



Tukeva Jenni Emilia

Luokanopettajien kokemuksia kielitietoisesta opetuksesta

Pro gradu –tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien kokemuksia kielitietoisesta opetuksesta (Jenni Tukeva)

Pro gradu –tutkielma, 61 sivua, 1 liitesivu

huhtikuu 2020

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia kielitietoisuudesta. Tutkimuksen tavoitteena on saada konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kielitietoisuus tulee esiin koulumaailmassa. Tämän lisäksi tutkimus keskittyy myös selvittämään, millainen merkitys kielitietoisuudella on niin oppilaille kuin luokanopettajille itselleen. Kielitietoisuus on ajankohtainen käsite, joka lisättiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2014. Tämä opetussuunnitelma otettiin virallisesti käyttöön vuonna 2016, joten luokanopettajille kielitietoisuus on suhteellisen uusi käsite. Kielitietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielestä ja sen rakenteista sekä erilaisista käyttötarkoituksista. Käsitteenä kielitietoisuus on hyvin moniulotteinen ja avaankin tässä tutkimuksessa tuota käsitettä useista eri näkökulmista tarkasteltuna.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jossa on fenomenologisen tutkimusmenetelmän piirteitä. Tutkimus keskittyy fenomenologian mukaisesti kokemusten tarkasteluun. Aineisto on kerätty kahden eri Facebook-ryhmän kautta sähköisellä lomakkeella, joka sisälsi viisi avointa kysymystä kielitietoisuudesta. Lopullinen aineisto koostuu 22 luokanopettajan vastauksista. Tutkimusaineiston analyysissä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tämä tutkielma on siis muotoutunut lopulliseen muotoonsa aineistosta nousseiden aiheiden pohjalta.

Keräämäni tutkimusaineiston pohjalta voidaan todeta, että kielitietoisuus on merkittävä osa koulussa tapahtuvaa opetusta sekä muuta toimintaa. Kielitietoisuus nousee monella tapaa esiin niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Oppitunneilla kielitietoisuus on osa niin opetustilaa, oppimateriaaleja kuin vuorovaikutustakin. Kielitietoisuus huomioidaan kouluissa myös erilaisina teemaviikkoina ja tapahtumina, joissa korostetaan kieliä ja niiden merkityksiä. Kielitietoisuus koetaan oppilaiden kannalta merkitykselliseksi, sillä se edistää oppilaan oppimista, vuorovaikutustaitoja ja identiteetin kehittymistä. Luokanopettajat kokevat kielitietoisuuden myös hyödylliseksi omassa työssään. Kielitietoisuus auttaa opettajia muun muassa keskeisten käsitteiden hahmottamisessa, oppimateriaalien luomisessa, oppituntien suunnittelussa sekä kommunikoinnissa. Tutkimus osoittaa, että kielitietoisuus on tärkeä osa opetusta kouluissa. Kielitietoisuuden merkitys korostuu etenkin silloin, kun opettaja kohtaa suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita tai muita oppilaita, joilla on vaikeuksia kielen kanssa. Kielitietoisuus koetaan kuitenkin hyödyllisenä aivan jokaisen oppilaan kohdalla.

Avainsanat: kielitietoisuus, kielitietoinen pedagogiikka, kielten oppiminen, monikielisyys, S2-oppilaat, fenomenologia

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Kielitietoisuus	7
2.1	Kielitietoisuuden määrittely.....	7
2.1.1	<i>Kielitietoisuus</i>	7
2.1.2	<i>Kielellinen tietoisuus</i>	8
2.1.3	<i>Kielitieto</i>	9
2.2	Kielitietoinen koulu	10
2.2.1	<i>Koulu kielitietoisena yhteisönä</i>	10
2.2.2	<i>Kielitietoinen pedagogiikka</i>	12
3	Kieli ja oppiminen	14
3.1	Mitä kieli on?	14
3.2	Kielen oppiminen.....	15
3.2.1	<i>Ensikieli</i>	16
3.2.2	<i>Vieras kieli</i>	18
3.2.3	<i>Toinen kieli</i>	20
3.3	Monikielisyys	21
3.4	Kielen merkitys oppimisessa	24
3.5	Vuorovaikutus ja kieli.....	25
4	Tutkimuksen toteutus	27
4.2	Laadullinen tutkimus	27
4.3	Fenomenologinen tutkimus	29
4.4	Aineiston kerääminen	31
4.5	Analyysi.....	32
5	Tutkimustulokset	35
5.1	Kielitietoinen opetus	35
5.2	Kielitietoisuus oppituntien ulkopuolella.....	39
5.3	Oppilaan kielitietoisuus	42
5.4	Luokanopettajan kielitietoisuus	44
6	Johtopäätökset	47
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	51
8	Pohdinta	54
	Lähteet	57

1 Johdanto

Tämän pro gradu –tutkielman aiheena ovat luokanopettajien kokemukset kielitietoisesta opetuksesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten kielitietoisuus tulee esiin oppimisympäristöissä, vuorovaikutuksessa sekä muussa toiminnassa koulumaailmassa. Näiden lisäksi tutkin myös, millainen merkitys kielitietoisuudella on niin oppilaille kuin luokanopettajille. Tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen, sillä käsite kielitietoisuus lisättiin uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 2014, ja tämä opetussuunnitelma astui voimaan vuonna 2016. Kielitietoisuuden ajatellaan olevan merkityksellistä koulun kannalta, sillä kieli on keskeinen osa koulun jokapäiväistä toimintaa. Koulu ilman kieltä on suorastaan mahdoton ajatus. Kieltä voidaankin luonnehtia oppimisen tärkeimmäksi työkaluksi, jota ilman ei voi tapahtua opetusta tai oppimista. Myös kaiken opettamisen voidaan ajatella olevan kielen opettamista. (Van Lier, 2004, 1.) Kieli on näkyvässä koulussa kaikkialla. Se tulee esiin esimerkiksi opetuspuheessa, oppikirjoissa, vieraiden kielten tunneilla, aamunavauksissa ja välituntipuheessa. Koulumaailma on oma kielellinen maailmansa, jossa opetuksen yhtenä tärkeimpänä tehtävänä voidaan pitää kielestä puhumista. Tällaista kielestä keskustelua ja sen tietoista pohtimista kutsutaan kielitietoisuudeksi (Dufva, 2000, 88.) Myös se, että vieraita kieliä aletaan kouluissa opiskella entistä aikaisemmin, lisää kielitietoisuuden merkitystä. Eri kielet ovat jo ensimmäisestä luokasta lähtien osa oppilaiden arkea. Oppilaat eivät ainoastaan opiskele kieliä koulussa vaan he törmäävät vieraisiin kieliin koulun ulkopuolella esimerkiksi television, median ja pelien kautta.

Koulujen monikielisyyteen ja näin ollen myös kielitietoisuuden merkitykseen vaikuttaa yhtenä tekijänä lisääntynyt maahanmuutto. Kouluissa on yhä enemmän oppilaita, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Tällaisia oppilaita, jotka opiskelevat suomea toisena kielenään kutsutaan S2-oppilaiksi. Suurin osa luokanopettajista tulee todennäköisesti jossain vaiheessa kohtamaan ja opettamaan S2-oppilaita. Sen lisäksi, että nämä oppilaat ovat monikielisiä, ovat he myös profiileiltaan entistä moninaisempia kulttuurien, taustojen ja kielten suhteen. Profiilien moninaisuus tuo oman haasteensa luokanopettajan työhön. (Vaarala, Reiman, Jalkanen, Nissilä, 2016, 8.) S2-oppilaat vasta harjoittelevat suomen kieltä. Heille suomen käyttö on työlästä ja aikaa vievää, sillä he joutuvat jatkuvasti kiinnittämään huomiota siihen. Tämän vuoksi luokanopettajan tulisi olla kielitietoinen ja kiinnittää erityistä huomiota opetuksensa kieleen, kun luokassa on S2-oppilaita. Opetuspuheen tulisi olla mahdollisimman selkokielistä ja havainnollistavaa sekä sisältää paljon eleitä ja ilmeitä. (Martin, 2003, 67.)

Kielitietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä kielen erilaisista muodoista ja käyttötarkoituksista. Kielitietoisessa yhteisössä ollaan tietoisia kielenpuhujien kulttuuristen taustojen merkityksestä kieleen ja sen käyttämiseen. (Honko & Mustonen, 2018, 129.) Kielitietoisuuteen kuuluu myös kielen havainnointi erilaisista näkökulmista. Kielitietoinen yksilö ymmärtää kielen vaihtelevana ja tilanteisiin sidonnaisena ilmiönä, johon kieliopin lisäksi olennaisena osana kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset normit. Yksilö myös havainnoi omaa kieltään ja hyödyntää tekemiään havaintoja käytännössä. (Kalliokoski ym., 2015, 40.) Kielitietoisessa koulussa kaikki kielet saavat näkyä ja niitä arvostetaan. Opettajat ymmärtävät kielen merkityksen oppimisessa, opetuksessa ja muussa koulun toiminnassa. Opettajat eivät ainoastaan opeta oppiaineiden sisältöä vaan myös oppiaineiden kieltä. (OPH, 2017, 3–4.)

Käsittelin kielitietoisuutta myös kandidaatintutkielmassani, jossa aiheena oli kielitietoisuus monikielisessä luokahuoneessa. Kandidaatintutkielmassani kielitietoisuus painottui S2-oppilaisiin ja heidän opettamiseensa. Tutkielman tehtyäni ymmärsin kielitietoisuuden merkityksen kaikille oppilaille ja kaikessa oppimisessa. Siksi päädyinkin pro gradu –tutkielmassani tarkastelemaan kielitietoisuutta laajempaan ilmiönä. En siis halunnut rajata tutkimusta koskemaan esimerkiksi vain S2-oppilaita. Aiheen valintaan vaikutti myös oma henkilökohtainen kiinnostukseni kielitietoisuuteen. Olen opiskellut luokanopettajaopintojeni ohella myös suomen kieltä humanistisessa tiedekunnassa. Minulta löytyy kiinnostusta kieliä ja niiden oppimista sekä opettamista kohtaan. Minulta löytyy myös käytännön kokemusta työskentelystä S2-oppilaiden kanssa, jossa kielitietoisuuden merkitys on itselleni avautunut aivan uudella tavalla. Koen itse, että näistä kokemuksista on ollut paljon hyötyä luokanopettajan työn kannalta. Mielestäni kielitietoisuus on tärkeä osa kaikkea toimintaa kouluissa ja tämän vuoksi ajattelen, että kielitietoisuuden tutkiminen on tärkeää ja ajankohtaista.

Päädyin tutkimaan luokanopettajien kokemuksia kielitietoisesta opetuksesta, sillä halusin saada selville, miten opetussuunnitelmassakin mainittu kielitietoisuus käytännössä kouluissa näkyy. Päädyin tutkimaan juuri luokanopettajien kokemuksia, sillä tulevana luokanopettajana heidän näkökulmansa kiinnostavat minua eniten. Olettamuksena minulla oli myös, että luokanopettajat tietävät kielitietoisuudesta edes jotain, sillä heidän tulisi toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta, johon kuuluu osana kielitietoisuus. Huomasin kuitenkin tutkimukseni edetessä, että kielitietoisuus ei ole kovin helposti ymmärrettävä käsite. Luokanopettajat liittyvät kielitietoisuuden hyvin erilaisiin konteksteihin ja ymmärtävät sen eri tavoin. Kielitietoisuus onkin hyvin moniulotteinen käsite, joka korostuu monenlaisissa yhteyksissä. Tutkimukseni tavoitteena on saada konkreettisuutta kielitietoisuuden käsitteelle. Tämän tutkimuksen kautta luokanopettajat

voivat paremmin ymmärtää, mitä kielitietoinen opetus konkreettisesti on ja miten oppilaat ja luokanopettajat itse voivat siitä hyötyä.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten kielitietoisuus konkreettisesti näkyy erilaisissa oppimisympäristöissä?
2. Miten kielitietoisuus tulee esiin koulussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa?
3. Miten kielitietoinen opetus tukee oppilasta koulussa?
4. Miten kielitietoisuus tukee luokanopettajan työtä?

Edellä mainitut tutkimuskysymykset valikoituivat oman kiinnostukseni ja aikaisemman tietämykseni pohjalta. Tunnistan kielen merkityksen osana oppimisympäristöjä ja vuorovaikutusta. Tämän vuoksi päätin tutkia kielitietoisuuden ilmentymää kyseisissä konteksteissa tarkemmin. Toivoin tämän tutkimuksen myötä saavani konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kielitietoisuus näissä ilmenee. Halusin myös selvittää, miten kielitietoinen opetus luokanopettajien mielestä tukee oppilaita koulussa. Tämän kautta ajattelin saavani todellisia kokemuksia kielitietoisuuden hyödyistä erilaisissa tilanteissa. Viimeisenä halusin tutkia kielitietoisuuden merkitystä luokanopettajien työssä. Viimeiseen tutkimuskysymykseen liittyen en löytänyt juurikaan aikaisempaa tutkimusta suomalaisista luokanopettajista. Tämän vuoksi ajattelin, että olisi mielenkiintoista sekä hyödyllistä tutkia kielitietoisuutta myös tästä näkökulmasta.

Aikaisempaa tutkimusta kielitietoisuudesta löytyi hyvin vähän. Suoraan rajaamastani tutkimusaiheesta en löytänyt lainkaan aikaisempaa tutkimusta. Sara Peltonen on vuonna 2019 tehnyt pro gradu –tutkielman: *Kielitietoisuus matematiikan käsitteiden opetuksessa. Miltä kielitietoisuus tuntuu opettajista?* Peltosen tutkielma keskittyy siis kielitietoisuuteen matematiikan käsitteiden opetuksessa. Tutkielmassa keskitytään tutkimaan luokanopettajia, joiden opetusryhmät sisältävät S2-oppilaita. (Peltonen, 2019.) Oma tutkimukseni on rajaukseltaan Peltosen tutkimusta huomattavasti laajempi, sillä en ole rajannut tutkimustani mihinkään oppiaineeseen. On kuitenkin mahdollista, että tutkimuksessani esiintyy samanlaisia havaintoja, sillä en ole myöskään pois sulkenut matematiikan opetusta. Kielitietoisuutta on tutkittu myös esimerkiksi aineenopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Eija Aalto (2019) on väitöskirjassaan tutkinut aineenopettajien kielitietoisuutta. Aalto keskittyi tutkimaan, miten aineenopettajaopiskelijat ottavat monikieliset oppilaat huomioon eri oppiaineissa. (Aalto, 2019.)

2 Kielitietoisuus

2.1 Kielitietoisuuden määrittely

Tutkiessani kielitietoisuuden käsitettä törmäsin useisiin toisiinsa liittyviin käsitteisiin. Käsitteet olivat määritelmiltään hyvin päällekkäisiä keskenään. Näitä käsitteitä olivat esimerkiksi: kielitietoisuus, kielellinen tietoisuus sekä kielitieto. Kielitietoisuuden voidaankin ajatella koostuvan näistä kaikista. Tässä aluvuossa avaan näiden eri käsitteiden merkityksiä.

2.1.1 Kielitietoisuus

Kielitietoisuus on ymmärrystä kielen käytöstä. Kielitietoinen ymmärtää esimerkiksi, miten kieltenpuhujan sosiokulttuurinen tausta vaikuttaa itse kielen käyttöön. (Honko & Mustonen, 2018, 129.) Käsitteenä kielitietoisuus sai alkunsa Language awareness –liikkeestä 1980-luvun Britanniassa. Liike syntyi kehittämään oppilaiden kielellisiä valmiuksia. Britanniassa havaittiin, että oppilaiden erilaiset taustat vaikuttivat heidän kielellisiin valmiuksiinsa ja tämä johti epätasapainoon koulun opetuksessa. (Anders & Ruohotie-Lyhty, 2019.) Kielitietoisuuden käsite onkin lähtöisin pedagogisista käyttötarkoituksista ja sillä on aina ollut vahva suhde pedagogiikkaan. Aluksi kielitietoisuus liitettiin lähinnä äidinkielen opetukseen. Myöhemmin se liitettiin myös muiden kielten opetukseen ja lopulta sen merkitys ymmärrettiin osana kaikkea opetusta kouluissa. (Finkbeiner & White, 2017, 5.)

Kielitietoisuuteen kuuluu kielen tarkastelu erilaisista näkökulmista. Kielitietoinen yksilö ymmärtää, että kieli on vaihtelevaa, tilanteisiin sidonnaista ja että kieleen kuuluvat kieliopin lisäksi myös olennaisena osana erilaiset sosiaaliset normit. Kielitietoinen yksilö havainnoi omaa kieltään ja hyödyntää tekemiään havaintoja käytännössä. (Kalliokoski ym., 2015, 40.) Kielitietoinen toimintakulttuuri edistää niin oppimista, yksilöiden hyvinvointia kuin koko yhteisön tasa-arvoista toimintaa (Honko & Mustonen, 2018, 4). Kielitietoisuuteen kuuluu ymmärrys siitä, että useita kieliä on mahdollista käyttää rinnakkain elämän aikana. Kieli ja arvot sekä ideologiat heijastuvat aina toisiinsa. Kielen oppiminen ymmärretään vaiheikkaana prosessina, johon kuuluu paljon kielen havainnointia ja siihen reagoimista. (Honko & Mustonen, 2018, 129–131.) Kielitietoisuuden voi siis käsittää hyvin laajana käsitteenä, joka lyhyesti ilmaistuna tarkoittaa kaikkea tietoisuutta ja tietoa kielestä sekä sen piirteistä.

2.1.2 Kielellinen tietoisuus

Kielellinen tietoisuus käsitteen yhteydessä puhutaan usein sen heräämisestä lapsuudessa. Kielellisen tietoisuuden herätessä lapsi suhtautuu kieleen ulkopuolisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi kykenee kiinnittämään huomionsa sanojen merkityksistä niiden tarkoitukseen. (Kohonen & Eskelä-Haapnen, 2006, 16.) Kielellisen tietoisuuden herätessä lapsi alkaa leikitellä kielellä ja ymmärtää kielen rakenteita ja muotoja, esimerkiksi onko jokin sana lyhyt vai pitkä. Lapsi tutkii ja havainnoi kieltä sekä sen merkityksiä. Kielellinen tietoisuus kehittyy jokaisella lapsella eri tavoin ja sen kehittymistä voidaan myös edistää erilaisin keinoin. (Hakamo, 2011, 54.) Kielellisen tietoisuuden kehittyminen vapauttaa lapsen ajattelun kielen tilannesidonnaisuudesta. Lapsi kiinnittää huomionsa kielen rakenteeseen ja toimintaan uudella tavalla. Tällä kielellisen tietoisuuden kehittämisellä on iso merkitys myöhemmin muun muassa lukemaan oppimisessa, sillä kielellisen tietoisuuden kehittyessä lapsi ymmärtää kielen perussäännöt. Näitä perussääntöjä tarvitaan, jotta lapsi voi oppia lukemaan. Puhuminen ja kuunteleminen luonnistuvat pitkälle ilman kielen sääntöjä, toisin kuin lukeminen. (Kohonen & Eskelä-Haapnen, 2006, 16–17.) Kielelliset metaprosessit automaattistuvat hiljalleen, koska kielen jatkuva tietoinen pohtiminen on hyvin kuormittavaa aivoille. Kielenkäyttäjä voi kuitenkin halutessaan ottaa nämä automaattistuneet metaprosessit käyttöönsä. Kielenkäyttäjä voi esimerkiksi halutessaan kontrolloida omaa kieltään ja pohtia tietoisesti kielen käyttöä erilaisissa tilanteissa. (Alanen, 2006, 14.)

Hakamon (2011) mukaan kielellinen tietoisuus koostuu 4–5 osa-alueesta. Nämä osa-alueet ovat: fonologinen tietoisuus, morfologinen tietoisuus, syntaktinen tietoisuus, semanttinen tietoisuus ja pragmaattinen tietoisuus. Fonologisessa tietoisuudessa on kyse äännerakenteiden ymmärtämisestä. Tällöin ihminen kykenee jakamaan sanoja osiin ja tunnistamaan eri äänneet. Fonologisessa tietoisuudessa on myös kyse kirjainten muuttamisesta äänneiksi ja näiden äänneiden yhdistäminen sanoiksi. Morfologisessa tietoisuudessa on kyse sanojen rakenteista ja taipumisesta. Syntaktisessa tietoisuudessa on kyse kielten sääntöjen ymmärtämisestä ja lausetajusta. Semanttisessa tietoisuudessa on kyse sanojen merkitysten ymmärtämisestä. Ihminen esimerkiksi havaitsee synonyymit. Pragmaattisessa tietoisuudessa on kyse kielen käytöstä. Tämän kehittyessä ihminen osaa käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla. Ihminen käyttää näitä kielellisen tietoisuuden osa-alueita tiedostamattaan, kun kieli on hallinnassa. (Hakamo, 2011, 55.)

