisia apuvälineitä, kuten dokumenttikameraa ja karttakeppiä, oman puheensa tukena. Dokumenttikamera oli opettajalla ahkerasti käytössä. Dokumenttikameralla heijastettiin kirjaimia, ja niillä alkavien sanojen mallipiirroksia, kuvia ja kuvakortteja, joista etsittiin verbejä tai ajoneuvoja, sekä tehtävämonisteen oikeita vastauksia. Kuvat toimivatkin usein opetuksen apuna. Opettaja käytti dokumenttikameraa apuna myös mallintaessaan oppilaille kuvataiteen töitä, mutta välillä hän teki tätä myös luokan edessä ilman dokumenttikameraa. Pyydetty kirja tai sen aukeama saattoi myös näkyä oppilaille dokumenttikameran heijastuksessa. Opettaja käytti opetuksessaan tukena karttakeppiä, kun hän halusi kohdistaa huomion kuvan osiin tai osoittaa sanaa, joka oppilaiden pitäisi lukea ääneen. Opettajan sormi toteutti samanlaista karttakepin virkaa, kun opettaja osoitti kohtia, joihin halusi oppilaan kiinnittävän huomiota taululla tai oppikirjassa. Sormella pystyi mallintamaan, mistä kartonki pitää leikata ja miten, tai kuinka paperi pitäisi taittaa. Sormiotteella opettaja myös näytti, miten sivellintä pitäisi pitää otteessaan.

Kehollinen opetuksen havainnollistaminen tapahtui lähes aina liikunnan oppitunneilla. Tällöin opettaja tuki puhettaan omalla kehollaan ja eleillä, kuten viittaamalla sormillaan kutsuvasti pyytäänsä oppilaita tulemaan luokseen, tai näyttämällä kolmea sormeaa mainitessaan numeron kolme. Liikunnan oppitunneilla opettaja myös näytti usein fyysisesti omalla kehollaan, miten leikissä toimittaisiin. Esimerkiksi mustekala-leikissä opettaja näytti, kuinka kämmenellä pitäisi koskettaa seinää, kuinka oppilaiden pitäisi pysyä kiinni jäädessä paikoillaan ja kurkotella tietyllä tavalla muita leikkijöitä, tai kuinka hernepussiviestissä oppilaan tulisi hakea pussi ja heittää se renkaaseen. Välillä opettajan kehollinen havainnollistaminen oli yksinkertaista, kuten tilanteissa, joissa hän näytti oppilaille kumpi on oikea ja kumpi vasen käsi, tai kuinka käsissä olevat pallot pitäisi viedä varastoon.

Kun opettaja havainnollisti audiovisuaalisesti, hän käytti apunaan opetusvideoita, joita heijastettiin dokumenttikameralla näkyviin. Usein

opetusvideot olivat lauluja, joissa käsiteltiin luokassa opeteltavia ilmiöitä, kuten aakkosia, kehonosia, vuodenaikoja ja kuukausia. Oppilaat saivat laulaa kappaleiden mukana, ja esimerkiksi kehonosia käsittelevän laulun aikana oppilaat myös tanssivat videon mukaisesti. Opetusvideoita oli myös ilman musiikkia, ja esimerkiksi sääkäsitteet ja käsityön tupsunteko-ohjeet katsottiin Internetistä. Havainnointijaksollamme oli myös yksi esimerkki kielikuvan avulla havainnollistamisesta. Aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 5) opettaja loi kielikuvan, jossa hän yhdisti t-kirjaimen tiikeriin. Tällöin hän vaikutti havainnollistavan omaa puhettaan ja t-kirjainta luomalla oppilaalle kielen kautta miellelyhtymän t-kirjaimella alkavaan sanaan *tiikeri*.

Opettaja käytti puheessaan myös *siirtymiä*. Hän saattoi käyttää useita siirtymäfraaseja, kuten *seuraavaksi* tai *sitten*. Nämä siirtymäfraasit ohjasivat yleensä monivaiheista toimintaa, kuten kirjainten ja niillä alkavien sanojen mallipiirrosten piirtämistä tai kuvataiteen työn tekemistä. Vaikka kirjattuja havaintoja on tästä alaluokasta vähän, se ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, etteikö opettaja olisi käyttänyt siirtymiä enemmän opetuksessaan. Tässä tapauksessa havaintojen vähyyys todennäköisesti johtuu myös oman havaitsemisemme puutteellisuudesta, sillä havahduimme näiden siirtymien huomioimiseen vasta havainnointijakson loppupuolella.

Havaitimme myös *kielitietoisia tehtäviä*, joissa opettaja kiinnitti erityisen paljon huomiota eri tiedonalojen kieliin. Koska kyseessä oli valmistavan opetuksen luokka, jossa päätavoitteena on suomen kielen riittävä oppiminen (Opetushallitus 2015, 5), monet kielitietoiset tehtävät liittyivät suomen kielen käsitteiden oppimiseen. Suomen kieltä harjoiteltiin monipuolisesti esimerkiksi kuvakorttien, pantomiimin, laulujen ja monisteiden avulla. Kielitietoiset tehtävät liittyivät myös tiettyihin oppiaineisiin ja niiden sanastoihin, kuten ympäristöopissa kehonosien harjoitteluun leikkimällä pantomiimia tai laulamalla mukana, vuodenaikojen kertaamiseen katsomalla opetusvideota tai siirtämällä matemaattinen mittaaminen omien jalkojen mittaamiseen.

Tietoisuutta eri tiedonalojen kielistä esiintyi siis runsaasti valmistavan opettajan käytänteissä. Myös tekemässämme haastattelussa opettaja koki käyttävänsä kielitietoisuutta oppitunneilla nimenomaan tuodessaan esiin eri tiedonalojen kieliä:

“Lähinnä se, mitä täällä sen kielen kanssa, niin eri oppiaineiden kieli alkaa niinku vähitellen tulla täällä, täällä tota opiskeltavaksi, että osaavat suomeksi sitten jatkossa lukea ympäristötietoa ja yhteiskuntaoppia ja matematiikan kieliä, kaikki tämmöset.” (Valmistavan opettajan haastattelu, 3.1.)

Valmistavan luokan opettaja siis koki, että oppiaineiden kieli tulisi näkymään vähitellen valmistavassa opetuksessa, ja että se olisi merkittävää myös perusopetukseen siirtymisen mutkattomuuden kannalta. Haastattelu tuki myös havaintojamme, sillä opettaja vaikutti toteuttavan tietoisuutta eri tiedonalojen kielistä varsin monipuolisesti. Toki luomamme alaluokat ja niiden havaintomäärät erosivat paljon toisistaan, sillä valmistavan luokan opettaja esimerkiksi hyödynsi usein monipuolista havainnollistamista, mutta ei taas kiinnittänyt opetuksessaan kovin paljoa huomiota eri tiedonaloihin liittyviin sääntöihin tai niiden tekstilajeihin.

5.3 Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle

Kielitietoisessa osa-alueessa *kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle* kiinnitetään erityisesti huomiota ymmärryksen kielen keskeisestä merkityksestä oppimisessa, vuorovaikutuksessa, identiteettien rakentumisessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (Opetushallitus 2014, 28). Kielen merkityksiä pohtiessa on hyvä muistaa, että kielet ovat äärimmäisen tärkeitä ajattelun ja oppimisen kehittymiselle (Miramontes ym. 2011, 12), ja juuri oman äidinkielen opettaminen kehittää ajattelua ja oppimisvalmiuksia (Cummins 2000, 5; Harju-Luukkainen ym. 2015, 113; Mäkelä 2007, 14–15). Oman äidinkielen kehittäminen auttaa samalla myös valtiakielen oppimisessa (Youssef 2005, 120). Tämä kielen käyttö ja sen kautta oppiminen tapahtuu kuitenkin aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Karlsson 2008, 2; Nikkola ym. 2013, 147). Oman äidinkielen kautta oppilas ajattelee, tuntee ja määrittelee itseään (Mäkelä 2007, 14; Youssef 2005, 120), ja vahvistaa näin omaa kulttuurista identiteettiään (Mäkelä 2007, 14; Nissilä 2010, 79; Youssef 2005, 120). Lisäksi oman äidinkielen turvaaminen opetuksessa edistää oppilaiden kotoutumista, sillä motivaatio siihen säilyy, kun oppilas voi kokea kielen olevan rikkaus yhteisölle (Ojutkangas 2010, 88). Kielitaidon avulla voidaan siis edistää yhteiskunnan tasa-arvoista jäsenyyttä (Korpela 2005, 29–30; Korpela 2010, 44) ja kieltä puhuvaan yhteisöön liittymistä (Nissilä 2010, 79).

Kielen merkitys oppimiseen, vuorovaikutukseen, identiteetin rakentumiseen ja yhteiskuntaan sosiaalistumiseen näkyivät myös määrittelemissämme alaluokissa, tosin ne kietoutuivat havainnoissamme paljon yhteen, luoden yhdistelmäalaluokkia: *kielen merkitys oppimiselle, kielen merkitys oppimiselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle, kielen merkitys vuorovaikutukselle, kielen merkitys oppimiselle ja vuorovaikutukselle sekä kielen merkitys oppimiselle, identiteetin rakentumiselle, vuorovaikutukselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle*. Lisäksi havaitsimme muutamia *kielitetöitä tehtäviä*, joissa opettaja kiinnitti paljon huomiota erityisesti kielen merkitykseen yhteiskuntaan sosiaalistumisessa ja oppilaan identiteetin rakentumisessa. Tämän osa-alueen alaluokkien määrittelyssä ovat merkittäviä niiden kuvailut, sillä ne erottavat selkeämmin alaluokat toisistaan. Alla on havainnollistava taulukko 6 *kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle* valmistavan opetuksen luokassa.

TAULUKKO 6. Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle valmistavan opetuksen luokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle	Kielen merkitys oppimiselle (8 havaintoa)	Opettaja tiedottaa kielen merkityksen ja sen osittaisen kuormittavuuden oppimiselle.	<i>”Tehdään vielä tämä sivu, sitten voit leikkiä legoilla.” Oppilas saa läksyt ja siirtyy leikkimään legoilla. Kaveri saa tehdä näin myös. (MAT, 21.1.)</i>
	Kielen merkitys oppimiselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (7 havaintoa)	Opettaja tiedottaa kielen osittaisen kuormittavuuden oppimiselle ja sosiaalistaa luokkaansa pelihetkillä yhteiskuntaan.	<i>Lopputunnin oppilaat saavat pelata joko lautapeliä tai Uno-korttipeliä. Osa oppilaista pelaa Uno, ja osa pelaa Huojuvaa tornia palikoilla. Opettaja ja harjoittelija ovat läsnä Unoa pelaavien kanssa, ja opettaja toimii ikään kuin vuoronantajana ja varmistaa, että peliä pelataan oikein. Korttien pyyntövärit sanotaan suomeksi ja osa oppilaista varmistaa vielä opettajalta värin englanniksi. (MAT, 16.1.)</i>
	Kielen merkitys vuorovaikutukselle (4 havaintoa)	Opettaja tiedottaa kielen merkityksen vuorovaikutuksen toteutumiseksi.	<i>Toinen oppilas ei ole tehnyt matikan läksyjä ja väittää, ettei ole saanut niitä. Opettaja sanoo oppilaalle: ”Kyllä sait, mutta pitää vastedes varmistaa paremmin, että olet kuullut ja ymmärtänyt sen.” (MAT, 31.1.)</i>
	Kielen merkitys oppimiselle ja vuorovaikutukselle (38 havaintoa)	Opettaja tiedottaa kielen merkityksen oppimisen ja vuorovaikutuksen toteutumiseksi puhumalla sekä suomea että englantia.	<i>Opettajalla vaihtuu tunnin aikana usein kieli suomesta englanniksi. Hän aloittaa yleensä ohjeiden antamisen suomeksi, mutta sen perään sanoo saman ohjeen myös englanniksi. Välillä kielet vaihtuvat yhden lauseen sisällä. Luokassa vaikuttaisi olevan oppilaita, jotka eivät osaa</i>

		vielä kovinkaan hyvin suomea, varsinkin luokan uudet oppilaat. (LI, 16.1.)
Kielen merkitys oppimiselle, identiteetin rakentumiselle, vuorovaikutukselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (23 havaintoa)	Opettaja tiedottaa oppilaiden oman äidinkielen merkityksen oppimiselle, identiteetin kehitykselle, vuorovaikutukselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle.	Tehtävänä on etsiä taululla näkyvästä kuvasta, mikä siinä on hassua. Eräs oppilas menee taululle näyttämään hassuksi huomaamaansa asiaa. Oppilas haluaa kuitenkin sanoa tämän omalla äidinkielellään. Näin hän tekee ja opettaja kysyy sitten, mitä hän tarkoitti. Oppilaan sanan merkitystä puidaan hetki toisen oppilaan liittyessä kyseisellä äidinkielellä keskusteluun. (SUK, 27.1.)
Kielitietoinen tehtävä (4 havaintoa)	Opettaja kiinnittää tehtävässään erityisen paljon huomiota kielen merkitykseen yhteiskuntaan sosiaalistumisessa ja oppilaan identiteetin rakentumisessa.	Opettaja sanoo: "Samalla kun piirrä, kuunnele teidän omilla kielillä musiikkia." Oppilaat innostuvat. Opettaja on valinnut välilehdille valmiiksi lastenlauluja YouTubesta oppilaiden äidinkielillä. Opettaja kysyy laulun alkaessa usein, mikä kieli on kyseessä, ja oppilaat arvaavat. Opettaja kertoo, kenen oppilaan äidinkieli on kyseessä ja mikä kielen nimi on. Joissain videoissa näkyvät myös laulun sanat kyseisellä kielellä, osassa ne näkyvät myös englanniksi. (KU, 3.2.)

Kyseisessä valmistavan opetuksen luokassa teimme havaintoja opettajan tietoisuudesta huomioida kielen merkitystä yksilölle ja yhteisölle näiden alaluokkien kautta yhteensä 84 kertaa eli noin 20 prosenttia, joka oli kaikista valmistavan opetuksen havainnoista toiseksi eniten, kun kokonaishavaintomäärä oli 413. Havaintoja ymmärryksestä kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle esiintyi melko tasaisesti jokaisessa oppiaineessa, ja syntyneet erot johtuivat paljolti havainnoitujen oppiaineiden erilaisista tuntimääristä. Erityisesti ymmärrystä kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle esiintyi kuitenkin suomen kielen, matematiikan ja liikunnan oppitunneilla. Tämän osa-alueen havainnot limittyvät usein osa-alueen *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen* (ks. alaluku 5.4) kanssa, koska ne liittyvät usein ymmärrykseen kielestä, kieliasenteista ja kielten tukemisesta niin oppimisessa, vuorovaikutuksessa, yksilön identiteetin kehittämisessä kuin yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Niiden voidaankin ajatella täydentävän toisiaan.

Kun valmistavan luokan opettaja tiedosti *kielen merkityksen oppimiselle*, hän toi tätä toiminnassaan esille huomioimalla lähinnä uuden kielen oppimisen kuormittavuuden. Useana havainnoimamme päivänä luokan opettaja lopetti oppitunnin aikaisemmin ja keräsi oppilaat pelaamaan viimeisiksi 5–15 minuutiksi pelejä, kuten korttipeli Uno. Tällaisina hetkinä oppilaat saivat usein myös leikkiä

vapaasti esimerkiksi legoilla tai paperinukeilla, ja saivat näin pienen hengähdystauon koko päivän kestäneestä kielen tavoitteellisesta oppimisesta. Haluamme kuitenkin korostaa, että opettajan ymmärrys kielen kuormittavuudesta on täysin omaa tulkintaamme, sillä opettaja ei maininnut tätä haastattelussa. Haastattelussa opettaja kertoi pelihetkien syyksi pikemminkin luokan ryhmäyttämisen tarpeen, josta kerromme hieman myöhemmin. Analyysin perusteella kuitenkin koimme, ettei opettajan antama merkitys ryhmäyttämislle sulje pois ymmärrystä kielen oppimisen kuormittavuudesta, sillä yhteiset pelihetket vaikuttivat samalla helpottavan myös kielen oppimisen intensiivisyyttä.

Toisaalta opettajan ymmärrys kielen merkityksestä oppimiselle näkyi myös erään opetuslaulun soittamisena suomenkielisen version jälkeen myös englanniksi YouTubesta, jotta uudetkin oppilaat, jotka eivät suomea vielä kovin hyvin osanneet, ymmärsivät laulun sisällön. Kerran suomen kielen tunnilla aapista lukiessaan opettaja myös varmisti oppilaalta, ymmärsikö tämä lukemansa, ja haluaisiko hän kysyä siitä vielä jotain. Tällaisissa havainnointitilanteissa opettaja vaikutti tiedostaneen, että oppilaiden kielitaidon taso vaikuttaa paljon heidän oppimiseensa, ja hän halusi omalla toiminnallaan varmistaa, että he varmasti olivat ymmärtäneet sisällön kysymällä heiltä siitä.

Kuten jo mainittu, haastattelussa opettaja kertoi näiden yhteisten pelihetkien liittyvän erityisesti luokan ryhmäyttämiseen. Yhteiset pelihetket muodostavatkin neljännen alaluokkamme, *kielen merkityksen oppimiselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle*. Kun opettaja järjesti oppitunneilla aikaa yhteiseen pelaamiseen tai leikkihetkiin, hän tiedosti oman tulkintamme mukaan uuden kielen oppimisen kuormittavuuden, antaen oppilaille mahdollisuuden levätä kielen oppimisesta, ja toisaalta sosiaalisti heitä luokkaympäristönsä. Pelihetket mahdollistivat eri ikäisten ja kielellisiltä taustoiltaan vaihtelevan luokan yhteisen ja hauskan tekemisen. Opettaja itse perustelikin pelihetkiään sosiaalistamisella:

”Ja samoin se on erittäin tärkeää että kun täs on ollut vähän ongelmia ennenku tulee uusia oppilaita, niin saada heidät sisään niinku sosiaalisesti, niin melkein se sosiaalinen puoli on täällä yhtä tärkeä kuin sitten se että oppii jotain. Nii sen takia täällä aika paljon tehdään kaikkea muutakin kuin opiskellaan.” (Valmistavan opettajan haastattelu, 3.2.)

Kielen merkitys vuorovaikutukselle näkyi muutamassa tilanteessa, joissa opettaja ymmärsi vuorovaikutuksen mahdolliset ongelmakohdat ja tuki niitä vuorovaikutuksen toteutumisessa. Kyseinen valmistava luokka koostui oppilaista, joiden äidinkieli ei ollut suomi. Osa oppilaista osasi sitä jo melko hyvin, mutta muutama oppilas oli vasta hiljattain siirtynyt luokalle, eivätkä he osanneet suomen kieltä vielä lähes ollenkaan. Näiden oppilaiden kanssa opettaja välillä varmisti vuorovaikutuksessaan, että he varmasti ymmärsivät asian kertomalla sen erikseen heille englanniksi. Tilanteisiin ei kuitenkaan liittynyt varsinaista opettamista, kuten seuraavassa alaluvussa *kielen merkitys oppimiselle ja vuorovaikutukselle*, vaan opettaja toisti englanniksi kyseisille oppilaille esimerkiksi kansioiden viemisestä paikoilleen tai syyn, miksi katsotaankin videota eikä tehdä tehtäviä. Myös aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 6) opettaja itse tiedosti, että hänen antamansa ohjeet eivät olleet välttämättä tulleet ymmärretyiksi mahdollisen kielimuurin vuoksi, ja halusikin tehostaa vuorovaikutuksen ymmärrettävyyttä seuraavaksi kerraksi. Koska suomen kieltä oltiin vasta oppimassa, se vaati erityistä tukea ja huomioimista vuorovaikutuksessa. Opettaja saattoikin huomioida tämän sanomalla ohjeet myös englanniksi.

Myös tekemässämme haastattelussa opettaja korosti juuri vuorovaikutuksen merkitystä kielitietoisuudessa. Hänen mukaansa kielitietoisuuden suurin merkitys olisi se, että vuorovaikutus toimii, oli kyseessä mikä kieli tahansa. Opettajan sanojen perusteella tärkeintä olisi, että ”asia tulee selväksi”. Hän antoi esimerkin siitä, kuinka pelottavaa varmasti on tulla uuteen kouluun ja luokkaan, jos ei ymmärrä ollenkaan siellä puhuttua kieltä. Opettajan käsitys vuorovaikutuksen merkityksestä näkyikin havainnointijaksollamme esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja huomioi vuorovaikutustilanteiden ongelmakohdat ohjeistamalla ja opettamalla sekä suomeksi että englanniksi, yksinkertaistamalla opetustilanteita sekä varmistamalla, olivatko oppilaat ymmärtäneet ohjeet suomeksi. Myös luokkaympäristö tuki näitä vuorovaikutustilanteita, sillä sinne oli asetettu esiin vuorovaikutusta helpottavaa kielioppia, kuten kirjainmalleja, sijapäätteitä ja astevaihteluita. Myös näihin liitetyt kuvat helpottivat opetetun ymmärtämistä. Esimerkiksi laput ”Saako mennä vessaan?” ja ”Saanko hakea vettä?”, joihin oli liitetty havainnollistavat kuvat, helpottivat varmasti haluttua vuorovaikutusta opettajan kanssa.

Valmistavan luokan opettaja puhui oppilaille yleensä aina sekä suomeksi että englanniksi. Tällöin hän saattoi tiedostaa *kielen merkityksen oppimiselle ja vuorovaikutukselle*, koska kieliä vaihtamalla hän tulkintamme mukaan sekä halusi opettaa oppilaille opetettavan asian valtakielellä ja tiettyjen oppilaiden äidinkielellä, sekä samalla varmisti, että opetettava asia tulisi ymmärretyksi. Tällaista kahdella kielellä opettamista tapahtui lähes jokaisella oppitunnilla.

Alaluokassa *kielen merkitys oppimiselle, vuorovaikutukselle, identiteetin rakentumiselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle* opettaja vaikutti tiedostavan erityisesti oppilaiden oman äidinkielen merkittävyyden mainittuihin tekijöihin antamalla sen puhumiselle mahdollisuuksia. Havainnointijakson aikana opettaja esimerkiksi aloitti jokaisen havainnointipäivän oppilaiden kanssa teettämällä tuokion, jossa oppilaat saivat toivottaa toisilleen hyvää huomenta valitsemallaan kielellä. Kyseiset kielet olivat oppilaiden äidinkieliä, ja niitä oli käyty aiemmin yhdessä läpi ja merkitty luokan seinälle. Useaan otteeseen oppilaat saivat myös keskustella keskenään omilla äidinkielillään, ja opettaja antoi tämän tapahtua. Välillä hän myös rohkaisi tähän, esimerkiksi antaessaan erään oppilaan tehdä matematiikan tunnilla unohtuneet oman äidinkielen läksynsä, kysellen samalla kiinnostuneena kyseisten oppituntien sisällöstä. Opettajan johdolla tutustuttiin myös oppilaiden äidinkieliin YouTuben lastenlaulujen kautta, kun opettaja oli valinnut niitä etukäteen kuunneltavaksi. Lastenlauluja kuunnellessa hän kyseli oppilailta, kenen äidinkieli on kyseessä, ja mikä kieli ylipäätään on. Havainnointijakson loppupuolella, kun uusi oppilas oli aloittanut luokassa, opettaja oli myös tehnyt PowerPoint-esityksen oppilaiden synnyinmaista, ja yhdellä atk-tunnilla oppilaat saivat myös mahdollisuuden esitellä synnyinmaitaan opettajalle Google Mapsin avulla. Nämä tilanteet vaikuttivat olevan oppilaille motivoivia ja innostavia.

Kielen merkitystä oppimiselle, vuorovaikutukselle, identiteetin rakentumiselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle tukivat varmasti myös viikottaiset kirjastoretket, joissa oppilaille tarjoutui tilaisuus lukea ja oppia niin suomen kielellä kuin omalla äidinkielellä runsaan kirjatarjonnan vuoksi. Kirjastokäynnit auttoivat mahdollisesti oppilaita kiinnittymään suomalaiseen yhteiskuntaan, oli sitten keinona lukeminen tai tietokoneilla pelaaminen. Kirjastokäynnit ja kirjojen lainaaminen saattoivat edistää myös suomen kielen oppimista, ja sen kautta suomen kielellä vuorovaikutusta, identiteetin

rakentumista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista. Opettajan käytösikin rohkaisi kirjastossa vierailemiseen: hän esimerkiksi hankki eräällä kirjastokäynnillä uudelle oppilaalle kirjastokortin. Juuri opettajan myönteinen ja arvostava suhtautuminen eri kieliin ja monikielisyyteen sekä kielten aktiivinen tukeminen tällaisilla kirjastokäynneillä olivat tulkintamme mukaan opettajan konkreettisia keinoja tukea yksilön ja yhteisön kieliä.

Lisäksi määrittelemme muutaman havainnon kielen merkitystä yksilölle ja yhteisölle korostaviin *kielitietoisiin tehtäviin*. Näissä kielitietoisissa tehtävissä opettaja kiinnitti erityisen paljon huomiota kielen merkitykseen lähinnä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa sekä oppilaan identiteetin rakentumisessa. Oppitunneilla saatettiin esimerkiksi käydä läpi sanastoja liittyen kouluun, kuten luokan tai välituntien tavaroihin ja tilanteisiin. Koska oppilaat olivat lähtöisin muualta kuin Suomesta, nämä tehtävätyypit opettivat heille uutta Suomesta ympäristönä ja rakensivat näin mahdollisesti heidän Suomessa muovautuvaa identiteettiään sekä yhteiskuntaan sosiaalistumistaan. Lisäksi tietyillä oppitunneilla tarkasteltiin nimenomaan oppilaiden kotimaita ja äidinkieliä.

5.4 Suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen

Kielitietoisuuden osa-alueessa *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen* opettaja kiinnittää erityistä huomiota kieliasenteisiin ja monikielisyyden hyödyntämiseen opetuksessa (Opetushallitus 2014, 28; Rapatti 2015, 55). Eri kieliä tulisinkin arvostaa, ja monikielisyys tulisi nähdä luontevana osana koulun arkea (Opetushallitus 2014, 28). Tähän osa-alueeseen kuuluvia käytänteitä näkyikin suhteellisen paljon valmistavan luokan opettajalla, ja määrällisesti tämä osa-alue oli kolmanneksi suurin: havaintoja kertyi 68 kappaletta verrattuna kokonaismäärään 413, mikä vastaa noin 16 prosenttia kokonaishavaintomäärästä. Kaikissa seuratuissa oppiaineissa havainnot näyttäytyivät melko tasaisesti, sillä niitä esiintyi jokaisessa oppiaineessa. Aiheutuneet määrälliset erot johtuivat suurimmaksi osaksi havainnoitujen oppiaineiden vaihtelevista tuntimääristä. Erityisesti havaintoja tuli kuitenkin suomen kielen, liikunnan ja kuvataiteen oppitunneilla. Tämän osa-alueen havainnot liittyivät yleensä osa-alueen *kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle* (ks. alaluku 5.3.) havaintoihin, ja niiden voidaankin ajatella limittyvän ja täydentävän

toisiaan. Osa-alueen sisällä jaoimme havaintomme valmistavan luokan opettajan käytänteistä neljään alaluokkaan: *suomen ja englannin kielen hyödyntäminen vuorovaikutuksessa, monikielisyden aktiivinen tukeminen, monikielisyden hiljainen tukeminen ja kielitietoinen tehtävä*. Alla on havainnollistava taulukko 7 kielitietoisien osa-alueen *suhtautuminen kieliin ja monikielisyteen* havainnoista.

TAULUKKO 7. Suhtautuminen kieliin ja monikielisyteen valmistavan opetuksen luokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Suhtautuminen kieliin ja monikielisyteen	Suomen ja englannin kielen hyödyntäminen vuorovaikutuksessa (43 havaintoa)	Opettaja käyttää suomen ja englannin kieltä yhtäaikaisesti puheessaan, jotta kaikki ymmärtäisivät häntä.	<i>Opettajalla vaihtuu tunnin aikana usein kieli suomesta englanniksi. Hän aloittaa yleensä ohjeiden antamisen suomeksi, mutta sen perään sanoo saman ohjeen myös englanniksi. Välillä kielet vaihtuvat yhden lauseen sisällä. Luokassa vaikuttaisi olevan oppilaita, jotka eivät osaa vielä kovinkaan hyvin suomea, varsinkin luokan uudet oppilaat. (LI, 16.1.)</i>
	Monikielisyden aktiivinen tukeminen (16 havaintoa)	Opettaja tukee toiminnallaan ja opetussisällöllään monikielisyttä.	<i>Aloitetaan tunti sanomalla yhteisesti hyvää huomenta. Jokainen oppilas saa yksitellen sanoa vierustoverilleen hyvää huomenta valitsemallaan kielellä. Oppilaat voivat katsoa mallia seinälle kiinnitetyistä hyvää huomenta -toivotuksista, jotka on kirjattu oppilaiden äidinkielillä. (SUK, 21.1.)</i>
	Monikielisyden hiljainen tukeminen (6 havaintoa)	Opettaja antaa oppilaiden käyttää eri kieliä puuttumatta siihen.	<i>Oppilaat puhuvat välillä keskenään hienomalla äidinkielellään. Opettaja antaa heidän tehdä näin, hän on siis hiljaa ja jatkaa sitten oppilaan kanssa tehtävien parissa, kun oppilaat ovat lopettaneet keskustelun. (MAT, 27.1.)</i>
	Kielitietoinen tehtävä (3 havaintoa)	Opettaja kiinnittää tehtävässä erityisen paljon huomiota kieliin ja monikielisyteen.	<i>Opettaja sanoo: "Samalla kun piirrä, kuunnellaan teidän omilla kielillä musiikkia." Oppilaat innostuvat. Opettaja on valinnut välilehdille valmiiksi lastenlauluja YouTubesta oppilaiden äidinkielillä. Opettaja kysyy laulun alkaessa usein, mikä kieli on kyseessä, ja oppilaat arvaavat. Opettaja kertoo, kenen oppilaan äidinkieli on kyseessä ja mikä kielen nimi on. Joissain videoissa näkyy myös laulun sanat kyseisellä kielellä, osassa ne näkyvät myös englanniksi. (KU, 3.2.)</i>

Ensimmäisessä määrittelemässämme kielitietoisten käytänteiden alaluokassa *suomen ja englannin kielen hyödyntäminen vuorovaikutuksessa* valmistavan luokan opettaja hyödynsi sekä suomen että englannin kieltä puheessaan voidakseen kommunikoida kaikkien luokan oppilaiden kanssa siten, että opetettava asiasisältö tai ohjeet tulisivat ymmärretyiksi. Tässä alaluokassa voimme samalla myös nähdä opettajan myönteistä suhtautumista englannin kieleen hänen sitä käyttäessään. Haastattelussaan opettaja kokikin, että tärkeintä on saada luokassa vuorovaikutus toimimaan, oli käytetty kieli mikä tahansa. Luokan kahdeksasta oppilaasta viisi oli oppinut suomen kielen jo sen verran hyvin, että he pystyivät ymmärtämään opettajan suomenkielistä puhetta. Kuitenkin luokan kolme uusinta oppilasta, joista kaksi oli aloittanut luokassa aivan havainnointijaksomme alussa, eivät ymmärtäneet suomea näin hyvin, kun taas englannin kielen taito oli heillä äidinkielen tasoinen. Tästä johtuen opettaja käytti vuorovaikutuksessaan molempia kieliä, ja tätä esiintyikin jokaisessa oppiaineessa vuorovaikutuksen varmistamiseksi.

Opettaja saattoi opetuksessaan aloittaa ohjeistuksen ensin suomeksi ja jatkaa sen jälkeen englanniksi, tai sitten toimia juuri päinvastaisessa järjestyksessä. Nämä käytettyjen kielten vaihdot olivat yleensä melko sujuvia, ja ne saattoivat olla kokonaisia virkkeitä tai pelkkiä käsitteitä, kuten kuvataiteen oppitunnilla ohje: "Stripes – raita – here". Pari kertaa englannin kielen käyttäminen jäi opettajalla silti ikään kuin "päälle", ja oppilaatkin huomauttivat siitä jo opettajalle, haluten kuulla enemmän suomea pyytämällä "Finnish! Finnish!", kun opettaja oli alkanut ohjeistaa heitä englanniksi. Koska nämä englannin ja suomen kielen puhumisen havaintomme liittyivät yleensä pelkästään vuorovaikutukseen ja sen mahdollistamiseen, teimme niistä oman alaluokan, vaikka useamman kielen käyttäminen opetuksessa on toki samalla myös monikielisyyden aktiivista tukemista.

Luokassaan opettaja toimi kielitietoisesti *tukemalla monikielisyyttä aktiivisesti* useaan otteeseen. Näinä hetkinä opettaja tuki oppisisältönsä tai toimintansa kautta monikielisyyttä ja hyödynsi sitä opetuksessaan. Opettaja saattoi esimerkiksi aloittaa jokaisen ensimmäisen yhteisen oppitunnin monikielisellä hyvää huomenta -tervehdyksellä oppilaidensa kanssa (ks. taulukko 7), jossa tervehdykset oltiin myös laitettu esille luokan seinälle. Muutamalla oppitunnilla hän myös hyödynsi YouTubesta englanninkielistä materiaalia, jota

useat oppilaat osasivat ja ymmärsivät hyvin, ja käytti sitä myös opettamansa aiheen kertaamiseen. Yhdellä oppitunnilla hän kuunnellutti jokaisen oppilaan omalla äidinkielellä musiikkia, kysellen samalla, kenen äidinkieli ja mikä kieli oli kyseessä. Opettaja oli myös yhdistänyt oppimateriaaliinsa englanninkielisiä käsitteitä suomen kielen lisäksi, ja ne olivat kaikilla oppilailla näkyvillä selventämässä käsitteitä molemmilla kielillä. Lisäksi eräällä matematiikan oppitunnilla opettaja antoi oppilaan tehdä hetken oman äidinkielen läksyjään, ja kyseli näistä kiinnostuneena. Huomasimme, että nämä hetket, jolloin opettaja otti aktiivisesti oppilaiden omia äidinkieliä huomioon, olivat yleensä oppilaille varsin innostavia, ja he olivat niissä mukana aktiivisesti. Valmistavan luokan opettaja mainitsikin haastattelussaan, että erityisesti valmistavassa opetuksessa pitäisi huomioida oppilaiden omia äidinkieliä. Toki hän samalla mainitsi, että välillä se on hieman vaikeaa, sillä hänen oma kielitaitonsa rajoittui Englantiin.

Toistuvaa kielten arvostamiseen ja monikielisyden aktiiviseen tukemiseen liittyvää opettajan toimintaa olivat kerran viikossa tapahtuvat kirjastoretket. Olimme itse mukana yhdellä retkellä. Tällöin oppilaat saivat sekä lukea haluamiaan kirjoja että lainata niitä mukaan koululle. Mikäli oppilas ei halunnut lukea, mahdollisuutena oli myös pelata kirjaston tietokoneilla. Opettajan mukaan kirjastossa käyminen oli viikoittain toistuva toimintatapa. Monikielisyden tukemisen ja kielten arvostamisen puolesta tärkeää oli erityisesti se, että opettajan ohjauksen kautta oppilaat tiesivät kirjaston valikoimassa olevan suomenkielisten kirjojen lisäksi useita lastenkirjoja, jotka oli kirjoitettu heidän äidinkielillä. Näin oppilaille tarjoutui mahdollisuus lukea kirjoja myös omilla äidinkielillään.

Monikielisyden aktiivisen tukemisen lisäksi havaitsimme opettajan jonkin verran *tukevan monikielisyyttä hiljaisesti*. Tämän alaluokan havainnot liittyivät tilanteisiin, joissa opettaja antoi oppilaiden käyttää omia äidinkieliään vuorovaikutuksessa tähän mitenkään puuttumatta tai tätä toimintaa mitenkään kannustamatta. Näin ollen aktiivisesta tukemisesta poiketen tässä alaluokassa monikielisyden tukeminen vaikutti hyvin neutraalilta, miltei passiiviselta, mutta samalla myönteiseltä, sillä opettaja antoi tämän tapahtua. Tällaista hiljaista monikielisyden tukemista esiintyi erityisesti tilanteissa, joissa oppilaat keskustelivat toisilleen yhteisellä äidinkielellä. Tällöin opettaja joko antoi oppilaiden rauhassa sanoa asiansa omalla äidinkielellään, jatkaen sen jälkeen

opetustaan, tai kuunteli oppilaiden keskusteluja leikkihetkien lomassa rauhassa siihen puuttumatta.

Valmistavan luokan opettajan opetuksessa näkyi myös muutama *kielitetoinen tehtävä*, joissa korostuivat suhtautuminen kieliin ja monikielisyys. Näissä tehtävissä opettaja kiinnitti erityistä huomiota oppilaiden äidinkielen esille tuomiseen. Joka-aamuisten hyvää huomenta -tervehdysten oppilaiden eri äidinkiellillä voidaan ajatella olevan tällainen kielitetoinen tehtävä, jossa opettaja tuki monikielisyttä käsittelemällä luokan oppilaiden osaamia erilaisia kieliä. Samalla opettaja näytti myönteistä asennetta luokan oppilaiden äidinkieliä kohtaan ottamalla ne ylipäänsä huomioon luokassa. Lisäksi tehtävässä, jossa opettaja pyysi oppilaita arvaamaan, kenen oppilaan äidinkieli oli kyseessä musiikkikappaleissa, hän tuki monikielisuuden näkymistä ja kuulumista luokassa.

5.5 *Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä*

Kielitietoisessa osa-alueessa *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* opettaja tiedostaa merkityksensä kielen opettajana ja kielellisenä mallina jokaisessa oppiaineessa. Jokainen opettaja on kielellinen malli, ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opetushallitus 2014, 28.) Kieltä ja opetuksen sisältöä ei pitäisi erottaa toisistaan (Rapatti 2015, 59; Vaarala ym. 2016, 86). Tähän osa-alueeseen kuuluvia käytänteitä näkyi havainnointijakson aikana melko paljon, 42 kappaletta, joka oli noin 10 prosenttia kokonaishavaintomäärästä 413. Täten kyseinen osa-alue oli havainnoiltaan neljänneksi suurin valmistavan opetuksen luokassa. Ehdottomasti eniten havaintoja, nimittäin yli puolet, esiintyi suomen kielen oppitunneilla. Toki kyseisten oppituntien kokonaismäärä oli myös suuri. Muutamia havaintoja, joissa kieli yhdisti kaikkia oppiaineita, esiintyi myös ympäristöopissa, kuvataiteessa ja matematiikassa. Liikunnan ja käsityön oppitunneilla tätä osa-aluetta ei näkynyt ollenkaan. Lisäksi tämän osa-alueen havainnot liittyivät usein osa-alueeseen *tieto kielistä ja niiden rakenteista* (ks. alaluku 5.6), koska opettaja toimi usein yhtä aikaa sekä kielellisenä mallina että kielten rakenteiden esille nostajana. Näiden kahden osa-alueen voidaankin ajatella limittyvän ja täydentävän toisiaan. Jaoimme osa-alueen *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* käytänteet vielä viiteen alaluokkaan: *toistaminen, sanoittaminen, oikeakielisyys,*

kannustaminen ja opettaja kirjallinen malli. Alla on havainnollistava taulukko 8 kielitietoisien osa-alueen *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* havainnoista valmistavan opetuksen luokassa.

TAULUKKO 8. Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä valmistavan opetuksen luokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä	Toistaminen (21 havaintoa)	Opettaja toimii kielellisenä mallina toistamalla oppitunnilla esiintyvän sanan ääntämyksellisesti oikein.	<i>Opettaja sanoo jokaisen kuukauden ja vuodenajan ääneen, ja oppilaat toistavat perässä. (SUK, 30.1.)</i>
	Sanoittaminen (6 havaintoa)	Opettaja toimii kielellisenä mallina sanoittamalla oppilaan puhetta.	<i>Luokka leikkii pantomiimia erilaisilla verbeillä, jotka näkyvät heijastettuna taululla. Eräs oppilas esittää vilkuttavansa. Toinen oppilas antaa vastaukseksi ”moi”. Opettaja sanoittaa: ”Joo, se on vilkuttamista.” (SUK, 30.1.)</i>
	Oikeakielisyys (8 havaintoa)	Opettaja toimii kielellisenä mallina korjaamalla oppilaan käyttämää kieltä.	<i>Opettaja ja oppilaat keskustelevat, monesko päivä on tänään. Oppilas vastaa: ”Kaksikymmentäseitsemän.” Opettaja vastaa: ”Joo, kahdeskymmenesseitsemäs.” (SUK, 27.1.)</i>
	Kannustaminen (2 havaintoa)	Opettaja toimii kielellisenä mallina kannustamalla kielen pariin ja hyväksymällä kielioppivirheitä.	<i>Opettaja on hankkinut oppilaille kirjastokortit, ja kirjastossa on tapana käydä joka keskiviikko. (KIRJASTO, 17.1.)</i> <i>Pari oppilasta harjoittelee suomen kielen käsitteitä opettajan kanssa kuvakorttien avulla. Opettaja antaa oppilaiden ääntämyksessä hieman anteeksi. Oppilas saattaa ääntää pyörä-sanan pyöri, johon opettaja kommentoi: ”Pyörä, hyväksyn.” (SUK, 17.1.)</i>
	Opettaja kirjallinen malli (4 havaintoa)	Opettaja tarjoaa oppilaille kieliopillisesti oikean kirjoitusmallin.	<i>Opettaja pyytää kirjoittamaan taululla näkyvän lauseen vihkoon. Tämän jälkeen opettaja paljastaa monisteelta kuvan auringosta, jonka vieressä lukee sana aurinkoinen. Oppilaat kopioivat vihkoonsa. (SUK, 21.1.)</i>

Kun opettaja toimi kielellisenä mallina *toistamalla*, hän toisti oppitunnilla esiintyvän sanan ääntämyksellisesti oikein oppilaille. Yleensä nämä tilanteet liittyivät suomen kielen opettamiseen ja opetustilanteisiin, jolloin harjoiteltiin ja nostettiin esiin uusia suomenkielisiä sanoja. Opettaja sanoi käsitteen usein itse ääneen, jonka jälkeen hän pyysi oppilaiden toistavan sen. Opettajan ohjeena oli

usein ”toista perässä”, mutta monesti oppilaat osasivat ryhtyä tähän myös omatoimisesti. Joskus, kun oppilas vastasi esitettyyn kysymykseen jollain suomenkielisellä sanalla tai sanoilla, opettaja saattoi toistaa sen itsekin ääneen, esimerkiksi myöntämällä ”niin, puun oksa”. Opettaja teki näitä toistoharjoituksia paljon havainnointijakson aikana.

Muutaman kerran opettaja myös *sanoitti* oppilaidensa puhetta, toimien samalla kielellisenä mallina heille. Näissä tilanteissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät aina osanneet nopeasti keksiä suomenkielistä vastinetta tarkoittamalleen asialle, ja he hakivat mielessään oikeaa sanaa tai ilmausta. Opettaja osasi auttaa heitä tässä. Esimerkiksi aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 8) opettaja osasi sanoittaa ääneen oppilaansa tarkoittaman käsitteen. Oppilas itse haki *moi*-sanalla vilkuttaa-verbiä, jonka opettaja osasi tuoda esille. Samanlaista puheen sanoittamista tapahtui, kun opettaja kertoi oppilaalle kuvion olevan sydän, tai kun oppilaan mainitsema *Russia* muuttui opettajan suussa Venäjäksi. Välillä opettaja osasi sanoittaa hyvin fyysisiäkin eleitä, kuten eräällä atk-tunnilla, jossa oppilas napsutti sormellaan ilmaa, kysyen: ”Opettaja, missä toi näin tehdään?” Opettaja ymmärsi oppilaan eleestä hänen tarkoittavan tietokoneen hiirtä, ja vastasi hakevansa niitä toisesta luokasta. Eräällä oppitunnilla näytettiin dokumenttikameralla kuva koirasta, joka joi purosta vettä. Oppilas aloitti lauseen kertomalla, että kuvassa on koira, mutta hän ei osannut jatkaa lausetta loppuun. Opettaja sanoitti hänen tarkoittamaansa virkettä: ”Koira juo sulanutta jäätä.”

Opettaja toimi kielellisenä mallina oppilailleen korjaamalla myös heidän käyttämäänsä kieltä, eli korostamalla *oikeakielisyyttä* opetuksessaan. Kuten myös aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 8), jossa opettaja korjasi perusluvun järjestysluvuksi, muissakin tätä alaluokkaa kuvaavissa tilanteissa opettaja puuttui nimenomaan oppilaidensa käyttämään puheeseen, korjaten sen sisältöä kielipiltaan oikeaoppisemmaksi. Hän saattoi kertoa oppilaalle oikean ääntämismuodon olevan *sana*, ei *sanna*, tai *soi*-tavun lausuttavan *soi*, ei *suu*. Opettaja myös korosti muutamaan otteeseen oppisisällöissä kongruenssin toteutumista, eli subjektin ja predikaatin taivutuksen mukautumista toisiinsa. Tämän hän nosti esiin tilanteissa, joissa oppilaat esittivät pantomiimia, tai kun he täyttivät monisteisiin persoonamuotoisia verbejä. Tällöin opettaja korosti puheessaan kielipillisesti oikeaa asettelua sekä puuttui oppilaiden ääntämiseen,

mikäli he lausuivat sanan väärin. Lisäksi opettaja puhui usein selkeästi ja kirjakielillä ja saattoi korjata myös omaa puhettaan oikeaoppisemmaksi.

Kun opettaja *kannusti* kielitietoisesti oppilaitaan, hän rohkaisi heitä kielen tai kielten pariin sekä hyväksyi heidän kielioppivirheitään puuttumatta niihin. Jokaviikkoiset kirjastoretket, sekä kirjastokorttien hankkiminen oppilaille mahdollistivat heidän pääsynsä kirjallisuuden pariin myös vapaa-ajalla. Opettaja toimikin kielellisenä mallina toimimalla itse rohkaisevana esimerkkinä, jossa hän johti näitä tutustumisretkiä suomalaiseen kirjastoon ja sen monikielisen kirjallisuuden pariin.

Yleensä opettaja ei myöskään puuttunut oppilaiden ääntämiseen, jossa saattoi olla puutteita suomen kielen oikeaoppisesta rakenteesta tai ääntämyksestä. Kuten aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 8), suomen kielen *pyörä*-sanaa harjoitellessa oppilas äänsi sen sanomalla *pyöri*. Opettaja totesi lempeästi: ”Pyörä siis, hyväksyn.” Opettaja ei puuttunut varsinkaan oppilaiden ääntämiseen tai lauserakenteisiin tavallisissa keskustelutilanteissa, vaan mahdolliset ääntämiseen puuttumiset liittyivät tehtäviin, joissa suomen kielioppia varsinaisesti käsiteltiin. Opettaja siis vaikutti ymmärtävän, että luokan oppilaat vasta harjoittelivat suomen kieltä, ja tässä herkässä alkeiskielitaidon hankinnan vaiheessa pitäisi ennemminkin kannustaa ja rohkaista kielen pariin kuin puuttua sen oikeanlaiseen kieliasuun. Tämä oli myös valmistavan luokan opettajan tärkein kriteeri kommunikoinnille: ”—se et se vuorovaikutus toimii, että oli se mikä kieli tahansa, niin se asia tulee selväksi.” Tärkeintä opettajan mielestä ei siis vaikuttanut olevan oikeaoppinen kielioppi, vaan se, että oppilaan tarkoittama puhe tulee tavalla tai toisella ymmärretyksi.

Lisäksi luokan opettaja toimi myös *kirjallisena mallina*, kun hän tarjosi oppilaille kieliopillisesti oikean kirjoitusmallin. Tämä näkyi yleensä oppimistilanteissa, joissa opettaja kirjoitti suomen kielen sanoja näkyville dokumenttikameraa hyödyntäen, ja oppilaat mallinsivat hänen kirjoitustaan omiin vihkoihin tai monisteisiin. Yleensä kirjoittaminen eteni sana kerrallaan. Tätä tapahtui paljon, olihan kysessä valmistava opetus, ja lisäksi myös luokka, jossa opiskeli paljon alkuopetusikäisiä oppilaita. Kirjoitustaidon oppiminen ja sen mallintaminen oli siis tärkeää sekä oppilaiden iän että heidän maahanmuuttajataustaisuutensa vuoksi. Kaikki heistä eivät olleet välttämättä käyttäneet samanlaisia kirjaimia tai lukusuuntaa kuin Suomessa.

5.6 Tieto kielistä ja niiden rakenteista

Kielitietoisuuden osa-alueessa *tieto kielistä ja niiden rakenteista* opettaja on tietoinen maailman eri kielistä ja niiden erilaisista toimintatavoista ja rakenteista (Honko & Mustonen 2018, 4; Nissilä & Mustaparta 2005, 87–88), sekä osaa ottaa opetuksessaan huomioon vaikeita kielen rakenteita (DivED). Tämän osa-alueen havaintoja näkyi melko paljon valmistavan opettajan käytänteissä, sillä saimme 41 havaintoa kokonaismäärästä 413, mikä vastaa noin kymmentä prosenttia kaikista valmistavan opetuksen havainnoista. Tämä osa-alue sijoittuikin määrällisesti viidenneksi osa-alueeksi. Havaintomäärät eivät kuitenkaan eronneet paljoakaan neljänneestä osa-alueesta *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä*, jossa oli 42 havaintoa. Havaintojen jakautuminen oppiaineittain oli erittäin selkeää, sillä melkein kaikki havaintomme tapahtuivat suomen kielen oppitunneilla. Tämä johtui todennäköisesti siitä, että suurin osa tämän osa-alueen havainnoista käsitteli jollain tavalla suomen kieltä ja sen rakennetta, joita käsitellään myös suomen kielen oppitunneilla. Lisäksi suomen kielen tunnit olivat myös yleisimpiä oppitunteja valmistavan opetuksen luokassa. Kielen käyttö ja sen oppiminen ovatkin keskiössä valmistavan luokan opetuksessa, sillä ne toimivat pohjana muulle oppimiselle (ks. Opetushallitus 2015, 5, 7).

Lisäksi luokkaympäristössä oli esillä paljon suomen kielen rakenteeseen liittyviä kuvia ja malleja, mikä saattoi myös kertoa opettajan tietoisuudesta liittyen erityisesti suomen kieleen ja sen rakenteisiin. Luokan seinille oli esimerkiksi kiinnitetty esille aakkosten kirjainmallit, ajan määreitä, jotka oli tavutettu, ja kuvallisia esimerkkilauseita, jotka korostivat erityisesti sijapäätteitä ja sanojen taivutuksia. Välillä tämän osa-alueen havainnot limittyivät myös *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* -osa-alueen (ks. alaluku 5.5) kanssa, sillä opettaja toimi usein kielen rakenteiden huomioimisen yhteydessä samalla kielellisenä mallina. Saaduista havainnoista rakensimme alaluokat *tieto kielten rakenteista*, *tieto kielistä*, *kielellä leikkittely* ja *kielitietoinen tehtävä*. Näistä alaluokista esiintyi eniten kielitietoisia tehtäviä sekä tietoa kielten rakenteista. Alla on havainnollistava taulukko 9 kielitietoisien osa-alueen *tieto kielistä ja niiden rakenteista* havainnoista valmistavan opetuksen luokassa.

TAULUKKO 9. Tieto kielistä ja niiden rakenteista valmistavan opetuksen luokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Tieto kielistä ja niiden rakenteista	Tieto kielten rakenteista (13 havaintoa)	Opettaja kiinnittää huomiota kielioppiin ja kielten rakenteisiin.	<i>Oppilas kysyy liittyen kirjoitus-tehtävään: "Miksi aurinkoinen?" Opettaja vastaa: "Koska kysytään, että millainen, niin vastataan, että aurinkoinen." (YM, 23.1.)</i>
	Tieto kielistä (5 havaintoa)	Opettaja tunnistaa eri kieliä.	<i>Eräs oppilas ihmettelee, miten joillain oppilailla voi olla eri kielet, vaikka he ovat kotoisin samasta maasta. Opettaja vastaa, että voi olla eri kieli, vaikka on samasta maasta kotoisin. (KU, 3.2.)</i>
	Kielellä leikkittely (2 havaintoa)	Opettaja leikittelee sanoilla ja niiden merkityksillä.	<i>Oppilas lukee sanan anna. Opettaja kertoo: "Jos pyytää jotain, voi sanoa anna. Ja se voi myös tarkoittaa nimeä Anna." (SUK, 17.1.)</i>
	Kielitietoinen tehtävä (21 havaintoa)	Opettaja kiinnittää tehtävässä erityisen paljon huomiota kieliin ja niiden rakenteisiin.	<i>Sitten otetaan kirjainpeliä. Tässä opettaja näyttää kirjainkortin ja kertoo, minkä asian tulee alkaa tällä kyseisellä kirjaimella. Asia pitää sanoa suomeksi. Kyseessä on kilpailu ja se oppilaista, kumpi keksii sanan ensin, saa kortin. (SUK, 31.1.)</i>

Opetuksessaan opettaja kiinnitti melko paljon huomiota suomen kielen kielioppiin ja sen rakenteeseen, mikä muodosti alaluokan *tieto kielten rakenteista*. Tällöin opettaja korjasi usein oppilaiden puhetta näiden sanoessa suomen kielen sanan tai tavun ääntämyksellisesti väärin. Kerran oppilas esimerkiksi harjoitteli lukemista ja sanoi ääneen *suu*, jolloin vieressä istunut opettaja korjasi sanan olevankin *soi*. Näissä tilanteissa harjoituksen keskiönä oli kuitenkin jokin suomen kielen rakenne, jonka opettaja halusi oppilaiden huomaavan; edellisessä esimerkissä oppilas harjoitteli lukemaan. Muissa tilanteissa, liittyen erityisesti arkipäiväiseen vuorovaikutukseen, oppilaiden käyttämää kieltä ei yleensä korjattu. Opettaja saattoi myös toiminnallaan laajentaa oppilaan kielen rakenteellista ymmärrystä esimerkiksi pohtimalla oppilaiden kanssa, mitkä annettuun teemaan, kuten ruokaan, liittyvät sanat voisivat alkaa hänen antamallaan kirjaimella. Hän myös toi oppilaan pyynnöstä esiin suomen kielen

rakenteita kertomalla oikean sijamuodon, kuten aineistoesimerkistä voi nähdä (ks. taulukko 9), sekä muuttamalla perusluvun järjestyslukuksi.

Alaluokassa *tieto kielistä* opettaja osoitti muutamaan otteeseen tunnistavansa eri kieliä. Hän esimerkiksi kuunnellutti kuvataiteen oppitunnin ohessa musiikkia YouTubesta oppilaiden äidinkiellillä. Tilanteessa opettaja vaikutti siis tunnistavan ainakin oppilaiden lukuisat eri äidinkielet, joko hakusanoilla, mutta mahdollisesti myös kuuntelemalla. Hän myös aktivoi lapsia tunnistamaan kieliä kysymällä ennen kappaleen alkua, mikä kieli voisi olla kyseessä. Lisäksi pari kertaa oppilaat ihmettelivät kielten jakautumista maittain varsinkin sellaisissa maissa, joissa ei puhuta vain yhtä kieltä. Tällöin opettaja kertoi monikielisuuden mahdollisuudesta, kuten aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 9).

Havainnointijakson aikana luokan opettaja myös *leikitteli kielellä* pari kertaa. Havainnoissamme opettaja leikitteli suomen kielen tunnilla erään oppilaan kanssa sanojen *anna* ja *sanna* merkityksillä kertoen oppilaalle, että sana *anna* voi tarkoittaa sekä nimeä *Anna* että pyytämistä (ks. taulukko 9). Sanan *sanna* kohdalla opettaja muistutti oppilasta, että jos sanassa on yksi n-kirjain, se on *sana*, mutta jos niitä on kaksi, kyseessä on nimi, *Sanna*. Vaikka havainnointijakson aikana opettaja ei vaikuttanut leikkivän kielellä usein, silti haastattelussaan hän kertoi kielitietoisuuteen liittyvän sen, että kieltä tutkitaan ja sillä leikitään. Tämä olikin ainoa piirre, joka liittyi tähän osa-alueeseen opettajan haastattelussa. Samassa yhteydessä opettaja kuitenkin mainitsi, että valmistavassa luokassa kielellä leikittely voi jäädä melko vähäiseksi, koska käytetty aika kuluu ennemminkin oppilaiden peruskielitaitoon panostamiseen. Myös kerätyt havainnot opettajan opetuskäytänteistä tukivat tätä haastattelussa ilmennyttä väitettä.

Tietoisuus kielistä ja niiden rakenteista näkyi opettajan käytänteissä myös erityisesti hänen teettämässään *kielitietoisissa tehtävissä*. Nämä tehtävät liittyivät aina suomen kielen rakenteisiin, ja usein niitä käsiteltiin tehtävissä monipuolisesti ja moniaistillisesti. Välillä tehtävät olivat toiminnallisia ja pelillisiä, kuten esimerkiksi toistuvat pantomiimiharjoitteet harjoiteltavista verbeistä, oppilaiden nimien rakentaminen kirjainpalasista sekä suosittu kirjainkorttipeli, jonka voi nähdä aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 9). Välillä oppilaat saattoivat harjoitella opetettavaa asiaa, kuten kirjaimia tai säästä keskustelemista,

YouTubesta löytyvien videoiden ja laulujen avulla. Lisäksi opettaja toi esille suomen kielen rakennetta oppilaille myös toistuvassa ajoneuvoja käsittelevässä tehtävässä, jossa hän kyseli oppilailta, millä oppilas menee, ja oppilaan tuli vastata opettajan näyttämän kuvan avulla menevänsä esimerkiksi junalla. Tehtävätyypissä karttui oppilaiden suomen kielen sanasto, mutta huomiota kiinnitettiin myös vastauksen kielellisiin taivutusmuotoihin *minä* *menen* *junalla*. Kaikissa näissä kielitietoisissa tehtävissä vaikutti näkyvän opettajan tietoisuus kielten, erityisesti suomen kielen, rakenteista.

5.7 Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli

Kielitietoisessa osa-alueessa *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* opetuksen tulisi edetä arkikielestä kohti käsitteellisen ajattelun kieltä (Opetushallitus 2014, 28), tietoisesti käsitteellisen ajattelun kieltä oppilaille opettaen (DivED; Harmanen 2013). Samalla pystytään tutustumaan eri tiedonalojen kielten käytänteisiin ja tapoihin rakentaa tietoa (Harmanen 2013). Tämä osa-alue näkyi valmistavan luokan opettajan käytänteissä kaikista vähiten, sillä tulkitsimme vain 20 havainnon, eli noin viiden prosentin, kuuluvan tähän osa-alueeseen 413 kokonaishavaintomäärästä. Havaintojemme vähyyttä tukee myös se, että tämä osa-alue ei tullut haastattelussakaan esille opettajan puheessa. Opettaja ei siis vaikuttanut olevan kovin tietoinen arkikielen ja käsitteellisen ajattelun merkityksestä yhtenä osana kielitietoisuutta, tai ainakaan hän ei tuonut sitä käytänteissään tai haastattelussa esille. Oppitunneittain havaintomme jakautuivat melko epätasaisesti. Puolet näistä havainnoista kirjattiin suomen kielen oppitunneilla, ja loput esiintyivät matematiikan, kuvataiteen ja ympäristöopin oppitunneilla. Havainnoistamme muodostui kaksi määrällisesti samankokoista alaluokkaa: *käsitteiden selittäminen toisin sanoin* ja *selittäminen oppilaan omakohtaisilla kokemuksilla*. Alla on havainnollistava taulukko 10 kielitietoisesta osa-alueesta *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* havainnoista valmistavassa opetuksessa.

TAULUKKO 10. Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli valmistavan opetuksen luokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli	Käsitteiden selittäminen toisin sanoin (10 havaintoa)	Opettaja selittää käsitteen käyttäen helpompia käsitteitä.	<i>Opettaja näyttää kirjainkorttia V-kirjaimesta ja kysyy, mikä kulkuneuvo kirjaimella voisi alkaa. Opettaja lähtee johdattelemaan oppilaita sanomaan vene-sanana. ”Siinä on aivot ja se on sellainen pieni laiva.” Oppilaat eivät keksi sanaa, ja opettaja sanoo sen olevan vene. (SUK, 31.1.)</i>
	Selittäminen oppilaan omakohtaisilla kokemuksilla (10 havaintoa)	Opettaja käyttää käsitteen selittämisessä esimerkkejä oppilaiden kokemusmaailmasta.	<i>Opettaja näyttää T-kirjainkorttia ja kysyy, mitä on taivaalla, joka alkaa T-kirjaimella. Hän jatkaa: ”Muistatko, kun piirrettiin joulukuuseenkin se [tähti]?” (SUK, 31.1.)</i>

Havaintojemme perusteella opettaja *selitti opettamiaan käsitteitä toisin sanoin*, jolloin hän ikään kuin helpommilla sanoilla koitti saada oppilaan ymmärtämään tuntemattoman käsitteen. Opettaja esimerkiksi selitti hämmentyneille oppilaille ymmärrettävämmin käsitteet nokka, vene, ansa, vahva musta, nelikulmio ja tulos (ks. taulukko 10). Nämä selitykset olivat yleensä lyhyitä, ja usein tarve niille lähti oppilaan pyynnöstä. Opettaja saattoi esimerkiksi kertoa, kuinka vahva musta tarkoittaa sitä, että se oikein alkaa kiiltää, tai kuinka ansa-sana voi tarkoittaa joko naisen nimeä, tai asiaa jota tarvitaan, jos ollaan pyydystämässä jotakin. Käsitteiden selittäminen toisin sanoin vaikutti lisäävän lasten ymmärrystä siitä, mistä sanasta oikein oli kyse.