Kielellisen tietoisuuden kautta yksikö kykenee ikään kuin esineellistämään kielen ja tarkastelemaan sitä ulkopuolelta. Kielellisen tietoisuuden kautta yksilölle kehittyy taito pohtia ja hallita omaa kieltään, esimerkiksi tilanteisiin sopivalla tavalla. Kieltä pohtiessa yksilö kohtaa erilaisia

ongelmia, joiden ratkaisemiseksi tarvitaan myös kognitiivisia taitoja. Monikielisten kielellinen tietoisuus on usein hieman kehittyneempi, sillä monikielinen kykenee paremmin havainnoimaan kieltä ulkopuolelta. Monikielisellä on myös hallussaan kaksi tai useampi kieltä, jolloin hän kykenee vertailemaan kieliä sekä niiden rakenteita, ja tekemään niistä erilaisia päätelmiä. (Jessner, 2008, 41–42.)

2.1.3 Kielitieto

Kielitietoa voidaan pitää osana kielitietoisuutta (Honko & Mustonen, 2018, 4). Kouluissa opettava kielitieto on tietoa kieliopista, sanastosta, tekstien ominaisuuksista sekä tekstilajeista. Kielitietoon kuuluu myös olennaisena osana tietoisuus kielen käytänteistä, käytöstä ja vuorovaikutuksesta. Myös kielen eri muodot, kuten yleiskieli ja murteet, ovat osa koulujen kielitietoa. Kielitietoa opiskellessa myös vertaillaan kielen erilaisia rakenteita. (Harmanen, 2011, 386.) Kouluissa opiskellaan kielitietoa, jotta oppilaiden kielitietoisuus heräisi ja kielen käyttötavat kehittyisivät. Kielitietoinen oppilas kykenee analysoimaan ja tulkitsemaan kielen erilaisia tehtäviä, merkityksiä ja käyttötapoja. Kielitietoinen oppilas kykenee myös kuvaamaan tekemiään havaintoja sopivien käsitteiden avulla. Tämän lisäksi oppilas kykenee tarkastelemaan kieltä ja kielenkäyttöä erilaisista näkökulmista. Kielitiedon opettamisessa keskeistä on ajatus siitä, että kieli on vaihtelevaa ja sidonnaista tilanteisiin nähden. Kielellä ei ole vain yhtä muotoa, vaan useita, jotka eroavat toisistaan sanastollisesti ja kieliopillisesti. (Kalliokoski, Kumenius, Luukka ym., 2015, 40.) Kielitiedon opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kielitajua. Kielitajulla tarkoitetaan ymmärrystä kielen merkityksestä ajattelussa, tiedonhallinnassa ja vuorovaikutuksessa. Kielitajua on myös kielen käyttö tilanteen mukaisesti. Oppilaan tulisi ymmärtää yleiskielen merkitys ja samalla myös oman henkilökohtaisen kielen merkitys. (Harmanen, 2011, 393.)

Tekstit ovat kielitiedon opetuksen ydin. Tekstien kautta pohditaan muun muassa mitä ja mihin kieltä käytetään, mitä sen avulla halutaan ilmaista ja millaisia merkityksiä sanat kielessä saavat. Kieltä voidaan lähestyä kielitiedon opetuksessa erilaisten näkökulmien kautta. Yksi tapa lähestyä kieltä on ilmiölähtöinen lähestymistapa. Ilmiölähtöisen lähestymistavan kautta kieltä voidaan esimerkiksi vertailla. Kielen pohtimisen ja vertailun jälkeen voidaan koostaa näistä havainnoista kieliopillista tietoutta. Kielitiedon opetuksessa kielen rakenteita lähestytään usein erilaisten prototyyppien kautta. Myös käsitteet ovat olennainen osa kielen rakenteiden tarkastelua, sillä niiden avulla kielen osia voidaan nimetä, vertailla ja tutkia. Kielitiedon opetuksessa

näiden käsitteiden määrä kasvaa koulumaailmassa aina vuosittain. Ongelmallista voi olla se kuinka paljon käsitteitä opettaa ja missä vaiheessa. Tärkeää on, että käsitteet eivät jää irrallisiksi. Kielitiedon opetuksessa käytettävät käsitteet mahdollistavat myös tekstitaitojen kielentämisen. Tämän lisäksi käsitteitä tarvitaan myös lukemiseen, puhumiseen, kuuntelemiseen ja kirjoittamiseen. Käsitteet myös mahdollistavat eri kielten vertailun keskenään ja tukevat näin myös vieraiden kielten opiskelua. (Harmanen, 2011, 388.)

2.2 Kielitietoinen koulu

2.2.1 Koulu kielitietoisena yhteisönä

Kielitietoisuus lisättiin uusimpaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan, joka astui virallisesti voimaan vuonna 2016. Opetussuunnitelmassa puhutaan koulusta kielitietoisena yhteisönä, jossa eri kielten käyttäminen on luontevaa ja kaikkia kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä korostuu myös keskustelu kieliin ja kieliyhteisöihin liittyvistä asenteista. Koulujen tulee ymmärtää kielen keskeinen merkitys kaikessa toiminnassa, kuten oppimisessa, vuorovaikutuksessa, yhteisöissä, identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Kielitietoisessa ajattelussa keskeistä on myös se, että jokaisella oppiaineella on oma tyypillinen kielensä, joka tulee tunnistaa. Opetus tulisi rakentaa niin, että siinä edetään arkikielestä tuohon oppiaineiden käsitteelliseen ajattelun kieleen. Näin ollen myös jokainen opettaja on opettamiensa oppiaineiden kielten opettaja sekä kielellinen malli oppilailleen. (POPS, 2014, 28.)

Koulu ilman kieltä on täysin mahdoton ajatus, sillä kieli on merkittävä osa koulun jokapäiväistä arkea. Varsinaista opetusta ei voi käytännössä edes tapahtua ilman kieltä. Kieltä voidaan luonnehtia opetuksen ja oppimisen tärkeimmäksi työkaluksi. Kielen käyttö koulun arjessa on kuitenkin usein hyvin huomaamatonta. Kieli ei myöskään ole sidottu vain oppitunteihin vaan sillä on iso rooli myös oppituntien ulkopuolella, kun esimerkiksi luetaan ruokalistaa tai kylttejä koulun käytävillä. Kun yksilö hallitsee kielen, sen käyttäminen on luonnollista ja vaivatonta tällaisissa tilanteissa, eikä sen käyttöön tule tietoisesti kiinnitettyä huomioita. (Van Lier, 2004, 1.) Kieli on koulussa osa oppimista, opettamista sekä kasvatusta. Kieli nousee esiin niin puheessa, oppikirjoissa, vieraiden kielten tunneilla, matematiikan tehtävissä, aamunavauksissa, oppilaiden ajatuksissa kuin välintuntipuheessa. Koulumaailma on oma kielimaailmansa, jossa opetuksen yksi keskeisimmistä tehtävistä on puhua kielestä. Se on jopa keskeisempää kuin opettaa itse kieltä. (Dufva, 2000, 88.) Kielen rooli tulee esiin niin äidinkielen, vieraan kielen kuin toisen

kielen oppimisessa. Kielellä on oma merkityksensä kaikessa oppimisessa, myös sellaisessa mikä ei suoraan liity itse kieleen. (Van Lier, 2004, 2.)

Kielitietoisuudesta puhuttaessa koulujen yhteydessä, tulee ymmärtää, että jokainen koulu on monikielinen. Myös kaikki koulun oppilaat ovat monikielisiä. Oppilaat käyttävät esimerkiksi omia äidinkieliään, murteitaan ja tilanteissa vaihtuvia puhekieliään. Monikielisyys ei siis tarkoita vain useiden kielten osaamista vaan myös erilaisten kielen sisäisten muotojen moninaisuutta. Oppilaan tullessa kouluun on oppiaineiden kieli kaikille oppilaille uusi tapa käyttää kieltä. Koulussa oppilaiden tavoitteena on oppia käyttämään oppiaineiden kieliä. Kielitietoisessa koulussa kielen merkitys kaikessa toiminnassa ja opetuksessa ymmärretään. Oppilaille tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia kielellisten resurssien kehittämiseen. (OPH, 2017, 7.) Honko ja Mustonen (2018) painottavat, että suomalaisissa kouluissa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden monikieliseen taustaan ja sen hyödyntämiseen. Sen lisäksi, että monikielisyttä arvostetaan, tulisi sitä myös hyödyntää käytännössä. Opettajan tulisi tunnistaa oppilaidensa kielelliset taustat ja kannustaa heitä hyödyntämään kielellisiä taitojaan monipuolisesti. (Honko & Mustonen, 2018, 131.)

Opettajan oman kielellisen ymmärryksen tulee ensin kasvaa, ennen kuin hän voi ohjata oppilaitansa ottamaan kielen haltuun. Opettajalla tulisi olla taitoja analysoida kieltä rakenteellisesti ja pohtia kielen eri merkityksiä. Opettajan tulisi myös osata kiinnittää huomionsa kielen erilaisiin variaatioihin ja vertailla erilaisia kielessä esiintyviä ilmiöitä niin äidinkielen kuin vieraiden kielten osalta. Opettaja, joka on kielitietoinen, kykenee paremmin myös opastamaan oppilaitaan kielitietoiseen toimintaan ja ajatteluun. (Dufva, 2000, 88.) Kielitietoinen opettaja käsittää kielen ja opetettavien sisältöjen liittyvän vahvasti toisiinsa. Kielitietoinen opettaja havainnoi omaa kieltään, opettamiensa oppiaineiden kieliä ja ymmärtää, että tekstitaitoja opetetaan jokaisessa oppiaineessa. Opettajan tulisi myös rakentaa sellaista vuorovaikusta, joka takaa jokaisen oppilaan osallisuuden. (OPH, 2017, 12.) Jotta opettaja voi olla kielitietoinen, tulisi hänen niin pedagogina kuin kasvattajana olla tietoinen oppilaidensa kielellisistä taustoista. Opettajan tulisi tietää, mitä kieliä oppilaat käyttävät ja millaisissa yhteisöissä. Opettaja voi näiden tietojen pohjalta muokata omia pedagogisia ratkaisujaan, kuten menetelmiä, materiaaleja ja valitsemiaan käsitteitä. (Honko & Mustonen, 2018, 129.)

2.2.2 Kielitietoinen pedagogiikka

Kielitietoisessa pedagogiikassa otetaan huomioon opetuksen kieli sekä jokaisen oppilaan kieli suhteessa opetuksen kieleen. Kielitietoisesta pedagogiikasta on hyötyä jokaiselle oppilaalle, niin suomea äidinkielenään kuin toisena kielenä puhuvalle. Tällainen opetus ohjaa oppilaita havainnoimaan omaa kieltään, esimerkiksi säännönmukaisuuksien ja toistuvuuksien osalta. Näistä havainnoista keskustellaan yhdessä ja niiden pohjalta kehitetään kieltä. Tämä edistää niin oppilaan kielitaitoa kuin kielitietoisuutta. (Vaarala ym., 2016, 101.) Tämä auttaa myös lasta kehittymään kielellisenä toimijana. Kielitietoinen opetus pyrkii lisäämään lapsen itseluottamusta kielen käyttäjänä sekä valmiutta kohdata erilaisia kieliä ja kulttuureja. Oppilaita kannustetaan positiiviseen asenteeseen kieliä kohtaan ja erilaisia kieliin liittyviä pelkoja pyritään poistamaan. (Kohonen & Eskelä-Haapanen, 2006, 11.)

Kielitietoinen opetus toimii jokaisen oppilaan oppimisen tukena. Kielitietoisuus on hyödyllistä kaiken oppimisen kannalta ja se tukee jokaisen oppilaan identiteetin kehittymistä sekä kasvua. Kielitietoisuuden toteuttaminen tulisi olla koko koulun yhteinen asia. Kielitietoinen opetus auttaa oppilasta havainnoimaan, jäsentämään ja jäljittelemään kielenkäyttöä. Se auttaa myös ajattelemaan uusista näkökulmista ja tarkastelemaan erilaisia toiminta- ja ajattelutapoja kriittisesti. (Honko & Mustonen, 2018, 141.) Mitä nuorempi oppilas on, sitä enemmän hän tarvitsee ohjausta kielitietoisuuden herättämiseksi. Ohjauksen avulla oppilas kykenee tietoisesti kiinnittämään huomionsa kieleen ja sen käyttöön. Kielitietoisuutta on yksinkertaisinta herätellä oppilaille tuttuja kielenkäyttötilanteiden kautta. Näitä tuttuja kielenkäyttötilanteita voivat olla, esimerkiksi vuorovaikutustilanteet koulussa ja kotona, kuvat, tekstit ja niin edelleen. Myöhemmin oppilasta voidaan ohjata tekemään kielellisiä havaintoja mediasta, kirjallisuudesta ja oppiaineiden kielistä. Koulun arjessa on paljon tilanteita, jotka tarjoavat hyviä mahdollisuuksia kielen tarkempaan tarkasteluun, mutta tarkastelun kohteeksi sopivat myös oppituntien ja koulun ulkopuoliset tilanteet. (Kalliokoski ym., 2015, 41.)

Kielellinen tietoisuus on edellytys lukemaan oppimiselle. Lukemaan oppimisessa painottuu etenkin äännetietoisuus eli fonologinen tietoisuus. (Kohonen & Eskelä-Haapanen, 2006, 19.) Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan siis tietoisuutta kielen äänneistä. Äännetason lukutaito tulee olla sujuva, jotta tekstin merkitys avautuu oppijalle. Fonologiset taidot ja lukeminen kehittyvät suomen kielessä samanaikaisesti. Nämä taidot edistävät toinen toisiaan ja korostuvat etenkin esikouluiässä, kun lukemisen alkeita harjoitellaan ensimmäisen kerran. Nopeus, jolla

lapsi oppii äännetason tehtävissä, ennustaa tutkimusten mukaan lukutaidon oppimisen helpoutta. (Hakamo, 2011, 57.)

Lapsen ensimmäinen vieraskieli on usein kirjakieli ja yleiskieli. Lapsi omaksuu kirjakieltä, kun hänelle luetaan tekstejä tai kun hän alkaa lukea niitä itse. Yleiskieli ei siis ole kenenkään luontainen tapa käyttää kieltä, eikä sitä opita ensimmäisenä. Yleiskieltä on tämän vuoksi tietoisesti opiskeltava. Sitä opitaan koulussa tai esimerkiksi lukemalla kirjallisuutta vapaa-ajalla. Koulun tehtävänä onkin laajentaa oppilaan kielimaailmaa ja kehittää kielellistä identiteettiä. Koulun tulisi tarjota oppilaille erilaisia tekstejä, jotta oppilaan kielelliset taidot kehittyisivät monipuolisesti. Lapsi siis etenee kielen kanssa lähipiirinsä kielestä laajempaan yleiskieleen. Samalla lapsi oppii ymmärtämään eri oppiaineiden tapaa käyttää kieltä ja rakentaa tietosisältöjä. (Harmanen, 2013.)

Koulussa kielitietoisuus ei siis ole vain oppia oikeakielisyydestä. Kielitietoisuus on laajaa tietoisuutta siitä, että jokaisella oppiaineella on oma tapansa käyttää kieltä ja esittää opeteltavia asioita. Koulussa kannattaakin tarkastella eri oppiaineiden kielenkäyttötapoja ja verrata niitä toisiinsa. Näin oppilaat helpommin hahmottavat oppiaineille tyypilliset kielelliset käytänteet. Kielitietoisuus on myös tajua kielen vaihtelusta ja vivahteista. (Harmanen, 2013.) Oppilaat omaksuvat oppiaineen kielen tutustuessaan eri oppiaineiden teksteihin ohjatusti. Opettajan tulee olla tietoinen oppiaineiden kielellisistä esitystavoista, jotta hän kykenee ohjaamaan oppilaita opiskelemaan kyseisiä oppiaineita kielitietoisesti. Opettajan tulisi opettaa lukemaan tekstejä tarkemmin ja tekemään niistä oppiaineen kielelle tyypillisiä huomioita. Tämä auttaa myös tuottamaan oppiaineille tyypillisiä tekstejä itse. (Harmanen, 2013.) Opettajan on myös syytä pohtia omaa kieltään ja sen käyttöä monipuolisesti. Omia ajattelutapoja ja sanavalintoja kohtaan tulisi olla kriittinen. Kieli tulisikin huomioida tarkkaan, esimerkiksi oppimateriaaleja valittaessa, sillä niiden tulisi tukea lasten sen hetkistä kielellistä kehitystä. Kielitietoisuudesta ei ole hyötyä ainoastaan oppilaille vaan se tukee myös opettajaa tämän omassa ammatillisessa kasvussa. (Kohonen & Eskelä-Haapanen, 2006, 21–23.)

3 Kieli ja oppiminen

3.1 Mitä kieli on?

Mitä kieli oikein on? Kieli on hyvin moninaista, eivätkä sen rajat ole ikinä ehdottomia. Yhden kielen sisällä on paljon erilaisia variaatioita kielestä. Kieli muuttuukin jatkuvasti, eikä se ole ikinä samanlainen kuin eilen tai huomenna. Kieli ei myöskään tarkoita vain ja ainoastaan äänen puhuttuja tai kirjaimin kirjoitettuja sanoja, vaan esimerkiksi viittomakieli ja kuvakommunikaatiot ovat myös yhtä lailla kieltä. Kielellä tarkoitetaan siis mitä tahansa järjestelmää, jonka avulla ihmiset kommunikoivat keskenään ja välittävät tietoa toisilleen. (Malinen, 2019, 17.) Kieli koostuu useista tasoista: äänteellinen taso, kieliopillisten yksiköiden taso, lauserakenteen taso ja merkityksen taso. Kieltä käytettäessä aktivoituvat nämä kaikki tasot yhtäaikaaisesti. Kielen käyttäjä ei siis pohdi näitä tasoja erikseen vaan käyttää niitä automaattisesti yhtä aikaa. (Pietilä & Lintunen, 2014.)

Kielen avulla me luokittelemme meitä ympäröivän maailman erilaisia asioita ja ilmiöitä. Luokittelu ei kuitenkaan ole samanlaista kielestä toiseen. Malinen (2019) vertaankin kieltä linssiin, jonka läpi näemme maailman. Maisema, jonka näemme ei näytä samalta kahden eri kielen läpi katsottuna. Kieli siis konkreettisesti vaikuttaa siihen, miten maailman näemme ja ymmärrämme. Tästä hyvänä esimerkkinä se, että useimmissa eurooppalaisissa kielissä suomen kielen hän-pronominia vastaa kaksi eri sanaa. Esimerkiksi englannin kielessä nämä ovat *he* ja *she*. Värit ovat toinen hyvä esimerkki, ne luokitellaan hyvin eri tavoin kielestä riippuen. Kielitietoisuuden tarkoitus on tehdä näistä näkymättömistä ajattelutavoista näkyviä ja pohtia, miten ne vaikuttavat meidän käsityksemme maailmasta. (Malinen, 2019, 14–15.)

Kielen tarkoitus on luoda erilaisia merkityksiä. Kielellä voidaan luoda niin sisällöllisiä, vuorovaikutuksellisia kuin tekstillisiä merkityksiä. Sisällöllisillä merkityksillä tarkoitetaan tietoa maailmasta. Vuorovaikutuksellisia merkityksiä ovat esimerkiksi erilaiset roolit, kuten puhujan ja kuuntelijan roolit. Tekstillisillä merkityksillä tarkoitetaan kielellisiä valintoja, joiden avulla saadaan yhtenäinen teksti aikaiseksi. Kieli on keskeinen merkitysjärjestelmä niin kaikessa toiminnassa koulussa, oppiaineiden sisältöjen välittämisessä kuin vuorovaikutussuhteiden rakentamisessa. (Rapatti, 2015, 56.) Lapsen kehityksen kannalta kielen kehityksellä onkin valtava merkitys. Kielenkäyttö on yhteydessä niin ajatteluun, tunteiden ilmaisuun, sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuin toiminnan ilmaisemiseen. (Nurmilaakso, 2011, 31.)

3.2 Kielen oppiminen

Kielen oppimiseen on olemassa useita erilaisia teorioita ja näkökulmia, oli kyse sitten ensikielen, vieraan kielen tai toisen kielen oppimisesta. Tällä hetkellä kielen oppimisessa vallassa ovat holistiset teoriat. Merkittävin vallitseva holistinen teoria on ekologinen lähestymistapa kieleen. Ekologinen lähestymistapa korostaa vuorovaikusta yksilön ja ympäristön välillä. Ajatellaan, että yksilö ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Ympäristöllä tässä lähestymistavassa tarkoitetaan niin fyysistä kuin sosiaalista ympäristöä. Toiset kielenoppijat, tekstit ja media ovat myös osa tuota ympäristöä. Teorian mukaan kieli muokkaantuu ympäristössä käytettyjen kielen ja kielenkäyttötapojen mukaan. (Vaarala ym., 2016, 33.)