Havainnoistamme muodostui myös toinen alaluokka, jossa opettaja *selitti käsitteitä oppilaan omakohtaisilla kokemuksilla*, käyttäen esimerkkeinä oppilaan omaa elämää ja kokemusmaailmaa. Opettaja saattoi muistuttaa näissä tilanteissa oppilaita heidän yhteisistä retkistään tai toimistaan, jotka liittyivät epäselvään käsitteeseen. Puhuttaessa esimerkiksi talvesta ja siihen liittyvistä käsitteistä, opettaja muistutti oppilaita yhteisestä pulkkaretkestä ja pihalla tehdyistä lumiukoista. Kun mietittiin, mikä on taivaalla ja alkaa t-kirjaimella (tähti), opettaja johdatteli muistelemaan, kuinka hekin olivat piirtäneet sellaisen joulukuuseen (ks. taulukko 10). Kun taas pohdittiin kuvasta, mikä kulkuneuvo oli kyseessä (juna), opettaja vihjasi oppilaiden nähneen tämän jollain retkellään, ja eräs oppilas oli tällöin sanonut, ettei ollut ikinä ollut sen kyydissä. Näissä

selityksissä opettaja yleensä itse kysyi käsitettä oppilailta, ja kun he eivät sitä
tienneet, opettaja auttoi yhdistämällä käsitteen oppilaan elämään.

6 YLEISOPETUKSEN LUOKAN TULOKSET

6.1 Tutkittavan yleisopetusluokan kuvaus

Tutkittava yleisopetuksen luokkamme oli kuudesluokka, jossa oli 25 oppilasta. Heistä suurin osa oli äidinkieleltään vain suomea puhuvia, mutta kolme oppilaista oli taustaltaan kaksikielisiä, eli he puhuivat useampaa kieltä äidinkielenään (ks. Maahanmuuttovirasto). Yksi näistä oppilaista sai S2-opetusta. Luokkatila oli suhteellisen tilava, ja sinne mahtui hyvin oppilaiden pulpetit, opettajanpöytä, tietokone, projektori, dokumenttikamera, heijastinkangas ja iso liitutaulu. Luokan takatilassa oli matalia kaappeja, joihin oli kerätty opetustarvikkeita, jotka oli nimetty kaappien oviin suomeksi. Koska luokka oli musiikkiluokka, oli sen takaosaan sijoitettu erilaisia soittimia. Seinille puolestaan oli kiinnitetty oppilaiden tekemiä töitä, kaunokirjoitetut ja tekstatut aakkoset sekä opetussuunnitelman tavoitteita. Musiikkinuotteja oli kiinnitetty soitinten lähistölle. Luokkaa koristivat myös juliste maailman lipuista sekä karttapallo. Meille tutkijoille oli asetettu luokan takaosaan kaksi tuolia, joilla istuen seurasimme opetusta ja kirjoitimme muistiinpanoja.

Tutkittava yleisopetuksen opettaja oli koulutukseltaan luokanopettaja, ja hän oli valmistunut muutama vuosi sitten. Tätä ennen opiskeluaikoina hän oli tehnyt lyhyempiä sijaisuuksia, erityisesti yläkoulussa. Valmistumisestaan lähtien hän on opettanut tätä kyseistä kuudennetta luokkaa, jossa painotetaan musiikkia. Luokassa ei ollut koulunkäynninohjaajaa, mutta yhdellä matematiikan tunnilla oli toinen opettaja viikoittain apuna.

Havainnoimme tässä luokassa opetusta aikataulusyistä hieman epätasaisesti viikoittain. Yhtenä viikkona emme tarkkailleet opetusta ollenkaan, ja toisena viikkona olimme luokassa useammankin päivän kerrallaan. Tämä on voinut vaikuttaa seuraamiemme oppituntien määrän monipuolisuuteen. Havainnointijaksomme aikana saimme kuitenkin seurata suurinpiirtein seitsemää

matematiikan, viittä musiikin, neljää yhteiskuntaopin, neljää ympäristöopin, neljää historian, kolmea kuvataiteen, kahta suomen kielen ja yhtä uskonnon oppituntia. Seurasimme myös yhtä oppituntia tietokoneiden parissa, jonka voisi määrittää tietotekniikan oppitunniksi. (ks. taulukko 1.) Tarkastelemamme oppitunnit eivät kuitenkaan ajallisesti jakaudu näin tarkasti tyypillisiin 45 minuutin oppitunteihin, sillä opettaja jatkoi usein oppiaineen opetusta välitunnin jälkeen, ja välillä jokin oppitunti saattoi jäädä vain puolikkaaksi oppitunniksi. Tässä tällainen oppitunti, joka jatkui välitunnin jälkeenkin, on laskettu selvyuden vuoksi vielä edelliseen oppituntiin, ja puolikas oppitunti on saatettu määritellä kokonaiseksi. Luokalla oli havainnointijaksomme aikana käynnissä myös yhteiskuntaopin sekä musiikin projekti, joiden harjoittamiseen käytettiin enemmän aikaa. Erityisesti yhteiskuntaopin projekti oli usein suomen kielen oppituntien sijaan. Kyseinen opettaja ei opettanut ollenkaan liikuntaa, käsitöitä tai kieliä.

Tutkittavan yleisopetuksen opettajan opetustapa oli melko opettajajohtoinen. Useimmiten hän opetti luokkaa opettajanpöydän tai liitutaulun ääressä. Kyseisellä opettajalla oli hyvä sanavarasto, ja hän osasi sanoittaa opetustaan erittäin hyvin. Hän opettikin pääosin suulliseen ilmaisuun luottaen, selittäen tarkkoja termejä auki ja hyödyntäen näissä esimerkkejä arkielämästä ja oppilaiden kokemusmaailmasta. Käsitteiden auki selittämisessä ei ollut väliä, mikä oppiaine oli kyseessä, sillä opettaja selitti käsitteitä liittyen oppiaineeseen tai keskustelussa nousseisiin kysymyksiin kaikissa oppiaineissa. Hän kiinnitti opetuksessaan huomiota oppiaineen sisältöön, luonteeseen ja tekstilajeihin, korostaen esimerkiksi välillä, miten matematiikassa säännöt menevät, mihin kysymyksiin uskonto haluaa vastata tai mitä tiede on. Hän kiinnitti myös oppiaineesta riippumatta huomiota oppilaiden, oppikirjojen ja itsensä kielioppiin. Välillä opettaja piirsi opettamaansa asiaa taululle havainnollistaakseen, kuten ympäristöopissa kasvien hedelmöitystä, tai mallinsi tekemistä dokumenttikameralla, kuten kuvataiteessa hiilipiirrostekniikkaa. Pääosin hän kuitenkin käytti sanallista selittämistä ja ohjeistamista, eikä hän hyödyntänyt opetuksessaan kovinkaan paljoa esimerkiksi kuvia, videoita tai Internetiä.

Lukuaineiden oppituntien opetuksen runko oli tyypillisesti läksyjen tarkastus, opettajan suullinen opettaminen ja ohjeistaminen, mahdollinen oppikirjan tekstin ääneen lukeminen vuorotellen sekä lopulta tehtävien tekeminen kirjasta. Läksyt tarkastettiin yleensä joko aloittamalla oppilaiden parikeskustelulla

ja tämän jälkeen yleisellä opettajajohtoisella keskustelulla, jossa oppilas sai viitaten vastata, tai sitten kokonaan tällä opettajajohtoisella tarkastustyyllillä. Matematiikka oli poikkeus, jossa läksyt tarkastivat erilliset oppilasläksyntarkastajat. Opettajajohtoinen kysyminen ja oppilaiden vastaaminen viittaamalla oli tyyppillistä. Toiminnallisia tehtäviä emme nähneet havainnoinnin aikana. Toki poikkeuksia olivat taito- ja taideaineet, kuten kuvataide ja musiikki, joissa maalattiin, piirrettiin ja soitettiin. Näissä oppiaineissa opettaja tyyppillisesti ohjeisti tulevan toiminnan suullisesti tai näyttämällä dokumenttikameralla mallinnusta toiminnasta ja ohjeita, minkä jälkeen oppilaat saivat aloittaa toiminnan.

Yleisesti opettaja tuki toimintaansa huumorin käytöllä. Hän vitsaili oppilaiden kanssa, keksi erilaisia sanaleikkejä ja antoi humoristisia esimerkkejä selittäessään käsitteitä. Kuitenkin luokan toimintaa keskeyttivät välillä pienet konfliktit opettajan ja tiettyjen oppilaiden kesken johtuen oppilaiden käytöksestä, jolloin opettaja yleensä poistui hetkeksi juttelemaan oppilaan kanssa luokan ulkopuolelle. Tällöin luokka jatkoi yleensä tehtäviään tai aloitti keskustelun. Tyyppillistä myös oli, että oppilaat saivat kuunnella puhelimensa kuulokkeilla musiikkia tehdessään esimerkiksi matematiikan tehtäviä. Välillä opettaja saattoi laittaa myös työskentelyn taustalle musiikkia soimaan.

Tässä yleisopetuksen luokassa huomasimme opettajan kielitietoisten käytänteiden liittyvän erityisesti tietoisuuteen eri tiedonalojen kielistä (111 havaintoa, eli noin 43 prosenttia kokonaishavaintomäärästä), arki- ja käsitteellisen ajattelun kieleen (52 havaintoa, eli noin 20 prosenttia kokonaishavaintomäärästä), sekä tietoon kielistä ja niiden rakenteista (32 havaintoa, eli noin 12 prosenttia kokonaishavaintomäärästä). Lisäksi kieli yhdisti kaikkia oppiaineita tässä luokassa melko usein, sillä siitä keräsimme 29 havaintoa, joka oli noin 11 prosenttia kokonaishavaintomäärästä. Suhtautumista kieliin ja monikielisyyteen sekä ymmärrystä kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle esiintyi yleisopetuksen havainnoissa vähiten, 17 (noin 7 prosenttia) ja 18 (noin 7 prosenttia) havaintoa kokonaishavaintomäärästä. Yhteensä havainnoita luokassa kertyi noin 261. Alla on havainnollistava taulukko 11 kielitietoisten osa-alueiden havaintojen jakautumisesta yleisopetuksessa.

TAULUKKO 11. Kielitietoisten osa-alueiden havainnot yleisopetuksessa

Havainnoidut opetusmuodot	Havainnot kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle (%)	Havainnot tiedosta kielistä ja niiden rakenteista (%)	Havainnot suhdu- tautumista kieliin ja monikielisyteen (%)	Havainnot kielestä kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä (%)	Havainnot tietoisuudesta eri tiedonalojen kielistä (%)	Havainnot arkikielestä ja käsitteellisen ajattelun kielestä (%)	Kokonaishavaintomäärä (%)
Yleisopetus	18 (7 %)	32 (12 %)	17 (7 %)	29 (11 %)	111 (43 %)	52 (20 %)	261 (100 %)

Seuraavaksi käsittelemme yleisopetuksessa tekemiämme havaintoja tarkemmin jokaisen kielitietoisen osa-alueen kautta. Ne on järjestetty hierarkkisesti, alkaen eniten havaintoja keränneistä kielitietoisista osa-alueista. Mukaan on liitetty havainnollistavia taulukoita, joiden toimintamallia olemme avanneet luvussa neljä (ks. alaluku 4.3).

6.2 Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä

Kielitietoisessa osa-alueessa *tietoisuus eri tiedonalojen kielistä* tähdätään siihen, että oppilaat sosiaalistuisivat eri oppiaineiden erilaisiin kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin (Aalto & Tarnanen 2015, 75; Vaarala ym. 2016, 88). Kielitietoinen opettaja on siis tietoinen opettamiensa oppiaineiden kielten lainalaisuuksista (DivED), kuten niiden tekstikäytännöistä ja tekstilajeista (ks. Rapatti 2015, 60–61). Myös mahdollisimman havainnollistava opetustapa, kuten tiedonalan kielen selkeä selittäminen, esimerkiksi omaa kehollisuutta hyödyntäen tai selittämällä aihealuetta toisin sanoin ja moniaistisuutta hyödyntäen, liittyy eri tiedonaloihin (Vaarala ym. 2016, 85–86), jotka tässä vastaavat erityisesti oppiaineita. Oppiaineet voidaan myös jakaa eri tietokäsityksiin, kuten havainto-, sopimus- ja kokemustietoon (Nikkola ym. 2013, 148). Tämä osa-alue näkyi selkeästi eniten yleisopettajan käytänteissä, ja melkein puolet kokonaishavaintomäärästä, toisin sanoen noin 43 prosenttia, kuului tähän osa-alueeseen. Tämä vastasi siis yhteensä 111 havaintoa 261 kokonaishavaintomäärästä. Havainnot myös jakautuivat jokaiselle oppitunnille melko tasaisesti, mutta eniten tätä osa-aluetta näkyi matematiikan, kuvataidon, historian ja ympäristöopin tunneilla. Havaintoja näkyi paljon myös uskonnon oppitunnilla, kun otetaan huomioon, että saimme

seurata vain yhden tämän oppiaineen tunnin koko havainnointijakson aikana. Sen lisäksi, että tämä osa-alue oli määrällisesti suurin, oli se myös sisällöllisesti monipuolisin. Saimme luotua havainnoista yhdeksän alaluokkaa: *tietoisuus tehtävätyypeistä ja tekstilajeista, tietoisuus säännöistä, tietoisuus käsitteistä, tavoitteiden esille tuominen, havainnollistaminen visuaalisesti, havainnollistaminen kehollisesti, havainnollistaminen audiovisuaalisesti, siirtymät ja kielitietoinen tehtävä*. Alla on havainnollistava taulukko 12 tietoisuudesta eri tiedonalojen kielistä yleisopetusluokassa.

TAULUKKO 12. Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä yleisopetusluokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä	Tietoisuus tehtävätyypeistä ja tekstilajeista (32 havaintoa)	Opettaja noudattaa eri tiedonalojen tehtävätyyppejä ja tekstilajeja ja tuo niitä opetuksessaan esille.	<i>Opettaja kertoo oppilaille vielä uudestaan laskutyylin. "Mä kerron nyt niiden asioiden nimet, eka supistetaan, nimittäjäksi tulee sata. Sitten me kerrotaan se kokonaisluku sillä murtoluvulla." Opettaja toistaa tämän vielä uudestaan ja jatkaa: "Näin toimii nämä kaikki tehtävät tällä aukeamalla." (MAT, 7.2.)</i> <i>Opettaja pyytää oppilasta antamaan havainnollistavan esimerkin, mitä energiankulutus on. Hän ohjeistaa tätä kysymyksiin vastaamisessa siten, että pitäisi laittaa perustelu väitteen perään. "Ehkä voit antaa esimerkin, mitä on energiankulutus. – Sano vastaukseen perustelu. Jos väittää jotain ja alkaa perustella sitä, voi huomata, ettei se pidäkään ihan paikkaansa, aina vastataan miksi." (YM, 13.1.)</i>
	Tietoisuus säännöistä (15 havaintoa)	Opettaja tuo esille eri tiedonaloissa esiintyviä sääntöjä.	<i>Seuraavaksi pohditaan, miten tieteen vastaus eroaisi uskonnon vastauksesta taululle esitettyihin kysymyksiin. Opettaja kertoo yhden eron olevan: "Niitten pitää noudattaa tieteen menetelmää eli perustella tieteen lakien mukaisesti." (UE, 6.2.)</i>
	Tietoisuus käsitteistä (15 havaintoa)	Opettaja on tietoinen eri tiedonalojen käsitteistä ja käyttää niitä opetuksessaan.	<i>Opettaja laittaa tietokoneelta muutamaa Bachin sävellystä soimaan. Tämän jälkeen hän kertoo, että barokkimusiikin tunnistaa täl-</i>

		<i>laisesta sävelyhdistelmästä, soittaen itse nopeasti paria säveltä pianolla. Opettaja kertoo, että kyseessä on trilli, eli ”– vaihdellaan kahden eri sävelen välillä nopeasti.” (HI, 4.2.)</i>
Tavoitteiden esille tuominen (7 havaintoa)	Opettaja tuo selkeästi esille tavoitteet ja arviointiperusteet.	<i>Opettaja varmistaa vielä, ovatko kaikille arviointiperusteet selvät ja osoittaa samalla kan-kaalle, jossa ne ovat näkyvillä. (KU, 10.1.)</i>
Havainnollistaminen visuaalisesti (27 havaintoa)	Opettaja havainnollistaa opetusta käyttämällä visuaalisia apuvälineitä oman puheensa tukena.	<i>Opettaja näyttää taas projektorin kautta vesivärien käytön selostaen samalla vaiheista, mitä tekee. – Opettaja kertoo itse oikean vastauksen ja näyttää samalla, mitä tekee. ”Vesiväri tulee testata ennen kuin laittaa siveltimen oikealle paperille.” (KU, 10.1.)</i>
Havainnollistaminen kehollisesti (3 havaintoa)	Opettaja havainnollistaa opetusta omalla kehollisella toiminnalla puheensa tukena.	<i>Tämän jälkeen opettaja piirtää ja selittää vielä taululla suurennuslasin toimintaa. Hän verta- taa sitä erääseen Ikean poisvedettyyn kulhoon, joka olikin heijastava ja kovera, ja jonka vuoksi se sytytti asioita palamaan. Opettaja kertoo muodon olevan tällainen, muodostaen samalla käsillään koveran kupin muodon. (YM, 6.2.)</i>
Havainnollistaminen audiovisuaalisesti (3 havaintoa)	Opettaja havainnollistaa opetusta oman toiminnan ja musiikin avulla.	<i>”Kertsissä soitat silleen –”, opettaja sanoo soittaen samalla soitinta oppilaalle malliksi. (MU, 7.2.)</i>
Siirtymät (3 havaintoa)	Opettaja käyttää puheensa siirtymiä.	<i>”Seuraavassa kappaleessa käsitellään yhteiskunnan yleisiä käsitteitä.” (YH, 10.1.)</i>
Kielitietoinen tehtävä (6 havaintoa)	Opettaja kiinnittää tehtävässä erityisen paljon huomiota eri tiedonalojen kieliin.	<i>Opettaja pyytää oppilaita pohtimaan, millaisiin kysymyksiin uskonto heidän mielestään vastaa. Oppilaat pohtivat asiaa pienryhmissä hetken, ja sen jälkeen niitä käydään yhdessä läpi. Oppilaat menevät opettajan pyynnöstä kirjoittamaan keksimänsä kysymyksen taululle, esimerkiksi mikä on elämän tarkoitus, miten maailma syntyi ja kuka on Jeesus. (UE, 6.2.)</i>

Tietoisuus tehtävätyypeistä ja tekstilajeista muodostui yhdeksi suurimmaksi alaluokaksemme tässä osa-alueessa. Se koostuu opettajan toimista noudattaa ja tuoda esille opetuksessaan eri tiedonalojen tehtävätyyppejä ja tekstilajeja. Kuvataiteessa tehtävätyypit näkyivät opettajan opetuksessa, kun hän demonstroi oppilaille sekä puhuen että näyttäen, miten erilaisia tekniikoita toteutetaan. Näihin

kuuluvat esimerkiksi hiilellä piirtäminen ja varjostuksen hyödyntäminen, vesivärien käyttö sekä symmetrisyyden säilyttäminen työn siirrossa luonnostelupaperilta lopulliselle paperille. Yhteiskuntaopin projektia käsittelevillä tunneilla näkyi sekä tekstilajin että tehtävätyypin piirteitä, kun opettaja korosti erityisesti sanaston hyödyntämistä oppimisessa. Usein aiheen käsittely aloitettiinkin sanaston itsenäisellä lukemisella, minkä jälkeen vaikeat ja mielenkiintoa herättäneet sanat käytiin yhdessä keskustellen läpi. Näin opettaja toi esille sekä sanaston tekstilajina että tyypillisenä toimintana oppiaineessa, jossa käsitteiden ymmärrys on tärkeä osa oppimista. Historian oppitunneilla tiedonalan kielen tehtävätyypit näkyivät, kun opettaja ohjasi oppilaita keskustelemaan, muodostamaan mielipiteitä ja perustelemaan niitä. Yleensä oppitunneilla oppilaat saivat ensin keskenään keskustella aiheesta, joka oli ollut esimerkiksi kotitehtävänä, minkä jälkeen vastauksia pohdittiin yhdessä koko luokan kesken. Uskonnon oppitunnilla opettaja toi myös välillisesti esille uskonnon tyypillisen keskustelumaisen rakenteen, kun hän mainitsi oppilaille uskonnon ja historian olevan sukulaistieteitä.

Matematiikan tunneilla opettaja toi oppilaille esille oppiaineelle ominaisia tehtävätyyppejä, kun hän kertoi tietyn tyyppisten, kuten prosentteihin ja aikamääriin liittyvien, laskujen erilaiset laskutavat. Opettaja esimerkiksi muistutti kirjan aukeaman kaikkien tehtävien toimivan samaan tapaan kuin hän oli juuri äsken opettanut (ks. taulukko 12). Lisäksi opettaja mainitsi, miten prosentti tyypillisesti merkitään, mikä liittyi matematiikan symbolikieleen. Matematiikan tekstilajeihin liittyen opettaja muistutti erästä oppilasta lausekkeen erittäin tärkeästä merkityksestä matematiikan tehtävien vastauksissa. Opettaja toi opetuksessaan esiin tyypillisiä tekstilajeja myös silloin, kun hän kävi oppilaiden kanssa läpi, mitä asioita levyarvosteluun tulee kirjoittaa, miten kirjoitetaan työhakemus, ja miten ympäristöopin vihkotehtävät tulee tehdä – huolella ja perustellen. Haastattelussaan opettaja mainitsikin, että hän pyrkii pyytämään oppilaita kuvailemaan mahdollisimman tarkasti. Lisäksi opettaja ohjeisti suomen kielen tunnilla oppilaita hyödyntämään oppikirjan sisällysluetteloja ja kertoi, mistä se löytyy, kun oppilaat yrittivät selvittää, mihin ryhmään kuuluvat sanat *joka* ja *mikä*. Tässä sisällysluettelo voidaankin nähdä tekstilajina, joka yhdistää useita oppiaineita ja -kirjoja.

Alaluokassa *tietoisuus säännöistä* opettaja toi opetuksessaan esille eri tiedonaloihin liittyviä sääntöjä. Uskonnon tunnilla opettaja keskusteli oppilaiden kanssa siitä, kuinka tieteen ja uskonnon kieli eroavat toisistaan. Hänen mukaansa tieteessä asiat voidaan selittää hyvin yksinkertaisesti, vaikka asia todellisuudessa olisikin hyvin monimutkainen, kun taas uskonnossa kieli voi olla paljon vertauskuvallisempaa. Lisäksi samalla tunnilla pohdittiin, kuinka tieteen vastaus eroaisi uskonnon vastauksesta taululle esitettyihin kysymyksiin, kuten kuka on Jeesus. Opettaja kertoi yhden eron olevan sen, että tieteen tulee "noudattaa tieteen menetelmää eli perustella tieteen lakien mukaisesti". Tällä tunnilla opettaja siis huomautti sekä uskonnon että tieteen kielen säännöistä. Eräällä matematiikan tunnilla opettaja myös erikseen mainitsi tämän tärkeän tieteellisen säännön siitä, kuinka matematiikassa täytyy aina pystyä selittämään, miten on toiminut. Usein nämä eri tieteenalojen säännöt liittyivät kuitenkin sekä oppiaineen sisältöön että yleiseen sääntöön, joka ohjasi tiedonalan toimintaa. Esimerkiksi matematiikassa opettaja kertoi paljon eri aiheisiin liittyviä sääntöjä, kuten että ympyrä on aina symmetrinen, ja kuinka supistamisessa on aina tärkeää löytää yhteinen jakaja. Suomen kielen oppitunneilla oli myös useita havaintoja opettajan kertomista säännöistä, kuten pronomien toiminnasta, verbeistä ja niiden mahdollisista taivutustavoista sekä sijamuodoista, jota ilman sana ei voi esiintyä, sillä perusmuodoillakin on olemassa nimitys.

Kun opettaja vaikutti olevan tietoinen eri *tiedonalojen käsitteistä*, hän käytti niitä luontevasti opetuksessaan. Oppiaineiden tunnit sisälsivätkin paljon aiheeseen liittyviä käsitteitä, joita opettaja selitti oppilailleen. Kuvataiteessa opettaja nimesi useita tekniikoita, kuten grafiikka ja vesivärimaalaus, sekä sisällytti opetukseen niihin liittyviä käsitteitä, kuten vastaväri ja murrettu sävy. Musiikin tunneilla esiintyi paljon soitinten nimiä ja musiikin teoriaan liittyviä käsitteitä, kuten intervalli, tempo ja trilli. Lukuaineiden, kuten ympäristöopin, tunnit sisälsivät myös useita käsitteitä, kuten pölytys, ilmastonmuutos ja kasvihuoneilmiö, ja aiheen opetus pyörikin ylipäättään käsitteiden ympärillä. Tällä alaluokalla on paljon yhteistä osa-alueen *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* (ks. alaluku 6.3) kanssa, sillä molemmissa painottuu käsitteiden laaja käyttö. Näkökulma näissä on vain hieman erilainen, sillä yllä mainitussa osa-alueessa korostuu opettajan tietoisuus arkikielen ja käsitteellisen kielen eroista ja käytöstä

opetuksessa, kun taas tässä alaluokassa painotetaan enemmän opettajan tietoisuutta ylipäänsä oppiaineiden käsitteistöstä ja sen olemassaolosta.

Joskus opettaja toi esille tunnilla tehtävän työn *tavoitteet*. Näissä tilanteissa tehtävän työn arviointiperusteet tai tavoitteet olivat näkyvillä taululle heijastettuna. Nämä käytiin myös usein yhdessä ensin läpi, minkä jälkeen opettaja saattoi vielä varmistaa, ovatko ne kaikille selvät (ks. taulukko 12). Esimerkiksi ympäristöopin tunnilla dokumenttikameralla näkyi ohjeistus, jossa mainittiin vihkotyön huolellisuuden vaikuttavan arvosanaan, ja musiikin tunnilla käytiin yhdessä läpi, mitä levyarvostelun tulee sisältää. Tällaisten havaintojen lisäksi opettajalla oli luokan etuosassa esillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ks. Opetushallitus 2014) esiintyviä tavoitteita. Oppilailla oli mahdollisuus käydä niitä halutessaan lukemassa, ja opettajan mukaan he olivat koko luokan kanssa aikaisemmin käyttäneet niitä aktiivisesti seurattessaan oppimista.

Opettajan käytänteissä näkyi myös erilaista *havainnollistamista*, joka saattoi olla *visuaalista*, *kehollista* tai *audiovisuaalista*. Havainnollistaessaan opetustaan visuaalisesti opettaja hyödynsi oman puheensa tukena visuaalisia apuvälineitä, kuten projektoria, liitutaulua, dokumenttikameraa, kirjoja ja karttakeppiä. Projektorin avulla opettaja välillä heijasti kankaalle näkyviin tietokoneen kautta esimerkiksi tehtävien ohjeita, niiden arviointikriteerit sekä muuta materiaalia opetettavan asian tueksi. Käydessään näitä oppilaiden kanssa läpi, opettaja usein vielä karttakeppiä käyttäen osoitti kohtaa, josta hän oli kertomassa. Lisäksi opettaja näytti dokumenttikameran avulla pari kertaa oppilaille esimerkiksi kuvataiteen erilaisia tekniikoita, kuten vesivärien käytön ja symmetrisyyden ylläpitämisen työn siirrossa toiselle paperille. Opettaja myös havainnollisti puhettaan liitutaulun avulla. Hän saattoi esimerkiksi kirjoittaa taululle oppilaan vastauksia kysymyksiin, piirtää siihen käsitteiden selityksen, kuten pölytyksen tapahtumaketjun, tai kirjoittaa siihen matemaattisen laskun, joka käytiin yhdessä läpi. Pari kertaa opettaja myös tuki puhettaan näyttämällä samanaikaisesti luokalle kirjasta kohtaa, josta hän puhui.

Kun opettaja havainnollisti puhettaan kehollisesti, hän hyödynsi omaa kehoaan, ja erityisesti omia käsiään, puheensa tukena. Opettaja esimerkiksi muodosti käsillään muodon, jonka hän kertoi olevan kovera, ja tehosti sanaa *suljettuna* läpsäisemällä kätensä yhteen. Kehollinen havainnollistaminen vaikutti usein lähtevän opettajasta ikään kuin luonnostaan, ilman tarkempaa harkintaa.

Audiovisuaalinen havainnollistaminen taas näkyi opettajan käytänteissä, kun hän käytti musiikkia ja omaa toimintaa puheensa tukena. Opettaja esimerkiksi kertoi barokkimusiikin tunnusmerkin olevan trilli, samalla demonstroiden tätä pianolla. Hän myös näytti ksylofonia soittaen oppilaalle, kuinka tämän tulisi kertosäkeessä soittaa (ks. taulukko 12). Vaikka siis havaitsimme opettajan havainnollistavan puhettaan eri tavoin, toimi hän silti usein lähinnä puheen varassa, esimerkiksi ohjeistaessaan sekä opettaessaan tunnin aihetta oppilaille. Opettaja oli kuitenkin itsekä tästä tietoinen, mikä tuli esiin haastattelussamme. Pohtiessaan, mitä kehitettävää opettajalla itsellään olisi kielitietoisuuteen liittyen, hän mainitsi olevansa liikaa kiinni kielessä. Hän koki puhuvansa välillä liian monimutkaisesti, eikä hän mielestään käytä aina tarpeeksi monipuolisia tapoja kertoa asioista. Hänen mukaansa opetus voisikin vaatia enemmän visualisointia ja moniaistillista toimintaa.

Yhtenä osa-alueen alaluokkana on myös *siirtymät*. Havaitsimme muutamaan otteeseen, kuinka opettaja käytti puheessaan siirtymäfraaseja, kuten *seuraavassa kuvassa, seuraavaksi ja nyt siirrymme*. Nämä yleensä viestittivät aiheen tai asian vaihtumisesta toiseen. Vaikka kirjattuja havaintoja on tässä alaluokassa vähän, se ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, etteikö opettaja olisi näitä siirtymiä käyttänyt. Tässä tapauksessa havaintojen vähäisyys todennäköisesti johtuu myös oman havaitsemisemme puutteellisuudesta, sillä havauduimme huomioimaan siirtymiä vasta havainnointimme loppupuolella.

Viimeinen alaluokkamme, joka havainnoistamme muodostui, on *kielitietoiset tehtävät*. Näissä tehtävissä huomasimme opettajan kiinnostavan erityistä huomiota kieleen. Opettaja saattoi siis esimerkiksi pyytää oppilaita pohtimaan, minkälaisiin kysymyksiin uskonto heidän mielestään vastaa, jolloin tehtävä ohjasi oppilaita miettimään uskontoa tieteenalana. Samaan tehtävään liittyen opettaja ja oppilaat alkoivat myöhemmin miettiä, miten tieteen ja uskonnon vastaus eroaisi näissä keksityissä kysymyksissä. Tähän opettaja kommentoi, että tieteen täytyy noudattaa sen omaa menetelmää, mikä edellyttää perustelua tieteen lakien mukaisesti. Eräässä historian tunnin tehtävässä opettaja myös pyysi oppilaita sanomaan mielipiteensä ja perustelemaan. Näissä tehtävissä näkyy kielitietoisesti viittauksia oppiaineiden kieleen, joka on usein erilaista eri aineissa, mutta josta voi myös löytyä samankaltaisuuksia, kuten perustelun tärkeys.

6.3 Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli

Kielitietoisessa osa-alueessa *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* opetuksen tulisi edetä arkikielestä kohti käsitteellisen ajattelun kieltä (Opetushallitus 2014, 28), tietoisesti käsitteellisen ajattelun kieltä oppilaille opettaen (DivED; Harmanen 2013). Käsitteellisen ajattelun opetuksessa on tärkeää edetä ensin arkiymmärryksen ja -esimerkkien kautta, minkä jälkeen opettaja voi esitellä tieteellisen käsitteen ja sen määritelmät (Nikkola ym. 2013, 157). Tähän osa-alueeseen kuuluvia käytänteitä näkyi tässä yleisopetuksen luokassa paljon, 52 havaintoa eli noin 20 prosenttia 261 kokonaishavainnosta. Havaintojen määrä asettaa sen toiseksi eniten havaituksi osa-alueeksi yleisopetuksen luokassa. Eniten arki- ja käsitteellisen ajattelun kielen käyttöä havaittiin sopimustieteissä (ks. Nikkola ym. 2013, 151–154), kuten ympäristöopissa, yhteiskuntaopissa ja historiassa, mutta sitä esiintyi myös kaikissa muissakin oppiaineissa ainakin muutaman kerran havainnointijakson aikana. Pystyimme jakamaan opettajan käyttämät käytänteet arkikielestä ja käsitteellisen ajattelun kielestä kahteen määrällisesti melko samankokoiseen alaluokkaan, *käsitteiden selittämiseen toisin sanoin* sekä *selittämiseen oppilaan omakohtaisilla kokemuksilla*. Alla on havainnollistava taulukko 13 kielitietoisesta osa-alueesta arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli havainnoista yleisopetuksessa.

TAULUKKO 13. Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli yleisopetusluokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKIT
Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli	Käsitteiden selittäminen toisin sanoin (30 havaintoa)	Opettaja selittää käsitteen käyttäen helpompia tai tieteellisempiä käsitteitä.	<i>Tarkastetaan yhdessä läksyjä. Opettaja kysyy liittyen yhteen tehtävään, että tietävätkö oppilaat, mikä on luuppi. Hän kertoo, että se ei ole tässä toistuva musiikin pätkä, vaan se on eräänlainen suurennuslasi, eräänlainen kaukoputken ja suurennuslasin yhdistelmä, jonka voi laittaa vaikka paperin päälle. (YM, 6.2.)</i> <i>Opettaja lukee kirjasta sanallisen tehtävän ääneen. Hän kysyy, minkälainen laskutoimitus on kyseessä. Kun oppilas vastaa sen olevan miinuslasku, opettaja vastaa sen tosiaan olevan vähennyslasku. (MAT, 14.1.)</i>

	Selittäminen oppilaan omakohtaisilla kokemuksilla (22 havaintoa)	Opettaja käyttää käsitteen selittämisessä esimerkkejä oppilaiden kokemusmaailmasta.	<i>Keskustellaan oppilaiden kanssa luetusta, eli lapsikuninkaista. Opettaja vertaa lapsikuninkaan olemassaoloa siihen, että esimerkiksi tässä koulussa joku esikoululaisista saisi sellaisen diktaattorin vallan, että hän voisi päättää kaikesta. Opettaja antaa esimerkkinä tilanteen, jossa lapsikuningeskari haluaisi lopettaa puuropäivän ja tehdä siitä pelkän kiisselpäivän. (HI, 4.2.)</i>
--	--	---	--

Kun opettaja selitti käyttämiään käsitteitä *toisin sanoin*, hän käytti joko helpompia tai tieteellisempiä käsitteitä apunaan sanan selittämisessä. Esimerkiksi aineistoesimerkeissämme (ks. taulukko 13) opettaja helpotti luuppi-käsitteen avaamista kertomalla siitä hyvin konkreettisen kuvauksen, ja miinuslaskun hän korjasi vähennyslaskuksi, joka oli tieteellisempi käsite kuin alkuperäinen. Tilanteissa, joissa opettaja selitti käsitettä toisin sanoin, hän yleensä kertoi oppilaille, mikä jokin on. Nämä tilanteet lähtivät usein liikkeelle oppilaan kysymyksestä, mutta välillä opettaja tiedusteli myös itse kesken opetuksensa, tietävätkö oppilaat, mikä asia on kyseessä, ja avasi sen sitten oppilaille. Havainnointijakson aikana saimme kuulla useita selityksiä, mitä esimerkiksi grafiikka, karauttaminen, indiemusiikki, semanttinen tulkinta, anonyymiys, yhteisö tai pölytys oikein ovat. Opettaja aloitti yleensä käsitteen selittämisen tieteellisellä käsitteellä, jonka jälkeen hän siirtyi arkikielen esimerkkeihin ilmiöstä.

Kun opettaja käytti käsitteen selittämisessä esimerkkejä oppilaiden kokemusmaailmasta, hän *selitti oppilaiden omakohtaisilla kokemuksilla* termejä. Tätä hän teki erittäin monipuolisin tavoin. Ensinnäkin opettaja saattoi selkeyttää käsitteitä tai opiskeltavaa asiaa käyttämällä luokkaa ja sen oppilaita esimerkkinä. Tällöin matematiikan prosenttilaskuja kehiteltiin oppilaiden lukumäärästä, tai kloonauksen kulku selitettiin erään oppilaan hiuskarvan avulla. Historian barokkimusiikkia havainnollistettiin soittamalla sitä oikeasti luokassa. Opettaja käytti esimerkkejä myös oppilaiden vapaa-ajalta vertaamalla esimerkiksi kodin ja koulun sähkönkulutusta. Välillä omakohtaiset kokemukset olivat hyvinkin tarinallisia, kuten aineistoesimerkkimme vertaus lapsikuninkaasta nykyajan koulun esikouluikäisiin (ks. taulukko 13). Saimme kuulla mielikuvituksellisia vertauksia, joissa mukulan ravinnonsaantia verrattiin tilanteeseen, jossa oppilailla olisi iso maitokupla ympärillään ravintona, tai kuinka löytöretkien syitä voisi verrata nykyajan jääkaapin tyhjyyteen: puute kotona ajaa muualle. Opettaja

havainnollisti yhdysvaltalaisia presidentinvaaleja tilanteella, jossa oppilaat edustivat eri ehdokkaiden kannattajia. Hauskassa esimerkissään hän oli muuttanut oppilaat Ankkalinnan asukkaiksi:

Opettaja selvittää myös demokraattien ehdokasvaalien kulun käyttämällä apuna luokkaa, oppilaita ja Aku Ankan hahmoja. ”Tällä alueella on Minni Hiiren kannattajat”, opettaja sanoo ja näyttää käsillä osaa luokasta. ”Kulta-Into Piin kannattajia on vain kaksi, joten kaikki muut haluavat heidät nyt joukkoonsa.” (YH, 4.2.)

Havaintojen ja haastattelun perusteella yleisopetuksen luokan opettaja vaikutti tiedostavan arkikielen ja käsitteellisen kielen merkityksen kielitietoisessa opetuksessa. Hän kertoi haastattelussa, että koittaa aina selittää uudet termit, sekä vieraat ja vaikeat sanat oppilaille. Tätä hän sanoi tekevänsä erityisesti sellaisten käsitteiden esiintyessä, jotka hän arvasi olevan epäselviä oppilaille. Tämä myös näkyi havainnoissamme, sillä opettaja avasi opetettavia käsitteitä arkikielellä ja käsitteellisen ajattelun kielellä usein ja tarkasti jokaisessa oppiaineessa. Näissä tilanteissa opettaja myös vaikutti seuraavan tarkasti, mitkä sanat olisivat oppilaille vaikeita ja selvittämisen arvoisia. Opettaja teki näitä päätöksiä kuitenkin melko itsenäisesti, emmekä nähneet paljoakaan tilanteita, joissa opettaja olisi kysynyt oppilailta, mitkä käsitteet tai ilmiöt olisi hyvä vielä selvittää. Toki oppilailla oli aina mahdollisuus mennä kysymään opettajalta, mikäli vaikea käsite tulisi tehtävissä vastaan.

6.4 Tieto kielistä ja niiden rakenteista

Kielitietoisuuden osa-alueessa *tieto kielistä ja niiden rakenteista* opettaja on tietoinen maailman eri kielistä ja niiden erilaisista toimintatavoista ja rakenteista (Nissilä & Mustaparta 2005, 87–88), sekä osaa ottaa opetuksessaan huomioon vaikeita kielen rakenteita (DivED). Tähän osa-alueeseen kuuluvia käytänteitä näkyikin yleisluokassa melko paljon, sillä liitimme siihen 32 havaintoa kokonaishavaintomäärästä 261. Tämä kattoi noin 12 prosenttia kaikista luokan havainnoista, jonka vuoksi se sijoittuu määrällisesti kolmanneksi eniten havaituksi osa-alueeksi. Kyseisen osa-alueen havainnot ovat usein myös havaintoja *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävistä tekijöistä* (ks. alaluku 6.5), koska opettaja toimi usein kielen rakenteisiin puuttumisen yhteydessä samalla

kielellisenä mallina. Opettajan tietoisuus kielistä ja niiden rakenteista korostui erityisesti suomen kielen, historian, ympäristöopin ja yhteiskuntaopin oppitunneilla, kun taas taito- ja taideaineissa tai matematiikassa sitä ei näkynyt lähes ollenkaan. Muodostimme yleisopetuksen opettajan käytänteistä alaluokat *tieto kielten rakenteista* sekä *kielellä leikittely*. Alla on havainnollistava taulukko 14 kielitietoisien osa-alueen *tieto kielistä ja niiden rakenteista* havainnoista yleisopetuksessa.

TAULUKKO 14. Tieto kielistä ja niiden rakenteista yleisopetusluokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKIT
Tieto kielistä ja niiden rakenteista	Tieto kielten rakenteista (25 havaintoa)	Opettaja kiinnittää huomiota kielioppiin ja kielten rakenteisiin.	<i>"Miten Juan lausutaan?" Opettaja kysyy. "Huan!" oppilaat vastaavat ja opettaja vahvistaa. (HI, 13.1.)</i> <i>"Hei tyyppi pisti passiivin sinne, vaikka piti olla –". (UE, 6.2.)</i>
	Kielellä leikittely (7 havaintoa)	Opettaja leikittelee sanoilla ja sanonnoilla.	<i>"Tiiättökö kun joskus menee niin osuvasti, että jonkun sukunimi on Kasvi ja se on puutarhuri. – No vois olla vaikka poliisi ja olis Konsta Aapeli Pol-lari." Vitsailu on kaikkien mielestä hauskaa, ja myös oppilaat keksivät omia esimerkkejä. (YH, 14.1.)</i> <i>Opettaja käyttää tunnin aluksi useaa sanontaa, kuten lyödään viisaat päät yhteen ja tuhannen taalan kysymys. (YM, 20.1.)</i>

Kun opettaja kiinnitti huomiota *kielten rakenteisiin*, hän keskittyi erityisesti kielten rakenteisiin sekä suomen kielen kielioppiin. Käytänteet saattoivat liittyä maailman eri kielten rakenteiden ja toimintatapojen tunnistamiseen, kuten tietoon siitä, että monissa maissa on erilaisia sijamuotoja kuin Suomessa. Opettaja myös huomioi eräässä matematiikan tehtävässä, kuinka siinä aloitetaan kirjoittaminen hyvin epätyypillisesti oikealta vasemmalle, eikä vasemmalta oikealle, kuten yleensä Suomessa toimitaan. Eräällä musiikin tunnilla opettaja myös tiedosti tehneensä anglismin, jossa hän sekoitti suomen ja englannin kielen toisiinsa ajatuksissaan. Hyvä esimerkki tietoisuudesta eri kielten rakenteista on myös

aineistoesimerkkimme, jossa opettaja pohti Juan-nimen ääntämistä (ks. taulukko 14).

Toisaalta luokan opettaja tiesi ja tunnisti myös oikean suomen kielen kieliopin, ja ennen kaikkea ohjeisti siitä myös oppilaitaan. Erilaisissa oppitunnin tehtäväntekohetkissä tai lukukappaleiden ääneenlukemistilanteissa opettaja korjasi usein ääneen joko oppilaan tai lukukirjan kielioppia. Hän saattoi esimerkiksi huomauttaa oppilaalle, että tältä puuttuvat isot alkukirjaimet tai välimerkit, tai että oppikirjassa on kirjoitettu sana genetiivissä, vaikka siinä pitäisi olla perusmuoto. Hän myös pyysi kiinnittämään erityistä huomiota ohjeiden rakenteisiin, kuten siihen, että tehtävässä pyydetään vastausta monikkomuodossa. Hän myös huomioi oppilasta myönteisesti, mikäli tämä luki esimerkiksi roomalaisen numeraalin tai järjestysnumeron oikein. Lisäksi opettaja tiesi ja kertasi oppilaiden kanssa, mitkä piirteet erottavat substantiivit tai verbit muista sanaluokista, tai miten aikamuodot eroavat toisistaan. Kerran opettaja myös kiinnitti parin oppilaan huomion oppilaan esittämään kyseenalaistavaan kysymykseen, joka sisälsi opettajan mielestä kielteisen arvotuksen.

Yleisluokan opettaja myös *leikkitteli kielellä* jonkin verran sanoilla ja sanonnoilla. Välillä hän suoranaisesti vitsaili niillä, kuten esimerkiksi aineistoesimerkissämme, jossa leikitellään sukunimien ja ammattien samankaltaisuuksilla (ks. taulukko 14), tai kun hän muodosti ympäristöopin oppitunnilla vitsin, jossa leikiteltiin *urani* ja *uraani* -sanoilla. Myös sanonta, jossa joku on ”pitämässä perää”, herätti opettajassa humoristisia reaktioita, jonka huomasiimme:

Opettaja mainitsee jostain amerikkalaisesta ehdokkaasta, ”kuinka tämä on pitämässä perää”. Tässä opettaja nostaa leikkisästi käden suunsa eteen ja virnistäen odottaa, ymmärtävätkö oppilaat vitsin. (HI, 4.2.)

Kielellä vitsailun lisäksi opettaja käytti myös erilaisia sanontoja, jotka rikastivat hänen käyttämäänsä kieltä. Esimerkiksi aineistoesimerkissämme hän käytti sanontoja, kuten *lyödään viisaat päät yhteen* ja *tuhannen taalan kysymys* (ks. taulukko 14). Opettaja myös kävi oppilaiden kanssa eräällä ympäristöopin tunnilla läpi, mitä hän tarkoitti pyytäessään myymään kotiläksyksi tulleen suunnitellun ekotalon kaverille. Opettaja ei suinkaan tarkoittanut myymistä, jossa kaveri

maksaa rahalla tarjotun ekotalon, vaan pikemminkin retoriikkaa, jolla yritetään luoda ostohalu. Tämän hän myös selitti oppilaille.

Havainnointijaksolla opettaja siis hyödynsi erilaisia käytänteitä, jotka heijastivat tietoisuutta kielistä ja niiden rakenteista. Myös haastattelussamme opettaja mainitsi tähän osa-alueeseen liittyviä piirteitä. Opettaja koki kielitietoisuuden olevan muun muassa hyvän kielen mallin antamista sekä monipuolisen kielenkäytön tarkastelua:

”Mutta no mä koitan käyttää mahdollisimman elävää kieltä sillai, et se sanavaranto, mitä täällä tunneilla tulee esiin olis isompaa, ku mitä ehkä oppilaat keskenään käyttää tai mihin ne törmää niinku omis tekstiympäristöissään, tai mitä ehkä kotona puhutaan. Koitan käyttää paljon, paljon synonyymeja ja sit paljo semmost elävää kieltä, semmost mahdollisimman kuvailevaa. Ja toisaalta sitten myös tartun semmosiin nuorten käyttämiin puhetapeihin ja käytän huolettomasti myös semmost kieltä, jotka ei oo niinku perinteistä kieltä.” (Yleisopettajan haastattelu, 6.2.)

Opettaja halusi siis toimia paljolti kielellisenä mallina oppilaille, joka liittyy seuraavaan osa-alueeseemme *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* (ks. alaluku 6.5), mutta hänen käsityksissään on myös piirteitä tietoisuudesta kielistä ja niiden rakenteista. Opettaja vaikutti tietävän ja tunnustavan erilaisia kielellisiä rakenteita, kuten minkälaista on rikas ja monipuolinen kieli, ja minkälaiset piirteet niitä lisäävät. Hän mainitsikin suuren sanavarannon, synonyymien käytön ja monipuolisen kielenkäytön erilaisissa konteksteissa omiksi toimintatavoikseen. Opettajan tieto kielistä ja niiden rakenteista esiintyi lisäksi luokkaympäristössä lähinnä aakkosten esillepanona luokan seinälle, sekä tarvikekaappien sisällön merkitsemisenä lapuilla. Näistä monisteista ja lapuista oppilaat saivat mahdollisesti lisätukea kielten rakenteisiin ja niiden käyttöön, vaikka toki tarvikekaappien merkintöjen funktiot saattoivat olla pikemminkin vain sisällön kertomisessa.

6.5 *Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä*

Kielitietoisessa osa-alueessa *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* opettaja tiedostaa merkityksensä kielen opettajana ja kielellisenä mallina jokaisessa oppiaineessa. Jokainen opettaja on kielellinen malli, ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Opetushallitus 2014, 28.) Kieltä ja

opetuksen sisältöä ei siis pitäisi erottaa toisistaan (Rapatti 2015, 59; Vaarala ym. 2016, 86). Yleisopetuksen luokassa opettajan havainnoituja käytänteitä kertyi tästä osa-alueesta 29, eli noin 11 prosenttia, kun kokonaismäärä oli 261 havaintoa. Määrällisesti tämä osa-alue oli neljäntenä opettajan käytänteissä. Havaintomme eivät kuitenkaan jakautuneet tasapuolisesti jokaisessa oppiaineessa, vaan niitä kertyi erityisesti lukuaineissa. Eniten havaintoja oli historian, ympäristöopin, uskonnon ja matematiikan tunneilla. Näillä oppitunneilla opettaja oli usein äänessä, ja sitä kautta hänellä saattoi olla myös enemmän mahdollisuuksia kiinnittää huomiota oppiaineen kieleen, verrattuna esimerkiksi taito- ja taideaineisiin, kuten kuvataiteeseen ja musiikkiin, joissa korostuivat enemmän oppilaiden oma tekeminen. Kyseisen osa-alueen havainnot ovat samalla usein havaintoja opettajan *tiedosta kielistä ja niiden rakenteista* (ks. alaluku 6.4), koska huomioidessaan kielen eri oppiaineissa, opettaja usein myös samalla puuttui kielten rakenteisiin. Näin osa-alueet ovatkin välillä limittyneet toisiinsa. Tämän osa-alueen alaluokien jaottelu eroaa hieman muista osa-alueista, sillä muodostimme alaluokille kaksi yläluokkaa, joiden alle ne sijoittuvat. Näin yläluokkaan *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* kuuluvat alaluokat *suomen kielen rakenteen korostaminen* ja *sukulaistieteet*. Yläluokkaan *opettaja kielellinen malli* puolestaan kuuluvat alaluokat *sanoittaminen* sekä *kielen rikastuttaminen*. Alla on havainnollistava taulukko 15 kielitietoisien osa-alueen *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* havainnoista yleisopetusluokassa.

TAULUKKO 15. Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä yleisopetusluokassa

OSA-ALUE	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA (havainto- määrä)	KUVAILU ALALUO- KASTA	AINEISTOESIMERKKI
Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä	Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä	Suomen kielen rakenteen korostaminen (19 havaintoa)	Opettaja huomioi suomen kielen kieliopin oppiaineesta riippumatta.	<i>Luettaessa historian kappaletta opettaja nostaa myös esille useita kielioppivirheitä, joita kirjantekijät ovat tekstiin vahingossa jättäneet. Opettaja huomauttaa, että esimerkiksi sanan tulisi olla perusmuodossa, kun se nyt onkin tekstissä genetiivissä. Hän myös kommentoi: "Eikö olekin hasua, kun toi tavuviiva tulee [tässä kirjassa] tolleen et on vastaus-, vaikka kyseessä on vastausko. – Pilkku myös puuttuu, kun-sanana edessä pitäisi aina olla pilkku." (HI, 4.2.)</i>
		Sukulaistieteet (1 havainto)	Opettaja tunnistaa oppiaineiden kielten samankaltaisuuden.	<i>Kun tekstissä puhutaan maakeskeisyyden muuttumisesta aurinkokeskeisyydeksi, opettaja kysyy oppilailta: "Kukas tämän teorian heitti ilmoille? Hassua, että uskonto ja hissa kulkevat hyvin paljon käsi kädessä. Ne ovatkin sukulaistieteitä." (UE, 6.2.)</i>
	Opettaja kielellinen malli	Sanoittaminen (5 havaintoa)	Opettaja toimii kielellisenä mallina sanoittamalla oppilaan puhetta.	<i>Pohdittaessa taululle piirretyn suorakulmion symmetrisyyttä ja sen akseleita, oppilas vastaa: "Sillee tälle näin", ja näyttää samalla käsillä ristiin, miten symmetria-akselit menevät. Opettaja sanoittaa: "Eli pystyyn ja vaakaan." (KU, 4.2.)</i>
		Kielen rikastuttaminen (4 havaintoa)	Opettaja käyttää monipuolista kieltä.	<i>Opettaja käyttää tunnin aluksi useaa sanontaa, kuten 'lyödään viisaat päät yhteen' ja 'tuhannen taalan kysymys.' (YM, 20.1.)</i>

Opettajan käytänteissä näkyi eniten alaluokka *suomen kielen rakenteen korostaminen*, jossa opettaja huomioi suomen kielen kieliopin oppiaineesta riippumatta, sekä myös kielen kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä. Tämä kieliopin huomioiminen näkyi erityisesti oppikirjojen kirjallisia tekstejä luettaessa ja tuotettaessa. Esimerkiksi luettaessa historian oppikirjan kappaletta, opettaja saattoi usein puuttua oppikirjan tekstiin ja huomauttaa oppilaille tekstin

kielioppivirheistä, kuten aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 15). Lisäksi opettaja saattoi korjata oppilaiden lukuvirheitä sanomalla: ”Hei tyyppi pisti passiivin sinne, vaikka piti olla –” (taulukko 14). Kielitietoisesti ajatellen opettaja toi näissä suomen kielen tunteihin liittymättömissä tilanteissa esille kieliopillisia käsitteitä, kuten passiivin. Luettaessa hän siis vaati oppilaita kiinnittämään tarkkaa huomiota kirjoitettuun kieleen pelkän sisällön ymmärtämisen lisäksi.

Tekstien tuotossa opettaja esimerkiksi ohjeisti oppilaita ympäristöopin tunnilla kiinnittämään huomiota hyvään kieleen, ja muistutti erästä oppilasta isojen alkukirjaimien ja välimerkkien käytöstä. Näiden lisäksi opettaja kiinnitti huomiota matematiikan tunnilla tehtävään, jossa laskeminen tapahtui oikealta vasemmalle. Tällöin hän alkoi ääneen pohtia oppilaille, voiko tämä pitää paikkaansa, sillä yleensähan esimerkiksi lukeminen aloitetaan vasemmalta, eikä oikealta. Näin toimiessaan opettaja toi selkeästi oppilaille esille suomen kielen rakennetta, ja tässä tapauksessa erityisesti vielä suomen kielen luku- ja kirjoitussuuntaa matematiikan tunnilla. Myös haastattelussa opettaja korosti, kuinka tärkeää on toimia hyvänä kielellisenä mallina oppilaille, ja kuinka kielioppi on huomioitava joka oppitunnilla, oppiaineesta riippumatta.

Toinen alaluokka, joka kuuluu yläluokkaan *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä*, on *sukulaistieteet*. Tähän alaluokkaan sisältyy kuitenkin vain yksi havainto, joka näkyy aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 15). Tässä havainnossa opettaja yhdisti uskonnon ja historian sukulaistieteiksi. Opettaja siis huomasi tai tiesi oppiaineiden kielten samankaltaisuuden ja toi sen esille myös oppilaille. Hän huomioi, että pelkästään suomen kielen rakenne ei yhdistänyt oppiaineita toisiinsa, vaan ylipäänsä niiden tavat käyttää kieltä ovat erittäin samanlaiset. Historia voidaankin luokitella kuuluvaksi sopimustieteisiin (Nikkola ym. 2013, 151–154), ja myös uskonto voisi tulkintamme mukaan kuulua näihin tieteisiin, joiden kieltä yhdistää keskustelumaisuus, kysyminen, kuuntelu ja arvottaminen (Nikkola ym. 2013, 148, 151–154). Tämä havainto toki liittyy osittain alueen *tietoisuus eri tiedonalojen kielistä* (ks. alaluku 6.2) kanssa, sillä se käsittelee vielä tarkemmin eri oppiaineille ominaisia tapoja käyttää kieltä.

Luokan opettaja toimi oppilailleen myös *kielellisenä mallina* kahdella eri tavalla: *sanoittamalla* oppilaan puhetta sekä *rikastuttamalla kieltä*. Kun opettaja *sanoitti* oppilaan puhetta, hän lähinnä kertasi oppilaan puhetta toisin sanoin, tai antoi oppilaan eleille sanat. Yleensä opettaja sanoitti oppilaan puhetta

käsitteellisemmän kielen suuntaan sen jälkeen, kun oppilas oli ensin arkikielellä sanonut asian. Tämä alaluokka hieman limittyikin osa-alueen *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* (ks. alaluokka 6.3) kanssa. Sanoittamista tapahtui erityisesti matematiikan oppitunneilla. Sanoittaessaan oppilaan puhetta toisin sanoin opettaja esimerkiksi muokkasi oppilaan antamaa vastausta matematiikan tehtävään. Oppilas kertoi laskutoimituksen olevan miinuslasku, jolloin opettaja vastasi, että kyseessä on tosiaan vähennyslasku (taulukko 13). Lisäksi oppilaan kertoessa opettajalle, että joku toinen oppilas oli *pöllinyt* hänen kuminsa, opettaja vastasi kysyen: ”Ai, hän on varastanut sen?” Näissä havainnoissa opettaja sanoitti toisin oppilaan käyttämän sanan. Kerran oppilaalla oli kuitenkin hankaluuksia löytää oikeat sanat tilanteeseen, ja tällöin opettaja sanoitti oppilaan eleitä. Oppilas koitti siis kertoa vastausta opettajan kysymykseen, joka liittyi symmetria-akseleihin. Hän ei kuitenkaan vaikuttanut muistavan oikeita käsitteitä, jolloin hän vain elehti vastauksen käsillään, muodostamalla niillä ristin. Opettaja kuitenkin ymmärsi oppilasta ja sanoitti tämän eleet vastaamalla: ”Eli pystyyn ja vaakaan” (ks. taulukko 15). Sanoittamalla siis oppilaan puhetta opettaja toimi jokaiselle oppilaalle kielellisenä mallina hyvästä kielestä, erityisesti antaen mallia käsitteellisemmän kielen käytöstä.

Viimeisessä alaluokassa opettaja toimi kielellisenä mallina, mutta toisin kuin sanoittamisessa, jossa oppilaat tekivät aina aloitteet, *rikastuttaessaan kieltä* opettaja toimi aloitteentekijänä käyttämällä monipuolista kieltä. Opettaja käytti oppitunnin aikana useampaa sanontaa, kuten aineistoesimerkissämme näkyy (ks. taulukko 15). Hän myös kommentoi erään oppilaan tehneen semanttisen tulkinnan ja selitti, mitä se tarkoittaa. Hän myös muistutti kuvataiteen töiden nimeämisestä, jotta teos ei olisi anonyymi. Näissä havainnoissamme opettaja käytti oma-aloitteisesti monipuolista kieltä esimerkiksi tarjoten selityksiä ja laajentaen oppilaiden käsitteellistä tietoa. Hänen tarkoituksenaan oli antaa oppilaille malli elävästä ja monipuolisesta kielestä, mikä tuli esille myös haastattelussamme.

Haastatteluissa näkyikin selvästi opettajan tietoisuus kielestä kokonaisuutena, sekä opettajan omat lähtökohdat käyttää monipuolista kieltä oppilaiden kuullen. Opettaja ajatteli kielitietoisuuden tarkoittavan sitä, että ”–ylipäättään se kielen opetus otetaan jotenkin kokonaisvaltaisesti huomioon opetuksessa”. Kieli voidaan opettajan mukaan nähdä läpileikkaavana asiana

opetuksessa, ja opettajan tulisi antaa malli hyvästä kielestä. Opettajan ajatukset ovat hyvin linjassa hänen omien luokassa nähtyjen käytänteiden sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 28) kanssa, jossa kielitietoisuudessa korostetaan jokaisen aikuisen olevan sekä opettamansa oppiaineen kielen opettaja että kielellinen malli. Toisaalta opettajan mielestä opettajilla ei aina silti ole kokonaisvaltaista kieli-ideologiaa, ja että helposti ajatellaan äidinkielen olevan vain oppiaine muiden joukossa. Opettaja kuitenkin koitti itse omien sanojensa mukaan huomioida kielen käyttämällä monipuolista, elävää kieltä puheessaan, ja viemällä oppilaiden huomion kieleen tehtävissä, jotka eivät ole pelkästään suomen kielen tehtäviä. Lisäksi opettaja kertoi pyrkivänsä aina varmistamaan, että hänen omat tekstinsä ovat hyvällä kielellä kirjoitettuja ja mahdollisimman virheettömiä. Opettaja vaikutti siis sekä haastattelun että luokassa havainnoitujen käytänteiden perusteella olevan tietoinen siitä, että kieli yhdistää koulussa jokaista oppiainetta, ja että opettaja itse toimii myös kielellisenä mallina koulussa.