Van Lier (2004) painottaa myös ekologista näkökulmaa kielen oppimiseen. Ekologisessa näkökulmassa korostuu ihmisen ja ympäristön keskinäinen suhde kielen oppimisessa. (Van Lier, 2004, 4.) Koulumaailmassa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat poimivat ympäristöstään informaatiota kielen erilaisista variaatioista. Kaikki luokkahuoneessa oleva kielellinen ympäristö on siis kielen oppimisen kannalta tärkeää. Näitä kielellisiä ympäristöjä ovat esimerkiksi puhe, kirjat ja julisteet. (Van Lier, 2004, 133.) Opetuksen tulee myös jättää tilaa oppilaiden omalle kiinnostukselle sekä luovuudelle kielen käyttöä kohtaan. Opetuksen tulee olla oppilaslähtöistä, jossa oppilaat oppivat myös toisiltaan. Ekologinen näkökulma kieleen on hyvin laaja. Se ei ole vain tapa oppia kieltä koulussa vaan myös tapa nähdä maailma ja työskennellä. (Van Lier, 2004, 222.)

Nurmilaakso (2011) esittelee Inkeri Lammen neljä kielen käytön tasoa, jotka lapsen tulisi hallita koulunkäynnin alkaessa. Ensimmäisenä lapsen tulisi hallita oppimisen kieli ja sille tyypilliset piirteet. Tämän lisäksi lapsen oman itsetutkiskelun kielen tulee olla kehittynyt niin, että lapsi kykenee ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan muille. Myös vuorovaikutuksen kielellä on merkittävä rooli koulun alkaessa. Lapsen tulee ymmärtää kielen perusidea vuorovaikutuksessa, jotta hän koulussa kykenee osallistumaan vuorovaikutukseen ja keskustelemaan muiden kanssa. Viimeisenä korostuu itsekseen viihtymisen kieli, jolla tarkoitetaan esimerkiksi oman elämän ja opiskelun suunnittelua koulun ulkopuolella. (Nurmilaakso, 2011, 32.) Koulussa lapsi usein oppii varsinaisen kielitaidon ja oppii hallitsemaan puheen ja kuuntelemisen lisäksi myös muita kielitaitoja. Varsinainen kielitaito koostuu neljästä osa-alueesta: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. Puhuttuun kieleen tarvitaan puhumisen ja kuuntelemisen taitoja. Kirjoitettuun kieleen tarvitaan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Produktiivisia eli tuottavia taitoja ovat kirjoittaminen ja puhuminen. Reseptiivisiä eli vastaanottavia taitoja ovat

kuunteleminen ja lukeminen. Kielitaitoa mitattaessa kiinnitetään huomiota sen osa-alueiden kompleksisuuteen, sujuvuuteen ja tarkkuuteen. (Pietilä & Lintunen, 2014.)

Kielen oppimista on niin ensikielen, toisen kielen kuin vieraan kielen oppiminen. Nämä eroavat kuitenkin monella tapaa toisistaan. Ensikielen puhujalta esimerkiksi sanat, sanamuodot ja lauserakenteet tulevat itsestään. Toisen ja vieraan kielen oppijat taas joutuvat tietoisesti opiskelemaan ja harjoittelemaan niitä. Vieraan kielen ja toisen kielen oppiminen eroavat myös toisistaan. Vieraan kielen oppijalla ei yleensä ole pakottavaa tarvetta käyttää kieltä heti, vaan hän voi rauhassa perehtyä esimerkiksi kielen rakenteeseen ensin. Toisen kielen oppijalla on usein pakko ja tarve käyttää kieltä arjessa, esimerkiksi oppituntien ulkopuolella. Tämä kuitenkin usein myös motivoi toisen kielen oppijaa oppimaan kieli nopeasti. (Martin, 2003, 77–78.)

Koulussa niin ensikielen, vieraan kielen kuin toisen kielen oppimiseen liittyy vahvasti kielikasvatus. Kielikasvatuksen tarkoituksena on tukea kasvua niin ihmisenä, kielenkäyttäjänä kuin oppilaitoksen jäsenenä. Keskeisiä käsitteitä kielikasvatuksessa ovat autonomia ja autenttisuus. Autonomian käsite tarkoittaa oppilaan kykyä ottaa vastuu omasta oppimisesta. Autonomiaan liittyy myös oman oppimisen ohjailu ja säätely. Nämä taidot kehittyvät, kun oppilas opiskelee itsenäisesti kielen parissa. (Kohonen, 2009, 12–15.) Autenttisuuden käsitteellä tarkoitetaan aitoutta. Kielten opiskelussa autenttisuus liitetään muun muassa oppimateriaalien kieleen. Autenttisuuden kannalta pohditaan ovatko oppimateriaalien tekstit aitoja ja alkuperäistä kielenkäyttöä. Opettajalla on merkittävä rooli autenttisuuden pohtimisessa ja oppimateriaalien valitsemisessa. (Kohonen, 2009, 20.)

3.2.1 Ensikieli

Ensikielen eli äidinkielen oppimista voidaan luonnehtia kielen omaksumisena. Ensikielen omaksuminen on luontaista ja se tapahtuu ilman varsinaista koulutyylistä opetusta. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 205.) Ensikielen puhujalta sanat, sananmuodot, lauserakenteet ja muut vastaavat tulevat kieltä käyttäessä itsestään. Koska ensikielen oppiminen on niin tiedostamatonta, ihminen ei kykene keskustelemaan ensikielensä ominaisuuksista ilman, että saa siihen opetusta koulussa. Kouluissa opetetaan kielioppia ja pyritään tätä kautta ymmärtämään kielen rakennetta. Oppilaat tulevat opetuksen kautta tietoisiksi oman kielen piirteistä ja oppivat terminologiaa, jonka avulla he kykenevät havainnollistamaan äidinkielen ominaisuuksia muille. (Martin, 2003, 76–78.)

Kielen omaksuminen lähtee vuorovaikutustaidoista. Lapsi alkaa suuntautua vuorovaikutukseen ensimmäisen kerran jo noin 2–3 kuukauden iässä. Lapsi hakeutuu ympärillään olevien kanssa katse- ja hymykontakteihin. Noin yhdeksän kuukauden ikäisenä lapsen kognitiivinen kehitys mullistuu. Tämän seurauksen lapsi kykenee tulkitsemaan muiden ihmisten toimintaa paremmin. Lapsi alkaa myös itse käyttää eleitä ja ilmeitä kommunikoidakseen muiden kanssa. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 221–222.) Lapsi oppii ensikielen vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Lapsen kieli on aluksi vahvasti tilanteeseen sidonnaista eli vallitseva tilanne vaikuttaa lapsen sanomisien valintaan ja sisältöön. Ensikieltä oppiessa kaikki kielenkäyttötilanteet ovat merkityksellisiä ja auttavat puheen kehittymisessä sekä sanavaraston rikastuttamisessa. (Kohonen & Eskelä-Haapanen, 2006, 15.) Ensikielen kehittyessä kehitty myös metakielellinen tietoisuus, eli kyky tarkastella kielen muotoja ja merkityksiä. Tämä kehitty yhtä aikaa kielen oppimisen ja käytön kanssa. Lapsi alkaa tämän seurauksena korjata ja havainnoida omaa kielenkäyttöään. (Dufva, 2000, 74.) Ensikieltä opetellessa lapsi harjoittelee samalla paljon erilaisia taitoja, niin kielellisiä kuin ei-kielellisiä. Lapsen kognitiiviset valmiudet kehittyvät oppimisen myötä ja tämän seurauksena lapsi kykenee myös paremmin analysoimaan kieltä. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 221–222.)

Merkittävä vaihe ensikielen oppimisessa on lukemaan oppiminen. Kirjoitettu kieli on lapselle täysin uusi kielimaailma. Kirjoitetun kielen yhteydessä lapsi kohtaa uusia sanoja, kielioppia ja kielenkäytön sääntöjä. Kirjoitettua kieltä voisi kutsua jopa vieraaksi kieleksi. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat hyvin erilaisia prosesseja kuin kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus. Kirjoittaja tekee merkkejä paperille tai tietokoneen ruudulle, joita lukijaa taas tulkitsee katselemalla. Ennen kouluikää lapsen elämässä on painottunut suullinen ja vuorovaikutuksellinen kieli, kuten pihaleikit, ruokapöytäkeskustelut ja iltasadut. Lapsen huomio suuntautuu tällöin puhuttuun vuorovaikutukseen. Lapsen opetellessa lukemaan hänen tulee suunnata huomio visuaalisiin merkkeihin esimerkiksi oppikirjoissa tai liitutaululla. Lapselle tulee vastaan tilanteita, joissa hän jopa joutuu suuntaamaan huomionsa yhtä aikaa niin puhuttuun kuin kirjoitettuun kieleen. Tämä vaatii lapselta uudenlaista tarkkaavaisuutta ja taitoa prosessoida tietoa. Lukemisen taitoa tarvitaan kaikkeen opiskeluun koulussa. (Dufva, 2000, 79–81.) Äidinkieltä opiskellaankin alakoulussa tuntimääräisesti suhteellisen paljon, jotta kielelliset taidot, mitä opiskelu vaatii, kehittyisivät. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) äidinkielen oppiaineen kohdalla korostetaan oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittämistä. Äidinkielen

opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista. Tavoitteena on myös, että oppilaat saavat valmiuksia muun muassa havaintojen käsitteellistämiseen ja ajattelun kielentämiseen. (POPS, 2014, 160.)

Ensikielen oppiminen ei ole koskaan valmista vaan se on elinikäinen prosessi. Jokaisen yksilön kieli muokkaantuu ja kehittyy elämänaikana. Kielen muokkaantumiseen vaikuttavat erilaiset ympäristöt. Me omaksumme uusia tapoja käyttää kieltä jatkuvasti. Samalla myös luovumme vanhoista opituista tavoista käyttää kieltä. Tästä esimerkkinä se, miten lapsen kieli on hyvin erilaista kuin aikuisen kieli. Kieli kehittyy siis iän myötä, kun kokemuksemme erilaisista sosiaalisista tilanteista ja rooleista karttuvat. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 208.) Kielitaidon perimmäinen tehtävä on oppia hahmottamaan meitä ympäröivää maailmaa. Se vaatii siis paljon muutakin kuin kielen äännejärjestelmän, rakenteen tai sanaston hallintaa. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 223.)

3.2.2 Vieras kieli

Suomessa vieraiden kielten oppiminen tulee esiin etenkin englannin ja ruotsin kielen opiskeluna kouluissa. Englannin kielestä on tullut kansainvälinen kommunikaation väline ja siksi sitä opiskellaan myös suomalaisissa kouluissa. (Pietelä & Lintunen, 2014.) Vieraan kielen käsite on paikoin hieman epäselvä. Suomessa englannin kielestä voidaan puhua vieraana kielenä, koska sillä ei ole kielenä suomalaisessa yhteiskunnassa mitään virallista asemaa. Nykyisin oppilaille englannin kieli harvemmin tulee täysin vieraana, kun he alkavat sitä kouluissa opiskella. Oppilaat ovat usein jo jollain tasolla törmänneet englannin kieleen esimerkiksi television välityksellä. Ruotsi on taas toinen virallinen kielemme, mutta sen asema käytännössä vaihtelee hyvin paljon asuinkunnittain. Voidaankin luonnehtia, että ruotsi on tapauskohtaisesti vieras kieli Suomessa. (Pietilä & Lintunen, 2014.) Koska ensikosketus vieraaseen kieleen tulee yleensä muualta kuin koulusta, voidaan todeta, että vieraiden kielten oppiminenkaan ei rajoitu pelkästään koulumaailmaan. Kielten oppimista voi tapahtua kaikkialla, niin tietoisesti kuin tiedostamattakin. (Piippo & Vaattovaara, 2016, 205.)

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät. Uuden kielen opiskelua helpottaa kuitenkin lähes aina se, että opiskeltava kieli on esimerkiksi sanastollisesti ja rakenteellisesti lähellä omaa äidinkieltä. Tällöin kielen oppija voi ymmärtää vierasta kieltä oman äidinkieltensä kautta ja ymmärtää tietyt kielen lainalaisuudet nopeammin. (Jorda, 2005, 19.) Vieraan kielen

oppiminen edellyttää monenlaisia taitoja. Siihen tarvitaan muun muassa oppimis- ja ylläpito-prosesseihin liittyvien taitojen kehittymistä. Vieraan kielen oppimisprosessien kehittyminen edesauttaa myös jatkossa uusien kielten oppimista. Kaikki kielten opiskelu kehittää niin kielenkäytön taitoja kuin sisäisiä tiedonprosessointitaitoja. (Jorda, 2005, 40.)

Vieraan kielen oppimiseen vaikuttavat erilaiset yksilölliset tekijät, kuten motivaatio, kieliympäristö ja riskinsietokyky. Myös yksilölliset kognitiiviset kyvyt vaikuttavat merkittävästi. Näiden yksilöllisten tekijöiden lisäksi vieraan kielen oppimisessa opettajalla on merkittävä rooli. Opettajan tulisi varmistaa vieraan kielen oppimisessa mahdollisimman monipuoliset työtavat, jotka palvelevat erilaisia oppijoita. Opettajan on myös syytä valita tarkkaan opettamansa sanat, jotta ne palvelisivat nimenomaan oppilaiden kielenkäyttötarkoituksia. Sanojen opettelulla on merkittävä rooli vieraan kielen oppimisessa. Sanojen opettelu sisältää useita vaiheita, kuten merkityksen osaaminen, kattavan tiedon sanasta ja sanojen verkostotiedon. Oppijan tulee siis ymmärtää, mitä uusi sana tarkoittaa ja missä asiayhteydessä sitä voi hyödyntää. Sanojen opettelu on tärkeää etenkin kielen oppimisen alkuvaiheessa. Kielen käyttäminen helpottuu, mitä enemmän uusia sanoja sanavarastoon karttuu. Voidaan karkeasti todeta, että kielen osaamiseen vaaditaan kielen 2000 yleisimmän sanan oppiminen. Sanat muodostavat ihmisen muistiin verkoston, jota tulee aktiivisesti käyttää ja hyödyntää, jotta se pysyy ennallaan. (Niitemaa, 2014.)

Sanojen opetteluun lisäksi vieraan kielen oppimisessa merkittävässä roolissa on kielen ääntämisen oppiminen. Vieraan kielen ääntämisessä on kolme kriteeriä: ymmärrettävyys, tarkkuus ja sujuvuus. Näistä tärkein on ymmärrettävyys. Tarkkuus ja sujuvuus usein vaihtelevat tilanteen mukaan. Ääntäminen on tärkeä osa kieltä, sillä se voi joissakin kielissä ja tapauksissa muuttaa sanan merkitystä kokonaan. Ääntämisenkin oppiminen on silloin helpompaa, kun puhujan osaamat ja opettavat kielet ovat äänteellisesti lähempänä toisiaan. Kielen ääntäminen on niin motorinen kuin kognitiivinen taito, jonka opetteluun tulisi varata runsaasti aikaa. Ääntämisestä opettellessa pyritään tapojen muodostumiseen ja muistijälkien syntymiseen. Ajan kuluessa vieraan kielen ääntäminen automatisoituu, kun kielen oppija oppii tuottamaan ääntämiseen tarvittavat hienomotoriset liikeradat oikein harjoittelun myötä. Nykyisin ei kuitenkaan ajatella, että kielen oppijan tulisi päästä ääntämisessä syntyperäisen kielenpuhujan tasolle. Aksentti saa näkyä ja olla osa kielenoppijan identiteettiä. (Lintunen, 2014.)

Vieraisten kielten opetuksella on moni positiivisia vaikutuksia oppilaalle. Oppilaan oma kielellinen ja kulttuurinen identiteetti muotoutuu, arvostus erilaisia ihmisiä sekä kieliä ja kulttuureja

kohtaan kasvaa ja oppilaan kielitietoisuus herää. Kielten välillä ei pitäisi olla selkeitä rajoja, jotta kielitiedon opettaminen monipuolistuisi. Kaikkien oppiaineiden kieltä on syytä pohtia ja vertailla. (Kalliokoski ym., 2015, 46.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vieraiden kielten opiskelun tavoitteeksi mainitaan kielitietoisuuden herättäminen. Vieraiden kielten opetus liitetään osaksi kielikasvatusta, joka herättää oppilaan kiinnostuksen kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kieliin. Koulun tarkoituksena on ohjata oppilasta arvostamaan eri kieliä ja niiden puhujia sekä kulttuurien moninaisuutta. Vieraiden kielten opetuksen tulisi vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihin käyttää kieltä ja kehittää omia taitojaan. (POPS, 2014, 219.)

3.2.3 Toinen kieli

Toisella kielellä ei tarkoiteta sanansa mukaan mitään toista kieltä, joka opittaisiin ensimmäisen ja kolmannen kielen välissä. Toisella kielellä tarkoitetaan sitä, että kieli ei ole puhujan ainoa osaama kieli. Ensikieli on se kieli, joka opitaan usein kotona vanhemmilta. Ensikieli on pysyvä, eikä vaihdu. Toinen kieli opitaan myöhemmin tilanteessa, kun kodin kieli on eri kuin sen kieliyhteisön kieli, jossa koti sijaitsee. Esimerkiksi Suomessa asuvat maahanmuuttajat ovat usein tällaisessa tilanteessa ja käyttävät suomea toisena kielenään. Toinen kieli voi myös vaihtua elämän aikana, jos yksilö muuttaa toiseen maahan ja samalla toiseen kieliyhteisöön. (Martin, 2003, 75–76.)

Suomen kielisissä kouluissa suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita kutsutaan S2-oppilaksi. Oppilas voi opiskella suomea toisena kielenä joko kokonaan tai osittain suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen sijaan. Opetusjärjestelyt riippuvat oppilaan henkilökohtaisesta kielinoppimisvaiheesta sekä oppimistarpeista. Tärkeää on varmistaa, että oppilas tulee osalliseksi samoista teksteistä ja tekstilajeista kuin muut samalla luokkatasolla olevat oppilaat. Kesken perusopetuksen Suomeen muuttaneiden oppilaiden kanssa tulee ottaa huomioon oppilaan kielitaito ja aiemmin opitut asiat. Näiden pohjalta muovataan opetuksen sisällöt ja tavoitteet. Tarvittaessa oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetussuunnitelma. S2-oppilaan opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppilaan kielen kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Oppilas voi siirtyä opiskelemaan suomen kieltä ja kirjallisuutta, kun hänellä on riittävät edellytykset siihen. (POPS, 2014, 118.)

Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa suuresti se, miten lähellä tai kaukana opeteltava kieli omaa äidinkieltä on. Myös sosiaalinen konteksti, jossa kieltä opitaan voi vaikuttaa kielen oppimiseen merkittävästi. Sosiaalisen kontekstin asenteet kieltä ja sen käyttöä kohtaan välittyvät kielen oppijalle. Jokaisella yhteisöllä on myös oma tapansa käyttää kieltä, joka vaikuttaa myös opeteltavan kielen muotoon. Oppiakseen kielen tarvitaan sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden kehittymistä. Puhujan tulee siis olla tarkka, jotta voi ilmaista itseään niin, että myös muut ymmärtävät minkälaisen viestin hän haluaa välittää. Kielen rakenteen haltuunotto taas vaikuttaa siihen, miten kielenkäyttäjät kykenee yhdistelemään sanoja ja lauserakenteita ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Kieli sisältää paljon säännönmukaisuuksia niin fonologiassa, morfologiassa, syntaksissa kuin pragmatiikassa. Toisen kielen oppijan kyky käyttää kieltä vaihtelee usein sen kielenkäyttötilanteen mukaan. Toisen kielen oppiminen ei myöskään tapahdu usein loogisessa järjestyksessä vaan se sisältää usein takapakkeja, joissa kielenoppija joutuu havainnoimaan ja pohtimaan kieltä uudelleen. (Martin, 2003, 82–84.)

Opettajan tulee muistaa, että S2-oppilas on S2-oppilas jokaisella oppitunnilla. Tunteja suunniteltaessa opettajan tulee aina huomioida S2-oppilaat ja heidän sen hetkinen suomen kielen taitonsa. Opettajan tulee miettiä huomioida muun muassa oppilaan eriyttäminen oppitunnilla ja käsitteiden selittäminen ymmärrettävästi. Tarvittaessa opettajan tulee järjestää selkokielistä materiaalia S2-oppilailleen. (Pollari & Koppinen, 2011, 59.) Pollari ja Koppinen (2011) korostavat toisen kielen oppimisessa myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä edistää kielen oppimista. Oppilaan vanhempien kanssa on tärkeää sopia yhteistyöstä, johon voi kuulua esimerkiksi kotitehtävien lukeminen ääneen vanhemmille. Oppilasta voidaan myös kannustaa esimerkiksi katsomaan suomen kielisiä ohjelmia kotona. (Pollari & Koppinen, 2011, 61.)