6.6 Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle

Kielitietoisessa osa-alueessa *kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle* kiinnitetään erityisesti huomiota ymmärrykseen kielen keskeisestä merkityksestä oppimisessa, identiteettien rakentumisessa, vuorovaikutuksessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa (Opetushallitus 2014, 28). Kielen merkityksiä pohtiessa on hyvä muistaa, että kielet ovat äärimmäisen tärkeitä ajattelun ja oppimisen kehittymiselle (Miramontes ym. 2011, 12), ja juuri oman äidinkielen opettaminen kehittää ajattelua ja oppimisvalmiuksia (Cummins 2000, 5; Harju-Luukkainen ym. 2015, 113; Mäkelä 2007, 14–15). Oman äidinkielen kehittäminen auttaakin samalla valtakielen oppimisessa (Youssef 2005, 120). Oman äidinkielen kautta oppilas myös ajattelee, tuntee ja määrittelee itseään (Mäkelä 2007, 14; Youssef 2005, 120), ja vahvistaa näin omaa kulttuurista identiteettiään (Mäkelä 2007, 14; Nissilä 2010, 79; Youssef 2005, 120). Tämä kielen käyttö ja sen kautta oppiminen tapahtuu kuitenkin aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Karlsson 2008, 2; Nikkola ym. 2013, 147). Lisäksi oman äidinkielen turvaaminen opetuksessa edistää oppilaiden kotoutumista, sillä motivaatio siihen säilyy, kun oppilas voi kokea kielen olevan rikkaus yhteisölle (Ojutkangas 2010,

88). Kielitaidon avulla voidaan siis edistää yhteiskunnan tasa-arvoista jäsenyyttä (Korpela 2005, 29–30; Korpela 2010, 44) ja kieltä puhuvaan yhteisöön liittymistä (Nissilä 2010, 79).

Tämä osa-alue *kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle* käsittää vain 18 havaintoa, eli noin seitsemän prosenttia 261 kokonaishavaintomäärästä, ja on täten toiseksi vähiten opettajan käytänteissä esiintynyt osa-alue. Kuitenkin samalla tätä yleisopetuksen opettajan käytänteissä näkynyttä osa-aluetta oli kaikista vaikeinta havainnoida verrattuna esimerkiksi samaan valmistavan luokan opettajan osa-alueeseen, joka näkyi toiseksi eniten tämän opettajan käytänteissä. Yhtenä syynä tähän havainnoinnin vaikeuteen voi olla esimerkiksi se, että yleisopetuksen luokassa jokainen oppilas puhui äidinkielenään vähintään suomea, jolloin opetus itsessään tapahtui oppilaiden äidinkiellillä, ja jolloin suomen kielen puhumisen kautta opettaja otti jo itsessään mahdollisesti huomioon kielen tärkeän merkityksen oppimisessa, identiteetin rakentumisessa, vuorovaikutuksessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Lisäksi tutkijoina meidänkin äidinkielemme on suomi, mikä saattoi vaikuttaa vaikeuteemme havainnoida ja erottaa tähän osa-alueeseen liittyviä havaintoja. Valmistavan luokan opettajan toimintaa oli helpompaa havainnoida, sillä suomi ei ollut kenenkään oppilaan äidinkieli, jolloin muiden kielten käyttö opetuksen rinnalla korostui. Yleisopetuksessa kieli oli enemminkin itsestänselvyys, minkä takia siihen oli vaikeampi kiinnittää huomiota.

Tässä vähemmän konkreettisesti näkyvässä osa-alueessa hyödynsimme erityisesti haastattelua saadaksemme tietoa opettajan ajatuksista kielen merkityksestä. Varsinkin tämän osa-alueen havaintojen tulkinnessa haastattelu oli hyödyllinen, sillä se täytti havaintojemme aukkoja (ks. Huttunen & Homanen 2017, 132). Opettajan haastattelussa tuli esille, että opettaja ajatteli kielellä olevan valtavan merkityksen sekä ajatteluun, vuorovaikutukseen että yhteiskunnan toimintaan. Hänen mukaansa kieli määrittää:

”– sitä, et mitä voi ajatella ja minkälaisia asioita voidaan puhua ja miten esimerkiksi demokratian välineenä kieli on ihan välttämätön, et voidaan huomioida asioita, voidaan analysoida asioita, voidaan ottaa kantaa asioihin, voidaan muuttaa asioita. Ja sit yksilölle just siinä, et siinä vaiheessa, kun meidän ajattelu muuttuu kielelliseksi, niin hyvin kapee sanavarasto johtaa helposti sit siihen, että ei päästä ajattelussa kauheen pitkälle, esimerkiksi abstraktioissa, jos

ei oo sanoja asioille. Ja myös niin, että jos ei pysty tuottaan hyvää kieltä tai se sisäinen kieli ei oo vahva, niin sit se ajattelu myös saattaa olla kaoottista tai epäselvää tai se tavallaan kielen syntaksin mukana se ajattelun syntaksi pettää.” (Yleisopettajan haastattelu, 6.2.)

Muun kentällä kerätyn havainnointikontekstin huomioon ottaen opettajan voidaan tulkita erityisesti korostavan kielen merkitystä oppimisen ja vuorovaikutuksen kannalta, mutta hänen kertomassaan voidaan myös huomata yhteys kielen merkitykseen identiteetin rakentumisen kannalta. Opettaja mainitsi haastattelussa kielellä olevan merkitystä oppimisessa, kun hän kertoi kielen määrittävän ajattelua. Hänen mukaansa kapea sanavarasto vaikuttaa abstraktiin ajatteluun, ja ylipäättään hyvän kielen tuottaminen on hänen mukaansa yhteydessä ajattelun selkeyteen, ja sitä kautta myös kielelliseen ulosantiin. Näin kieli voitaisiin yhdistää asioiden ymmärtämiseen ja oppimiseen. Opettajan voidaan tulkita tiedostavan kielen merkityksen myös vuorovaikutuksessa, kun hän kertoo kielen määrittävän keskusteltavia asioita, toimivan demokratian välineenä, ja antavan mahdollisuuden asioiden analysoimiseen, kantaa ottamiseen sekä muuttamiseen. Opettajan luoma kielen yhteys ajattelun kaoottisuuteen sekä hyvään sisäiseen ja ulkoiseen kieleen voitaisiin tulkita myös oppilaan identiteettiin vaikuttavana tekijänä. Mikäli oppilas ei pysty kielellisesti ilmaisemaan itseään tai ajattelu on kielen puutteen takia epäselvää, oppilaan voi olla vaikeaa rakentaa omaa identiteettiään. Tämän haastattelun perusteella opettajan voidaan siis tulkita olevan hyvin tietoinen kielen merkityksestä erityisesti oppimisessa ja vuorovaikutuksessa, vaikka tämä osa-alue oli melko vähän edustettuna havainnoissamme.

Muutamit opettajan kielitietoiset käytänteet voidaan luokitella jo aiemmin teoriassa esiin tulleisiin alaluokkiin *kielen merkitys oppimiselle*, *kielen merkitys identiteetille*, *kielen merkitys vuorovaikutukselle* ja *kielen merkitys yhteiskuntaan sosiaalistumiselle*. Nämä havainnot olivat usein limittyneinä osa-alueen *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen* kanssa, sillä ne tuntuivat täydentävän toisiaan. Yleensä opettajan tausta-ajatuksena näkyi hänen antamansa kielen merkitykset yksilölle ja yhteisölle, kun taas osa-alue *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen* näkyi samanaikaisesti siinä, miten ja mitä kieltä opettaja käsitteli opetuksessaan. Suurin osa havainnoistamme liittyivät musiikin, matematiikan ja yhteiskuntaopin oppitunteihin, kun taas muissa oppijaineissa havaintoja ei ollut

ollenkaan, tai niitä oli vain muutama. Alla on havainnollistava taulukko 16 *kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle yleisopetusluokassa*.

TAULUKKO 16. Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle yleisopetusluokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKKI
Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle	Kielen merkitys oppimiselle (11 havaintoa)	Opettaja tiedostaa kielen suuren merkityksen oppimiselle.	<i>Oppilaat lukevat yksitellen ääneen uutta tekstikappaletta. Opettaja kommentoi: "Kannattaa lukea kappaletta itseksensä ääneen, kun täällä on näitä outoja termejä ja nimiä, saatte hyvää harjoitusta." (HI, 13.1.)</i>
	Kielen merkitys identiteetille (3 havaintoa)	Opettaja tiedostaa kielen suuren merkityksen ihmisen identiteetille ja sen kehitykselle.	<i>Työskennellessään oppilaat saavat kuunnella musiikkia kuulokkeistaan. Moni oppilas valitsee tämän vaihtoehdon, ja he kuuntelevat musiikkia omalta puhelimeltaan. Emme tiedä, mitä musiikkia oppilaat kuuntelevat, mutta vaikuttaa siltä, että heillä on mahdollisuus kuunnella, mitä musiikkia tahansa. (KU, 10.1.)</i>
	Kielen merkitys vuorovaikutukselle (3 havaintoa)	Opettaja tiedostaa kielen suuren merkityksen vuorovaikutukselle.	<i>Lopuksi opettaja kertoo, että muissa maissa on monia erilaisia sijamuotoja, kuten Saksassa datiivi, ja että ne voivat erota Suomen sijamuodoista. Hän korostaa, että erityisesti genetiivi on hyvä muistaa, sillä sitä käytetään monissa muissakin maissa. (SUK, 4.2.)</i>
	Kielen merkitys yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (3 havaintoa)	Opettaja tiedostaa kielen suuren merkityksen yhteiskuntaan ja yhteisöön sosiaalistumiselle.	<i>Luokka harjoittelee erään suomalaisen artistin suomenkielistä kappaletta useaan otteeseen kevätkonserttia varten. (MU, 13.1., 6.2., 7.2.)</i>

Alaluokassa *kielen merkitys oppimiselle* opettaja vaikutti tiedostavan, että kielellä on suuri merkitys oppimiselle. Tähän osa-alueeseen sisältyi esimerkiksi se, kun opettaja antoi oppilaiden kuunnella musiikkia jokaisella matematiikan tunnilla. Tämän voisi mahdollisesti tulkita liittyvän siihen, että musiikin kuuntelu voi tukea oppimista. Opettaja vaikutti myös tiedostavan opetuksessaan kielen paikottaisen vaikeuden ja sen, että oppilaat eivät pakosti ymmärrä kaikkia sanoja heti, vaan

niitä täytyy selittää uudestaan ja toisin sanoin. Opettaja usein selittikin opeteltavia käsitteitä ja ilmiöitä auki. Lisäksi opettaja suositteli pari kertaa oppilaitaan käyttämään erilaisia kielellisiä apuvälineitä, kuten sanastojen käyttöä, tiedostaen samalla mahdollisesti niiden merkityksen oppimisen tukemisessa.

Opettaja saattoi tiedostaa *kielen merkityksen* oppilaiden *identiteetille*, kun hän antoi oppilaille erityisesti matematiikan oppitunneilla mahdollisuuden kuunnella heidän omista kuulokkeistaan haluamansa kielistä musiikkia (ks. taulukko 16). Koska luokka oli musiikkipainotteinen, voidaan musiikin olettaa olleen tärkeässä osassa oppilaiden elämää. Näin ollen opettajan antaessa oppilaille mahdollisuuden kuunnella mitä musiikkia tahansa, hän saattoi tiedostaa kielen merkityksen identiteetin rakentumiselle. Lisäksi luokan harjoitellessa kevätkonserttiin erästä tunnetun suomalaisen artistin suomenkielistä kappaletta, opettajan voidaan mahdollisesti ajatella tiedostaneen kielen merkityksellisyyden, kun hän antoi tämän musiikkiluokan oppilaille opeteltavaksi kappaleen, joka oli kirjoitettu heidän äidinkielellään.

Alaluokassa *kielen merkitys vuorovaikutukselle*, opettaja tiedosti kielellä olevan merkitystä vuorovaikutustilanteissa. Tämä korostui myös opettajan haastattelussa. Opettaja saattoi esimerkiksi korostaa oppilaille genetiivisijamuodon oppimisen tärkeyttä, sillä sitä käytetään monissa muissakin maissa (ks. taulukko 16), sekä korjata oppitunneilla oppikirjojen ja muiden materiaalien kielioppivirheitä. Nämä havainnot voisivat tulkintamme mukaan olla opettajan tietoisuutta siitä, kuinka eri kielten rakenteet ja kielioppivirheet vaikuttavat vuorovaikutukseen helpottaen tai vaikeuttaen tiedon välittymistä vastaanottajille. Eräällä yhteiskuntaopin tunnilla opettaja käsitteli myös työhakemuksen kirjoittamista. Ohjeistaessaan tätä opettaja korosti puheessaan, etteivät työhakemukseen kuulu vitsit tai muut hassuttelut, ellei erityisesti hae työpaikkaa stand up -komiikan alalta. Tässäkin opettajan voidaan ajatella mahdollisesti huomanneen oikeanlaisen kielenkäytön merkityksen vuorovaikutuksessa.

Opettajan tietoisuus *kielen merkityksestä yhteiskuntaan sosiaalistumiselle* sisälsi vain aineistoesimerkissämme (ks. taulukko 16) näkyvän havaintomme suomenkielisen kappaleen harjoittelemisesta kevätkonserttiin. Tässä kielen merkityksen tiedostaminen yhteiskuntaan voisi näkyä, koska kappale oli suomenkielinen, toisin sanoen se oli laulettu oppilaiden äidinkielellä, ja koska

oman äidinkielen esille tuominen opetuksessa on yksi keino sosiaalista kielen puhujia yhteiskuntaan (ks. Opetushallitus 2014, 463).

6.7 Suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen

Kielitietoisuuden osa-alueessa *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen* kiinnitetään erityisesti huomiota kieliasenteisiin ja monikielisyyden hyödyntämiseen opetuksessa (Opetushallitus 2014, 28; Rapatti 2015, 55). Eri kieliä tulisinkin arvostaa, ja monikielisyys tulisi nähdä luontevana osana koulun arkea (Opetushallitus 2014, 28). Yleisopetuksen luokassa suhtautumista kieliin ja monikielisyyteen esiintyi vähän, ja kirjasimmekin siitä vain 17 havaintoa, mikä vastaa noin seitsemää prosenttia kokonaishavaintomäärästä 261. Puolet kerätyistä havainnoista näkyi matematiikan oppitunneilla, ja muutama havainto taas äidinkielen, musiikin, kuvataiteen ja ympäristöopin oppitunneilta. Historiassa, yhteiskuntaopissa ja uskonnossa tätä osa-aluetta emme havainneet ollenkaan. Tässä yleisopetuksen luokassa osa-alueeseen liittyvät havainnoidut käytänteet voitiin jakaa kahteen alaluokkaan: *monikielisyyden esille tuomiseen opetuksessa ja monikielisyyden hiljaiseen tukemiseen*. Alla on havainnollistava taulukko 17 kielitietoisuuden osa-alueen *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen* havainnoista.

TAULUKKO 17. Suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen yleisopetusluokassa

OSA-ALUE	ALALUOKKA (havaintomäärä)	KUVAILU ALALUOKASTA	AINEISTOESIMERKIT
Suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen	Monikielisyyden esille tuominen opetuksessa (6 havaintoa)	Opettaja käyttää monikielisiä käsitteitä ja hyödyntää monikielisyyttä musiikin kautta.	<i>Opettaja sanoo vahingossa ranskan-torvi, vaikka tarkoitti englannintorvea. Opettaja kertoo tehneensä anglismin, koska hän mielti sanaa englanniksi french horn ja teki siitä suoran suomennoksen. Hän selittää lapsille, mitä anglismi tarkoittaa. Opettajan mukaan se on sitä, että englanninkielinen sana siirretään suoraan suomen kieleen. Toisena esimerkkinä opettaja mainitsee piece of cake, eli pala kakua. (MU, 13.1.)</i> <i>Koko luokka laulaa suomeksi ja englanniksi onnittelulaulun oppilaalle, jolla on syntymäpäivä. (MU, 13.1.)</i>

	Monikielisyden hiljainen tukeminen (11 havaintoa)	Opettaja suhtautuu neutraalisti monikieliseen materiaaliin.	<i>Oppilaat saavat jälleen kuunnella musiikkia omilla kuulokkeillaan. Samalla taustalla soi englanninkielistä musiikkia, jonka kuuntelu oli oppilaille läksynä. Emme tiedä, mitä oppilaat kuuntelevat omista kuulokkeistaan, mutta musiikin valinta on oppilaiden vapaasti päätettävissä. (KU, 10.1.)</i>
--	---	---	---

Yleisopetuksen luokan opettaja *toi monikielisyyttä esille opetuksessaan* käyttämällä monikielisiä käsitteitä puheessaan. Kuten aineistoesimerkissämme, opettaja saattoi käyttää englanninkielisiä käsitteitä suomenkielisten käsitteiden lisäksi, kuten *french horn, global warming* ja *climate change* (ks. taulukko 17). Näissä tilanteissa hän viittasi oppiaineiden, eli musiikin ja ympäristöopin, käsitteisiin. Opettaja myös hyödynsi muutaman kerran monikielistä materiaalia musiikin kautta, kun hän kuunnellutti englanninkielistä musiikkia oppilaille tai laulatti heillä onnittelulaulun suomeksi ja englanniksi. Kyseisissä tilanteissa opettaja nosti esiin englanninkielisiä käsitteitä ja musiikkia suomen kielen rinnalle. Yhdellä suomen kielen oppitunnilla opettaja myös toi esille eri kielten sijamuotoja huomauttamalla, että suomen genetiivi on hyvä oppia, sillä sitä käytetään monissa muissakin maissa ja kielissä.

Alaluokalla *monikielisyden hiljainen tukeminen* tarkoitamme opettajan neutraalilta, jopa passiiviselta vaikuttavaa suhtautumista monikieliseen materiaaliin. Oppilaat saivat pääosin jokaisella matematiikan oppitunnilla ja joillakin kuvataiteen tunneilla kuunnella musiikkia kuulokkeistaan ja valita vapaasti sen sisällön samalla, kun he tekivät oppikirjan tehtäviä tai kuvataiteen töitä. Emme tiedä, mitä musiikkia oppilaat kuuntelivat, mutta koska opettaja ei sitä mitenkään rajoittanut, voimme olettaa, että kielellisesti oppilaat ovat voineet kuunnella hyvin monipuolista musiikkia. Heillä on siis todennäköisesti ollut mahdollisuus valita, kuuntelevatko he musiikkia omalla äidinkielellään tai jollain muulla kielellä. Luokan opettaja ei siis suoranaisesti rohkaissut monikielisen materiaalin pariin, muttei myöskään kieltänyt sitä. Näin ollen tulkitsimme tällaisen toiminnan olevan monikielisyden hiljaista tukemista.

Yleisesti ottaen suhtautumista kieliin ja monikielisyyteen ei esiintynyt havainnoiduissa opettajan käytänteissä paljoakaan. Myöskään haastattelussa hän ei maininnut kielitietoisuuden piirteitä, jotka voisivat liittyä kieliin ja monikielisyyteen suhtautumiseen. Voitaisiinkin olettaa, että koska opettaja ei

osannut heti yhdistää kielitietoisuutta tähän osa-alueeseen, ei se siksi näkynyt myöskään hänen käytänteissään. Vähäisiin havaintoihin saattoi myös vaikuttaa esimerkiksi luokan oppilaiden homogeeninen kielitausta. Monikielisyyttä ei siis ilmennyt tavallisissa opetustilanteissa, koska kaikki, myös kaksikieliset oppilaat, puhuivat luokassa vain suomea.

7 TULOSTEN TARKASTELU

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat, miten kielitietoisuuden osa-alueet näkyivät valmistavan luokan opettajan ja yleisluokan opettajan käytänteissä, sekä mitä he tietävät kielitietoisuudesta, ja kuinka he sitä omasta mielestään toteuttavat. Kokonaisuudessaan kielitietoisia osa-alueita näkyi jo kahdessa tutkitussa luokassa yllättävän monipuolisesti sekä määrällisesti että sisällöllisesti. Jokainen teorian pohjalta (ks. alaluku 3.2) määrittelemämme kielitietoisuuden osa-alue esiintyi opettajien käytänteissä. Saattoi kuitenkin riippua esimerkiksi opettajan persoonasta, kokemuksesta sekä opetusympäristöstä, mitkä kielitietoiset osa-alueet painottuivat hänen käytänteissään ja mitkä taas jäivät vähemmälle huomiolle.

Valmistavassa opetuksessa painottuivat erityisesti osa-alueet *tietoisuus eri tiedonalojen kielistä, kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle sekä suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen*. Yleisopetuksessa painottuivat puolestaan *tietoisuus eri tiedonalojen kielistä, arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli sekä tieto kielistä ja niiden rakenteista*. Opettajien kielitietoisien käytänteiden painotukset erosivat siis sisällöllisesti melko paljon toisistaan. Kuitenkin tietoisuus eri tiedonalojen kielistä oli osa-alue, joka näkyi ja painottui molemmilla opettajilla eniten. Kokonaisuudessaan valmistavan luokan opettajalla esiintyi silti määrällisesti enemmän kielitietoisia osa-alueita käytänteissään, mutta on otettava huomioon, että havainnoimme tässä luokassa yhden päivän enemmän kuin yleisopetuksessa, mikä saattoi jonkin verran vaikuttaa havaintojen määrään. Vaikka käsitelimme näitä kielitietoisia osa-alueita erikseen, ne kuitenkin limittyvät paljon toisiinsa, sillä yhtä havaintoa voidaan tulkita useasta eri näkökulmasta.

Myös opettajan kertomat kielitietoisuuden piirteet haastattelutilanteissa vaikuttivat tukevan luokassa tehtyjä havaintoja kielitietoisista käytänteistä. Jos opettaja ei maininnut haastattelussaan kielitietoiseen osa-alueeseen viittaavia piirteitä, eivät ne yleensä näkyneet myöskään havainnoituissa käytänteissä. Mikäli opettaja taas vaikutti olevan erittäin tietoinen jostakin kielitietoisesta osa-

alueesta haastattelussa, se myös näkyi hänen toiminnassaan luokassa. Yleisopetuksen opettaja vaikutti olevan erityisen tietoinen osa-alueista *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä, tieto kielistä ja niiden rakenteista, arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* sekä *kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle*, kun taas valmistavan opetuksen opettaja vaikutti tietävän erityisesti osa-alueista *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen, kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle, tieto kielistä ja niiden rakenteista, kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* sekä *tietoisuus eri tiedonalojen kielistä*. Haastatteluissa esiintyi siis monia kielitietoisia osa-alueita, mutta jälleen niiden sisältö ja määrä erosivat opettajakohtaisesti. Opettajat vaikuttivat olevan myös tietoisia omista kehityksenkohteistaan, sillä ne kielitietoiset toiminnat, joissa opettaja koki itsellään olevan eniten kehitettävää, jäivät myös käytänteissä vähemmälle huomiolle havaintojemme perusteella. Yleisluokan opettaja koki tarpeen havainnollistaa omaa opetustaan enemmän, kun taas valmistavan luokan opettaja toivoi pystyvänsä hyödyntämään oppilaiden äidinkieliä paremmin opetuksessaan.

7.1 Kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle

Kielitietoisien osa-alueen *kielen merkitys yksilölle ja yhteisölle* havaintoja kertyi määrällisesti hyvin epätasaisesti verratessa luokkia toisiinsa: valmistavassa opetuksessa noin 20 prosenttia ja yleisopetuksessa noin seitsemän prosenttia kokonaismäärästä. Valmistavassa opetuksessa painottui kielen suuri merkitys (ks. Opetushallitus 2015, 5) mahdollisesti oppilaiden monimuotoisen kielitaustan vuoksi. Yleisopetuksen luokassa, jossa osattiin ja käytettiin yhteistä kieltä, kielen merkitys oli enemmänkin arkipäiväisen itsestään selvää ja vaikeampaa havainnoida – myös meille suomenkielisille tutkijoille. Tähän on hyvä verrata van Lierin (1995, xi) esittämää vertausta, jossa kieli on yhtä merkityksellistä ihmiselle kuin vesi on kalalle. Se on tärkeää, mutta usein tiedostamatonta, eikä siihen kiinnitetä huomiota. (ks. Finkbeiner ym. 2013, 99.)

Vaikka yleisopetuksen opetustilanteissa tätä osa-aluetta oli vaikeaa havaita, haastattelussa yleisopetuksen opettaja vaikutti olevan hyvinkin tietoinen kielen merkityksestä yksilölle ja yhteisölle esimerkiksi yhteiskunnan rakenteissa sekä ihmisten kanssakäymisen ja ajattelun mahdollistajana. Myös valmistavan

luokan opettajan haastattelussa tuli ilmi erityisesti kielen merkitys vuorovaikutukselle. Kieli onkin olennainen osa esimerkiksi ihmisten kanssakäymistä, yhteiskuntaa ja kulttuuria (Karlsson 2008, 2; Nikkola ym. 2013, 147). Samoin sillä on suuri merkitys muun muassa oppimisvalmiuksille sekä ajattelun kehittymiselle ja vuorovaikutukselle (Cummins 2000, 5; Harju-Luukkainen ym. 2015, 113; Miramontes ym. 2011, 12). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 28) korostetaan kielen merkitystä erityisesti oppimiselle, vuorovaikutukselle, identiteetin rakentumiselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle.

Koska tämän osa-alueen havainnot liittyivät yleensä valmistavan luokan opettajan käytänteisiin, käsittelemme tässä erityisesti valmistavassa opetuksessa huomattuja toimintatapoja kielen merkityksestä. Esimerkiksi luokan yhteiset peli- ja leikkihetket olivat tällaisia, sillä niissä korostuivat kielen merkitys oppimiselle, vuorovaikutukselle ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle. Yhteiset toimintahetket mahdollistivat analyysin perusteella pienen tauon kuormittavasta kielen oppimisesta, sillä se vaatii paljon kognitiivisia resursseja, kuten mikä tahansa uuden asian oppiminen. Koska ihmisen muisti on rajallinen, oppiminen vaatii paljon tarkkaavaisuutta ja aikaa, ja näin myös kuormittaa ja jopa kyllästyttää alkuun nopeasti. (Nurmi ym. 2014, 112–114; Schneider & Stern 2010, 80, 84.)

Toisaalta valmistavan luokan opettajan haastattelun mukaan pelihetket myös yhdistivät ja ryhmäyttivät luokkaa, mikä olikin tärkeää uuteen maahan kotouttamisen kannalta (Nissilä 2010, 62; Nissilä ym. 2006, 16). Kun lapsi kokee olevansa osa yhteisöä ja kelpaavansa siihen omana itsenään, voi hän kokea kiinnittyvänsä paremmin osaksi yhteiskuntaa sen tasa-arvoisena jäsenenä (Korpela 2005, 29–30; Korpela 2010, 44; Nissilä 2010, 79). Vaikka valmistavan opetuksen opettaja ryhmäyttikin luokkansa oppilaita ansiokkaasti luokan sisällä, hän ei kuitenkaan vaikuttanut tekevän kovin paljon yhteistyötä yleisopetuksen luokkien kanssa. Tämä olisi voinut olla hyvä toimintatapa, sillä varhainen integrointi yleisopetukseen olisi tärkeää, jotta maahanmuuttajataustainen oppilas pääsisi mahdollisimman autenttisesti edistämään muun muassa kotoutumistaan ja kielitaitonsa kehittymistä. Tällainen yhteistyö voisi myös motivoida oppilaita kielen oppimisessa entisestään. (ks. Ikonen 2005, 13–14; Nissilä ym. 2006, 16; Opetushallitus 2015, 5.) Näin vältettäisiin marginalisaatiota ja separaatiota

muista kulttuureista, ja edistettäisiin useiden kielten ja kulttuurien rinnakkaiseloä. (ks. Cook 2008, 141–142; Youssef 2005, 120.)

Valmistavan luokan opettajan englannin kielen käyttö opetuksessa oli myös eräs kielen merkitystä kuvaava toimintatapa. Kun hän selitti ohjeet sekä suomeksi että englanniksi luokan uusille oppilaille, vaikutti hän tuovan esille erityisesti kielen merkitystä vuorovaikutuksessa. Havaintojen ja haastattelun perusteella hän vaikutti tiedostaneen minkä tahansa kielen käytön perustuvan ylipäättään vuorovaikutukselle (ks. Karlsson 2008, 2; Nikkola ym. 2013, 147). Koska suomen kieltä oltiin vasta oppimassa, se vaatii erityistä tukea ja huomioimista, myös vuorovaikutuksessa (ks. Ikonen 2005, 19). Lisäksi englannin kieltä puhuessaan opettaja saattoi lisätä uusien oppilaiden ymmärrystä ja samalla mahdollistaa mahdollisimman tasa-arvoisen kohtelun (ks. Korpela 2005, 29–30; Korpela 2010, 44; Opetushallitus 2017, 4), sekä kieltä puhuvaan yhteisöön liittymisen (ks. Nissilä 2010, 79).

Välillä valmistavan luokan opettaja antoi oppilailleen mahdollisuuksia puhua omalla äidinkielellään siihen puuttumatta, tai hän itse nosti niitä esiin opetuksessaan. Onkin merkittävää, että opettaja antoi oppilaille mahdollisuuksia oman äidinkielen puhumiseen, sillä se ei ole suomalaisessa koulutusjärjestelmässä aina itsestään selvää (Mäkelä 2007, 14–15). Tässäkin valmistavassa luokassa oppilaat olivat vasta hiljattain muuttaneet Suomeen, ja mahdollisuudet puhua omaa äidinkieltä saattoivat tarjota aineksia kehittää omaa kulttuurista identiteettiä sekä siteitä omaan kieliyhteisöön, mutta samalla myös integroitumista ja kotoutumista uuteen kotimaahan (ks. Mäkelä 2007, 14; Youssef 2005, 120). Se voi myös lisätä turvallisuuden tunnetta uuden keskellä, ja mahdollistaa hengähdystauon kuormittavasta uuden kielen oppimisesta (Youssef 2005, 121).

Yleisopetuksessa tilanteet, joissa oppilaat saivat kuunnella valitsemaansa musiikkia kuulokkeilla tai jossa harjoiteltiin suomenkielistä kappaletta, voidaan tulkita erityisesti tietoisuudeksi kielen merkityksestä oppimiselle ja identiteetin rakentumiselle. Musiikki vaikutti olevan tärkeä osa musiikkipainotteisen luokan oppilaiden elämää. Mahdollisuus valita oma soittolista saattoi tarjota oppilaille tilaisuuden tutustua eri kieliseen musiikkiin, ja sitä kautta myös omaan kieleen ja kulttuuriin (ks. Fonseca-Mora & Gant 2016, 3–4; Mäkelä 2007, 14; Nissilä 2010, 79; Youssef 2005, 120). Lisäksi musiikin kuuntelulla on todettu olevan myönteisiä

vaikutuksia kognitiivisiin kielellisiin kykyihin, kuten fonologiseen tietoisuuteen, luetun ymmärtämiseen, sanaston oppimiseen ja kuuntelemiseen (Fonseca-Mora & Gant 2016, 3–4). Luokan kaksikielisten oppilaiden identiteetin rakentamista olisi kuitenkin voinut tukea monipuolisempi oman äidinkielen huomioiminen opetuksessa. Koulun kieltä tarkasteltaessa on melko yleistä, että oppilaiden oman äidinkielen merkitys usein unohtuu, eikä sen mahdollisuuksia esimerkiksi oppimisen tukemisessa tai identiteetin kehittämisessä hyödynnetä riittävästi (Hélot & Young 2002, 100–102, 110). Tähän olisi kuitenkin syytä kiinnittää huomiota, sillä jopa välinpitämättömältä vaikuttava suhtautuminen monikielisyyteen voi vaikuttaa kielteisesti lasten kokemukseen asemastaan yhteiskunnasta ja siihen, miten he suhtautuvat itseensä. Tämä voi ohjata heitä lopulta kieltämään jopa monikielisen identiteettinsä kehittymisen. (Aalto & Tarnanen 2015, 73–74; Cummins 2000, 49.) On kuitenkin mahdollista, että suomen kielen suuren käyttömäärän vuoksi opettaja ei kiinnittänyt niin paljon huomiota muihin äidinkieliin, sillä ne eivät nousseet luokassa esiin.