3.3 Monikielisyys

Monikieliselä tarkoitetaan henkilöä, joka kykenee käyttämään kahta tai useampaa kieltä. Sillä mistä tai miten kielitaito on omaksuttu ei ole merkitystä. (Vaarala ym., 2016, 23.) Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että suurin osa maapallon ihmisistä on monikielisiä. Euroopan komission tekemän selvityksen mukaan noin 54% eurooppalaisista kykenee keskustelemaan äidinkieltensä lisäksi myös jollakin toisella kielellä. Suomalaisista noin 75% kykenee tähän. Suomen lukuun on vaikuttanut merkittävästi koulujärjestelmämme, jossa korostetaan vieraiden kielten osaami-

sen tärkeyttä. (Nieminen ym., 2018, 3.) Nykypäivänä monikielisyys on merkittävä osa arkeamme. Törmäämme huomaamattamme päivittäin useisiin eri kieliin. Media on yksi yleisimmistä paikoista, jossa eri kieliä kohtaamme. Näkyvin vieraskieli on englanti, jota pidetään kansainvälisen kommunikoinnin avainkielenä (Dufva & Pietikäinen, 2009, 2-3.) Euroopan komissio onkin asettanut jäsenmaidensa tavoitteeksi monikielisyyden. Jokaisen unionin kansalaisen tulisi kyetä kommunikoimaan äidinkieltensä lisäksi vähintään kahdella eri kielellä (Nieminen ym., 2018, 3.) Suomessa tämä toteutuu varsin hyvin, sillä koulujärjestelmämme vuoksi osaamme yleensä suomen lisäksi myös englantia ja ruotsia.

Globalisoituvassa maailmassa monikielisyys nähdään yhteiskunnallisena voimavarana. Monikielisille työntekijöille on esimerkiksi paljon kysyntää työmarkkinoilla. (Dufva ja Pietikäinen, 2009, 2.) Koulun tulisikin tukea monikielisyyttä, jotta tämä resurssi saadaan käyttöön. Tällä tarkoitetaan maahanmuutosta johtuvan monikielisyyden lisäksi myös vieraiden kielten, kuten englannin ja ruotsin kielen, opiskelun tukemista. (Kalliokoski, 2009, 438.) Koulussa oppilaiden monikielisyyteen ei kuitenkaan usein kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Monikielisyyttä ei myöskään hyödynnetä opiskelussa, vaikka siitä tutkitusti on paljon hyötyä. (Mustonen & Honko, 2018, 131.) Monikielisydestä tulisi tehdä luonteva osa koulun opiskelua ja toimintaa. Kaikki oppilaan osaamat kielet pitäisi saada näkyä opiskelussa. Tähän on monia konkreettisia keinoja, mitä opettaja voi käyttää. Opettaja voi esimerkiksi ohjata oppilasta tekemään tiedonhakua kaikilla oppilaan osaamilla kielillä. Kielet voivat tukea toisiaan ja tuoda uutta näkökulmaa opiskeltaviin asioihin. Monikielisydestä puhuttaessa on syytä muistaa, että kyse on myös kielen sisäisistä variaatioista. Yksi kieli sisältää erilaisia kielimuotoja, kuten murteita. Myös erilaisilla yhteisöllä on saman kielen sisällä omat tapansa käyttää kieltä, esimerkiksi koulussa kieli voi olla hyvin erilaista kuin oppilaan kotona. (Rapatti, 2015, 58–59.)

Viime vuosina monikielisten oppilaiden määrä myös suomalaisissa kouluissa on kasvanut. Koulu on paikka, jossa erilaiset kielet ja kielten variaatiot kohtaavat. (Kalliokoski, 2009, 437.) Täytyy kuitenkin ymmärtää, että koulujen monikielisyys ei riipu koulun oppilaiden tai opettajien kansalaisuuksista. Monikielisyyttä edistää myös esimerkiksi vieraiden kielten opiskelu. Kielten kirjo kouluissa on kuitenkin entistä moninaisempi myös kulttuurien osalta. Eri kielet näkyvät ja kuuluvat koulun arjessa. Kouluissa kieliä käytetään myös hyvin luontevasti limikäin. (Tarnanen, 2017, 281.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan monikielisten oppilaiden opetuksen tavoitteena on tukea heidän monikielisyyttään. Opetuksessa otetaan huo-

mioon oppilaiden henkilökohtainen tausta, kuten oppilaan äidinkieli, kulttuuri ja maassaoloaika. Oppilaita rohkaistaan käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä monipuolisesti opiskeluissa ja kaikessa muussa koulun toiminnassa. Oman äidinkielen käyttö tukee muuta oppimista, kuten sisältöjen omaksumista ja viestimistä. Suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on myös oikeus käyttää ja kehittää omaa kieltään sekä kulttuuriaan. Tämän vuoksi oppilaille pyritään mahdollisuuksien mukaan myös tarjoamaan oman äidinkielen opetusta. (POPS, 2014, 87.)

Tutkimusten mukaan monikielisyydestä on usein paljon hyötyä. Monikieliset oppilaat menestyvät keskimääräistä paremmin tehtävissä, jotka vaativat tarkkaavaisuutta. He ovat myös taitavampia ohjaamaan omaa toimintaansa ja kykenevät paremmin erottelemaan olennaisen tiedon epäolennaisesta. Monikielisyyden edistää vieraiden kielten oppimista ja kielen analysointia. Tämän vuoksi oppilaiden monikielisyyttä tulisi tukea ja hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti. (Honko & Mustonen, 2018, 27.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen tavoitteeksi onkin asetettu funktionaalinen kaksikielisyyden. Suomen kielen opiskelun rinnalla oppilaan oma äidinkieli halutaan säilyttää. Oppilaat usein hyötyvät muussa opiskelussa oman äidinkielen sujuvasta osaamisesta. (Nissilä ym., 2009, 37.)

Monikielisyydestä on myös tutkitusti hyötyä kielellisten kontekstien lisäksi muun muassa kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Kun kielten puhuja saavuttaa tietyn tason osaamallaan kielillä, hän voi hyötyä monikielisyydestä monella tapaa. Tason saavuttamisen lisäksi puhujan osaamien kielten tulee olla sosiaalisesti arvostettuja. Kun ihminen osaa vähintään kahta eri kieltä, johtaa se usein parempaan kielitietoisuuteen, luovuuteen, kommunikatiiviseen herkkyyteen ja se helpottaa myös jälleen uusien kielten opiskelua. Suurimman hyödyn kielten puhuja saa varsinkin silloin, kun puhujan osaamat kielet muistuttavat toisiaan esimerkiksi rakenteellisesti. (Jessner, 2006, 27.) Monikielinen oppilas kykenee usein tarkastelemaan kieltä monipuolisemmin kuin yksikielinen. Monikielinen kykenee vertailemaan kieliä toisiinsa ja tarkastelemaan kieliä näin useammasta näkökulmasta. Heillä on usein myös parempi meta-kielellinen tietoisuus eli kyky vertailla kielen järjestelmiä ja sääntöjä. (Jessner, 2008, 42.)

3.4 Kielen merkitys oppimisessa

Suurin osa koulussa tapahtuvasta toiminnasta on kielellistä. Koulussa kirjoitetaan, luetaan, puhutaan ja kuunnellaan päivittäin. Tämän vuoksi kielen voi todeta olevan opiskelun merkittävin työkalu. Kielen käyttäminen työkaluna on niin kauan yksinkertaista, kun oppilaat ja opettajat hallitsevat opiskelukielen, mutta heti jos yhdelläkään oppilaista on sen kanssa vaikeuksia, kielellinen toiminta muuttuu ja vaikeutuu huomattavasti. (Saario, 2009, 53-55.) Oppimista voidaan luonnehtia semioottisena prosessina. Tämä tarkoittaa sitä, että materiaalista maailmaa opitaan tuntemaan erilaisten merkityssysteemien avulla. Tärkein näistä merkityssysteemeistä on kieli. Varsinkin koulussa tapahtuvassa oppimisessa kieli on tärkein merkityssysteemi. Koulussa lapsi laajentaa tietämystään ja ymmärrystään maailmasta kielen avulla. Koulussa opitut uudenlaiset tavat toimia kielellä mahdollistavat myös uudenlaiset tavat ajatella ja oppia. (Rapatti, 2015, 56–57.) Oppiminen tehostuu, kun opittavaa asiaa lähestytään kielen kautta, sillä oppimisessa korostuvat usein kielelliset tavat, kuten luokittelu, vertailu, päättely ja hypoteesit. Näitä kielellisiä oppimisen strategioita voidaan käyttää kaikessa opiskelussa hyödyksi. (OPH, 2017, 4.) Opettaminen edellyttää myös aina kieltä, oli kyseessä mikä oppiaine hyvänsä. Opetuksen lisäksi kieli on osa kaikkea muutakin toimintaa koulussa. Kielen avulla voidaan yhtä lailla välittää tietoa kuin ilmaista tunteitakin. Kieltä voidaan käyttää niin hyviin kuin huonoihinkin tarkoituksiin. Kielikasvatus pyrkii siihen, että kielestä osana opetusta tehtäisiin näkyvää. Kielen roolia koulumaailmassa tulisi korostaa, sillä sitä tarvitaan jatkuvasti koulun arjessa. (Mustaparta, 2015, 4.)

Oppimista tarkastellaan usein psykologian näkökulmasta. Kielen keskeinen rooli oppimisessa usein unohdetaan tai se jää taka-alalle. Kielen rooli oppimisessa on merkittävä, sillä kielen avulla me jäsenämme tietoa maailmasta. Tulee myös muistaa, että koulumaailmassa jokainen oppilas on monikielinen. Kielitietoisessa koulussa kielet ovat luonteva osa opetusta ja niitä arvostetaan. Koulun tehtävänä on myös kumota negatiivisia asenteita kieliä kohtaan. Koulun tehtävänä on myös korostaa erilaisia tekstilajeja ja tiedonalojen kieliä, joiden kanssa oppilaat joutuvat koulussa tekemisiin. (Rapatti, 2015, 55.) Oppimisessa tarvitaan itsesäätelyn taitoja, jotka auttavat oman toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Kielellä on keskeinen rooli itsesäätelyn kehittymisessä. Itsesäätely alkaa kehittyä lapsuudessa sisäisen puheen kautta, jonka avulla lapsi säätelee omaa toimintaansa. Lapsen puhe on ensin pitkälti ulkoista, mutta

myöhemmin se alkaa muuttua yksityiseksi sisäiseksi puheeksi. Sisäinen puhe voi myös tietoisesti ja tiedostamatta muuttua välillä ulkoiseksi puheeksi. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi sellaiset, joissa pohdimme tai ratkaisemme jotain ongelmaa. (Alanen, 2006, 17.)

3.5 Vuorovaikutus ja kieli

Vuorovaikutus on yksi ihmisen perustarpeista, jonka tavoitteena on ilmaista erilaisia tunteita ja ajatuksia. Vuorovaikutuksen kautta kieli ja tunteet kytkeytyvät vahvasti toisiinsa. Tunteiden välittäminen on usein vuorovaikutuksen ensisijainen tehtävä, ei niinkään tiedon välittäminen tai vaihtaminen. (Kalliokoski, 1996, 75.) Puhe ei ole ainoa osa vuorovaikutusta, vaan merkittävä osa vuorovaikutusta ovat myös katseet, eleet ja ilmeet. Ne kertovat usein enemmän kuin sanat ja voivat olla jopa ristiriidassa puheen kanssa. Ilmeistä ja eleistä koostuvaa viestintää kutsutaan sanattomaksi viestinnäksi. Sanaton viestintä on usein tiedostamatonta. Tällainen viestintä voi paljastaa paljon puhujan asenteista ja ajatuksista. Sanattoman ja sanallisen viestinnän välille on myös haastavaa vetää tarkkaa rajaa, sillä sanatonta viestintää ovat myös esimerkiksi äänenpainot, äänen korkeus ja voimakkuus sekä puheen tauottaminen. Ihmisillä on paljon eleitä, jotka ovat niin universaaleja kuin kulttuureihin ja yhteisöihin sidottuja. Näkyvimpiä eleitä ovat erilaiset käsien eleet. Eleet ovat usein osana puhetta ja ne täydentävät sanallista viestintää. Eleiden lisäksi sanallista viestintää tukevat katse ja ilmeet. Katseen merkittävin tehtävä on huolehtia keskusteluyhteyden säilyttämisestä. Tämän lisäksi katse usein kertoo, olemmeko kiinnostuneita toisen sanomisista ja paljonko informaatiota olemme valmiita vastaanottamaan. Ilmeiden avulla voidaan niin ilmaista kuin peittää tunteita. Ilmeitä on helpompi hallita kuin katsetta tai eleitä. (Suomela, Alanen & Mäntylä, 2006, 102–104.)

Opetus ja oppiminen edellyttävät aina dialogia. Oppitunneilla tapahtuvassa dialogissa harjoitellaan muun muassa tietojen etsimistä, oman mielipiteen ilmaisua, kyseenalaistamista ja perustelemista. Samalla harjoitellaan muiden kuuntelemista ja puheen vastavuoroisuutta. Kielikasvatuksella on merkittävä rooli näiden taitojen opetuksessa ja oppimisessa. Kielikasvatusta pidetään yhteistoiminnallisena työskentelynä, joka kehittää vuorovaikutustaitoja. Sen kautta oppilas oppii antamaan palautetta toisille ja vastaanottamaan kritiikkiä. Samalla se opettaa vuorovaikutukseen liittyvistä tunteista ja niiden ilmaisusta. Oppilaat oppivat myös hallitsemaan omia epätoivottuja reaktioitaan vuorovaikutuksessa. Kielikasvatuksessa opettajan tulee itse si-

toutua aitoon vuorovaikutukseen. Tämä mahdollistaa molemminpuolisen ymmärryksen ja sitoutumisen. Opettaja on aina koulussa tapahtuvan oppimisprosessin vetäjä. Onnistunut vuorovaikutus opetustilanteissa edellyttää opettajan halua kuunnella oppilaitaan ja tarvittaessa opettajan tulee sanoittaa opettamansa asian uudelleen, jotta oppilaat ymmärtäisivät ja sisäistäisivät sen. Vuorovaikutuksen tulee olla vastavuoroista. (Mattila, 2017, 34–35.) Vuorovaikutuksen ja kielen suhde on ilmeinen. Oppiminen on ilmiö, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa. Kieli taas elää ja muuttuu tuossa vuorovaikutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan, että vuorovaikutus on sekä suullista että kirjallista. (OPH, 2017, 4.)

Opetustilanteen keskeisin tehtävä on yleensä tiedon välittäminen. Opetustilanteet ovat aina vuorovaikutustilanteita. Tilanne, kuten onnistunut vuorovaikutus ylittää, vaatii kaikilta osallisilta monipuolisia puheen ja sen ymmärtämisen resursseja. (Vaarala ym., 2016, 101.) Oppitunnit ovat myös hyvä paikka rakentaa kielellistä vuorovaikutusta. Opettajan tulisi edistää vuorovaikutusta, johon jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua. Kielellisistä tasoeroista johtuvista ongelmista pyritään tekemään mahdollisimman pieniä. Tällöin opetus on mahdollisimman oikeudenmukaista jokaiselle. (OPH, 2017, 12.) Vuorovaikutus vaikeutuu aina, kun puhujilla ei ole sujuvaa yhteistä kieltä. S2-oppilaat tarvitsevat aluksi vuorovaikutustilanteissa paljon toisen osapuolen tukea. Tarvittava tuen määrä vähenee kielitaidon kehittyessä paremmaksi. S2-oppilaiden kielitaidon kehittymisen kanalta on tärkeää saada alusta asti mahdollisimman paljon vuorovaikutustilanteita, jotta kielitaito kehittyy kaikilla osa-alueilla. (Vaarala ym., 2016, 101.) Luokkahuoneen vuorovaikutukseen osallistuminen voi olla S2-oppilaalle hyvin haastavaa. Oppilas joutuu oppitunnin asiasisällön lisäksi pohtimaan erilaisia kielellisiä seikkoja, kuten rakennetta ja sanastoa. Oppilaalta vaatii paljon työtä pukea sisältö sanoiksi. Opettaja voi helpottaa osallistumista keskusteluun käymällä läpi kielellisiä keinoja sekä kirjoittamalla ne oppilaiden näkyville. (Saario, 2009, 60-61.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni taustaa. Perustelen aluksi, miksi olen päätenyt toteuttamaan tutkimukseni juuri laadullisena tutkimuksena. Tämän jälkeen avaan hieman fenomenologista tutkimusta ja sen piirteitä, joita tutkimukseni sisältää. Kerron myös, miten olen aineistoni kerännyt ja millä menetelmillä olen tehnyt aineistoni analyysin.

Aloitin tämän pro gradu –tutkielman tammikuussa 2020. Päätin osittain jatkaa kandidaatintutkielmani aihetta eli kielitietoisuutta. Kandidaatintutkielmassani käsittelin kuitenkin kielitietoisuutta monikielisten oppilaiden kannalta. Tässä pro gradu –tutkielmassa halusin keskittyä kielitietoisuuteen aiheena laajemmin. Tulevana luokanopettajana halusin myös tutkia nimenomaan luokanopettajien kokemuksia. Ajattelin, että siitä olisi myös itselleni tulevaisuudessa eniten hyötyä. Halusin tutkimuskysymysteni olevan sellaisia, että ne tuovat kielitietoisuuden käsitteeseen mahdollisimman paljon konkreettisuutta. Näiden lähtökohtien kautta päädyin tekemään kvalitatiivista tutkimusta, jossa on paljon fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. Täysin fenomenologiseksi en kuitenkaan tätä tutkimusta voi kutsua. Laadullisen tutkimuksen ja fenomenologisen tutkimusotteen kautta päädyin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten kielitietoisuus konkreettisesti näkyy erilaisissa oppimisympäristöissä?
2. Miten kielitietoisuus tulee esiin koulussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa?
3. Miten kielitietoinen opetus tukee oppilasta koulussa?
4. Miten kielitietoisuus tukee luokanopettajan työtä?

4.2 Laadullinen tutkimus

Tässä alaluvussa esittelen laadullisen tutkimuksen perusteita. Päädyin toteuttamaan tutkimukseni laadullisena tutkimuksena, sillä halusin tutkia luokanopettajien kokemuksia ja laadullinen tutkimus sopii tuohon tarkoitukseen erinomaisesti. Koska tutkin kokemuksia, niin on tutkimusotteeni myös piirteiltään fenomenologinen. Halusin myös toteuttaa tutkimukseni niin, että aineiston kerääminen tapahtuu avointen kysymysten kautta. Lähdin liikkeelle näistä lähtökohdista ja tutkimus muotoutui aina prosessin edetessä. Kiviniemen (2018) mukaan laadullista tutkimusta voidaan kuvailla prosessiksi, joka kehittyy ja muuttuu tutkimuksen edetessä. Prosessi on muuttuva, koska aineistonkeruun välineenä toimii ihminen itse, mikä on aina inhimillistä. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat muuttuvat siis tutkimuksen edetessä. Kyseessä on myös tutkijan oppimistapahtuma. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi myös

siksi, että tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä aluksi ole selkeitä. Ne muotoutuvat ja muuttuvat tutkimuksen edetessä. Laadullista tutkimusta tehdessä törmää jatkuvasti erilaisiin päätöksentekotilanteisiin sekä ongelmanratkaisutilanteisiin. Tutkimuksen varsinainen ongelma myös muotoutuu tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi, 2018, 73–74.)

Kiviniemi (2018) luonnehtii laadullisen tutkimuksen aineistonanalyysiä niin analyyttiseksi kuin synteettiseksi. Analyyttisyys tulee esiin aineiston luokittelussa ja jäsentelyssä. Aineisto jaetaan erilaisiin teemoihin ja helposti koodattavimpiin osiin. Keskeistä analyysissä on löytää temaatinen kokonaisrakenne, joka kantaa koko aineistoa. Näitä ovat esimerkiksi keskeisimmät käsitteet. Näiden käsitteiden avulla tutkimuksen rajaamisesta tulee helpompaa. Tutkimuksesta voidaan rajata pois kaikki epäolennainen, joka ei liity tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin. (Kiviniemi, 2018, 82–83.) Laadullisessa tutkimuksessa teoria ja aineistonkeruu ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Aineiston kautta tulevat ensimmäiset käsitteet, mutta nämä eivät välttämättä ole lopullisia. Aineistolähtöisyydessä voidaan ajatella olevan kyse siitä, että tutkittavalla kohteella on aina oma ajattelutapansa ja käsitteistönsä. Tämä käsitteistö täytyy hahmottaa aineistosta ja tuoda esiin tutkimuksessa. Tämä tutkittava aineisto vaikuttaa siihen, mihin tutkija huomionsa tutkimuksessa suuntaa. Tutkittava aineisto vaikuttaa muun muassa siihen, mihin teorioihin tai ilmiökenttiin tutkija kiinnittää huomionsa. Aineiston analyysi antaa myös viitteitä siitä, mihin teorioihin tutkijan kannattaa vielä syventyä lisää. (Kiviniemi, 2018, 78–79.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on ilmeinen. Teoriaa tarvitaan aina laadullisessa tutkimuksessa. Teorialla tarkoitetaan siis tutkimuksen viitekehystä eli tutkimuksen teoreettista osuutta. Viitekehys muodostuu käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. Viitekehys koostuu tutkimusta ohjaavasta metodologiasta sekä siitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. Teoria tutkimuksessa on olennaista myös tutkimuksen luotettavuuden vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 23.)

Kiviniemi (2018) painottaa laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omien ajatusten ja intressien tutkittavaa aihetta kohtaan vaikuttavan aineistonkeruuseen ja kerätyn aineiston luonteeseen. Aineistoa rajatessa tutkija tekee sitä oman tulkintansa kautta. Tulokset ovat siis tutkijan omaa tulkintaa aiheesta. (Kiviniemi, 2018, 76.) Tutkimusraportti ja aineiston analyysi ovat laadullisessa tutkimuksessa aina tutkijan henkilökohtaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija nimittäin aina lopulta on se, joka ratkaisee, mitä raporttiin sisällytetään ja miten aineisto nähdään. Laadullinen tutkimus onkin siis luonteeltaan aina tulkinnallista. (Kiviniemi, 2018, 83.)

Myös Eskola ja Suoranta (1998) painottavat tutkijan vaikutusta tutkittavaan aiheeseen. Tutkijalla ei saisi olla olettamuksia tutkimustuloksia kohtaan, vaikka tämä on osittain väistämätöntä. Tutkijan aiempi kokemus ja tietämys aiheesta vaikuttavat väistämättä tutkimuksen kulkuun. Tutkijan tulee kuitenkin tietoisesti varoa, ettei rajaa tutkimusta liikaa. Omat ennakko-oletukset on kuitenkin syytä tiedostaa, jotta ne eivät pääse ohjailemaan tutkimusta. (Eskola & Suoranta, 1998.)

4.3 Fenomenologinen tutkimus

Tutkimuksessani käytin fenomenologisen tutkimuksen piireiteitä ja ne ovatkin siinä selvästi havaittavissa, vaikka tutkimusta ei voikaan kutsua täysin fenomenologiseksi. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten kokemuksia (Virtanen, 2011, 157). Kokemuksella tarkoitetaan suhdetta subjektin, toimijan ja kohteen välillä. Tätä suhdetta voidaan myös kutsua merkityssuhteeksi. Fenomenologisessa tutkimuksessa on siis tarkoitus selvittää, miten ihminen esimerkiksi kokee jonkin olemassa olevan ilmiön. (Virtanen, 2011, 168.) Fenomenologisessa tutkimuksessa painotetaan yksilöiden suhdetta heitä ympäröivään maailmaan. Ihmiset myös itse rakentavat omaa maailmaansa. Jokaisella ihmisellä on erilainen suhde ympäristöönsä, esimerkiksi opettajalla on usein hyvin erilainen suhde koulumaailmaan kuin hänen oppilaillaan. (Laine, 2018.)

Kokemuksen käsite on hyvin monimerkityksellinen. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä kokemusta tutkittaessa tarkastellaan usein kokemuksen sisältöjä ja niiden teemoittelua. Tutkimustuloksissa tuodaan esiin kokemusten sisältöjä sekä niiden välisiä yhteyksiä. Yksilön kokemus on myös hyvin moniulotteinen. Siihen liittyy lähes aina myös yhteisön ja kulttuurin kokemusta. (Kukkola, 2018, 42.) Kokemuksen tutkimisessa on kyse yksinkertaisimmillaan siitä, että kuvaillaan jotain käytännön kokemusta sellaisena kuin se on tapahtunut. Kuvaus pyrkii yleensä jollain tasolla tiivistämään kokemuksen ydinsisällön ja sen mahdollisen merkityksen. Kokemuksen tutkimus itsessään ei usein tuo varsinaista ymmärrystä tutkittavaan kohteeseen. Tämän vuoksi kokemuksen tutkimuksessa on keskeistä pyrkiä jäsentämään kokemuksen merkitystä ja sen kontekstia. (Kukkola, 2018, 46.)

Fenomenologinen tutkimus pohjautuu filosofisiin kysymyksiin. Metodina fenomenologinen tutkimus vaatiikin tutkijalta monenlaista pohdintaa. Tutkijan tulisi pohtia tutkimuksen eri vaiheissa esimerkiksi omaa ihmiskäsitystään ja omaa suhdettaan tutkimusaiheeseen. Tutkimuk-

nessa nousevat välttämättöminä esiin tutkijan omat ennakko-oletukset ja –käsitykset sekä tutkimuksen edetessä myös tulkinta. (Laine, 2018.) Myös Virtanen (2018) painottaa fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan suhdetta tutkittavaan kohteeseen. Tutkijan omat lähtökohdat vaikuttavat hänen mukaansa väistämättä tutkimukseen. Tutkijalla on niin sanottu tutkijaprofiili, joka muodostuu tutkijan tiedekäsityksestä, maailmankäsityksestä, teoreettisesta käsityksestä ja tiedonluonteen ymmärtämisestä. (Virtanen, 2011, 171.)

Tutkittavan kohteen kannalta fenomenologisessa tutkimuksessa korostuu ihmisen yhteisöllisyys ja suhde kulttuuriin. Jokaisen ihmisen ajatellaan olevan pohjimmiltaan yhteisöllinen. Näin ollen myös tutkimuksen kohteena olevat kokemukset ovat yhteisöllisesti jaettuina. Kokemukset sisältävät myös paljon yksilöllisiä elementtejä. Fenomenologiassa korostetaan yksilön näkökulmaa kokemuksista. Yksilö siis kokee maailman omalla tavallaan, mutta samalla saman yhteisön ihmiset jakavat usein samanlaisia kokemuksia suhteessa maailmaan. Näin ollen fenomenologisessa tutkimuksessa voidaan olettaa, että jokaisen yksilön kokemuksen tutkiminen paljastaa aina myös jotain yleistä. (Laine, 2018.) Esimerkiksi opettajien kokemuksia tutkittaessa voidaan ajatella, että opettajien yhteisössä opettajat jakavat samanlaisia kokemuksia tietystä ilmiöstä.

Fenomenologinen tutkimus sopii erilaisten ilmiöiden tutkimiseen ja tulkitsemiseen (Metäsmuuronen, 2011, 96.) Menetelmänä fenomenologinen tutkimus sopii etenkin sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on tutkittu vähän tai niitä on aikaan nähden vaikea pysäyttää. Soila (2007) painottaa elämismaailman käsitettä fenomenologisessa tutkimuksessa. Elämismaailmalla hän tarkoittaa sosiaalisesti rakennettua arkielämää, jota tutkija tutkimuksessaan tarkastelee. (Soila, 2007, 64–65.) Haasteena fenomenologisessa tutkimuksessa on tiedon yleistäminen. Kokemusta tutkittaessa saadaan usein tietoa yksilön kokemuksesta eli tieto koskee vain yksittäistapauksia. Saatua tietoa ei voida yleistää luonnontieteellisen tutkimuksen tapaan, mutta johtopäätöksiä siitä voidaan tehdä. Johtopäätöksiä tekeminen on mahdollista esimerkiksi silloin, kun tutkittavien yksittäistapausten kontekstit ovat keskenään tarpeeksi samanlaisia. Samanlaisuus voi perustua esimerkiksi ammattiin tai kansalaisuuteen. (Tökkäri, 2018, 66.)

Fenomenologista tutkimusta ja aineistonhankintaa tehdessä tutkijan tulee kiinnittää huomiota useisiin yksityiskohtiin. Virtanen (2011) nostaa tärkeimmäksi yksityiskohdaksi sen, että tutkijan tulee vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin. Tämän voi varmistaa esimerkiksi siten, että kysymykset ovat mahdollisimman avoimia ja ovat muotoilultaan sellaisia, että ne jättävät tilaa vapaalle kerronnalle. (Virtanen, 2011, 174.) Myös Laine

(2018) korostaa tutkimuskysymyksien avoimuutta ja muotoilua. Kysymysten tulisi olla sellaisia, että vastaukset niihin olisivat mahdollisimman kuvailevia ja kerronnallisia. (Laine, 2018.)

4.4 Aineiston kerääminen

Eskola ja Suoranta (1998) painottavat, että ennen varsinaisen aineiston keräämistä on pohdittava, mitä aineiston avulla halutaan tutkia ja saavuttaa. Aineistoa ei tulisi kerätä liian aikaisin, jotta aineiston keruussa käytetyt menetelmät olisivat mahdollisimman tarkkaan harkittuja ja sopisivat valittuihin tutkimusmenetelmiin. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tutkimusaineistoni kerääminen tapahtui sähköisellä lomakkeella kahden Facebook-ryhmän kautta. Ryhmiksi valikoin paljon luokanopettajia sisältävän *Alakoulun aarreaitan* sekä etenkin kielitietoisuuteen liittyvän *Toiminnallinen kielten opetus* -ryhmän. Kyselylomake sisälsi viisi avointa kysymystä, joista neljään oli välttämätöntä vastata. Vastausten pituutta ei oltu määritelty etukäteen. Kyselylomakkeen kysymykset määrittyivät tutkimuskysymysteni kautta. Aikaisempi kokemukseni ja tietämykseni tutkimukseni aiheesta helpotti kysymysten muotoilemista. Aloitin aineistoni keruun tammikuun lopussa 2020. Aineiston keräämiseen kului aikaa lähes kuukausi. Lopullinen aineistoni koostui 22 luokanopettajan vastauksista.

Virtanen (2011) painottaa avointa kyselylomaketta hyvänä menetelmänä fenomenologista tutkimusta tehdessä. Kasvokkain tapahtuvaa haastattelua käytetään myös paljon. Kyselylomakkeella ja haastattelulla on kuitenkin molemmilla omat hyvät ja huonot puolensa. Kyselylomakkeella on se etu, että tukija vaikuttaa tällöin tutkittavien vastauksiin hyvin vähän. Huonona puolelta voidaan taas pitää sitä, että tutkija ei kykene tekemään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä tai ohjaamaan vastaajaa. (Virtanen, 2011, 175.) Aineistoni keruuta voidaan luonnehtia kyselyksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittävät kyselyn sellaiseksi tilanteeksi, missä tutkija ei itse osallistu toimintaan siinä vaiheessa, kun lomaketta täytetään. Vastaaja täyttää siis lomakkeen täysin itsenäisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87.) Päädyin keräämään aineiston sähköisellä lomakkeella, sillä koin sen sopivan tähän tutkimukseen erinomaisesti. Pidin sähköistä lomaketta hyvänä myös sen vuoksi, että sen avulla voisin saada monipuolisesti vastauksia ympäri Suomea. Sähköinen lomake on myös helppo täyttää, missä ja milloin tahansa.

Kyselylomakkeeni sisälsi siis viisi kysymystä, joista neljään oli pakollista vastata. Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia siitä, miten kielitietoisuus tulee esiin erilaisissa oppimisympäristöissä. Olin tarkentanut kysymystä lomakkeessa niin, että mainitsin esimerkkeinä oppimisympäristöistä luokkahuoneen ja oppimateriaalit. Tein

tämän tarkennuksen sen takia, että saisin mahdollisimman laajoja vastauksia ja luokanopettajat ymmärtäisivät, että tarkoitan tässä tapauksessa kaikkia oppimisympäristöjä, en ainoastaan fyysisiä. Toisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten kielitietoisuus tulee esiin luokanopettajien opetuspuheessa sekä luokan muussa vuorovaikutuksessa. Tutkimuslomakkeen kolmas kysymys oli vapaaehtoinen. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, kokevatko luokanopettajat kielitietoisuuden tulevan esiin myös jossain muussa asiassa esiin koulumaailmassa. Halusin lisätä lomakkeeseeni tällaisen kysymyksen, jotta saisin myös vastauksia oman ajatusmaailmani ulkopuolelta. Neljännessä kysymyksessä halusin selvittää luokanopettajien kokemuksia siitä, miten kielitietoisuus tukee oppilaan oppimista ja muuta toimintaa koulussa. Viidennessä ja viimeisessä kysymyksessä tarkoitukseni oli kartoittaa, miten luokanopettajat itse kokevat hyötyvänsä kielitietoisuudesta omassa työssään. Tähän kysymykseen olin myös liittänyt seuraavat esimerkit: opetuksen suunnittelu, oppimateriaalien luominen ja vuorovaikutus. Koen, että lomakkeeni kysymykset olivat selkeitä ja toivat monipuolisesti tietoa tutkittavasta aiheesta. Ajattelen myös, että esimerkit kysymyksien ohessa olivat hyödyllisiä, mutta eivät johdatelleet vastaajaa liikaa.

4.5 Analyysi

Lopullinen tutkimusaineistoni koostui 22 vastauksesta. Luokanopettajat vastasivat tutkimuslomakkeeni kysymyksiin suhteellisen laajasti. Vastaukset olivat useita virkkeitä pitkiä ja sisälsivät runsaasti pohdintaa kokemuksista sekä käytännön esimerkkejä tutkimastani kielitietoisuudesta. Koen, että aineisto oli sopivan kattava tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Käytin tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittävät sisällön analyysin niin yksittäiseksi metodiksi kuin teoreettiseksi kehykseksi, joka ohjaa analyysin tekemistä. Sisällön analyysin avulla voidaan tehdä hyvin monenlaista tutkimusta ja se sopiikin lähes kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103.) Voin sanoa tehneeni aineistolähtöistä analyysiä, sillä tutkimukseni käsitteet ja teoreettinen viitekehys muotoutuivat vastausten myötä. Vastausten analysoinnin jälkeen lisäsin teoreettiseen viitekehykseen muun muassa osiot *monikielisyys* sekä *vuorovaikutus ja kieli*. Nämä olivat siis aineistosta nousevia käsitteitä, joiden määrittelyn koin tarpeelliseksi. Tutkimukseni teoria siis muokkaantui aineiston analysoinnin myötä. Tutkimusaineisto ja sen analysointi ohjasivat tutkimukseni tekemistä eteenpäin ja selkeyttivät pro gradu –tutkielmani rakennetta.

Metsämuuronen (2011) jakaa fenomenologisen tutkimuksen kulun analyysin osalta erilaisiin osiin. Ensimmäisenä fenomenologisessa tutkimuksessa tulee tutustua tutkimusaineistoon ja pyrkiä sen kautta kokonaiskäsitteeseen aiheesta. Toisena Metsämuuronen (2011) painottaa tutkimusaineiston jakamista merkitysyksiköihin. Tämän jälkeen kolmantena vaiheena on näiden merkitysyksiköiden muuntaminen tutkijan yleiselle kielelle. Neljäntenä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Viimeisenä ja viidentenä kohtana on merkitysrakenteen muodostaminen. (Metsämuuronen, 2011, 97.) Myös Virtanen (2011) tuo esiin hyvin samanlaisen kaavan fenomenologisen tutkimuksen aineiston analyysiin. Kaavasta on tunnistettavissa täysin samat vaiheet. Virtasen mukaan aineiston analyysiin on olemassa erilaisia menetelmiä ja lähestymistapoja, mutta ne kaikki muistuttavat toisiaan. (Virtanen, 2011, 180.) Huomasin myös itse analyysitapoihin tutustuessani, että ne kaikki ovat hyvin samanlaisia. Päädyin itse soveltamaan Metsämuuronen mukaista kaavaa, sillä koin sen riittäväksi tämän tutkimuksen ja aineiston kohdalla. En kuitenkaan käyttänyt mitään täysin valmista kaavaa vaan sovelsin sitä omiin tarpeisiini. Varsinainen analyysin tekeminen pohjautui siis Metsämuuronen kaavan soveltamiseen sekä Tuomen ja Sarajärven aatteisiin aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.

Aloitin aineiston käsittelyn tutustumalla siihen ensin huolellisesti. Luin aineiston muutaman kerran lävitse ja tein siitä vapaamuotoisesti muistiinpanoja. Koska tutkimukseni suunta oli fenomenologinen eli kokemuksia tutkiva, kiinnitin jo tässä vaiheessa huomioita aineistosta nouseviin teemoihin. Pyrin tämän kautta kokonaiskäsitteeseen tutkittavasta aiheesta. Aineistoa käsitellessä pyrin myös huomioimaan tutkimuskysymykseni. Pohdin, vastaako aineistoni asettamiini tutkimuskysymyksiin ja miten mahdolliset teemat myötäilisivät niitä. Toisessa vaiheessa jaoin tutkimusaineistoni merkitysyksiköihin. Tässä vaiheessa kävin aineistoa läpi lomakkeen kysymysten mukaisesti kysymys kerrallaan. Poimin aina yhden kysymyksen vastauksista mahdollisia merkitysyksiköitä. Tässä vaiheessa näitä merkitysyksiköitä oli paljon enemmän kuin mitä lopulta varsinaisiin tutkimustuloksiin päätyi. Tämän vaiheen pohjalta muodostuivat siis ylätasoon kategoriat. Kolmannessa vaiheessa muodostin merkitysyksiköistä alatasoon kategorioita, joiden tarkoituksena on antaa ylätasoon kategorioista konkreettisia esimerkkejä. Nämä alatasoon kategoriat muotoilin hyvin käytännön läheisiksi ja helposti ymmärrettäviksi esimerkeiksi.

Alla olevasta taulukosta on nähtävissä koko tutkimusaineistoni teemoittelu. Olen jakanut teemat ylätasoon kategorioihin ja nämä edelleen alatasoon kategorioihin. Seuraavassa luvussa *Tutkimustulokset ja tulkinta* avaan teemoittelua ja tuloksia tarkemmin.

Teema	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Kielitietoinen opetus	Opetusmateriaali	Käsitteiden avaaminen, havainnollistavat kuvat, monikielisyys, värit, eriyttäminen
	Opetustila	Opiskeltavat asiat näkyvillä, monikielisyys, koulun arkisanasto, käsitteet, asioiden ja esineiden nimet
	Vuorovaikutus	Kielen pohtiminen, monikielisyys, sanojen selittäminen, S2-oppilaiden huomiointi, kielten vertailu, kuvat, sanaton viestintä
Kielitietoisuus oppituntien ulkopuolella	Vuorovaikutustilanteet	Välitunnit, ruokailutilanteet, siirtymätilanteet, kulttuurien välinen vuorovaikutus, vuorovaikutus vanhempien kanssa, S2-oppilaiden vuorovaikutus
	Koulun tapahtumat	Kieliviikot, kieli- ja kulttuuritapahtumat, eri kulttuurien juhlat, kielten käyttö juhlissa ja tapahtumissa
Oppilaan kielitietoisuus	Kielitietoisuus oppimisen tukena	Oppimisstrategiat, oppimaan oppiminen, monikielisyys, kielten oppiminen, sisältöjen ymmärtäminen, lukemisen ja kirjoittamisen taidot, sanavaraston kasvaminen
	Kielitietoisuus ja identiteetti	Motivaatio, identiteetin kehittyminen, asenne kieliä kohtaan, asenne kulttuureja kohtaan,
	Kielitietoinen vuorovaikutus	Vuorovaikutustaidot, ilmaisutaidot, eri kielten käyttö
Luokanopettajan kielitietoisuus	Opetuspuhe	Rauhallinen puherytmi, luonnillisuus, ilmeet ja eleet, eri kielten käyttö, S2-oppilaiden huomiointi, käsitteiden avaaminen
	Opetuksen suunnittelu	Kokonaisuuksien hahmottaminen, monipuolisuus, oppimateriaalien luominen, oman tiedon lisääntyminen, käsitteiden hahmottaminen, monikielisyys
	Vuorovaikutus	Oppilaantuntemus, vuorovaikutustaidot, oppilaiden ymmärtäminen

Taulukko1: Tutkimusaineiston teemoittelu.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset tutkimustulokset. Olen jakanut tutkimusaineistoni neljään teemaan: kielitietoinen opetus, kielitietoisuus opetuksen ulkopuolella, oppilaan kielitietoisuus ja luokanopettajan kielitietoisuus. Teemat nousivat esiin tutkimusaineistostani. Olen myös nostanut esiin suoria lainauksia aineistosta, havainnollistaakseni tuloksien alkuperää ja tutkimuksen kohteena olevien luokanopettajien kokemuksia. Tuloksissa esiintyy hyvin konkreettisia esimerkkejä siitä, miten luokanopettajat kokevat kielitietoisuuden tulevan koulumaailmassa esiin. Olen merkinnyt tutkimusaineistosta poimittuihin suoriin lainauksiin koodit vastaajille. Käytän opettajasta lyhennettä *O* ja numeroa tämän perässä. Tutkimusaineistoa käsitellessäni olen numeroinut jokaisen vastaajan, ja käytän näitä numeroita nyt tutkimusaineistoa esitellessäni.