7.2 Tieto kielistä ja niiden rakenteista

Kielitietoisuuden osa-alueen *tieto kielistä ja niiden rakenteista* havaintoja kertyi määrällisesti melko tasaisesti sekä yleisopetuksessa että valmistavassa opetuksessa. Yleisopetuksessa havainnot vastasivat noin 12 prosenttia kokonaishavaintomäärästä, kun taas valmistavassa opetuksessa niitä kertyi noin 10 prosenttia. Kuitenkin sisällöllisesti ne erosivat jonkin verran toisistaan. Suomen kielen rakenteen korostaminen oli molemmilla opettajilla yleisimpiä toimintatapoja, mutta lisäksi yleisluokan opettajalla korostui enemmän kielellä leikkittely, kun puolestaan valmistavan opetuksen opettaja hyödynsi enemmän kielitietoisia tehtäviä.

Haastattelussa yleisluokan opettaja toi hieman valmistavan luokan opettajaa laajemmin esille tähän osa-alueeseen liittyviä piirteitä, kuten pyrkimyksen käyttää mahdollisimman elävää ja hyvää kieltä. Hänen käsityksiään tukeekin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 21) tavoite mahdollistaa oppilaiden kasvu taitaviksi ja monipuolisiksi kielenkäyttäjiksi sekä omalla äidinkielellään että muilla kielillä. Valmistavan luokan opettaja mainitsi haastattelussaan kielitietoisuuteen liittyvän kielellä

leikkelyyn, joka voidaan myös nähdä osaksi monipuolista kielen tarkastelua. Samassa yhteydessä hän kuitenkin kertoi tämän olevan valmistavassa luokassa hieman hankalaa, ja huomasimmekin tällaista toimintaa esiintyvän erityisesti yleisluokan opettajan käytänteissä.

Kun opettaja on tietoinen kielistä ja niiden rakenteista, on hänellä ymmärrystä siitä, mitkä ovat hänen suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden suurimpia vaikeuttavia tekijöitä suomen kieltä opetellessa (DivED). Nämä muodostuvat erityisesti oppilaan oman äidinkielen ja suomen kielen mahdollisista rakenteellisista eroista, jotka voivat vaikuttaa oppilaan kielen oppimiseen. Niitä voivat olla esimerkiksi erilaiset kielten luku- ja kirjoitussuunnat, kieliopit ja äännejärjestelmät (ks. Cook 2008, 69–71, 76–77, 87–102). Ottaessaan nämä vaikeuttavat tekijät huomioon, opettaja siis huomioi oppilaan kielitaustan vaikutuksen oppimisessa (ks. Honko & Mustonen 2018, 5).

Vaikka tutkimuksen opettajat toivat hyvin opetuksessaan esille suomen kielen rakennetta, oppilaiden kielitausta vaikutti kuitenkin jäävän heillä vähemmälle huomiolle. Mahdollisuuksia tämän hyödyntämiseen olisi todennäköisesti kuitenkin ollut kummassakin luokassa ottaen huomioon oppilaiden moninaisen kielitaustan. Tällainen aiempien kielellisten tietovarantojen hyödyntäminen voisi tukea myös suomen kielen rakenteiden oppimista ja muistamista (ks. Kibler ym. 2015, 17; Mäkelä 2007, 14–15; Schneider & Stern 2010, 80; Vosniadou ym. 2001, 392; Youssef 2005, 120). Näin sisältöjen oppimista edistäisi oppilaan omalla äidinkielellä tuettu opetus (Opetushallitus 2015, 6).

On tärkeää ottaa vieraiden kielten lisäksi myös valtakieli, tässä tapauksessa suomen kieli, huomioon. Sitä ja sen rakenteita on nostettava esille jokaisessa oppiaineessa, ei vain äidinkielen tunneilla (Opetushallitus 2014, 28). Tätä voidaan perustella varsinkin vuoden 2016 PISA-tutkimuksen tuloksilla, joiden mukaan niin maahanmuuttajataustaisilla kuin äidinkielenään suomea puhuvilla lapsilla on lukutaidossa ollut selkeää laskua verrattuna edellisiin vuosiin, ja heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut (ks. Vettenranta ym. 2016, 57–58). Suomen kielen tukeminen vaikuttaisikin tarvitsevan erityistä aikaa ja huomiota, mikä näkyi tutkittavien opettajienkin kieliopillisissa painotuksissa.

7.3 Suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen

Kielitietoisena osa-alueena *suhtautuminen kieliin ja monikielisyyteen* näkyi määrällisesti opettajien käytänteissä eri tavoin, sillä valmistavan opetuksen luokassa havainnot tästä osa-alueesta vastasivat noin 16 prosenttia kokonaishavaintomäärästä, kun puolestaan yleisopetuksen luokassa niitä kertyi noin seitsemän prosenttia. Opettajien käytänteet erosivat myös sisällöllisesti, sillä analyysimme mukaan valmistavan luokan opettajan käytänteet jakoutuivat neljään eri alaluokkaan, kun puolestaan yleisluokan opettajalla niitä muodostui vain kaksi. Lisäksi vain yksi alaluokka yhdistää molempia tutkittavia. Opettajille tehdyt haastattelut tukivat havaittua käytänteiden esiintymisen eroa. Valmistavan luokan opettaja, joka hyödynsi melko monipuolisesti monikielisyyttä opetuksessaan, kertoikin haastattelussaan oppilaiden omien äidinkielten huomioimisen olevan tärkeää erityisesti valmistavassa opetuksessa. Yleisluokan opettajan tunneilla puolestaan havainnot monikielisyydestä tai ylipäätään kieliin suhtautumisesta jäivät vähiin, emmekä haastattelussakaan huomanneet mainintoja tähän osa-alueeseen liittyvistä kielitietoisista piirteistä.

Yksi tärkeimmistä tavoista tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia, on heidän äidinkieltensä huomioiminen ja sitä kautta monikielisyyden arvostaminen ja tukeminen opetuksessa. Tämä on tunnustettu moneen otteeseen, kun on esimerkiksi huomattu, että äidinkielen arvostaminen ja tukeminen kouluissa vaikuttaa myönteisesti oppilaiden kykyyn oppia puhuttua enemmistökieltä ja yleiseen koulumenestykseen (Cummins 2000, 5; Harju-Luukkainen ym. 2015, 113; Mäkelä 2007, 14–15), heidän identiteettinsä kehittymiseen (Youssef 2005, 120; Mäkelä 2007, 14), yhteiskuntaan sosiaalistumiseensa (Ojutkangas 2010, 88), sekä mahdollisuuksiin kehittää tulevaisuuden kansainvälisiä vuorovaikutus- ja työelämätaitoja (Delavan ym. 2017, 97; Mäkelä 2007, 15; Nissilä 2010, 80; Ojutkangas 2010, 88). Monikielisyyden tukemisella ja kielten arvostamisella on siis moninainen myönteinen vaikutus oppilaiden elämään, ja heillä on tähän myös oikeus Suomessa (Perustuslaki 731/1999 § 17). Erityisesti valmistavan luokan opettaja vaikuttikin tukevan monikielisyyttä luokassaan eri tavoin. Tähän voi mahdollisesti vaikuttaa opettajan muun tietotaidon lisäksi esimerkiksi se, että valmistavassa luokassa, jossa suomen kielen oppiminen on yleensä vasta

alkuvaiheessa (ks. Opetushallitus 2015, 5, 7), oppilaiden muiden osattujen kielten rooli voi korostua ja näkyä vahvemmin luokan arjessa verrattuna luokkaan, jossa oppilaat osaavat jo suhteellisen hyvin kommunikoida suomen kielellä.

Yleisopetuksen luokka olikin melko homogeeninen kielitaustoiltaan, mikä saattoi vaikuttaa siihen, ettei opettajan käytänteissä näkynyt useinkaan suhtautumista kieliin ja monikielisyyteen. Lisäksi haastattelun perusteella yleisopetuksen opettaja vaikutti olevan tietoinen kielen merkityksestä pikemminkin kaikissa muissa osa-alueissa kuin tässä. Jokaisessa koulussa olisi kuitenkin tärkeää suhtautua eri kieliin ja monikielisyyteen myönteisesti ja kannustavasti, sekä opettajan tulisi esimerkillään luoda kannustavaa ilmapiiriä monikielisyyden toteuttamiselle. Opettaja toimii lopulta oppilaiden esikuvana luokassa, ja hänen asenteensa sekä toimintansa ruokkivat myös oppilaiden kieliasenteiden kehittymistä (ks. Alisaari ym. 2019, 49; Opetushallitus 2014, 28; Rapatti 2015, 58; Tarnanen ym. 2017, 281–282.)

Monikielisyyden tukemisen ja eri kielten huomioimisen opetuksessa ei tarvitse olla vaikeaa. Sen ei tarvitse vaatia suuria toimenpiteitä, vaan monikielisyyden tukeminen voi olla hyvin pieni osa jokapäiväisiä arkirutiineja (ks. Rapatti 2015, 58–59). Sitä voidaan toteuttaa tutkittujen opettajien tapaan erilaisella intensiteetillä sekä oman persoonan ja taitotason mukaisesti. Valmistavan luokan opettajan hyödyntämä toistuva hyvää huomenta -tervehdystuokio ei esimerkiksi vienyt aamun ensimmäiseltä yhteiseltä oppitunnilta paljoa aikaa, mutta sen kautta jokaisella oppilaalla oli kuitenkin mahdollisuus tervehtiä ystävää tämän omalla äidinkielellä. Yleisopetuksen opettaja saattoi puolestaan käyttää musiikkia apunaan monikielisyyden esilletuomisessa, mikä olikin musiikkipainotteiselle luokalle ominainen keino oppia (ks. Fonseca-Mora 2016, 4; Rapatti 2015, 58–59). Monikielisyyttä saatettiin tukea välillä näkyvämmiin, välillä passiivisemmin, mutta kaikki tällainen toiminta pystyttiin silti luokittelemaan monikielisyyden tukemiseksi ja myönteisen kieliasenteen ilmentämiseksi.

Monikielisyyden tukeminen ei myöskään edellytä opettajalta oppilaiden äidinkielen puhumisen osaamista. Tältä se voi kuitenkin välillä opettajasta tuntua (ks. Cook 2008, 181), kuten valmistavan luokan opettaja toi haastattelussamme esille. Opettajan kielitaidon ei kuitenkaan tarvitsisi olla esteenä monikielisyyden

hyödyntämisessä, sillä hän voisi hyödyntää opetuksessaan pikemminkin oppilaiden kielitaitoa. Ikätasoon suhteutettuna oppilaat voisivat esimerkiksi tehdä tiedonhakuja ja kotitehtäviä kaikilla osaamillaan kielillä, riippumatta koulun opetuskielestä (Rapatti 2015, 58–59). Lisäksi erilaisten sanastojen tai sanakirjojen käyttäminen opetuksessa voisi olla hyödyllistä sanojen merkitysten ymmärtämisessä, ja samalla se voisi tukea oppilaiden monikielistä osaamistaan (Cook 2008, 59, 111, 184; Niitemaa 2014, 154). Tutkittavien luokkien opitunneilla voitaisiinkin useammin esimerkiksi lyhyesti verrata, miltä jokin opeteltava sana kuulostaa suomeksi ja oppilaan äidinkiellillä. Toki oppilaat ovat hyvin erilaisia ja edustavat omaa kulttuuripiiriään yksilöllisesti (ks. Kuukka 2009, 16), joten kaikki eivät välttämättä edes halua omaa äidinkieltään korostettavan opetuksessa. Opettajan täytyykin tuntea oppilaansa voidakseen keksiä parhaimmat tavat ottaa huomioon luokkansa monikielisyys (ks. Matikainen 2009, 21; Niitemaa 2014, 148).

7.4 Kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä

Kielitietoisien osa-alueen *kieli kaikkia oppiaineita yhdistävänä tekijänä* havaintoja kertyi yhteensä valmistavassa opetuksessa noin 10 prosenttia, ja yleisopetuksessa noin 11 prosenttia. Määrällisesti osa-alue oli melko samanlainen kummankin opettajan käytänteissä. Osa-alue vaikutti olevan kummallekin opettajalle suhteellisen tuttu, sillä he toteuttivat sen ideaa sekä toiminnassaan luokkahuoneessa että haastattelumaininnoissaan siitä, mitä kielitietoisuus oikeastaan on. Valmistavan luokan opettaja kertoi kiinnostävänsä valmistavassa opetuksessa paljon enemmän huomiota kieleen kuin ollessaan opettajana yleisopetuksessa, jossa kieli oli ”itsestään selvää kuin hengittäminen”. Yleisopetuksen opettaja puolestaan totesi kielitietoisuuden olevan muun muassa kielen kokonaisvaltaista huomioon ottamista sekä kielellisenä mallina toimimista esimerkiksi huomioimalla kieliopin sekä käyttämällä monipuolista ja vaihtelevaa kieltä oppilaiden kanssa. Nämä ajatukset ovat hyvin linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa (Opetushallitus 2014, 28). Jos esimerkiksi kielioppiin ei keskitytä muilla kuin äidinkielen tunneilla, se saattaa unohtua muissa konteksteissa, koska se ei kuulu oppiaineen sisältöön (Harmanen 2013), mikä on ongelmallista, sillä kieli on lopulta oppimisen tärkein

voimavara ja merkitysten luoja (ks. Miramontes ym. 2011, 2; Opetushallitus 2017, 4; Rapatti 2015, 56).

Kielitietoisen opettajan on tärkeää toimia kielellisenä mallina oppilailleen (Opetushallitus 2014, 28). Tämä korostuu erityisesti valmistavassa opetuksessa, sillä sen päätavoitteena on antaa oppilaille lyhyessä ajassa tarvittavat valmiudet suomen kielen alkeistaidossa (Opetushallitus 2015, 5, 7). Tutkimuksemme opettajat toimivat kielellisenä mallina monin eri tavoin, kuten sanoittamalla, toistamalla, korjaamalla ja rikastuttamalla kieltä. Ylipäätään opeteltaessa kieltä ja nimenomaan muistijäljen vahvistamisessa auttavat runsas toistaminen sekä ääneen lukeminen. (Lintunen 2014, 183–184; Niitemaa 2014, 156–157; Winkler ym. 1999, 641). Lisäksi tällainen toiminta saattoi tukea oppilaiden mahdollisuuksia oppia kielentämään ajatuksiaan paremmin (Opetushallitus 2014, 103). Erityisesti yleisopettajan antaessa sanoittamisellaan mallia varsinkin käsitteellisemmän kielen käytöstä, tuki hän hyvän ja monipuolisen kielen rakentumista, sekä oppilaiden laajempaa käsitystä arkikielestä ja käsitteellisen ajattelun kielestä (Nikkola ym. 2013, 157; Opetushallitus 2014, 28). Monipuolisen kielen käyttö opetuksessa myös rikastaa oppilaiden käyttämää ja kuulemaa kieltä (Opetushallitus 2014, 104, 160).

Kumpikaan opettajista ei puuttunut lasten oikeakielisyyteen kuin ainoastaan niissä tilanteissa, joissa suomen kielen rakennetta oikeasti harjoiteltiin tai korostettiin. Arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa puuttumista ei havaittu. Menettely oli perusteltu, sillä pahimmassa tapauksessa puuttuminen rohkaisun sijasta voi tuntua vain nöyryyttävältä (Cook 2008, 80). Kielen oppimisessa tulisi pikemminkin kannustaa ja rohkaista kielen pariin kuin puuttua oikeanlaiseen kieliasuun (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8–9; Kibler ym. 2015, 29), sillä ääntämisen laatukriteerien tärkeimpänä suuntaviivana on lopulta ymmärrettävyys (Euroopan neuvosto 2012, 48; Pennington 1997, 220, 256–257). Tärkeintä on tutkittavien opettajien lailla kannustaa ja rohkaista oppilasta käyttämään opittua kieltä rohkeasti eri tilanteissa (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8–9).

Lopulta opettajan on huomioitava kieli kaikissa oppiaineissa, sillä hän on jokaisen opettamansa oppiaineen kielen opettaja (Opetushallitus 2014, 28), eikä kieltä ja oppiaineen sisältöä tulisi erottaa toisistaan (Vaarala ym. 2016, 86). Yleisopetuksen opettaja vaikutti huomioivan tätä enemmän kuin valmistavan

luokan opettaja. Syinä tälle voisi olla, että valmistavan opetuksen tunnit olivat melko sidottuja sisältöihinsä, ja suurin osa niistäkin oli suomen kielen opettelua, kuten yleensä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (Opetushallitus 2015, 5). Yleisopetuksessa puolestaan suurempi oppiaineiden määrä voisi mahdollistaa myös paremman tilaisuuden käsitellä kieltä yli oppiainerajojen. Lisäksi valmistavassa opetuksessa opiskeli maahanmuuttajataustaisia lapsia, joiden suomen kieli oli vasta kehittyvän alkeiskielitaidon tasolla, minkä vuoksi opetuksen tavoitteena olikin riittävän suomen kielen taidon opettaminen (Opetushallitus 2015, 5, 7). Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa opettajankin rooli kielellisenä mallina täten korostui, jotta oppilaat saisivat mallin hyvästä suomen kielestä.

7.5 Tietoisuus eri tiedonalojen kielistä

Kielitietoisuuden osa-alueen *tietoisuus eri tiedonalojen kielistä* havaintoja kertyi määrällisesti melko tasaisesti, sillä valmistavassa opetuksessa niitä oli noin 38 prosenttia yleisopetuksen yltäessä noin 43 prosenttiin. Osa-alue oli määrällisesti suurin kummassakin tutkimusluokassa, mihin saattoi osittain vaikuttaa sen monipuolisuus ja luja yhteys jokaiseen oppiaineeseen. Sisällöllisesti teemoittelu jakautui samankaltaisesti molemmissa luokissa. Haastattelun perusteella opettajat vaikuttivat tiedostavan tähän osa-alueeseen liittyviä käytänteitä jonkin verran. Valmistavan luokan opettaja toi esille, kuinka hänen luokassaan aletaan vähitellen opiskella eri oppiaineiden kieliä perusopetukseen siirtymistä varten, mikä onkin tärkeä tavoite valmistavassa opetuksessa (Opetushallitus 2015, 5). Yleisopetuksen opettaja puolestaan korosti haastattelussaan erityisesti käsitteiden selittämistä ja huomioimista. Havaittuja käytänteitä näkyi kuitenkin erityisesti tässä osa-alueessa enemmän kuin mitä opettajien haastatteluissa tuli ilmi.

Eri tiedonalojen kielten huomioiminen on tärkeää äidinkielenään suomea puhuville oppilaille, mutta siitä hyötyvät erityisesti sitä toisena kielenä käyttävät (Kuukka 2009, 17; Vaarala ym. 2016, 86). Heidän suomen kielen taitonsa ei välttämättä ole riittävää suomen kieli ja kirjallisuus –oppimäärän opiskeluun (Opetushallitus 2014, 88), mikä viittaa myös yleiseen kielen huomioon ottamisen tarpeeseen. Jotta eri tiedonalojen kielet tulisivat kunnolla sisäistetyiksi ja

ymmärretyiksi myös tällaisilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla, opettajan olisi hyvä selittää jokaisessa oppiaineessa tiedonalansa kieltä mahdollisimman havainnollistavasti ja selkeästi, esimerkiksi näyttämällä käsitteistä valokuvia, hyödyntämällä omaa kehollisuuttaan tai selittämällä aihealuetta toisin sanoin (Vaarala ym. 2016, 85–86). Lisäksi opettaja voisi hyödyntää opetuksessaan visuaalisia, suullisia ja kirjallisia ilmaisukeinoja (Kibler ym. 2015, 30), sillä usean aistikanavan hyödyntäminen yhtä aikaa voi vähentää oppilaiden työmuistin kuormitusta (ks. Paivio 2007, 33–36; Schneider & Stern 2010, 80) ja lisätä täten oppimisen mahdollisuuksia (Howard-Jones 2014, 818). Valmistavan luokan opettaja havainnollisti opetustaan usein ja monipuolisesti mainituin keinoin, kun taas yleisluokan opettaja nojautui havainnollistamisessa enemmän omaan puheeseensa. Vaikka hän toki selitti aiheita ja käsitteitä monipuolisesti ja oppilaiden kokemusmaailmaan liittäen (ks. alaluku 6.3), vain yhden havaintokanavan hyödyntäminen voi hankaloittaa muutenkin jo vaikeiden käsitteiden ymmärtämistä jokaisella oppilaalla (ks. Nissilä ym. 2006, 19). Esimerkiksi tekstinkään merkitykset eivät avaudu oppilaille kertalukemisella, vaan niitä prosessoidaan useammassa vaiheessa (ks. Kuukka 2019, 9–10; Opetushallitus 2017, 11).

Lisäksi opettajan olisi hyvä olla tietoinen oppiaineiden keskeisistä käsitteistä (ks. Opetushallitus 2014, 28) ja tuoda niitä opetuksessa esille. Jotta niiden oppiminen olisi mahdollisimman helppoa oppilaille, opettaja voisi esimerkiksi esitellä tuntikokonaisuuden aluksi oppilaille opeteltavan aiheen keskeiset käsitteet. Tämän voisi toteuttaa mahdollisesti käsitekartalla tai sanastolla, joka jäisi oppilaille itselleen ja johon voitaisiin palata vielä opetusjakson loputtua. (Kuukka 2009, 17; Kuukka 2019, 8; Nissilä & Mustaparta 2005, 88; Nissilä ym. 2006, 19–20; Opetushallitus 2017, 9.) Samoin opetuksessa on hyvä tuoda esille eri oppiaineiden kielten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (ks. Nikkola ym. 2013, 148), olivat ne sitten sääntöihin, tekstikäytänteisiin tai ylipäänsä oppiaineiden tehtävätyyppeihin ja toimintatapoihin liittyviä. Esimerkiksi tekstilajien selkeämpi esille tuominen opetuksessa voisi auttaa sekä oppilasta että opettajaa tekstien jäsentämisessä ja tavoitteiden asettamisessa. Tekstilajien kautta oppilas pystyisikin mahdollisesti havainnoimaan tarkemmin oppiaineen tyypillistä kieltä ja sen vaihtelua, kehittäen itselleen samalla metatietoa kielestä, jolloin ymmärrys

tekstistä ei rajoittuisi vain sen sisältöön. (Opetushallitus 2017, 10; Rapatti 2015, 60.)

7.6 Arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli

Kielitietoisien osa-alueen *arkikieli ja käsitteellisen ajattelun kieli* havaintoja kertyi määrällisesti melko epätasaisesti, sillä valmistavassa opetuksessa havaintoja kertyi noin viisi prosenttia, kun taas yleisopetuksessa niitä oli noin 20 prosenttia. Myös haastattelut tukivat määrällisiä eroja, sillä valmistavan opetuksen opettaja ei maininnut mitään tähän osa-alueeseen viittaavaa, kun puolestaan yleisopetuksen opettaja kertoi pyrkivänsä selittämään uudet, vieraat ja vaikeat sanat oppilaille. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat keskeisten käsitteiden opettamista (Opetushallitus 2014, 103, 248, 265, 284). Vaikka havaintojen määrä erosikin opettajakohtaisesti, niiden alaluokat pystyttiin kuitenkin muodostamaan sisällöllisesti samanlaisiksi (ks. taulukko 10 & 13).

Molemmat opettajat selittivät käsitteitä oppilaille toisin sanoin. He pyrkivät tällä helpottamaan oppimista, sillä jo käsitteiden nimien ja määrittelyiden avaaminen auttaa paremmin ymmärtämään opeteltavaa aihetta (Kuukka 2009, 23). Helpottamisen lisäksi yleisopetuksen opettaja saattoi myös toisin sanoin selittämällä tieteellistä annettua käsitettä. Hän yleensä aloitti käsitteen selittämisen tieteellisellä käsitteellä, josta hän siirtyi arkikielen esimerkkeihin ilmiöstä. Harvemmin hän aloitti arkikielestä, mikä oli mielenkiintoista verrattuna tutkimuskirjallisuuteen, jossa korostetaan suuntaa arkikielestä kohti tieteellistä käsitettä (ks. Nikkola ym. 2013, 157; Opetushallitus 2014, 28). Aloittamalla arkikielen havainnoilla ja esimerkeillä aihe voidaan aluksi havainnollistaa arkikäsitteiden kautta jokaiselle oppilaalle ymmärrettävästi, minkä jälkeen voidaan esitellä tieteellisempi käsite ja sen määritelmät (Nikkola ym. 2013, 157). Tällä haetaan ymmärrystä ilmiöstä ja käsitteestä, kun oppilas rakentaa saamaansa uutta tietoa aiemman tietonsa pohjalta. Tämän kautta on helpompaa sisäistää myös tieteellinen määritelmä, ja laajempi ymmärrys opittavasta ilmiöstä. (Kibler ym. 2015, 17; Nikkola ym. 2013, 157; Schneider & Stern 2010, 73.) Tärkeintä kuitenkin on, että opettaja ymmärtää arki- ja käsitteellisen kielen eron (Lemke 1990, 170; Mortimer & Scott 2003, 64) ja käyttää niitä monipuolisesti opetuksessaan oppimisen tukemiseksi (Lemke 1990, 170).

Valmistavassa opetuksessa oli vaikeampaa erottaa, aloittaako opettaja ensin arkikielellä vai tieteellisimmillä käsitteillä, sillä käytetyt käsitteet eivät liittyneet oppiaineiden kieliin, ja ne olivat melko arkipäiväisiä. Kuitenkin suurin osa oppilaista oli alkuopetusikäisiä, ja he opiskelivat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Tämän vuoksi käytetyt käsitteet saattoivat olla yksinkertaisia (ks. Opetushallitus 2015, 5, 7), ainakin verrattuna yleisopetuksen kuudennen luokan käsitteisiin. Vaikka opettajan olisi tärkeää tiedostaa, että opetuksessa on lopulta tavoitteena tiedonalan vaativamman ja abstraktimman kielen oppiminen (Opetushallitus 2017, 11), tässä valmistavassa luokassa riittävä käsitteiden ymmärtäminen saattoi mennä sen edelle (ks. Nikkola ym. 2013, 157).

Lisäksi molemmat opettajat selittivät käsitteitä hyödyntäen oppilaiden omakohtaisia kokemuksia. Kokemusmaailman esimerkeillä ilmiöstä pystytäänkin luomaan laajempi käsitys kuin tilanteessa, jossa pelkästään nimettäisiin asia tai ilmiö käsitteellisesti (Nikkola ym. 2013, 157; Ojala 1997, 93, 96; Schneider & Stern 2010, 81). Oppilaat voivat tällöin rakentaa uutta tietoa vanhan omakohtaisen tietonsa pohjalta, ja saavuttaa näin syvemmän ymmärryksen ilmiöstä (Kibler 2015, 17). Varmasti oppimistilanteet, joissa yleisluokan opettaja osasi muuttaa amerikkalaiset presidentinvaalit Ankkalinnan ehdokasvaaleiksi ja valmistava opettaja muistutti oppilaita lumiukkojen tekemisestä välitunnilla sääilmiöitä harjoitellessa, jäivät oppilaille paremmin mieleen kuin pelkkä sanakirjamainen selittäminen. Näin ilmiön ymmärtämistä seuraa myös tieteellisen käsitteen oppiminen (Nikkola ym. 2013, 157). Samalla runsas arkikielen kokemusmaailman esimerkkien käyttö edisti opetuksen autenttisuutta, eli opittavien asioiden merkityksellisyyttä ja osallisuuden kokemuksia (Opetushallitus 2014, 103–104). Opettaessaan oppilaiden kokemusmaailman kautta oppimiskokemukset olivat aidompia ja todelliseen elämään liittyviä, toisin sanoen oppilaille merkityksellisempiä kuin pelkkien tieteellisten käsitteiden käyttö ja niiden selittäminen ilman kontekstia (ks. Kaikkonen 2000, 54; Nyman 2015, 40–41, 47).

Tutkitut opettajat tarttuivat useimmiten itse johonkin käsitteeseen ja sen selvittämiseen tai vastasivat oppilaan kysymykseen. He eivät kuitenkaan kysyneet erityisesti oppilailta, mitkä käsitteet tai ilmiöt olisi heidän mielestään hyvä vielä selvittää. Käsitteet voivat olla uusia ja vieraita, ja varsinkin abstraktien käsitteiden merkityksen ymmärtäminen tuottaa usein vaikeuksia myös

kantaväestölle. Erityisesti S2-oppilailla käsitteiden nimitykset voivat olla hukassa, joten heille voi tuottaa suuria vaikeuksia ymmärtää keskustelun kulkua varsinkin, jos siihen liittyy uusia käsitteitä. Aina pelkkä käsitteiden määrittelykään ei takaa käsitteen merkityksen ymmärtämistä sen abstraktiuden vuoksi. (Saario 2009, 56–57.)

Opettajien tulisi siis rohkaista oppilaita kysymään ymmärtämättä jääneitä, kokonaisuuden hahmottamisen kannalta keskeisiä sanoja oppimisen tukemiseksi (ks. Harju-Autti ym. 2018, 11). Esimerkiksi visuaalinen havainnollistaminen voisi olla toimiva keino. Pääkäsitteet ja niiden merkitykset voidaan kirjoittaa näkyviin taululle oppitunnin ajaksi, samoin niistä voidaan tehdä taulukoita tai käyttää havainnollistavia symboleita, kuten nuolimerkkejä. (Saario 2009, 57–58.) Vaikeiden sanojen läpikäyminen omassa kontekstissaan, ja esimerkiksi teksteistä laaditut sanastot tukisivat myös erityisesti kaksikielisiä oppilaita (esim. Kuukka 2019, 8; Kuukka 2009, 17; Nissilä & Mustaparta 2005, 88; Nissilä ym. 2006, 19–20).