5.1 Kielitietoinen opetus

Tässä alaluvussa käsittelen kielitietoista opetusta. Tarkoitukseni on tutkimustulosten pohjalta avata, miten kielitietoisuus tulee opetuksessa esiin. Opetuksen olen jakanut opetusmateriaaleihin, opetustilaan ja vuorovaikutukseen. Nämä vastauksissa korostuneet kolme osa-aluetta ovat hyvin keskeisiä kaikessa koulussa tapahtuvassa opetuksessa. Tämä alaluku vastaa tutkimuskysymyksistäni ensimmäiseen ja toiseen. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, miten kielitietoisuus konkreettisesti näkyy erilaisissa oppimisympäristöissä. Toinen tutkimuskysymykseni oli, miten kielitietoisuus tulee esiin koulussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

Kielitietoinen opetus valikoitui omaksi teemakseen, sillä se nousi aineistossa vahvasti esiin. Luokanopettajat korostivat kielitietoisuutta opetustilanteissa, eivät niinkään niiden ulkopuolella. Kielitietoisuus korostui kuitenkin myös jonkin verran opetuksen ulkopuolella ja seuraavassa alaluvussa avaankin tätä lisää. Päätin erottaa nämä kaksi omaksi teemakseen, sillä ne olivat hyvin erilaisia keskenään ja luokanopettajilla oli selvästi tarve kategorisoida opetustilanteet ja niiden ulkopuolinen toiminta erilleen toisistaan.

Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristöt ovat niin fyysisiä tiloja kuin yhteisöjä, joissa opiskelu tapahtuu. Näiden lisäksi oppimisympäristöön kuuluvat opiskelussa käytettävät materiaalit, välineet sekä tieto- ja viestintäteknologia. Oppimisympäristöjen tavoitteena on tukea oppimista sekä vuorovaikutusta. Hyvä oppimisympäristö on turvallinen ja se edistää oppilaan

ikäkauden mukaista kasvua ja kehitystä. Rauhallinen ja ystävällinen ilmapiiri ovat olennainen osa toimivaa oppimisympäristöä. Oppiympäristön ollessa toimiva se edistää oppimista sekä vuorovaikutusta. (POPS, 2014, 29-30.) Oppimisympäristöillä on kielitietoisuuden ja kielen oppimisen kannalta iso merkitys, sillä monipuoliset oppimisympäristöt tukevat oppilaan oppimista. Oppilaan olisi hyvä kohdata mahdollisimman erilaisia ympäristöjä kielen monipuolisen kehittymisen kannalta. Oppituntien lisäksi kieli kehittyy välitunneilla sekä vapaa-ajalla ja ne ovat oppimisympäristöjä siinä missä koulukin. (Vaarala, 2016, 110.) Opetussuunnitelman mukaisen oppimisympäristön määritelmän mukaan olisin voinut nimetä tämän teeman myös kielitietoisuudeksi oppimisympäristöissä, sillä lähinnä tuota tämä alaluku käsittelee. Opetussuunnitelman määritelmän mukaan oppimisympäristöksi voidaan siis laskea niin opetustila, oppimateriaalit kuin käytännössä vuorovaikutuskin. Koen kuitenkin, että tässä tapauksessa vuorovaikutus ei ollut niinkään osa oppimisympäristöjä vaan niistä erillinen osa-alue. Vuorovaikutuksen erillisyyteen vaikuttaa myös se, että se oli tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa omana kysymyksenään.

Käsitellessäni kielitietoisuutta oppimisympäristöissä keskityn erikseen opetustilaan ja opetusmateriaaleihin. Aineistossa nämä olivat selkeästi toisistaan erotettavissa. Luokanopettajat nostivat vastauksissaan esille oppimisympäristönä perinteisen luokkahuoneen. Käytän luokkahuoneesta termiä opetustila, sillä kaikissa vastauksissa ei tullut selkeästi esiin, mistä tilasta oli kyse. Opetustilan osalta kielitietoisuus nousi esiin varsinkin erilaisina julisteina ja muina seinille kiinnitettävillä oppimateriaaleina. Opettajat mainitsivat, että osa julisteista koskee suoraan kielitietoisuutta. Osassa luokanopettajien mainitsemista julisteista on taas kyse esimerkiksi kieleen liittyvistä seikoista, kuten aakkosista. Näiden lisäksi esiin nostettiin oppilaiden itse tuottamat työt. Näistä töistä näkyi esimerkiksi juuri opiskellut asiat käsitteineen, oppiaineeseen katso-matta. Kaikki seinillä oleva oppimateriaali ei siis esimerkiksi suoraan liittynyt kielitietoisuuteen tai kieliin. Opettajat nostivat esiin myös erilaisia fraaseja ja arkisia asioita eri kielillä. Esimerkiksi tervehdykset, viikonpäivät, kuukaudet ja niin edelleen. Nämä nousivat esiin niin osana vuorovaikutusta kuin opetustilaa.

”Otan kielen huomioon oppiympäristöissä. Käsitteitä seinillä. Luokittelen asioita/käsitteitä käyttäen värejä. Luokassa kirjoja suomeksi ja englanniksi. Seinillä myös tekstejä eri kielillä, kuten tervehdyksiä ja lyhyitä fraaseja.” (O12)

”Luokassa on esillä mallikirjaimet pien- ja suuraakkosina yhdistettynä kuvaan. Esillä on myös sanoja osittain yhdistettynä kuviin esim. oppilaiden nimet, värit, vasen-oikea, viikoppäivät, kuukaudet, vuodenajat. Päivittäin kirjoitan puhuttuja/ keskusteltuja asioita valkotaululle värejä hyödyntäen.” (O13)

Opetusmateriaalien osalta luokanopettajat korostivat muun muassa käsitteiden avaamista, havainnollistavia kuvia, monikielisyyttä ja värien hyödyntämistä. Opetusmateriaalin koettiin tukevan oppilasta kielellisesti paremmin silloin, kun se sisälsi värejä ja kuvia. Näiden ajateltiin havainnollistavan opiskeltavia asioita kaikkien oppilaiden kohdalla. Luokanopettajat korostivat myös opetusmateriaalin eriyttämistä kielellisen osaamisen mukaisesti. Eriyttämisestä puhuttiin niin S2-oppilaiden kohdalla kuin niiden oppilaiden kohdalla, joilla on muita erilaisia kielellisiä vaikeuksia. Opettajien mainitsemat opetusmateriaalit mahdollistivat myös eri kielten hyödyntämisen vapaasti, niissä oli esimerkiksi jätetty tilaa oppilaan omille merkinnöille ja muistiinpanoille.

”Erilaisin värikoodein, alleviivauksin ja merkinnöin. Ympäristöä on nimetty sekä suomeksi että muilla luokan taitamilla kielillä. Oppimateriaalit ovat yksinkertaisia ja niissä on useimmiten ylimääräistä tilaa omille muistiinpanoille ja esimerkiksi avainsanojen kääntämiselle omalle äidinkielelle.” (O1)

Kielitietoisessa opetuksessa luokanopettajat korostivat kielitietoisuuden vuorovaikutuksen merkitystä. Opettajat kokivat kielitietoisuuden vuorovaikutuksen tulevan esiin, esimerkiksi kielen pohtimisena yhdessä, eri kielten käyttämisena opetuksessa, kielten vertailuna ja S2-oppilaiden huomioimisena. Kielitietoisuuden vuorovaikutuksen koettiin olevan merkityksellistä oppimisen kannalta, sillä se auttaa oppilaita ymmärtämään opiskeltavat asiat paremmin. Kielitietoisuuden vuorovaikutuksen merkitys korostui etenkin S2-oppilaiden kohdalla. Opettajat pitivät tärkeänä, että vuorovaikutuksessa huomioidaan S2-oppilaat. Tämä tuli esiin muun muassa käsitteiden avaamisena, uutojen sanojen selittämisenä sekä kuvien käyttämisena puheen tukena. Kielen pohtiminen ja vertailu korostuivat myös luokanopettajien vastauksissa. Opettajat kertoivat ohjaavansa oppilaitansa muun muassa kielten äänteiden ja sanojen vertailuun. Kielen pohtimista korostettiin niin yhden kielen sisällä kuin useiden eri kielten välillä. Yhden kielen sisällä luokanopettajat kertoivat vertailevansa esimerkiksi synonyymejä, äänteitä, riimejä sekä rakenteita.

”Minulla on luokassa monia S2- oppilaita, joten jokaisen aineen tunnilla joudun avaamaan käsitteitä, joita oppimateriaalista löytyy. Esimerkiksi ”helle”, ”harva”, ”tiheä”, ”sarjalippu” ja ”nuuhkia” ovat esimerkkejä sanoista, joiden merkityksen päivittäin selitän oppilailleni....” (O10)

”Oma puheeni on selkeää ja hidastettua mutta luontevaa puhekieltä. Opettaessani painotan avainsanoja ja käytän myös muita kieliä suomen kielen lisäksi. Luokkahuoneessa jokainen pääsee ääneen taitamallaan kielillä ja käänämme usein asioita eri kielille ja vertailemme, näyttävätkö ja kuulostavatko eri kielten samat sanat samoilta vaiko ei. Vertailemme paljon kieliä, niiden äänteitä ja rakenteita yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaani usein myös huomaavat samalta kuulostavia sanoja, jotka kuitenkin tarkoittavat eri asioita ja kertovat havainnoistaan luokalle. Meillä tietoisuus kielistä on hyvin luonteva osa jokapäiväistä kouluarkea.” (O1)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kieleen ja kulttuurin liittyvissä erityiskysymyksissä korostetaan eri kielten ja kulttuurien arvostusta. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden kaksi- ja monikielisyttä tulisi tukea, jotta oppilaiden kielellinen tietoisuus ja metalingvistiset taidot vahvistuisivat. Opetussuunnitelma kannustaa sisällyttämään opetustilanteisiin monikielisyttä, jossa oppilaat ja opettaja itse pääsevät käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä. Myös oppilaiden tietämystä kulttuureista sekä kielistä on syytä hyödyntää. (POPS, 2014, 86.) Tämä korostui myös luokanopettajien vastauksissa. Monikielisyttä korostettiin niin oppimateriaaleissa, opetustilassa kuin vuorovaikutuksessa. Oppitunneilla käytettiin eri kieliä vuorovaikutuksessa, tehtävien tekemisessä ja eri kielet olivat myös näkyvillä itse opetustilassa.

Jäsentelen tämän alaluvun tuloksia alla olevassa taulukossa. Teemana taulukossa on tässä alaluvussa käsitelty teema eli kielitietoinen opetus. Olen jakanut tämän teeman kolmeen ylätasokategoriaa: opetusmateriaali, opetustila ja vuorovaikutus. Nämä ovat nähtävissä taulukossa keskellä. Taulukossa vasemmalla ovat alatasokategoriat, jotka ovat tutkimusaineistosta nousseita konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kielitietoisuus tulee opetuksessa esiin.

Teema	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Kielitietoinen opetus	Opetusmateriaali	Käsitteiden avaaminen, havainnollistavat kuvat, monikielisyys, värien hyödyntäminen, eriyttäminen kielen mukaisesti
	Opetustila	Opiskeltavat asiat näkyvillä, monikielisyys, koulun arki-sanasto, käsitteet esillä, asioiden ja esineiden nimet useilla kielillä
	Vuorovaikutus	Kielen pohtiminen, monikielisyys, sanojen selittäminen, S2-oppilaiden huomiointi, kielten vertailu, kielitaidon huomioiminen, kuvat, sanaton viestintä

Taulukko 2: Luokanopettajien kokemuksia siitä, miten kielitietoisuus tulee opetuksessa esiin.

5.2 Kielitietoisuus oppituntien ulkopuolella

Tässä alaluvussa esittelen lyhyesti, mitä muita asioita opettajat nostivat kielitietoisuuden osalta esiin. Kyselylomakkeeni sisälsi yhden kysymyksen, johon opettajat saivat vapaasti kirjoittaa, missä muussa kontekstissa kielitietoisuus koulumaailmassa näkyy oppimateriaalien ja vuorovaikutuksen lisäksi. Tämä osio on koottu suurimmaksi osaksi näiden vastausten perusteella. Olen myös koonnut tähän alle muiden kysymysten vastauksia, joissa luokanopettajat ovat korostaneet kielitietoisuutta oppituntien ulkopuolissa tilanteissa. Tämä ei siis ollut varsinainen tutkimuskysymykseni, sillä en missään vaiheessa ohjannut luokanopettajia vastaamaan vain oppituntien näkökulmasta. Opettajat kuitenkin painottivat vastauksissaan lähinnä oppitunteja, joten päädyin käsittelemään oppituntien ulkopuolisen kielitietoisuuden omana osuutenaan. Vastauksia kielitietoisuudesta oppituntien ulkopuolella oli kuitenkin sen verran paljon, että niistä oli selkeästi muotoutumassa oma teemansa.

Vastaajat toivat oppituntien ulkopuolista kielitietoisuutta melko suppeasti esille. Vastaukset painottuivat lähinnä koulun tapahtumiin ja oppituntien ulkopuoliseen vuorovaikutukseen. Oppituntien ulkopuolisessa vuorovaikutuksessa vastaajat korostivat erilaisia vuorovaikutustilanteita esimerkiksi välitunneilla ja ruokailutilanteissa. Välituntitilanteissa kielitietoisuus korostui esimerkiksi tilanteissa, jossa oppilaat selittävät toisilleen jonkin leikin sääntöjä. Tällöin oppilaat

joutuvat miettimään, miten kielellisesti ilmaisevat jonkun asian niin, että kaikki varmasti ymmärtävät heitä. Välitunteihin ja ruokailutilanteisiin liittyy myös usein paljon keskustelua ja kielellistä ilmaisua, missä kielitietoisuus paikoin tulee esille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaankin kouluruokailulla olevan niin terveydellinen, sosiaalinen kuin kulttuurillinen merkitys. Ruokahetken tavoitteena on edistää kestävästä elämäntapaa, kulttuurista osaamista sekä ruoka- ja tapakasvatuksen tavoitteita. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös välitunnit, päivänavaukset ja yhteiset tapahtumat tärkeänä osa-alueena koulun yhteisöllisyyden ja oppilaan kehityksen kannalta. Niiden ajatellaan vahvistavan oppilaiden laaja-alaista osaamista. Ne myös tuovat esille koulun kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta. (POPS, 2014, 42–43.) Nämä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet tulivat selkeästi esiin tutkimustuloksissa. Luokanopettajat kokivat ruokailutilanteiden, välituntien ja tapahtumien olevan paikoin kulttuurisesti ja kielellisesti merkityksellisiä.

”Välituntitilanteet, kun oppilaat käyvät yhdessä läpi vaikka pelien sääntöjä, joutuu näissä tilanteissa välillä miettimään, miten säännöt voisi kertoa ymmärrettävästi kaikille oppilaille. Myös esim. ruokalassa tulee helposti keskusteltua siitä, miten suomalaisessa ruokailukulttuurissa toimitaan ja miten taas jossain toisessa kulttuurissa toimittaisiin samassa tilanteessa. Millaiset asiat sopivat ruokapöytäkeskusteluun ja millaiset taas johonkin toiseen tilanteeseen?” (O9)

Luokanopettajat painottivat kielitietoisuuden tulevan esiin myös erilaisissa koulun tapahtumissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan koulun olevan yhteisö, jossa eri identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomuksen saavat vapaasti elää rinnakkain. Yhteisön tulisi arvostaa maan kulttuuriperintöä, kansalliskieliä sekä muuta ympäristön kulttuurillista ja kielellistä monimuotoisuutta. Suomalaisessa peruskoulussa tulisi tuoda esiin saamelaiskulttuurin ja muiden eri vähemmistöjen merkitys Suomessa. Tämän ajatellaan kehittävän eri ryhmien ja yksilöiden välistä ymmärrystä. Erilaisiin kulttuureihin ja niiden tapoihin sekä perinteisiin tulisi tutustua. (POPS, 2014, 28.) Luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan erilaisien tapahtumien tutustuttavan heitä erilaisiin kieliin. He kokivat, että nämä tapahtumat lisäsivät oppilaiden kielitietoisuutta ja loivat positiivisia asenteita eri kieliä ja kulttuureja kohtaan. Kouluissa on järjestetty muun muassa kieliviikkoja, eri kulttuurien juhlia ja käytetty eri kieliä koulun omissa juhlissa. Moni opettaja myös mainitsi esimerkkinä opetussuunnitelmassakin mainitun saamelaisen kulttuurin. Luokanopettajat kertoivat muun muassa tutustuneensa saamen kieleen yhdessä oppilaiden kanssa.

”Erilaiset tapahtumat ja juhlat. Koulussamme kieli tullut esiin esimerkiksi saamen kansallispäivänä, Euroopan kielten päivänä ja niin edelleen. Olemme myös pitäneet kieliin ja kulttuureihin liittyviä tapahtumia oppilaille. Yläkoulun oppilaat pitivät pisteitä, joita kiersimme. Osassa pisteistä opeteltiin esimerkiksi jonkin suurimmalle osalle tuntemattoman kielen alkeita.” (O21)

”Vieraiden kielten ulkopuolella kielitietoisuus tulee esiin arjen erilaisissa tilanteissa, joissa käytetään tietynlaista puherekisteriä. Opettajien ja oppilaiden välinen puhe on erilaista kuin esimerkiksi oppilaiden keskinäinen puhe. Meidän koulussamme luokat ovat käsitelleen vaihtelevasti myös eri juhlapäiviä, viimeisimpänä esimerkkinä oma luokkani tutustui saamelaisuuteen, saamen kieleen ja kulttuuriin ja otimme osaa saamenkieliseen etäoppituntiin.” (O14)

Alla olevan taulukon tarkoituksena on havainnollistaa tämän alaluvun tuloksia. Taulukko on jaettu vasemmalta oikealle: teemaan, ylätasoon kategorioihin ja alatasoon kategorioihin. Teemana tässä alaluvussa oli kielitietoisuus oppituntien ulkopuolella. Tämän teeman olen jakanut kahteen ylätasoon kategoriaan: vuorovaikutustilanteet ja koulun tapahtumat. Nämä ylätasoon kategoriat taas ovat jakautuneet alatasoonkategorioihin, jotka ovat hyvin yksityiskohtaisia esimerkkejä kielitietoisuuden esiintymisestä oppituntien ulkopuolella.

Teema	Ylätasoon kategoria	Alatasoon kategoria
Kielitietoisuus oppituntien ulkopuolella	Vuorovaikutustilanteet	Välitunnit, ruokailutilanteet, siirtymätilanteet, kulttuurien välinen vuorovaikutus, vuorovaikutus vanhempien kanssa, S2-oppilaiden vuorovaikutus
	Koulun tapahtumat	Kieliviikot, kieli- ja kulttuuritapahtumat, eri kulttuurien juhlat, eri kielten käyttö juhlassa ja tapahtumissa

Taulukko 3: Luokanopettajien kokemuksia siitä, miten kielitietoisuus tulee koulussa esiin varsinaisten oppituntien ulkopuolella.

5.3 Oppilaan kielitietoisuus

Tämän alaluvun tarkoituksena on avata kielitietoisuutta oppilaan kannalta. Miten kielitietoisuus tukee oppilaan oppimista koulussa, miten kielitietoisuus tulee esiin oppilaan vuorovaikutuksessa ja miten se vaikuttaa oppilaan identiteettiin. Tämä teema vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseeni, eli miten kielitietoisuus tukee oppilaan oppimista ja muuta toimintaa koulussa. Tämä avaa, miksi oppilaiden kannalta kielitietoista opetusta on tärkeää toteuttaa.

Luokanopettajat kokivat, että kielitietoinen opetus ja oppilaan oma kielitietoisuus tukevat oppilaan toimintaa koulussa monella tavalla. Kielitietoisuudesta ajateltiin olevan hyötyä jokaisen oppilaan oppimiselle. Erityisesti kielitietoisuus kuitenkin korostui S2-oppilaiden kohdalla. Luokanopettajat korostivat vastauksissaan kielitietoisuuden edistävän oppimaan oppimista ja kehittävän oppilaiden opiskelutaitoja monipuolisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan yhtenä laaja-alaisen osaamisen osa-alueena ajattelu ja oppimaan oppiminen. Näiden ajatellaan luovan perusta osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Olennaista oppimaan oppimisessa on oppia tekemään havaintoja ja arvioimaan, muokkaan, tuottamaan sekä jakamaan tietoa. Oppilaita tulisi ohjata tunnistamaan omat tapansa oppia. Näin oppilaiden oppimisstrategiat kehittyvät. Ohjaamisessa tulee ottaa huomioon oppilaan ikä ja tavoitteet tulisi asettaa sen mukaan. (POPS, 2014, 20–21.)

”Tukee kaikkia oppimista, sillä kieli on keskeistä kaikessa. Auttaa luokittelussa ja tekstien ymmärtämisessä. Oppilaat myös uskaltavat rohkeasti kysyä kieleen liittyviä kysymyksiä, esim. jos eivät ymmärrä joitakin sanoja.” (O12)

Luokanopettajat kokivat, että kielitietoisuus tukee etenkin oppilaiden monikielisyyttä. Oli kyseessä sitten S2-oppilas tai suomea äidinkielenään puhuva oppilas. Kielitietoisuuden koettiin tukevan kielten oppimista ja rohkaisevan niiden käyttämiseen kielitaidosta huolimatta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan monikielisten oppilaiden monikielisyyden tukemista. Monikielisyyden tukemista perustellaan sen yhteydellä identiteetin ja itsetunnon kehittymiseen. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulisikin ottaa huomioon monikielisten oppilaiden tausta. Oppilaan koulunkäyntiin vaikuttavat esimerkiksi äidinkieli, kulttuuri ja maassaoloaika. Monikielisiä oppilaita tulisi rohkaista käyttämään osaamiaan kieliä niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Oman äidinkielen käyttö tukee oppilaan oppimista ja sisältöjen omaksumista. Myös suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. (POPS, 2014, 87.)

Kielitietoisuudella koettiin olevan merkitystä ilmaisun ja vuorovaikutuksen taidoissa. Luokanopettajat kokivat, että kielitietoisuuden kautta oppilaan kyky ilmaista itseään kielellisesti kehittyi. Ilmaisussa he painottivat kaikkea kielellistä ilmaisua, niin suullista kuin kirjallista. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulu yhteisössä oppilas kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. Oppilaat kehittävät sosiaalisia taitoja, oppivat ilmaisemaan itseään sekä esiintymään eri tilanteissa. Opetuksen tulisi tukea oppilasta kehittymään monipuoliseksi kielenkäyttäjäksi niin äidinkielen kuin muiden kielten kohdalla. Oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan itseään vähäiselläkin kielitaidolla. (POPS, 2014, 21.)

”Kielitietoinen opetus herättää positiivisen asenteen kieliä kohtaan, niin äidinkielen kuin vieraan kielen. Oppilaat ovat motivoituneempia oppimaan ja he muistavat asiat paremmin, kun saavat itse osallistua kielitietoiseen opetukseen. Kehittää myös vuorovaikutustaitoja ja nostaa useiden oppilaiden itsetuntoa. Luokassa vallitsee tutkiva asenne. Kielen ymmärtäminen auttaa tietenkin myös kaikessa muussakin oppimisessa. Esimerkiksi ympäristöopin tunneilla oppilaat kykenevät paremmin hahmottamaan tekstejä ja vastaamaan erilaisiin tehtäviin, kun sellaisia on. Oppilaat oppivat myös lähestymään tieteellistä kieltä paremmin, kun opetus on kielitietoista.” (O20)

Moni opettaja toi myös esiin oppilaan identiteetin ja itsetunnon kehittymisen. Oppilaan kielitietoisuuden koettiin edistävän identiteetin muotoutumista. Kielitietoisuus yhdistettiin myös motivaatioon ja positiiviseen asenteeseen kieliä ja kielten opiskelua kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan suomalaisen kulttuuriperinnön merkitystä. Samalla opetuksen tulisi tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. Opetuksen tavoitteena on myös lisätä kunnioitusta eri kulttuureja ja niiden moninaisuutta kohtaan. Koulu on paikka, jossa eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa. Oppiminen yhdessä luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. (POPS, 2014, 16.)

”Kielitietoisella otteella opetukseen on hyvin suuri merkitys oppilaiden identiteetin kehitykselle ja kielelliselle kasvulle. Nykyään alakouluissa oppilaat opiskelevat jo kolmea kieltä ja kielet ja tietoisuus niihin liittyen koskettavat kaikkia. Erityisen tärkeää se on kuitenkin monikielisissä ja -kulttuurisissa ryhmissä ja kouluissa. Tärkeää on myös huomioda se, että Suomessakin on paljon muita kieliä kuin vain suomen kieli.” (O1)

Alla olevan taulukon avulla havainnollistan tämän alaluvun tuloksia. Vasemmalla on tämän luvun teema eli oppilaan kielitietoisuus. Keskellä taulukkoa ovat ylätasoinen kategoriat, joihin olen teeman jakanut. Oikealla taulukossa ovat alatasoinen kategoriat, jotka ovat hyvin konkreettisia esimerkkejä siitä, missä oppilaan kielitietoisuus tulee esiin.

Teema	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Oppilaan kielitietoisuus	Kielitietoisuus oppimisen tukena	Oppimisstrategiat, oppimaan oppiminen, monikielisyys, kielten oppiminen, sisältöjen ymmärtäminen, lukemisen ja kirjoittamisen taidot, sanavaraston kasvaminen
	Kielitietoisuus ja identiteetti	Motivaatio, identiteetin kehittyminen, asenne kieliä kohtaan, asenne kulttuureja kohtaan, positiivinen asenne kielten opiskelua kohtaan
	Kielitietoinen vuorovaikutus	Vuorovaikutustaidot, ilmaisutaidot, eri kielten käyttö

Taulukko 4: Luokanopettajien kokemuksia oppilaan kielitietoisuuden ilmenemisestä ja sen tuesta oppimiselle.

5.4 Luokanopettajan kielitietoisuus

Tässä alaluvussa avaan luokanopettajien omaa kielitietoisuutta. Teeman sisältä oli löydettävissä kolme osa-aluetta, joissa kielitietoisuus korostui: opetuspuhe, opetuksen suunnittelu ja vuorovaikutus. Tämä osio vastaa neljänteen tutkimuskysymykseeni, eli miten kielitietoisuus tukee luokanopettajan työtä. Olen nostanut opetuspuheen erilleen vuorovaikutuksesta, vaikka se onkin osa vuorovaikutustilanteita oppitunneilla. Koen kuitenkin, että tutkimusaineistossa opetuspuhe nousi esiin irrallaan vuorovaikutuksesta.

Opetuspuheella tarkoitan tässä tilanteessa opetustilanteessa esiintyvää opettajan puhetta. Tulosten mukaan luokanopettajat huomioivat kielitietoisuuden opetuspuheessaan monella tavalla. Kielitietoisuus korostui etenkin rauhallisena ja selkeänä puheena. Moni vastaajista korosti myös opetuspuheen luonnollisuutta. Luokanopettajat kuvailivat myös käyttävänsä runsaasti eleitä ja ilmeitä varsinaisen puheen tukena. Opettajat kokivat, että heidän oma kielitietoisuutensa heijastui opetuspuheeseen monella tapaa. He käyttivät muun muassa monipuolisesti eri kieliä opetuspuheessaan. Kielitietoisuuden koettiin myös tekevän opetuspuheesta laadukkaampaa ja oppilaiden kannalta ymmärrettävämpää.

”Oma puheeni on selkeää ja hidastettua mutta luontevaa puhekieltä. Opettaessani painotan avainsanoja ja käytän myös muita kieliä suomen kielen lisäksi...” (O1)

Opettajat myös kokivat, että oppituntien järjestelyssä kielitietoisuudesta on apua. He kokivat, että näin he saavat luotua parempia ja monipuolisempia oppitunteja, jotka huomioivat oppilaiden kielellisen tason. Opettajat kokivat, että pohtiessaan oppiaineiden kieltä he ymmärsivät paremmin keskeiset käsitteet ja löysivät keinoja niiden opettamiseen oppilailleen. Opettajat kokivat myös hyötyvänsä kielitietoisuudesta oppimateriaaleja valmistaessaan. Kielitietoisuuden kautta oppimateriaaleista tuli kielellisesti laadukkaampia ja monipuolisempia.

”Oppiainetta tulee mietittyä vähän erilaisesta näkökulmasta ja mietittyä, mikä todennäköisesti on haastava asia ymmärtää, jolloin mietin paremmin myös sen, miten asian opetan niin, että kaikilla on parempi mahdollisuus asian ymmärtämiseen. Samalla se, että vähän näkee vaivaa oppilaiden kanssa esimerkiksi oppikirjan tekstin rakenteen tutkimiseen, tuottaa sen tuloksen, että oppilaat löytävät tekstistä paremmin pääkohdat ja tärkeimmät asiat.” (O9)

Moni opettaja korosti oman oppilaantuntemuksensa paranevan kielitietoisuuden myötä. Luokanopettajat kokivat, että kielitietoisuus auttaa heitä ymmärtämään oppilaiden erilaisia kielitaustoja ja huomioimaan niitä. Kielitietoisuuden kautta oppilaiden kanssa kommunikointi helpottui. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä kehittyi paremmaksi. Vuorovaikutuksessa korostuivat jälleen S2-oppilaat. Kielitietoisuuden merkitys vuorovaikutuksessa S2-oppilaiden kanssa koettiin ehdottoman tärkeäksi. Sen ajateltiin helpottavan kielimuuria ja lisäämään vuorovaikutukseen sitä helpottavia elementtejä, kuten kuvia.

”Auttaa minua suunnittelemaan monipuolisia oppitunteja, jotka huomioivat kaikki oppijat sekä kaikki kielet. Opin koko ajan itse uutta suomen kielestä sekä kaikista muista kielistä. Tämä lisää myös oppilaantuntemusta ja syventää suhteitani oppilaisiin. Vuorovaikutus minun ja oppilaiden kesken kehittyi paremmaksi.” (O16)

”Kun opettaa koulussa, jossa S2-oppilaiden määrä ylittää 60%, kielitietoisuus on välttämätön osa arkipäivää. Ymmärrys kieltä kohtaan lisää ymmärrystä myös oppilaita kohtaan.” (O8)

Alla olevassa taulukossa havainnollistan tämän alaluvun tuloksia. Taulukossa vasemmalla sijaitsee tämän kappaleen teema eli luokanopettajan kielitietoisuus. Jaoin teeman kolmeen ylätasoon kategoriaan, jotka sijaitsevan taulukossa keskellä. Taulukossa oikealla sijaitsevat alatasoon kategoriat, jotka ovat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten luokanopettajan kielitietoisuus tulee koulumaailmassa esiin.

Teema	Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Luokanopettajan kielitietoisuus	Opetuspuhe	Rauhallinen puherytmi, luonnollisuus, ilmeet ja eleet, eri kielten käyttö, S2-oppilaiden huomioiminen, käsitteiden avaaminen
	Opetuksen suunnittelu	Kokonaisuuksien hahmottaminen, monipuolisuus, oppimateriaalien luominen, oma tiedon lisääntyminen, keskeisten käsitteiden hahmottaminen, monikielisyys
	Vuorovaikutus	Oppilaantuntemus, kielellisen kehityksen ymmärtäminen, vuorovaikutustaidot, oppilaiden ymmärtäminen

Taulukko 5: Luokanopettajien kokemuksia kielitietoisuuden ilmenemisestä ja sen tuesta omassa työssään.

6 Johtopäätökset

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni keskeisimmät johtopäätökset. Vastaan myös tutkimuskysymyksiini yksi kerrallaan. Lopuksi pohdin mitä muuta aineistosta nousi esiin ja on pääteltävissä. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten kielitietoisuus konkreettisesti näkyy erilaisissa oppimisympäristöissä, ja miten kielitietoisuus tulee esiin koulussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tämän lisäksi halusin saada selville, miten kielitietoisuus tukee niin oppilasta kuin luokanopettajaa itseään. Käydessäni näiden tutkimuskysymysten vastauksia läpi tässä luvussa, tuon samalla ilmi omia ajatuksiani tutkimustuloksista sekä tutkimusprosessista.

Tein kandidaatintutkielmani kielitietoisuudesta monikielisessä luokassa. Tämän vuoksi minulla oli jo jonkin verran tietoa ja teoriaa kielitietoisuudesta. Minulla oli siis ennakkoolettamuksia siitä, miten kielitietoisuus mahdollisesti tulee koulussa esiin ja mikä sen merkitys on niin oppilaille kuin opettajalle. Oletin myös, että luokanopettajat ovat perehtyneet kielitietoisuuteen jollain tasolla, sillä se mainitaan osana uusinta opetussuunnitelmaa. Tutkimusprosessin edetessä havaitsin kielitietoisuuden kuitenkin olevan haastava käsite myös luokanopettajille. Onnistuin kuitenkin mielestäni keräämään riittävän aineiston tutkimuksen toteuttamiseksi. Keräämäni aineisto onnistui myös kattavasti vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiini. Tutkimustulosten valossa voidaan yleisesti päätellä, että kielitietoisuus on iso osa koulun arkea ja tulee esiin hyvin monenlaisissa asioissa. Tutkimuksessani esiin nousevia teemoja olivat kielitietoinen opetus, kielitietoisuus opetuksen ulkopuolella, oppilaan kielitietoisuus sekä luokanopettajan kielitietoisuus.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tarkoituksena oli selvittää, miten kielitietoisuus tulee esiin oppimisympäristöissä. Tutkimuksessa käyttämäni sähköinen lomake sisälsi tästä suoran kysymyksen. Painotin myös tässä kysymyksessä oppimisympäristön käsitteen kattavan niin opetustilan kuin opetusmateriaalin, jotta saisin mahdollisimman laajoja vastauksia. Tulosten mukaan kielitietoisuus näkyy oppimisympäristöissä hyvin monipuolisesti. Keskeinen osa kielitietoisuutta oppimisympäristöissä olivat käsitteet. Tutkimustuloksissa korostuivat käsitteet niin opetustilassa kuin oppimateriaaleissa. Käsitteitä oli esimerkiksi esillä luokkahuoneen seinillä ja oppimateriaali sisälsi usein käsitteiden selityksiä. Käsitteiden lisäksi oppimisympäristöissä korostuivat erilaiset kieltä tukevat elementit, kuten kuvat, värit, alleviivaukset ja fontit. Opettajat elävöittivät käyttämiään materiaaleja näiden elementtien avulla. Van Lier (2004) painottaakin, että kaikki luokkahuoneessa oleva kielellinen ympäristö on kielen oppimisen ja kehittymisen

kannalta merkityksellistä. Oppilaat poimivat ympäristöstään informaatiota kielen erilaisista variaatioista. Kaikki luokkahuoneen kielellinen materiaali toimii kielellisenä mallina oppilaille. (Van Lier, 2004, 133.)

Toisen tutkimuskysymyksenäni tarkoituksena oli selvittää, miten kielitietoisuus tulee esiin vuorovaikutuksessa. Tutkimuslomakkeeni sisälsi kysymyksen, jossa luokanopettajia pyydettiin kuvailemaan, miten kielitietoisuus tulee esiin opetuspuheessa ja luokan muussa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksessa kielitietoisuus tuli esiin hyvin monella tavalla. Kielitietoisuus toteutui vuorovaikutuksessa esimerkiksi erilaisena keskusteluna kielestä. Luokanopettajat kertoivat pohtivansa kieltä yhdessä oppilaiden kanssa, vertailevansa eri kieliä toisiinsa ja keskustelevansa kielen äänneistä ja rakenteista. Käsitteiden merkitys korostui huomattavasti myös vuorovaikutuksen osalta. Iso osa oppituntien vuorovaikutusta rakentui käsitteiden ympärille ja opettajat käyttivät oppitunneilla aikaa käsitteiden selittämiseen.

Tutkimustulosten pohjalta voin todeta, että oppiaineiden käsitteet ovat merkittävät osa kielitietoisuutta niin oppimisympäristöissä kuin vuorovaikutuksessa. Johanna Saario on tutkinut väitöskirjassaan *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet –toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet* (2012) käsitteiden merkitystä toisella kielellä opiskeleville yhteiskuntaopin oppiaineen näkökulmasta. Saario (2012) nostaa tutkimuksensa tuloksissa esiin käsitteiden merkityksen opetuksessa niin S2-oppilaiden kuin kaikkien muidenkin oppilaiden kohdalla. Hänen mukaansa käsitteet tulisi tehdä oppitunneilla näkyviksi. Käsitteitä tulisi kerrata ja niiden välisiä suhteita tulisi visualisoida, jotta käsitteiden avaamisesta tulisi systemaattista ja oppilaille tuttua. Saario kokee tällaisen lähestymistavan kaikille oppilaille hyödylliseksi. (Saario, 2012, 235.) Myös Harmanen (2011) korostaa käsitteiden merkitystä. Harmanen mukaan opettajan tulisi varmistaa, etteivät käsitteet jää irrallisiksi oppilaille osana opetusta. Käsitteitä tarvitaan niin lukemiseen, puhumiseen, kuuntelemiseen kuin kirjoittamiseen. Käsitteet myös mahdollistavat eri kielten vertailun ja näin tukevat myös vieraiden kielten opiskelua. (Harmanen, 2011, 388.)

Kolmannen tutkimuskysymyksenäni tarkoituksena oli selvittää, miten kielitietoisuus tukee oppilasta koulussa. Nostin tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä monipuolisesti esiin kielitietoisuuden merkitystä juuri oppilaiden kannalta. Honko ja Mustonen (2018) korostavat kielitietoisuutta jokaisen oppilaan oppimisen kannalta. Kielitietoinen opetus auttaa oppilasta muun muassa havainnoimaan, jäsentämään ja jäljittelemään kielenkäyttöä. Se antaa myös oppilaalle työkaluja ajatella asioita uusista näkökulmista ja auttaa tarkastelemaan erilaisia toiminta- ja

ajattelutapoja kriittisesti. (Honko & Mustonen, 2018, 141.) Tutkimuslomakkeeni sisälsi kysymyksen, jossa pyysin luokanopettajia kuvailemaan, miten kielitietoisuus tukee oppilaan oppimista ja muuta toimintaa koulussa. Kysymyksen muotoilu oli aseteltu näin, jotta saisin myös vastauksia varsinaisen oppimisen ulkopuolelta. Sainkin hyvin monipuolisia vastauksia tähän tutkimuskysymykseen, ja ne tukivat aikaisempaa teoriaa aiheesta. Kielitietoisuuden ajateltiin tukevan oppilasta koulussa hyvin monella tapaa. Kielitietoisuuden ei ajateltu ainoastaan tukevan oppilaan oppimista vaan myös esimerkiksi vuorovaikutusta ja oppilaan identiteetin kehittymistä. Opiskelun kannalta kielitietoisuudesta koettiin olevan hyötyä oppimaan oppimisessa, opiskelustrategioiden kehittymisessä, kielten opiskelussa ja lukemisen sekä kirjoittamisen taidoissa. Kielitietoisuus liitettiin vahvasti kielten opiskeluun, mutta iso osa luokanopettajista ymmärsi sen merkityksen myös kaikelle muulle oppimiselle. Saario (2012) nostaa väitöskirjassaan esiin yhteiskuntaopin tunnit paikkana oppia kieltä. Hän korostaa kielen oppimista niin S2-oppilaiden kuin muidenkin oppilaiden kohdalla. Tunnilla oppilaat pääsevät harjoittelemaan oppiaineelle tyypillistä kielenkäyttöä. Saario korostaa myös opettajan hyötyä käsitelähtöisessä opetuksessa. Opettaja kykenee näin suuntaamaan opetustansa paremmin oppilaiden tarpeiden mukaisesti. (Saario. 2012, 238.) Kielitietoisuuteen kuuluukin ajatus siitä, että jokainen opettaja on myös opettamiensa oppiaineiden kielten opettaja. Näin ollen myös jokainen oppitunti on kielen oppimista ja oppiaineille tyypillisten kielten tunnistamista sekä harjoittelua. (POPS, 2014, 28.)

Neljännän tutkimuskysymykseni tarkoituksena oli selvittää, miten kielitietoisuus tukee luokanopettajan työtä. Tutkimuslomakkeeni sisälsi kysymyksen, jossa pyydettiin luokanopettajia kuvailemaan, miten he kokevat hyötyvänsä kielitietoisuudesta omassa työssään. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat kokivat hyötyvänsä kielitietoisuudesta työssään hyvin monen asian kohdalla. Kielitietoisuus tuki muun muassa oppituntien suunnittelua, oppilaantuntemusta, vuorovaikutusta, oppimateriaalien luomista ja opetuspuheen sujuvuutta. Moni luokanopettaja kuitenkin korosti oman kielitietoisensa ajattelun tapahtuvan melko itsestään. Luokanopettajat eivät siis aina pohdi kielitietoisuutta oppitunneilla, vaan kielitietoisista opetus- ja työskentelytavoista on tullut luonnollinen osa koulun arkea. Kielitietoisuuden tarkempi pohtiminen korostui esimerkiksi silloin, kun luokanopettaja oli tekemisissä S2-oppilaiden kanssa. Harmanen (2013) painottaa opettajan kielitietoisuuden merkitystä. Opettajan tulisi olla perillä opettamiensa oppiaineiden kielellisistä erityispiirteistä, jotta hän kykenee ohjaamaan oppilaitaan opiskelemaan kyseisiä oppiaineita kielitietoisesti. Tämä auttaa myös opettajaa itseään tuottamaan oppinaineille tyypillisiä tekstejä itse. (Harmanen, 2013.) Myös Kohonen ja Eskelä-Haapanen (2006) korostavat kielitietoisuuden hyötyjä opettajan kannalta. Heidän mukaansa kielitietoisuus tukee

opettajan ammatillista kasvua. Kielitietoisuus tulee esiin opettajan työssä esimerkiksi oman kielien pohtimisena ja monipuolisena käyttönä. Opettajan tulisi olla kriittinen omia ajattelutapoja sekä sanavalintoja kohtaan. (Kohonen & Eskelä-Haapanen, 2006, 21–23.)