7.7 Johtopäätöksiä

Oli melko yllättävää, että vaikka tutkittavat opettajat käyttivät kielitietoisia käytänteitä opetuksessa sekä tiesivät niihin liittyvistä piirteistä, he mainitsivat silti haastattelussaan, etteivät he olleet saaneet kielitietoisuuteen liittyvää tietoa koulutuksessa tai urallaan. Kuten jo mainittu, vaikutti kuitenkin siltä, että opettajat toteuttivat juuri niitä kielitietoisia osa-alueita, joiden piirteistä he osasivat kertoa haastattelussaan muiden osa-alueiden jäädessä vähemmälle huomiolle. Olemassa olevan tietonsa he olivat keränneet itse kirjoista, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2014) ja Internetistä. Tästä syntyy mielenkiintoinen kontrasti ajatukseen, jonka mukaan kielitietoisuus saataisiin vahvemmaksi toimintatavaksi sekä käytännön että ajattelun tasolla, jos siitä tarjottaisiin enemmän tietoa järjestetyssä koulutuksessa. Aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella (esim. Aalto & Tarnanen 2015; Alisaari ym. 2019; Cummins 2000; Edwards 2017; Garcia & Kleyn 2012), on nimittäin huomattu, että opettajankoulutus vaatisi enemmän resursseja kielitietoisuuden opettamiseen. Vaikuttaisi siltä, että opettajat saavat kielitietoisuuteen liittyvää opetusta liian vähän (Cummins 2000, 6), ja että he kaipaisivat erityisesti

mahdollisuuksia harjoitella enemmän, seurata kokeneiden opettajien työtä, sekä kielitietoisuuteen liittyviä pedagogisia malleja pystyäkseen paremmin yhdistämään kielen ja oppiaineet toisiinsa (Garcia & Kleyn 2012, 5; Schall-Leckrone & McQuillan 2012, 246). Lisäksi opettajaopiskelijoille pitäisi tarjota enemmän mahdollisuuksia saada kokemuksia monikielisten oppilaiden sekä heidän vanhempiansa kanssa toimimisesta (Edwards 2017, 87; Garcia & Kleyn 2012, 5).

Toki kielitietoisuus on suhteellisen uusi lisäys Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014), ja vaikka opetus- ja kulttuuriministeriö onkin viime aikoina rahoittanut enemmän siihen liittyviä hankkeita, kuten DivED-hankkeen (Alisaari 2019, 56), voi se suhteellisen uutena tavoitteena olla osasyynä siihen, ettei sen käsittely ole heijastunut vielä niinkään opettajankoulutukseen tai opetuskentälle. Myös varmasti se, kuinka paljon resursseja koululla on käytössä, ja toisaalta mikä nähdään tärkeäksi, vaikuttaa opetuksen sisältöön. Vaikka tutkimuksemme opettajat vaikuttivat tietäneen jo joitakin kielitietoisuuden piirteitä pelkästään oman kirjallisuuden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) kautta, kuitenkin koulutuksen avulla voisi olla mahdollista lisätä opettajien kokonaisvaltaista tietoisuutta kaikista kielitietoisuuteen kuuluvista osa-alueista, ja sitä kautta edesauttaa sen monipuolista näkymistä myös käytännön työssä.

Tutkimuksessamme kävi myös ilmi, että varsinkin oppilaiden omalla äidinkielellä oli vaikutusta jokaiseen osa-alueeseen ja kieleen liittyviin merkityksiin, sillä niiden ymmärtäminen sekä yksilö- että yhteisötasolla vaikutti olevan opettajan kielitietoisesta ajattelun pohjana. Mikäli opettaja ei koe kielellä olevan merkitystä näihin tasoihin, on hänen hyvin vaikea toimia kielitietoisesti muidenkaan osa-alueiden näkökulmasta. Koska äidinkielellä on ylipäätään valtava merkitys esimerkiksi oppimiselle, vuorovaikutukselle, identiteetille ja yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (Opetushallitus 2014, 28), opettajalla on sen huomioimisessa tärkeä rooli. Hänen asenteensa ja suhtautumisensa kieliä kohtaan heijastuvat suuresti siihen, miten oppilaat saavat ja haluavat käyttää kaikkia osaamiaan kieliä (ks. Alisaari ym. 2019, 49; Rapatti 2015, 58; Tarnanen ym. 2017, 281–282). Kieleen ei ainakaan tulisi suhtautua välinpitämättömästi (Cummins 2000, 49), koska se voi vaikuttaa kielteisesti lasten ja nuorten kokemukseen asemastaan yhteiskunnassa ja heidän monikielisen identiteettinsä

rakentumiseen. Mikäli opettaja ylipäättään haluaa tukea oppilaan kehitystä, arvostava asenne on jo hyvä lähtökohta.

Vaikka olemme tulosten tarkastelussa välillä jopa kriittisiltä vaikuttavin ottein käsitelleet opettajien kielitietoisia toimintatapoja, on kuitenkin muistettava, että olemme lopulta olleet luokassa vain ulkopuolisia tarkkailijoita. Tästä syystä ehdottamamme kielitietoiset toimintatavat saattaisivat toimia teoriassa, mutta eivät välttämättä luokan käytännöissä. Lopulta opettaja kuitenkin tuntee oppilaansa parhaiten, ja hän pystyy meitä paremmin kaikki taustatekijät huomioon ottaen määrittämään, mikä hänen oppilailleen toimii parhaiten. Hän esimerkiksi tietää, mistä he innostuvat, ja toisaalta mikä ei toimi heidän opettamisessaan ollenkaan. Nämä ovat saattaneet olla taustatekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa opettajan käytänteisiin ja toimintatapoihin. Olemme välillä saattaneet myös unohtaa oppilaiden iän merkityksen käytettyihin toimintatapoihin, minkä opettaja puolestaan on saattanut ottaa toiminnassaan huomioon. Analyysin perusteella kontekstilla vaikuttaisikin olevan suuri vaikutus tutkimustuloksiin. Vaikka emme ole välttämättä koko ajan toistaneet tätä merkitystä tulosten tarkastelussa, on se vaikuttanut merkittävästi tulosten tulkintaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 28; Merleau-Ponty 1962, 10–11). Toivomme kuitenkin, että tämä tutkimus voisi tuoda uusia ideoita ja mahdollisuuksia jo hyväksi todettujen käytänteiden rinnalle.

Vaikka opettajilla näkyikin kiitettävästi kielitietoisia käytänteitä, ei sen toteuttaminen ole aina helppoa. Opettajilla voi olla kiire suurten ja heterogeenisten luokkien kanssa, koulun resurssit voivat olla vähissä, ja opetuksella on monia muitakin tavoitteita kielitietoisuuden lisäksi. Kielitietoisuus on myös alueena laaja, eikä voida olettaa, että sen kaikki osa-alueet pysyisivät mielessä opetuksen aikana. Olemme tästä tietoisia, mutta samalla koemme, että kielitietoisuus voisi myös tulla osaksi arkipäiväisiä toimia melko vaivattomasti. Aluksi tärkeää on tulla siitä ylipäättään tietoiseksi, jolloin siihen on myös mahdollista kiinnittää huomiota. Tämä toki saattaisi vaatia lisää tiedottamista esimerkiksi koulutuksessa ja työkentillä, kuten jo aikaisemmin mainitsimme. Lisäksi koko koulun toimintakulttuurin tulisi olla kielitietoinen (Opetushallitus 2014, 28), jotta sen toteuttaminen kuuluisi jokaiselle opettajalle, eikä vain siihen erityisesti perehtyneille. Kuuluisihan jokaisen opettajan olla lopulta oppilailleen kielellinen malli (Opetushallitus 2014, 28). Kielitietoisuutta vähitellen

hyödyntämällä voitaisiin lopulta luoda sisäistyneitä toimintatapoja, joista tulisi luonnollinen osa arkea. Varmasti moni opettaja toteuttaakin jo kielitietoisia toimintatapoja lähestulkoon tietämättään, sillä lopulta ne ovat melko pieniä ja arkipäiväisiä huomioita muun opetuksen joukossa, sekä ne liittyvät jo valmiiksi useisiin, opettajilla jo koulutuksen kautta kertyneisiin toimintatapoihin. Kuitenkin lisääntyneen tietoisuuden avulla opettaja saisi mahdollisuuden kehittää erityisesti niitä kielitietoisuuden osa-alueita, jotka ovat jääneet hänellä vähemmälle huomiolle opetuksessa, ja näin huomioida kieltä kokonaisvaltaisemmin.

8 POHDINTA

8.1 Luotettavuus ja tieteellisyys etnografiassa

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, eli kuinka toistettavia ja oikeellisia tutkimustulokset ovat. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa näitä käsitteitä on kuitenkin alettu korvaamaan, sillä ne kuvaavat enemmän luonnontieteellisiä, kvantitatiivisia tutkimustuloksia. Kvalitatiivinen tutkimus on epistemologisilta lähtökohdiltaan erilaista kuin kvantitatiivinen tutkimus, sillä laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysia ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa yhtä jyrkästi toisistaan kuin määrällisessä tutkimuksessa, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollisuus liikkua vapaammin tutkimustekstin, omien tulkintojen ja analyysin välillä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan luotettavuutta lähinnä mittaamisen kautta, eikä siinä huomioida niin paljoa tutkijan muiden toimenpiteiden osuvuutta. Nämä erot vaikuttavat myös käsitykseen luotettavuuden arvioinnista. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 209–211; Merriam 1995, 56–57.)

Kuten jo mainittu, laadulliset tutkijat ovat alkaneet kehittää uudenlaisia mittareita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittaamiseksi sen erityispiirteisyyden vuoksi (esim. Aaltonen 1989, 146; Eskola & Suoranta 1998, 212). Käytämme tässä tutkimuksessa erityisesti Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) hyödyntämää, mutta myös Guban (1981, 84–88) ja Shentonin (2004) käyttämää mittaristoa, jossa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*) ja vahvistuvuuden (*confirmability*) käsitteillä.

Uskottavuus, toisin sanoen tutkijan pyrkimys tarkistaa omien käsitteellistyksiensä ja tulkintojensa vastaavuus tutkittavien käsitysten kanssa, ja pyrkimys yhtenevään todellisuuteen (Guba 1981, 84–86; Eskola & Suoranta 1998, 212; Shenton 2004, 64), näkyi aktiivisessa kanssakäymisessämme

tutkittavien kanssa. Pyrimme jo alusta alkaen kertomaan tutkimuksestamme tutkittaville mahdollisimman avoimesti, ja pyysimme heitä kysymään vapaasti, mikäli tutkimuksen toteutuksesta tai sen sisällöstä heräisi kysymyksiä. Päätimme ainoastaan olla kertomatta opettajille tarkemmin kielitietoisuuden osa-alueiden määrittelystämme, jotta kertomamme tieto ei vaikuttaisi liikaa opettajien toimintaan, ja saisimme näin havainnoida mahdollisimman autenttisia opetustilanteita. Havainnointijakson aikana saatoimme keskustella opettajien kanssa opetustuntien välissä, ja ainakin toivoimme, että tämä madaltaisi myöskynnystä tulla keskustelemaan ja kysymään tutkimuksestamme, mikäli se kiinnostaisi. Halusimme siis avata tutkimustamme ja toimintaamme mahdollisimman reflektiivisesti ja läpinäkyvästi, jotta tutkittavilla ja lukijoilla olisi mahdollisimman kattava kuva siitä, ja sitä kykenisi arvioimaan. Tämä lisäsi omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Merriam 1995, 56–57; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.)

Lisäksi uskottavuutta voisi lisätä antamalla tutkittaville mahdollisuus lukea ja arvioida tutkimuksemme tulokset, ja vaikuttaa omalta osaltaan niiden oikeellisuuteen (Merriam 1995, 54). Tähän emme valitettavasti pystyneet pro gradu -tutkielman tiukan aikataulun vuoksi. Aiomme kuitenkin lähettää valmiin tutkimuksen tutkittaville heti, kun se on mahdollista, ja kysyä silloin tulkintojen oikeellisuudesta. Toki on myös otettava huomioon, että tutkittavan suorittama arviointi tulkinnoista ei lopulta mahdollisesti lisäisi tutkimuksen uskottavuutta, sillä tutkittavat saattavat olla yllättävänkin sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen (Eskola & Suoranta 1998, 212). Lisäksi ulkopuolinen tekijä, tässä tapauksessa pro gradu -tutkielman ohjaajamme, tarkastaa ja arvioi tutkimusprosessimme toteutumisen, mikä osaltaan lisää tutkimuksen uskottavuutta ja sitä kautta luotettavuutta. (ks. Niiranen 1990, 45). Tutkimuksen uskottavuuden mahdollisuuksien lisääminen olisi kuitenkin voitu ottaa tutkimuksessamme ylipäättään huomioon paremmin, erityisesti ottamalla tutkittavia enemmän mukaan tulosten arviointiin.

Tutkimustulosten *siirrettävyys* toiseen kontekstiin, eli yleistettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka voidaankin olettaa, että sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen sen ei aina katsota olevan laadullisessa tutkimuksessa mahdollista (Guba 1981, 86–87; Eskola & Suoranta 1998, 212–213; Shenton 2004, 69). Koska kyseessä on sosiaalisen kulttuurin

paikallinen ilmentyminen, ei siitä tarvitse olettaa voivansa tehdä laajempia yleistyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212–213), ja sitä on vaikeaa toistaa (Guba 1981, 86–87; Shenton 2004, 63). Kvalitatiivinen tutkimus tavoittaa lopulta erilaisia todellisuuksia, eikä se ole laajaan populaatioon yleistettävissä olevaa (Coffey & Atkinson 1996, 162–163). Myöskään tutkimustamme kuvaava etnografinen tutkimusote ei edes pyri antamaan kaiken kattavaa vastausta tutkimuksessa esitettyyn kysymykseen, vaan sen määritteleviä lähtökohtia ovat pikemminkin vaillinnaisuus ja tietojen osittaisuus (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 27, 28). Tavoitteena kvalitatiivisessa tutkimuksessa voisi olla pikemminkin maailman ymmärtäminen tutkimuksen osallisten näkökulmasta, sekä mahdollisimman näkyvä kuvaus siitä, miten tutkimus kuvaa kerättyä aineistoa. Tähän liittyy esimerkiksi johdonmukaisuus, joka syntyy monipuolisilla aineistonkeruumenetelmillä, vertaispalautteella sekä tutkimuksen mahdollisimman tarkalla kuvauksella. (Merriam 1995, 56–57.)

Oma tutkimuksemme ei ole kovinkaan yleistettävissä oleva, emmekä siihen pyrikään pienen aineiston ja laadullisen, etnografisen tutkimusotteen vuoksi. Tutkimme vain kahta opettajaa, joilla oli omanlaiset opetustapansa, kokemushistoriansa ja persoonansa. Olisi melko mahdotonta yleistää heistä kerättyjä tutkimustuloksia, sillä ne olivat luonteeltaan niin ainutlaatuisia. Etnografinen tutkimusote onkin itsessään ainutkertaista (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9), eikä kovinkaan yleistettävissä olevaa (Fingerroos & Jouhki 2014, 104; Syrjäläinen 1991, 43). Opettajien taidot ja persoonallisuudet vaikuttivat mahdollisesti tutkimustuloksiin, ja ne eroaisivat varmasti tutkittaessa eri opettajia. Onkin hyvin tilanne- ja kontekstisidonnaista, mitä näimme, kuulimme ja tulkitsimme, ja mitä saatte nyt lukea tästä tutkimuksesta. Olemme tulkinneet aineistoa aina suhteessa kokemaamme kontekstiin tutkimuskentällä (Huttunen & Homanen 2017, 132). Lopulta on kuitenkin lukijan arvioitavissa, miten tutkimus onnistui, ja kuinka luotettava se on (Syrjäläinen 1995, 101). Lisäksi emme voi olettaa, että näiden opettajien käsitykset ja käytänteet kertoisivat koko totuuden kielitietoisuudesta tai ylipäänsä, että kaikki tarvittava tieto tästä saataisiin havainnoimalla ja haastatteleamalla opettajia.

Vaikka havainnointimme kohdistamista helpottikin jonkin verran teorian pohjalta luodut kielitietoiset osa-alueet, kuitenkin tulkintoja tehdessä on varottava ylitulkittamisesta (ks. Howe & Moses 1999, 29–30). Koska etnografia on hyvin

subjektiivista, tutkijoilla on suuri rooli koko tutkimusprosessissa (Eskola & Suoranta 1998, 103). Heidän tulkintansa ja valintansa siitä, mitä havainnoidaan, milloin aineisto on riittävää ja mitä tulkintoja niistä voidaan luoda, ovat merkittäviä tutkimusprosessin ja sen luotettavuuden kannalta (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 353, 365; Eskola & Suoranta 1998, 103). Kuitenkin jonkinlaista yleistämistä on mahdollista tehdä myös laadullisessa tutkimuksessa, kun sitä tarkastellaan näkökulmasta, jossa yleistettävyyttä lisäisi se, ovatko tulokset yhteneväisiä kerätyn aineiston kanssa, eikä niinkään se, voidaanko ne yleistää seuraaviin tutkimuksiin (ks. Merriam 1995, 56). Tähän olemme pyrkineet perustelemalla ja tuomalla näkyväksi ratkaisujamme, mutta jää lopulta lukijan arvioitavaksi, vastaavatko tulokset kerättyä aineistoa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9). Lisäksi yleistyksiä voidaan tehdä käytettyjen käsitteiden avulla. Niitä määrittelemällä ja käyttämällä voidaan liikkua yksittäisistä, paikallisista tapauksista kohti laajempia kokonaisuuksia. Tämän mahdollistaa tutkimuksen vertailu aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan. (Coffey & Atkinson 1996, 162–163.)

Pyrimme lisäämään tutkimukseemme *varmuutta* huomioimalla parhaamme mukaan myös tutkimukseen vaikuttavat ennakoimattomat tekijät (Eskola & Suoranta 1998, 213), kuten omat ennako-oletuksemme kielitietoisuuden esiintymisestä erilaisissa luokkaympäristöissä, sekä opettajien ja luokkien heterogeenisyyden. Hypoteesimme oli ennen tutkimuksen alkua, että valmistavalla opettajalla saattaisi esiintyä enemmän kielitietoisia käytänteitä kuin yleisopetuksen opettajalla, johtuen opetusympäristöstä. Valmistavassa opetuksessa kaikki oppilaat olivat maahanmuuttajataustaisia, kun yleisopetuksessa heitä oli vain muutama. Erilaiset kielet olivat siis enemmän läsnä valmistavassa opetuksessa, joten tämä voisi näkyä myös kielitietoisissa käytänteissä enemmän kuin yleisopetuksessa, jossa kieli voisi helposti olla itsestään selvää (ks. Finkbeiner ym. 2013, 99). Toki tutkimuksen edetessä käsityksemme muuttuivat, sillä yleisopetuksen opettaja oli myös erittäin kielitietoinen, hänellä vain panottuivat käytänteissä eri kielitietoiset osa-alueet kuin valmistavalla opettajalla. Lisäksi ennakoimattomia tekijöitä voisivat olla kokemattomuutemme etnografisina tutkijoina, sekä aikatauluongelmat. Emme olleet tehneet aiemmin etnografista tutkimusta, joten se oli meille uusi ja harjoittelua vaativa tutkimusote. Tämä on myös varmasti vaikuttanut siihen, mitä ja miten noviiseina tutkijoina olemme osanneet havainnoida, kysyä, tulkita ja

analysoida, vaikka kehitimmekin taitojamme tutkimusprosessin aikana (ks. Hammersley & Atkinson 1983, 88–89). Myös yleisopetuksen havainnoinnin määrä vähentyi aikatauluongelmien vuoksi yhdellä päivällä, joten seurasimme lopulta valmistavassa opetuksessa yhden päivän enemmän kuin yleisopetuksessa. Tämä on osaltaan vaikuttanut kokonaishavaintomääriin. Lopulta myös taustamme suomenkielisinä luokanopettajaopiskelijoina on varmasti vaikuttanut tekemiimme tulkintoihin erilaisissa kielellisissä ympäristöissä, kun äidinkielimme ja kokemuksemme on ohjannut sitä, mihin havainnoinnissa on kiinnitetty huomiota.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös *vahvistuvuus*, jossa tehdyille tulkinnoille haetaan tukea aiemmista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212), ja jossa lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä (Guba 1981, 87–88). Tutkimuksemme tulokset olivat melko hyvin linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Jo se, että tutkimuksemme tulokset perustuvat aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta luodulle osa-alueäärittelylle (DivED; Opetushallitus 2014; Rapatti 2015), kertoo siitä, että tutkimuksemme on saanut tukea aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Tutkimuksemme vahvistuvuuden arviointia vaikeuttaa kuitenkin se, että kielitietoisuudesta ei vaikuta olevan tehty kokoavaa, kaikkia osa-alueita sisältävää tutkimuskirjallisuutta, vaan se on ennemminkin pirstaleista, koostuen tiettyjä osa-alueita käsittelevistä tutkimuksista. Siksi on vaikeaa hakea vahvistuvuutta kielitietoisuudesta kokonaisuutena.

Kuitenkin yhteisten määriteltyjen käsitteiden kautta on mahdollista saavuttaa jonkinlainen laajempi kokonaisuus, ja pystyä vertaamaan tutkimusta aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan (ks. Coffey & Atkinson 1996, 162–163). Käsitteiden ja osa-alueiden perusteella voimmekin löytää aiemmasta tutkimuksesta yhtäläisyyksiä esimerkiksi Aallon ja Tarnasen (2015), Alisaaren ja kumppaneiden (2019), Cookin (2008), Cumminssin (2000), Ikosen (2005), Kiblerin, Walquin ja Bunchin (2015), Kuukan (2009, 2019), Nissilän ja kumppaneiden (2006), Vaaralan ja kumppaneiden (2016) sekä Youssefin (2005) tutkimusten kanssa. Muun muassa tämä kirjallisuus tuki kentällä keräämiämme havaintoja sekä niistä tehtyä analyysia kielitietoisista käytänteistä ja niiden tiedostamisesta. Ristiriitoja luetun tutkimuskirjallisuuden ja tämän tutkimuksen välillä ei vaikuttaisi olevan. Lisäksi tutkimuksen läpinäkyvyyden lisäämiseksi

olemme pyrkineet kertomaan ja avaamaan päättelyämme koko tutkimusprosessin ajan esimerkiksi tutkimuskirjallisuuden, tutkimuksen lähtökohtien ja omien ratkaisujemme perustelemisen avulla, toisin sanoen avaamalla lähtökohtiamme mahdollisimman avoimesti tälle tutkimukselle. Näin tutkimustamme on mahdollisesti helpompaa toistaa ja arvioida tietyin ehdoin, ja samalla sen läpinäkyvyys ja reflektiivisyys lisääntyvät (ks. Merriam 1995, 56–57; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164).

Suurimmat uhat erityisesti etnografisen tutkimuksen luotettavuudelle ovat tutkijan vaikutus sekä hänen tekemät väärät johtopäätökset. Tutkija on aina läsnä tutkimuskentällä, ja hänen vaikutuksensa tutkittaviin ja heidän käyttäytymiseensä on ilmeistä. Vaikka tutkija yrittäisikin olla mahdollisimman näkymätön luokan takaosassa, vaikuttaa hän aina jollain tavalla tutkittavien käyttäytymiseen olemassaolollaan. (Eskola & Suoranta 1998, 103; Hammersley & Atkinson 1983, 18; Paju 2011, 274.) Meidänkin läsnäolomme vaikutti varmasti opettajiin, oppilaisiin ja heidän toimintaansa, samoin ääninauhurin käyttö. Yhtenä pelkonamme olikin, että opettajat kokisivat läsnäolomme lähinnä arvosteluna heitä kohtaan, ja näin kokisivat olonsa epämukavaksi. Tätä emme missään nimessä halunneet, sillä tarkoitus oli keskittyä autenttisiin kielitietoiisiin käytänteisiin, ei opettajien opetustapoihin tai persoonaan. Läsnäolomme sekä suhteemme tutkittaviin on kuitenkin voinut vaikuttaa opettajien opettamiseen sekä heidän haastatteluvastauksiinsa.

Myös tutkijoiden taustatekijät, kuten heidän kokemansa tunteet ja mielialat, henkilökohtaisen elämän tapahtumat, sekä esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan välinen suhde vaikuttavat paljon tutkimukseen ja sen kulkuun (Eskola & Suoranta 1998, 103; Gordon ym. 2007, 48; Heyl 2001, 379; Syrjäläinen 1995, 100–101). Näitä tunteita yritimme purkaa tutkimuspäiväkirjaan, mutta varmasti osa niistä on voinut vaikuttaa myös tutkimuksen aineiston keräämiseen ja tulkintaan. Myös tutkimusolosuhteet, kuten haastatteluympäristö, sekä käsitteiden mahdollinen epäselvyys haastattelutilanteissa voivat vaikuttaa heikentävästi tutkittavan ymmärrykseen tutkimuksessa, mikä taas vaikuttaa tuloksiin (Syrjäläinen 1995, 100). Lisäksi on mahdollista, että haastatteluissa opettajat ovat voineet vastata sillä tavalla, miten he ovat olettaneet meidän toivovan vastaavan, tai opetustilanteissa käyttäytyneet samalla periaatteella, kenties perehtyen etukäteen havainnoimiimme osa-alueisiin. Nämä olisivat luonnollisesti

vaikuttaneet myös oletuksiimme siitä, miten opettajat kokevat kielitietoisuuden, mitä he tietävät siitä, ja miten he ilmentävät sitä opetuksessaan.

Etnografisessa tutkimuksessa luotettavuutta edistävät myös monet seikat. Ensinnäkin siinä käytetään tyypillisesti useita eri aineistonkeruutapoja triangulaation mukaisesti, kuten havainnointia ja haastattelua, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Merriam 1995, 56; Vilka 2018, 165). Näin oli myös omassa tutkimuksessamme. Tutkimusprosessissa hyödynnetään monesti myös hermeneuttista kehää, joka mahdollistaa uuden oppimisen hyödyntämisen ja osaamisen kehittämisen. Vaikka meilläkin havainnoinnin alkuvaiheet olivat hieman haparoivia, pystyimme kehittämään tarkkaavaisuutemme suuntaa tutkimusprosessin aikana osaamisemme kehittyessä. (ks. Koppa; Raatikainen 2004, 121.) Myös käytetyt apuvälineet, kuten videokamera, tai tässä tutkimuksessa käytetty ääninauhuri, tarjoavat mahdollisuuksia tarkastaa jälkikäteen tapahtunut. Etnografisen tutkimuksen tyypillisesti pitkäkö ajallinen kesto lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, onhan kerättyä aineistoa tällöin enemmän. (ks. Syrjäläinen 1995, 101.) Tässä tutkimuksessa tutkimusjakso oli kuitenkin ajallisesti lyhyempi kuin tyypillisissä etnografisissa tutkimuksissa, koska pro gradu -tutkielmaan on asetettu tavoitteellinen rajallinen valmistumisaika.

8.2 Eettinen tarkastelu

Tutkimusetiikka voidaan määritellä tutkijoiden ammattietiikaksi, johon kuuluvat tietyt eettiset normit, arvot ja periaatteet, joita tutkijan olisi hyvä noudattaa (Kuula 2015, 23). Näihin eettisiin normeihin ei kuitenkaan ole olemassa kaiken kattavia sääntöjä, vaan eettiset ratkaisut on tutkijan tehtävä itse. Eettiset kysymykset nousevatkin useasti esille, ja tutkijan on pidettävä ne mielessään koko tutkimusprosessin ajan. Hänen on myös otettava vastuuta tekemistään päätöksistä. (Eskola & Suoranta 1998, 52, 60; Kuula 2015, 59.)

Olemme pyrkineet pitämään mielessämme ihmistieteitä määrittelevät eettiset periaatteet, jotka nojautuvat tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimiin ihmistieteiden ohjeisiin: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingoittamisen välttämisen sekä yksityisyyden ja tietosuojan periaatteet (ks. Kuula 2015, 61). Nämä eettiset normit voidaan jakaa vielä kolmeen pääryhmään

eli totuuden etsimistä ja tutkimuksen luotettavuutta ilmentäviin normeihin, ihmisarvon kunnioittamista ilmentäviin normeihin sekä tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviin normeihin (Kuula 2015, 60). Tarkemmin mainittuna eettisiä kysymyksiä voisivat olla tutkimuslupiin, osallistumiseen ja tiedottamiseen, tutkimusaineiston keruuseen sekä tutkimuskohteen hyväksikäyttöön liittyvät kysymykset ja ongelmakohdat (ks. Suojanen 1982, 70–72). Eettisten kysymysten huomioiminen koko tutkimusprosessin ajan on myös erityisesti etnografisen tutkimusotteen tavoite sen tutkimustapausten ainutlaatuisuuden, sekä tutkijan suuren roolin vuoksi. Jokaista menettelytapaa ja eettistä ongelmaa onkin pohdittava etnografisissa tutkimuksissa prosessin kaikissa vaiheissa. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9.)

Ensinnäkin kunnioitimme tutkittavien itsemääräämisoikeutta korostamalla tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Pyrimme antamaan heille tarpeeksi taustatietoa kertomalla avoimesti tutkimuksemme tarkoituksesta, sen toteuttajista sekä kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta, jotta tutkittavilla olisi tarpeeksi informaatiota tehdä päätös tutkimukseen osallistumisesta. Kerroimme myös aineistonkeruun kestosta, sekä sen, mitä tutkimus tutkittavilta edellyttäisi. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 56; Kuula 2015, 61–62; Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuojaja 1987.) Annoimme myös oppilaiden huoltajille samat taustatiedot tutkimuksesta tiedotteen muodossa, sekä mahdollisuuden kieltää lapsen läsnäolon etnografista havainnointia tehdessä (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 25; liite 1), vaikka luokan oppilaat eivät varsinaisesti olleetkaan tutkimuksen kohteina. Koimme tämän kuitenkin tärkeäksi, sillä havainnointimme aikana opettaja oli koko ajan vuorovaikutuksessa juuri luokkansa oppilaiden kanssa, jolloin heidän äänensä saattoi tallentua ääninauhuriimme, sekä heidän kanssakäyntiään saatettiin kuvata aineiston kuvauksessa. Riittävä informoiminen onkin tärkeää sekä tietosuojalainsäädännön että hyvien tieteellisten käytäntöjen kannalta (Kuula 2015, 62).

Ihmistieteissä on riskinä aiheuttaa henkistä, sosiaalista tai taloudellista vahinkoa tutkittaville. Näin voi esimerkiksi tapahtua, jos tutkija luovuttaa saatuja tietoja eteenpäin, nämä tiedot joutuvat vääriin käsiin (Kuula 2015, 62), tai tutkija muuten loukkaa tutkittavaa esimerkiksi käytöksellään, nostamalla esiin arkaluonteisia tietoja tutkittavasta tai paljastamalla vahingossa tämän henkilöllisyyden (Eskola & Suoranta 1998, 56–57; Yhteiskuntatieteellisen

tutkimuksen tietosuoja 1987, 18–19). Tutkittavia voidaan myös käyttää hyväksi esimerkiksi nauhoittamalla heitä salaa, tai keräämällä tietoa eettisesti kyseenalaisin keinoin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 53; Suojanen 1982, 70–71). Tutkimuksessamme olemme kuitenkin pyrkineet toimimaan mahdollisimman eettisesti ja kunnioittavasti tutkittavia kohtaan koko tutkimusprosessin ajan (ks. Huttunen & Homanen 2017, 148–149). Tutkittavat opettajat ovat itse suostuneet tutkimukseen annettujen tietojen perusteella, joten he ovat samalla hyväksyneet tutkimuksen ja sen tavoitteet (ks. Kuula 2015, 64). Sopiessamme tutkimuksen tekemisestä sovimme samalla myös luottamuksellisuudesta koskien annettuja tietoja ja niiden käyttöä, ja kuinka tulemme toimimaan, niin kuin on sovittu. Tämä on myös tietosuojalainsäädännön, eli ihmisten yksityisyyden suojelemisen, noudattamista. (Kuula 2015, 64.)

Lisäksi pyrimme välttämään tutkittavien vahingoittamista huolehtimalla tarkasti luottamuksellisten tietojen säilyttämisestä sekä anonymiteetistä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 57; Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja 1987, 18–19). Pidimme kenttämuistiinpanot, haastattelut sekä niistä tehdyt koonnit tarkasti itsellämme. Tietokoneelle kirjatut havainnot, koonnit, analyysit ja haastattelut säilytettiin salasanan takana OneDrivessa, eikä niissä esiintynyt alun alkaenkaan tunnistetietoja, kuten nimiä. Emme tehneet tutkimusta julkisissa tiloissa, vaan hakeuduimme erillisiin tiloihin. Nauhoitimme opetusta vain opetustilanteissa, ja kuuntelimme niitä jälkikäteen vain analyysitilanteissa, joissa havainnointimuistiinpanomme vaativat lisätietoa tapahtuneesta. Nauhoitetut haastattelut ja opetustilanteet, kerätyt kenttämuistiinpanot sekä tietokoneen tiedostot tullaan hävittämään tämän tutkimuksen valmistuttua.

Lisäksi käytimme tutkittavista käsitteitä valmistavan opetuksen opettaja sekä yleisopetuksen opettaja, emmekä keskustelleet heistä heidän etunimillään. Tutkittavat on siis anonymisoitu asianmukaisesti piilottamalla tutkimuskaupunki, tutkimuskoulut, sekä opettajien ja oppilaiden henkilöllisyydet. Tunnistetiedoiksi ovat jääneet tutkitut luokka-asteet, opettajien kokemustaustat sekä opetusmuodot, sillä koemme ne merkittäviksi taustatiedoiksi tutkimuksen kannalta. Onkin otettava huomioon, että täydellinen anonymisointi on mahdotonta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 57). Vaikka olemme peittäneet tutkittaviemme henkilöllisyyden ulkopuolisille lukijoille, tutkittavat varmasti tulevat

tunnistamaan itsensä tutkimuksesta, minkä lisäksi heidän läheisensä saattaisivat tunnistaa heidät tarkan tutkimusympäristön kuvauksen vuoksi.

Etnografian eettiseksi ongelmaksi voikin koitua se, että kenttäjakson aikana tutkittavat unohtavat olevansa tutkittavina, jolloin tehdyt tulkinnat voivat yllättää heidät. (Lahelma & Gordon 2007, 35.) Lisäksi kouluissa on vahva arvioinnin kulttuuri, ja tutkijoiden seuratessa intensiivisesti opettajan jokaista sanaa ja liikettä opettajasta saattaa tuntua, että tutkijat ovat arvostelemassa häntä. Tähän tuo oman lisänsä tutkijoiden toteuttama kriittinen näkökulma, jossa usein unohdetaan kouluarjen haasteellisuus suhteessa opetussuunnitelmien yleviin tavoitteisiin, ja keskitytään vain koulun negatiivisiin puoliin sen hyvien puolien sijaan. (ks. Paju 2011, 35.) Myös negatiivinen kirjoittamistapa tutkimuksessa voi loukata tutkittavia (ks. Kuula 2015, 63). Tämä on vaarana tässäkin tutkimuksessa, vaikka siihen ei ole missään nimessä pyritty. Haluammekin korostaa, että vaikka tutkimuksestamme voi havaita osittaista kritiikkiä opettajien tiettyjä opetuksessa esiintyneitä käytänteitä kohtaan, emme missään nimessä pyri arvostelemaan opettajia tai heidän opetustaan. Kritiikki on suunnattu ainoastaan siihen, kuinka opettajat toteuttivat kielitietoisia käytänteitä opetustilanteissa teorian näkökulmasta.

Pyrimme myös kunnioittamaan tutkittavia vuorovaikutustilanteissa parhaamme mukaan, kuten valmistautumalla huolellisesti asianmukaiseen toimimiseen esimerkiksi haastattelutilanteissa, jotta vuorovaikutus olisi mahdollisimman sujuvaa (ks. Kuula 2015, 63). Koska etnografi pääsee hyvin lähelle tutkittavien arkea, on tärkeää, että eettinen ja kunnioittava asenne ulottuisi ensimmäisistä kohtaamisista koko tutkimusprosessin ajalle, aina lopulliseen raportointiin saakka (Huttunen & Homanen 2017, 148–149). Mitä parempi ja vastavuoroisempi tutkijan ja tutkittavan suhde vaikuttaa olevan, sitä rikkaampaa myös etnografisen tutkimuksen aineisto on (Markova 2009, 147), sillä se perustuu vuorovaikutukselle ja kontekstoinnille (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 10). Lisäksi pidimme koko ajan mielessämme, että edustimme tutkimustilanteissa laajemmin koko tiedeyhteisöämme, emmekä vain itseämme (ks. Kuula 2015, 63). Tätä tuki myös aiemmin haettu tutkimuslupa kaupungilta, jossa viranomaiset olivat hyväksyneet tutkimussuunnitelmamme asianmukaisesti (ks. Eskola & Suoranta 1998, 52; Suojanen 1982, 70). Tämä omalta osaltaan vaati meitä toimimaan hyvän tieteellisen mallin mukaisesti.

Eriyisenä etnografisena eettisenä ongelmana voisi pitää kenttätyön intensiivisyyttä, jossa tutkija ikään kuin "tunkeutuu" tutkittavien elinympäristöön ja tulee samalla aina hyötyneeksi heidän elämistään (Gordon ym. 2007, 61). Etnografisen tutkijan ongelmana voi myös olla, ettei hän osaa suhtautua rooliinsa tutkimusympäristössä, tai tiedä, kuinka paljon hänen kannattaisi osallistua toimintaan (ks. Vilka 2018, 170). Vaikka olimme kertoneet tutkittaville, että tulisimme harjoittamaan ei-osallistuvaa havainnointia, jossa seuraisimme mahdollisimman huomaamattomasti luokan toimintaa muistiinpanoja tehden, osallistumatta sen kummemmin luokan toimintaan (ks. Grönfors 1982, 90, 93), koimme vaikeaksi olla auttamatta opettajaa hankalissa opetustilanteissa. Välillä tuntui, että apukäsistä olisi ollut apua. Lisäksi koimme hankaliksi tilanteet, joissa jäimme oppilaiden kanssa luokkaan opettajan mennessä luokan ulkopuolelle. Tällöin heräsi epävarmuuden hetkiä, jolloin pohdimme, pitäisikö meidän puuttua oppilaiden levottomaan toimintaan, ja toisaalta, kuka olisi heidän toiminnastaan vastuussa. Nämä ovatkin eräitä tutkijan rooliin liittyviä vaikeita kysymyksiä, joihin on olemassa vähän vastauksia (ks. esim. Gordon ym. 2007, 46; Vilka 2018, 170). Kuten jo mainittu, lopulta eettisiin kysymyksiin ei ole olemassa suoria vastauksia, joten tutkijan on tehtävä ratkaisut itse (Eskola & Suoranta 1998, 52). Olemme tässä tutkimuksessa tehneet edellä mainitut ratkaisut, ja pyrkinet ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon esimerkiksi tutkittavien oikeudet, vahingoittamisen välttämisen sekä tieteellisesti hyvät käytännöt (ks. Kuula 2015, 61; Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta 2012, 6–7).

8.3 Miten toimisimme jatkossa?

Kuten tutkimuksemme pituudesta voi päätellä, kielitietoisuus oli aiheena hyvin laaja tutkimuskohde. Lisäksi etnografinen tutkimusote, sekä kahden opettajan intensiivinen havainnoiminen lisäsivät kerätyn aineiston, ja sitä kautta tutkimustulosten raportoinnin määrää ja laajuutta. Koska määrittelemiämme kielitietoisia osa-alueita oli kuusi, ja halusimme käsitellä niistä jokaisen molempien tutkittavien opettajien käytänteiden analyysissä, raportointi laajeni entisestään. Koemme kuitenkin, että tämä oli välttämätöntä kielitietoisuuden kokonaisvaltaisen kuvan luomiseksi, jotta myös lukijat saisivat tarpeeksi tietoa kielitietoisista osa-alueista ja niiden toteuttamisesta. Halusimme myös saada

mahdollisuuden vertailla kahden opettajan kielitietoisia käytänteitä, ja tarkastella niitä erityisesti heidän opetuskontekstin vaikutuksen näkökulmasta. Tutkimusta olisi kuitenkin periaatteessa ollut mahdollista supistaa esimerkiksi tutkimalla vain toista opettajaa tai rajaamalla kielitietoisia osa-alueita.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla tarpeellista tarkastella etnografisin tutkimusottein laajemmin koko koulun kielitietoista toimintakulttuuria, koska sillä on lopulta suuri vaikutus yksittäisen opettajan kielitietoisiin toimintatapoihin (ks. Opetushallitus 2014, 28). Myös tutkittavien opettajien huomiot opettajankoulutuksen puitteista, jotka liittyivät kielitietoiseen opetukseen, herättivät mielenkiintomme. Riippuuko yliopistokaupungista, kuinka kielitietoisuutta opetetaan tuleville opettajille, ja toisaalta, miten sitä kannattaisi opettajankoulutuksessa käsitellä? Myös tutkimuskontekstin suuri vaikutus voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Miten tutkimustulokset muuttuisivat, jos tutkittavat vaihtuisivat? Vaikuttaako tutkimustuloksiin esimerkiksi opettajan kokemustausta, opetusympäristö tai opettajan persoona?

Kielitietoisuus on tärkeä ja ajankohtainen aihe, jota olisi tarpeellista tutkia enemmän. Opimme itse paljon kielitietoisuudesta sekä ylipäätään kielen merkityksestä tämän tutkimusprojektin aikana, ja toivommekin, että tutkimuksemme innostaisi myös muita lukijoita aihealueen äärelle, ja kielitietoisuuden tutkimuskirjallisuuden määrä Suomessa voisi lisääntyä. Toivomme myös, että kasvatusalan ammattilaiset voisivat saada tästä tutkimuksesta erityisesti käytännön vinkkejä siihen, miten omaa opetustaan voisi kehittää kielitietoisempaan suuntaan.

9 LÄHTEET

- Aalto, E. & Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kieli koulutuksen resurssina: Vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8, 72–90.
- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa *Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön vuosikirja 31*. Pieksämäki: Kansanvalistusseura, 145–162.
- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan. Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–189.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. & Siltari, J. 1982. *Miehisen vapauden valtakunta: Tutkimus lähiöravintolan tikkakulttuurista*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N. & Acquah, E. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Anhava, J. 1998. *Maailman kielet ja kielikunnat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anton, E., Thierry, G., Gborov, A., Anasagasti, J. & Dunabeitia, J. 2016. Testing bilingual educational methods: A plea to end the language-mixing taboo. *Language Learning* 66 (2), 29–50.
- Anttila, P. 1998. *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Arnot, M., Schneider, C., Evans, M., Liu, Y., Welply, O. & Davies-Tutt, D. 2014. *School approaches to the education of EAL students: Language development, social integration and achievement*. Cambridge: The Bell Foundation. Noudettu osoitteesta <http://bot.fi/26d2> (Viitattu 9.12.2019).

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. 2007. Editorial introduction. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: SAGE, 1–7.
- Berry, J. 1998. Official multiculturalism. Teoksessa J. Edwards (toim.) *Language in Canada*. Cambridge: Cambridge University Press, 84–101.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Carter, R. 2003. Key concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal* 57 (1), 64–65.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity*. Lontoo: SAGE.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks: SAGE.
- Collier, V. & Thomas, W. 2007. Predicting second language academic success in English using the prism model. Teoksessa J. Cummins & C. Davison (toim.) *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 333–348.
- Cook, V. 2008. *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- Cummins, J. 1991. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. Teoksessa E. Bialystok (toim.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Bismila, V., Chow, P., Cohen, P., Giampapa, F., Leoni, L. ym. 2005. Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership* 63 (1), 38–43.
- Cummins, J., Cohen, S. & Giampapa, F. 2006. ELL Students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms. Noudettu osoitteesta https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/ccm246/Haynes_2010/ELLidentityTexts.pdf (Viitattu 5.12.2019).
- Davies, C. 2008. *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Lontoo: Routledge.

- Delavan, M., Valdez, V. & Freire, J. 2017. Language as whose resource? When global economics usurp the local equity potentials of dual language education. *International Multilingual Research Journal* 11 (2), 86–100.
- DivED. Sukella kieleen ja kulttuuriin. Noudettu osoitteesta <http://dived.fi/> (Viitattu 4.12.2019).
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1–14.
- Edwards, V. 2017. Literacy in bilingual and multilingual education. Teoksessa W. E. Wright, S. Boun & O. García (toim.) *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Oxford: Wiley-Blackwell, 75–91.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. 2001. Participant observation and fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: SAGE, 352–365.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan neuvosto. 2012. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Helsinki: Sanoma Pro.
- Eurooppa-neuvosto. 2017. Eurooppa-neuvoston päätelmät 14. joulukuuta 2017. Noudettu osoitteesta <https://www.consilium.europa.eu/media/32211/14-final-conclusions-rev1-fi.pdf> (Viitattu 20.11.2019).
- Eurooppa-neuvosto. 2018. Commission staff working document. Accompanying the document proposal for a council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning languages. Noudettu osoitteesta

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0174#footnote4> (Viitattu 2.12.2019).

European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. 2010. An instrument for training pre- and in-service teachers and educators. Euroopan komissio. Noudettu osoitteesta <https://www.consilium.europa.eu/media/32211/14-final-conclusions-rev1-fi.pdf> (Viitattu 17.3.2020).

Finkbeiner, C., White, J., Aplin, R., Cots, J. & James, C. 2013. In memory of prof. Leo van Lier. *Language Awareness* 22 (2), 99.

Fonseca-Mora, M. 2016. Music and language learning: An introduction. Teoksessa M. Fonseca-Mora & M. Gant (toim.) *Melodies, rhythm & cognition in foreign language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2–6.

García, O. & Kleyn, T. 2012. Teacher education for multilingual education. Teoksessa C. Chappelle (toim.) *The Wiley encyclopedia of applied linguistics*. Wiley online library. Chichester: Wiley-Blackwell, 1–5.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Helsinki: WSOY.

Guba, E. 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational communication and technology* 29 (2), 75–91.

Guthrie, J. 2004. Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research* 36 (1), 1–30.

Halliday, M. 1975. *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. Lontoo: Edward Arnold.

Halliday, M. 2004. *Learning how to mean*. Teoksessa J. Webster (toim.) *The language of early childhood*. Lontoo: Continuum, 28–59.

Halliday, M. 2004. *The social context of language development (1975)*. Teoksessa J. Webster (toim.) *The language of early childhood*. Lontoo: Continuum, 281–307.

- Halliday, M. 2004. Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language (1980). Teoksessa J. Webster (toim.) *The language of early childhood*. Lontoo: Continuum, 308–326.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983. *Ethnography: Principles in practice*. Lontoo: Routledge.
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P. & Sinkkonen, H-M. 2018. Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. *NMI-Bulletin 28* (3), 16–31.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K. & Tarnanen, M. 2015. Matematiikka ja maahanmuuttajat. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 108–123.
- Harmanen, M. 2013. Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 4* (5). Noudettu osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus> (Viitattu 5.12.2019).
- Hélot, C. & Young A. 2002. Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 5* (2), 96–112.
- Heyl, B. 2001. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Lontoo: SAGE, 369–383.
- Hildén, R. 2011. Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 6–18.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 1989. *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Honko, M. & Mustonen, S. 2018. Lukijalle. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 4–6.
- Honko, M. & Mustonen, S. 2018. Vertailusta voimaa. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura, 142–161.
- Howard-Jones, P. 2014. Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews, Neuroscience* 15 (12), 817–824.
- Howe, K. & Moses, M. 1999. Ethics in educational research. *Review of Research in Education* 24, 21–59.
- Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 131–152.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 10–23.
- Järvinen, H.-M. 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 68–88.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49–61.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–58.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7–10.

- Kajasto, A. 2015. Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä – Näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus, 91–100.
- Kalliokoski, J. 2009. Tutkimuskohteena monikielisyys ja kielten kohtaaminen. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) *Kielet kohtaavat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–22.
- Kantelinen, R. 2015. Eurooppalainen kielisalkku – työväline kielikasvatuksen toteuttamiseen. Julkaisussa R. Hildén & M. Härmälä (toim.) *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus, 8–20. Noudettu osoitteesta <https://karvi.fi/publication/hyvasta-paremmaksi-kehittamisideoita-kielten-oppimistulosten-arviointien-osoittamiin-haasteisiin/> (Viitattu 9.12.2019).
- Karlsson, F. 2008. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kelly, M. 2019. Language awareness in a comprehensive approach to language teaching and learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 15 (1), 37–54.
- Kibler, A., Walqui, A. & Bunch, G. 2015. Transformational opportunities: Language and literacy instruction for English language learners in the common core era in the United States. *TESOL Journal* 6 (1), 9–35.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjatuva kielenoppimisen työvälineenä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 63–77.
- Kohonen, V. 2005. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: Miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Koppa. Hermeneuttinen analyysi. Jyväskylän yliopisto. Noudettu osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi> (Viitattu 7.4.2020).

- Korpela, H. 2005. Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 26–37.
- Korpela, H. 2010. Kotoutuminen maahan muuttavien ja yhteiskunnan haasteena. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 41–48.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä: Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kotoutumislaki 1386/2010. Laki kotoutumisen edistämisestä. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (Viitattu 16.3.2020).
- Kuukka, I. 2009. Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtaamispaikkana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 12–18.
- Kuukka, I. 2017. Kielitietoisuus. PowerPoint-esitys 9.2.2017. Noudettu osoitteesta https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Suomenkielinen_opetustoimi/Opetuksen_kehittaminen/Kieli_ja_kulttuuritietoisuus (Viitattu 5.12.2019).
- Kuukka, I. 2019. Opas kielitietoiseen opetukseen. Espoo: Omnia. Noudettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opas-kielitietoiseen-opetukseen-omnia.pdf> (Viitattu 24.3.2020).
- Kuukka, I. & Rapatti, K. 2009. Yhteistä kieltä luomassa – suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 12–18.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laaksonen, P., Knuutila, S. & Piela, U. 2003. Saatteeksi. Teoksessa P. Laaksonen, S. Knuutila & U. Piela (toim.) Tutkijat kentällä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–9.
- Ladson-Billings, G. 1995. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal* 32 (3), 465–491.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen,

- E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–134.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Lauranto, Y. 2018. Kielten kirjoja, suomen sävyjä. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen. Helsinki: Finn Lectura, 32–93.
- Lehtonen, H. 2009. Maahanmuuttajataustaisten helsinkiläisnuorten monikielisyyden ilmiöitä. Teoksessa J. Kalliokoski, L. Kotilainen & P. Pahta (toim.) Kielet kohtaavat. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 161–190.
- Lemke, J. 1990. Talking science: language, learning, and values. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- van Lier, L. 1995. Introducing language awareness. Lontoo: Penguin Books.
- Lintunen, P. 2014. Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 165–187.
- Lucas, T. & Villegas, A. 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators. New York: Routledge, 55–72.
- Lucas, T. & Villegas, A. 2013. Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice* 52 (2), 98–109.
- Maahanmuuttovirasto. Sanasto. Noudettu osoitteesta <https://migri.fi/sanasto> (Vii-tattu 20.11.2019).

- Malkki, L. 2007. Tradition and improvisation in ethnographic field research. Teoksessa A. Cerwonka & L. Malkki (toim.) *Improvising theory. Process and temporality in ethnographic fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press, 162–187.
- Markova, E. 2009. The 'insider' position: Ethical dilemmas and methodological concerns in researching undocumented migrants with the same ethnic background. Teoksessa I. Liempt & V. Bilger (toim.) *The Ethnics of migration research methodology. Dealing with vulnerable immigrants*. Brighton: Sussex Academic Press, 141–154.
- Matikainen, T. 2009. Opetamme ajattelemaan, opetamme oppimaan, opetamme elämään. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus, 19–24.
- Mehmedbegovic, D. & Bak, T. 2017. Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism: From implicit assumptions to current evidence. *European Journal of Language Policy* 9 (2), 149–167.
- Menken, K. & Kleyn, T. 2010. The long-term impact of subtractive schooling in the educational experiences of secondary English language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13 (4), 399–417.
- Merleau-Ponty, M. 1962. *Phenomenology of perception*. Käänt. C. Smith. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Merriam, S. 1995. Theory to practice. What can you tell from an N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 4, 51–60.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Miramontes, O., Nadeau, A. & Commins, N. 2011. *Restructuring schools for linguistic diversity: Linking decision making to effective programs*. New York: Teachers College Press.
- Mortimer, E. & Scott, P. 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Mustaparta, A.-K., Nissilä, L. & Harmanen, M. 2015. Kielikasvatus – yhteinen tehtävä. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus, 7–24.
- Mustonen, S. & Honko, M. 2018. Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.) Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen. Helsinki: Finn Lectura, 120–141.
- Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 14–15.
- Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatukseen laadulliseen tutkimukseen. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niitemaa, M.-L. 2014. Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 138–164.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä, P. & Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 145–168.
- Nissilä, L. 2010. Suomi toisena kielenä valmistavassa opetuksessa. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 62–78.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A.-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 84–117.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyman, T. 2015. Autenttisuuden monet muodot. Julkaisussa R. Hildén & M. Härmälä (toim.) Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja

- Opetushallitus, 40–60. Noudettu osoitteesta <https://karvi.fi/publication/hyvasta-paremmaksi-kehittamisideoita-kielten-oppimistulosten-arviointien-osoittamiin-haasteisiin/> (Viitattu 9.12.2019).
- OECD. 2006. Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Programme for international student assessment. Pariisi: OECD.
- Ojala, J. 1997. Kirjoittamaton kirja, kirjoitettu kirja ja luonnonkirja. Planetaariset ilmiöt teksteinä ja kuvina peruskoulun ja lukion oppikirjoissa. Tutkimuksia 63. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojutkangas, A. 2010. Oman äidinkielen opetus valmistavassa opetuksessa – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 81–88.
- Opetushallitus. 2000. Opettajan opas. Eurooppalainen kielisalkku suomalaisessa perusopetuksessa: taustaa, perusteita ja suuntaviittoja. Eurooppalainen kielisalkku / Europeisk språkportfolio / European language portfolio. Opetushallitus. Noudettu osoitteesta <http://kielisalkku.edu.fi/fi/opettajille/> (Viitattu 13.12.2019).
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2017. Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu. Helsinki: Opetushallitus. Noudettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf (Viitattu 24.3.2020).
- O'Reilly, K. 2004. Ethnographic methods. Lontoo: Routledge.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paivio, A. 2007. Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach. Lontoo ja New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Hakapaino.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Pennington, M. 1997. Phonology in English language teaching: An international approach. Lontoo: Longman.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pettit, S. 2011. Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom: A review of the literature. *International Multilingual Research Journal* 5 (2), 123–147.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielen oppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 45–67.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.
- Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen, E. 2016. Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat. Helsinki: Art House.
- Polanyi, M. 2009. The tacit dimension. Chicago: University of Chicago Press.
- Raatikainen, P. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rapatti, K. 2015. Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Ooppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus, 55–62.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen

tietoarkisto. Noudettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
(Viitattu 9.3.2020).

- Saario, J. 2009. Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 53–69.
- Salo, O.-P. 2011. Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella? Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOY, 41–64.
- Salo, O.-P. 2015. Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Julkaisussa R. Hildén & M. Härmälä (toim.) Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Koulutuksen seurantaraportit 2015:6. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus, 21–39. Noudettu osoitteesta <https://karvi.fi/publication/hyvasta-paremmaksi-kehittamisideoita-kielten-oppimistulosten-arviointien-osoittamiin-haasteisiin/> (Viitattu 9.12.2019).
- Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227–246.
- Schall-Leckrone, L. & McQuillan, P. 2012. Preparing history teachers to work with English learners through a focus on the academic language of historical analysis. *Journal of English for Academic Purposes* 11 (3), 246–266.
- Schneider, M. & Stern, E. 2010. The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. Teoksessa Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (toim.) The nature of learning: Using research to inspire practice. Pariisi: OECD, 69–90.
- Shenton, A. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information* 22 (2), 63–75.
- Skeggs, B. 2007. Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. Lontoo: SAGE, 426–442.
- Smeds, J. 2005. Macrolinguistics: Global perspectives on language education. Teoksessa J. Smeds, K. Sarmavuori, E. Laakkonen & R. de Cillia (toim.)

- Multicultural communities, multilingual practice. Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö. Turku: Turun yliopisto, 317–328.
- Smeds, J. 2011. Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota. Teoksessa R. Hildén ja O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY, 223–235.
- Sundman, M. 2014. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 114–137.
- Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Runkoaineisto. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, moniste 4. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suomen kielen perussanakirja. Ensimmäinen osa A–K. Helsinki: Kotimaisten kielen tutkimuskeskus.
- Suomen perustuslaki 1999/731 § 17. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999> (Viitattu 12.2.2020).
- Svalberg, A. 2016. Language awareness research: Where we are now. *Language Awareness* 25 (1–2), 4–16.
- de Swaan, A. 2001. *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Polity.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. Oulu: Oulun yliopisto, 32–49.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografisen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: West Point Oy, 67–112.
- Tarnanen, M., Kauppinen, M. & Ylämäki, A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielen käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä, 278–297.

- Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559> (Viitattu 9.12.2019).
- Taylor, L., Bernhard, J., Garg, S. & Cummins, J. 2008. Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Education* 8 (3), 269–294.
- THL - Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus: Kotoutuminen ja osallisuus. Noudettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus> (Viitattu 20.11.2019).
- Tilastokeskus. Maahanmuutto. Noudettu osoitteesta <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/index.html> (Viitattu 20.11.2019).
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Noudettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 30.3.2020).
- Vaarala, H., Reiman, N. Jalkanen J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Noudettu osoitteesta http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Viitattu 14.4.2020).

- Vesisenaho, M. 1998. Itseohjautuvuuden kehitys monimuoto-opinnoissa. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja A, n:o 17. Joensuu 1998.
- Vettenranta, J., ym. 2016. PISA 15 – Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–171.
- Väestöliitto. Kielen merkityksestä. Noudettu osoitteesta https://www.vaestoliitto.fi/monikulttuurisuus/tietoa-monikulttuurisuudesta/monikulttuurinen_parisuhde/kielen_merkityksesta/ (Viitattu 20.11.2019).
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. 2001. Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction* 11 (4–5), 381–419.
- Warming, H. 2011. Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood* 18 (1), 35–53.
- Winkler, I., ym. 1999. Brain responses reveal the learning of foreign language phonemes. *Psychophysiology* 36 (5), 638–642.
- Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja. 1987. Suomen akatemian julkaisuja 1/1987, Helsinki.
- Yin, R. 1994. Case study research. Design and methods. Thousand Oaks: SAGE.
- YK. 2017. International migration raport 2017. Noudettu osoitteesta <http://bot.fi/2d7k> (Viitattu 15.4.2020).
- Youssef, Y. 2005. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus, 120–140.

Tiedote vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Opiskelemme viidettä vuotta luokanopettajiksi Tampereen yliopistossa kasvatus-tieteiden tiedekunnassa. Teemme pro gradu –tutkielmaa opettajien kielitietoisuudesta yleisopetuksessa ja valmistavassa opetuksessa. Tarkoituksenamme on havainnoida luokan opettajaa ja hänen kielitietoisia käytänteitään luokan arjessa. Havainnointimme tapahtuu aikavälillä 13.1. – 7.2.2020, josta olemme havainnoinnissa aina pari päivää viikossa.

Korostamme vielä, että tarkoituksenamme on tutkia vain luokan opettajaa ja hänen käytäntöjään. Kuitenkin havainnointi tapahtuu luokkatiloissa, jossa opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Havainnointitilanteet myös äänitään. Havainnointimuistiinpanot ja äänitteet säilytetään huolellisesti ja hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Huolehdimme myös, että tutkimuksessamme ei ole näkyvissä minkäänlaisia tunnistetietoja luokasta, koulusta tai sen henkilöistä.

Mikäli ette halua, että lapsenne ovat mukana havainnointitilanteissa, ilmoitathan siitä luokan opettajalle.

Tampereella 7.1.2020

Ystävällisin terveisin,

Kiia Holkko ja Tytti Kalliomaa

Kiia.holkko@tuni.fi

Tytti.kalliomaa@tuni.fi

Haastattelukysymykset yleisluokan opettajalle

1. Mikä on koulutustaustasi? Kauanko olet ollut opettajana? Minkälaisissa luokissa olet ollut töissä?
2. Minkälaiset kielelliset taustat oppilailla on? Onko joillakin oppilailla todettu oppimisvaikeuksia?
3. Mitä tiedät kielitietoisuudesta, mitä se mielestäsi tarkoittaa? Mistä olet saanut nämä tiedot?
4. Miten koet, että olet saanut koulutuksessasi ja urallasi tietoa kielitietoisuudesta?
5. Miten koet hyödyntäväsi kielitietoisuutta oppitunneilla? Minkälaisia kielitietoisia tapoja mielestäsi käytät? Koetko, että sinulla olisi jotakin kehitettävää liittyen kielitietoisuuteen?
6. Mitä merkitystä ajattelet kielellä olevan yksilölle ja yhteisölle?

Haastattelukysymykset valmistavan luokan opettajalle

1. Mikä on koulutustaustasi? Kauanko olet ollut opettajana? Kauanko olet ollut yleisopetuksessa ja valmistavassa opetuksessa töissä?
2. Minkälaiset kielelliset taustat oppilailla on? Kauanko oppilaat ovat olleet valmistavassa luokassa? Onko joillakin oppilailla todettu oppimisvaikeuksia?
3. Mitä tiedät kielitietoisuudesta, mitä se mielestäsi tarkoittaa? Mistä olet saanut nämä tiedot?
4. Miten koet, että olet saanut koulutuksessasi ja urallasi tietoa kielitietoisuudesta?
5. Miten koet hyödyntäväsi kielitietoisuutta oppitunneilla? Minkälaisia kielitietoisia tapoja mielestäsi käytät? Koetko, että sinulla olisi jotakin kehitettävää liittyen kielitietoisuuteen?
6. Mitä merkitystä ajattelet kielellä olevan yksilölle ja yhteisölle?