Vastaajat liittivät koulussa esiintyvän kielitietoisuuden nimenomaan opetustilanteisiin. Käsitelien tutkimustulokset luvussa myös yhtenä teemana kielitietoisuutta oppituntien ulkopuolella. Tämä jäi teemana kuitenkin hyvin suppeaksi. Voidaan siis todeta, että luokanopettajat kokevat kielitietoisuuden merkitsevän etenkin opetustilanteissa. Vastauksiin voi myös vaikuttaa se, että opettajat eivät välttämättä aktiivisesti osallistu vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa oppituntien ulkopuolella. Suurin osa vuorovaikutuksesta luokanopettajan ja oppilaiden välillä tapahtuu nimenomaan oppitunneilla. Kielitietoisessa koulussa olennaista kuitenkin on tehdä konkreettisia kielitekoja. Tällaisia kielitekoja voivat olla esimerkiksi kieliviikot, kielikuukaudet, kielten näkyminen päivänavauksissa tai muut vastaavat. Tämä edellyttää opettajien välistä yhteistyötä. (OPH, 2017, 7.) Opettajat mainitsivatkin juuri näitä konkreettisia kielitekoja osana oppituntien ulkopuolista kielitietoisuutta. Kouluissa siis selvästi yhdessä panostetaan kielitietoisuuden yhteisön kehittämiseen.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että kielitietoisuus koettiin kaikkea oppimista ja toimintaa edistävänä ilmiönä. Kielitietoisuus liitettiin kaikkeen oppimiseen, mutta erityisesti se liitettiin kielten oppimiseen. Kielitietoisuuden merkitys korostui silloin, kun opettaja kohtasi S2-oppilaita tai muita oppilaita, joilla on erilaisia kielellisiä vaikeuksia. Vaikka kielitietoisuus suurimmilta osin liitettiin opetustilanteisiin, korostui se paikoin myös niiden ulkopuolella. Kielitietoisuutta ei koettu merkitykselliseksi ainoastaan oppilaiden kannalta, vaan luokanopettajat kokivat hyötyvänsä siitä myös omassa työssään.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Butler-Kisber (2010) painottaa luotettavuuden jatkuvaa pohtimista koko tutkimuksen ajan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus nousee esiin esimerkiksi tutkimusaineistoa käsitellessä. Tutkimuksen luotettavuutta tulisi tarkastella tutkimusmetodin mukaisesti, sillä laadullisessa tutkimuksessa painottuvat täysin eri asiat kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi tutkimuksen toistettavuudella ei ole juurikaan merkitystä, kun taas määrällisessä tutkimuksessa sen pohtiminen on hyvin olennaista. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä täydelliseen totuuteen, vaan tulokset ovat aina hyvin tulkinnallisia. (Butler-Kisber, 2010, 14–15.) Tässä luvussa avaan tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta laadullisen tutkimuksen näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus ja eettisyys nousevat aina esiin. Tutkijan tulisi pohtia oman tutkimuksensa luotettavuutta puolettomuuden kannalta. Tutkijan omat näkemykset ja kokemusmaailma eivät saisi liikaa vaikuttaa tutkijan tekemiin tulkintoihin tutkimusaiheesta. Tutkijan omalla taustalla on kuitenkin aina jonkinlainen vaikutus tutkimukseen, sillä tutkijalla on laadullisessa tutkimuksessa asema tulkitsijana. Tutkijan tulisi pohtia muun muassa miten oma sukupuoli, ikä, virka-asema ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160.) Tässä tapauksessa oma taustani vaikutti monella tavalla tutkimusprosessiin ja tulosten tulkintaan. Olin tehnyt kandidaatintutkielman aiheesta kielitietoisuus monikielisessä luokassa. Tämän vuoksi minulla oli paljon tietämystä aiheesta jo ennakkoon. Tämä vaikutti muun muassa tutkimuskysymyksiin ja tutkimuslomakkeeseen. Koen kuitenkin vaikutuksen ainoastaan positiiviseksi. Aiemman tietämyksen pohjalta osasin olettaa, missä kielitietoisuus kouluissa korostuu ja osasin muotoilla tutkimuskysymykseni sekä lomakkeeni kysymykset sen mukaisesti. Jätin kuitenkin lomakkeeseen tilaa myös oman tietämykseni ulkopuolisille kokemuksille, lisäämällä lomakkeeseen kysymyksen, jossa luokanopettajat voivat vapaasti kertoa kielitietoisuuden vaikutuksista koulumaailmassa.

Yleisesti kaikessa laadullisessa tutkimuksessa tulee tarkastella erilaisia kriteerejä luotettavuuden kannalta. Virtanen (2011) nostaa esiin etenkin seuraavien asioiden pohtimisen: tutkijaprosessin johdonmukaisuus, reflektointi, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus, tiedon laatu, metodit, tutkijayhteisö, tutkijan subjektiivisuus, tutkijan vastuullisuus. Koska laadullinen tutkimus on ihmistieteellistä, tulee siinä myös tarkastella tutkimusmenetelmän sopivuutta tutkimuskohteeseen. (Virtanen, 2011, 204–205.) Valitsin tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen. Tutkimukseni sisälsi useita fenomenologisen tutkimuksen piirteitä, mutta ei kuitenkaan

ollut tyypillinen fenomenologinen tutkimus. Luvussa 4 erittelin laadullisen tutkimuksen sekä fenomenologisen tutkimuksen periaatteita. Kerroin myös tarkkaan, miten keräsin tutkimusaineistoni ja kuinka analysoin sen. Tuon myös tutkimuksessani vahvasti esille sen, että tutkimukseni ei ollut tyypillinen fenomenologinen tutkimus.

Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden kannalta korostuu tutkijanäkökulma. Tutkijanäkökulmalla tarkoitetaan tutkijan omia ennakkokäsityksiä, intressejä ja tilannetta, josta hän lähtee tutkimaan valitsemaansa tutkimuskohdetta. Tutkijan tulisi avoimesti kuvata oma tutkijaprofiilinsa, jotta lukija saa aidon käsityksen tutkimuksen lähtökohdista. Tutkijan tulee kiinnittää huomio etenkin niiden asioiden avoimeen kuvaamiseen, joissa tutkijalla ja tutkimuskohteella on jokin yhteys. (Virtanen, 2011, 201–202.) Aiemmin tässä luvussa avasinkin suhdettani tutkittavaan aiheeseen. Olen myös johdannossa tehnyt tutkijaprofiiliani selväksi lukijalle. Päätin valita tutkimukseni kohteeksi luokanopettajien kokemukset, sillä olen itse valmistumassa luokanopettajaksi. Minulla ei kuitenkaan vielä ole paljoa kokemusta luokanopettajan työstä, joten siinä mielessä olen tutkittavan yhteisön ulkopuolinen tarkastelija.

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelu korostuu laadullisessa tutkimuksessa myös aineistonkeruu vaiheessa. Aineistoa kerätessä tulisi tarkastella muun muassa seuraavia: miten keruumenetelmä vaikuttaa aineistoon, miten tutkija on itse mukana aineiston keruussa ja miten tutkimukseen osallistuminen vaikuttaa tutkittavaan. (Barbour, 2008, 66.) Barbour (2008) painottaa myös tutkimuksen eettisyyden kannalta tutkittavan anonymiteettiä (Barbour, 2008, 73). Toteutin tutkimukseni sähköisellä lomakkeella, joten en itse varsinaisesti osallistunut tilanteeseen, jossa tutkittavat vastasivat lomakkeen kysymyksiin. Tutkittaville oli kuitenkin tehty selväksi, kuka tutkimuksen takana on ja mihin tarkoitukseen tutkimusaineistoa on tarkoitus käyttää. Kerroin lomakkeen yhteydessä oman taustani ja suhteeni tutkittavaan aiheeseen lyhyesti. Sähköinen lomake mahdollisti myös vastaajille täyden anonymiteetin. En kerännyt vastaajista mitään henkilökohtaisia tietoja tutkimuksen yhteydessä.

Virtanen (2011) painottaa fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden osalta myös tutkijan roolia aineiston keruussa. Tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän niihin kokemuksiin, joita tutkittavat vastauksissaan jakavat. Tämän toteutumiseksi kysymysten on syytä olla avoimia ja jättää mahdollisimman paljon tilaa vapaalle kerronnalle. (Virtanen, 2011, 174.) Kyselylomakkeeni sisälsi avoimia kysymyksiä, joihin vastaajien oli mahdollista kirjoittaa niin paljon kuin he itse tahtoivat. Koen, että kysymysten asettelu oli sellainen, että se jätti mahdollisimman paljon tilaa vastaajan omille kokemuksille. Lomakkeen kysymykset sisälsivät jonkin verran

esimerkkejä siitä, mitä vastauksiin voi sisällyttää. Korostin näitä kuitenkin esimerkkeinä. Näiden esimerkkien oli tarkoitus helpottaa tutkittavan vastaamista, eikä ohjailta sitä.

Vaikka aineistoni oli suhteellisen suppea, vain 22 vastausta, voin pitää tutkimustani luotettavana. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää kielitietoisuutta paremmin. Tarkoituksena oli tuoda abstraktiin käsitteeseen hieman konkreettisuutta. Koen, että tutkimusaineistoni onnistui vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin riittävän monipuolisesti. Sain useita näkökulmia tutkittavaan aiheeseen, mutta samalla nämä näkökulmat tukivat toisiaan. Tutkittavat luokanopettajat nostivat esiin myös riittävästi samoja teemoja. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat myös esiin aineiston laajuuden osalta saturaation käsitteen. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston ollessa liian laaja, se alkaa toistaa itseään. Tästä voi olla haittaa tutkimuksen luotettavuudelle, eikä se välttämättä tuo lisäarvoa tutkimukselle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 169.) Tutkimusaineisto palveli laadun ja sisällön puolesta tutkimukseni tarkoituksia hyvin. Saadut vastaukset olivat myös hyvin laajoja. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista vastasi kyselylomakkeeni kysymyksiin pidemmällä tekstipätkillä, ei siis vain muutamalla virkkeellä. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat todella pohtivat kielitietoisuutta monipuolisesti ja luettelivat runsaasti käytännön esimerkkejä. Laajat vastaukset lisäsivät aineistooni toistuvuutta, jolloin siitä oli helpompi havaita esiin nousevia teemoja aineistoa analysoidessa.

8 Pohdinta

Tutkimuksessani olen tarkastellut luokanopettajien kokemuksia kielitietoisuudesta. Olen tarkastellut kielitietoisuutta etenkin koulumaailman näkökulmasta. Halusin saada konkreettisuutta siihen, miten kielitietoisuus kouluissa näkyy ja millaisia merkityksiä sillä on kaikelle toiminnalla koulumaailmassa. Toivoin saavani näkökulmaa etenkin oppimiseen, vuorovaikutukseen sekä luokanopettajan työn toteuttamiseen. Kandidaatintutkielmassani perehdyin kielitietoisuuden käsitteenä ja kielitietoisuuden opetuksen merkitykseen monikielisessä luokassa. Pro gradu – tutkielmaa aloittaessa päätin keskittyä kielitietoisuuteen laajana ilmiönä. Rajasin tutkimuksen kohteeksi luokanopettajien kokemukset. Mietin aluksi, rajaisinko luokanopettajat niin, että heillä on kokemusta nimenomaan monikielisen luokan opettamisesta. Ajattelin lopulta rajauksen olevan hieman turha, sillä monikielisyys on hyvin vaikeasti määriteltävä käsite ja kielitietoisuus koskee kaikkia, ei vain monikielisiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Tämän vuoksi kielitietoisuus on tärkeä osa koulu yhteisöjä. Opettajat toimivat kielellisinä malleina oppilailleen ja ohjaavat keskustelua kielistä ja niihin liittyvistä asenteista. (POPS, 2014, 28.)

Keräsin tutkimusaineiston sähköisellä lomakkeella kahden eri Facebook-ryhmän välityksellä. Riittävän tutkimusaineiston kokoon saaminen oli yllättävän haastavaa. Aineiston kerääminen vei enemmän aikaa kuin olin alun perin ajatellut ja vastauksien saaminen osoittautui yllättävän haastavaksi. Tutkimusaineisto jäi tästä syystä hieman suppeaksi. Minulla ei henkilökohtaisesti ollut enempää aikaa aineiston keräämiseen. Tutkimusta tehdessäni huomasin, että kielitietoisuuden käsite on hyvin monimutkainen ja haastava. Kerätessäni aineistoa sain useamman kommentin siitä, että luokanopettajille kielitietoisuus käsitteenä jää usein hyvin etäiseksi. Olin ajatellut, että luokanopettajat varmasti tuntevat kielitietoisuuden käsitteen opetussuunnitelman kautta. Moni opettaja koki käsitteen kuitenkin haastavana ja vaikeasti ymmärrettävänä. Päädyinkin erään opettajan ehdottamana lisäämään kyselyyni lyhyen määritelmän kielitietoisuudesta. Kielitietoisuuden käsitteen haastavuus saattoi myös vaikuttaa tutkimusaineistoni suppeuteen.

Tutkimustulosten kautta huomasin, että luokanopettajat korostavat kielitietoisuutta nimenomaan monikielisuuden ja S2-oppilaiden kohdalla. Kielitietoisuus liitettiin vahvasti myös vieraiden kielten opiskeluun. Tämän vuoksi liitin myös tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen osuudet *monikielisyys* sekä *kielten oppiminen*. Avasin teoreettisessa viitekehyksessä niin ensi-

kielen, toisen kielen kuin vieraan kielen oppimista. Näin teoria ja tutkimustulokset tukivat toisiaan tämän prosessin ajan. Oli kuitenkin hienoa myös huomata, että iso osa luokanopettajista ymmärsi kielitietoisuuden merkityksen kaikessa oppimisessa ja kaikkien oppilaiden kannalta. Kielitietoisuutta korostettiin muun muassa käsitteiden opiskelun osalta. Luokanopettajat kiinnittivät paljon huomiota käyttämiinsä käsitteisiin opetustilanteissa ja oppimateriaaleissa. He miettivät kuinka selittävät käsitteet oppilailleen parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän lisäksi monet opettajat antoivat keskeisten käsitteiden näkyä myös opetustilassaan, esimerkiksi julisteina seinillä.

Tutkimukseni sai siihen osallistuvat luokanopettajat pohtimaan omaa kielitietoisuuttaan tarkemmin. Moni opettaja vastauksissaan korosti, että käyttää jatkuvasti kielitietoisia työtapoja ilman, että ajattelee niiden olevan varsinaisesti kielitietoisia. Opettajat kuitenkin myös kokivat, että kielitietoisuuden tietoisesta pohtimisesta on paljon hyötyä. Kielitietoisuuden pohtiminen auttoi muun muassa kehittämään omaa opetusta, suunnittelemaan monipuolisempia oppitunteja, huomioimaan erilaisia oppijoita ja paransi vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden välillä. Tekemäni tutkimus saattaa herätellä myös mahdollisia lukijoita pohtimaan omaa kielitietoisuuttaan, olivat he sitten opettajia tai eivät. Jokainen meistä on kielitietoinen ja käyttää kielitietoisia toimintatapoja joka päiväisessä elämässään huomaamattaankin, mutta uskon kielitietoisuuden tietoisesta pohtimisesta olevan paljon hyötyjä.

Tämän tutkimuksen myötä voin todeta, että kielitietoisuutta Suomalaisissa kouluissa olisi syytä tutkia enemmän. Kielitietoisuus on suhteellisen uusi käsite opetussuunnitelmassa ja se on selvästi jäänyt etäiseksi monelle luokanopettajalle. Kielitietoisuus tuntuu korostuvan S2-oppilaiden opettamisessa sekä vieraiden kielten opiskelussa, vaikka se on osa kaikkea opiskelua ja toimintaa kouluissa. Kielitietoisesta opetuksesta hyötyvät kaikki oppilaat, kuten tässäkin tutkimuksessa on todettu. Tämän vuoksi koen, että kielitietoisuuden tutkimukselle on tarvetta ja siitä on paljon hyötyä koulumaailmalle. Kuten olen jo aiemmin useampaan kertaan todennut, kielitietoisuus tuntuu olevan luokanopettajille hieman vaikeasti ymmärrettävä käsite. Tämän takia tekemäni tutkimus oli hyvinkin tarpeellinen. Tämän tutkimuksen kautta luokanopettajat voivat paremmin ymmärtää, mitä kielitietoisuus oikein on ja miten he voisivat konkreettisesti toteuttaa kielitietoisia työskentelytapoja kouluissa. Tutkimukseni osoitti, että kielitietoisuuden tutkiminen olisi hyödyllistä myös jatkossa. Olisi mielenkiintoista esimerkiksi tutkia, miten luokanopettajat ymmärtävät itse kielitietoisuuden käsitteen ja kuinka paljon luokanopettajan oma tausta vaikuttaa käsitteen ymmärtämiseen. Taustalla tarkoitan esimerkiksi sitä, onko luokanopettaja

työssään kohdannut S2-oppilaita vai onko opettajalla ollut vain suomea äidinkielenään opiskelevia oppilaita. Tämän lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia kielitietoisuutta hieman tarkemmin erilaisten oppiaineiden kohdalla. Miten kielitietoisuus korostuu esimerkiksi taito- ja taideaineissa, joissa kieli ei ole niin keskeisessä roolissa.

Prosessina pro gradu –tutkielman tekeminen oli hyvin opettavainen ja mielenkiintoinen. Opin paljon tutkimuksen tekemisestä ja siihen liittyvistä metodeista sekä toimintatavoista. Näiden lisäksi koen, että oma kielitietoisuuteni kehittyi aiheitta tutkiessa. Pohdin prosessin aikana paljon omaa toimintaani luokanopettajana suhteessa teoriaan ja tutkimustuloksiin. Pohdin, miten voisin itse tulevaisuudessa luokanopettajana huomioida kielitietoisuuden niin opetustavoissani, opetuspuheessani kuin muussakin toiminnassani. Koen tutkimustulosten antaneen minulle keinoja kielitietoisuuden toteuttamiseen ja oppilaiden kielitietoisuuden edistämiseen. Tutkimustulokseni sisälsivät monipuolisesti konkreettisia esimerkkejä, joita voin suoraan hyödyntää tulevaisuudessa luokanopettajan ammatissa. Tämän myötä koen tämän tutkimuksen hyödylliseksi myös muille tuleville ja nykyisille luokanopettajille. Luokanopettajien lisäksi myös aineenopettajat voivat hyötyä tästä tutkimuksesta, sillä tutkimustuloksien konkreettiset esimerkit kielitietoisuudesta ovat sovellettavissa mihin tahansa opetukseen ja toimintaan kouluissa.

Lähteet

- Aalto, E. (2019). *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. (Väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto). Haettu: 12.4.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66307>
- Alanen, R. (2006). Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä – näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 9–37.
- Andersen, L. K., & Ruohotie-Lyhty, M. (2019) Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10 (2). Haettu: 2.3.2020 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2019/mita-on-kielitietoisuus-ja-miten-se-nakyy-koulussa>
- Barbour, R. (2008). *Introducing qualitative research*. Padstow: SAGE Publications.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry – Thematic, Narrative and Art-informed Perspectives*. Chippenham: SAGE Publications.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). *Moni-ilmeinen monikielisyys*. Puhe ja Kieli 29(1). Haettu: 15.3.2020 osoitteesta <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487>
- Dufva, H. (2000). Puheen ja kirjoituksen maailmat – eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa: Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. Jyväskylä. 71–93.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.
- Finkbeiner, C. & White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: a historical overview. Teoksessa: Genoz, J., Gorter D. & May, S. (toim.). *Language awareness and multilingualism*. Sveitsi: Springer international publishing. 3–18.
- Hakamo, M. (2011). *Puhekuplia – lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Helsinki: Lasten keskus.
- Harmanen, M. (2013). Kieli- ja kielitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). Haettu: 20.3.2020 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus>
- Harmanen, M. (2011). *Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus*. Virittäjä 3/2011. Haettu: 15.2.2020 osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/4554>

- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli –matkalla maailman kieleen ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018) Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa: Honko M. & Mustonen, S. (toim.) *Tunne kieli –matkalla maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Helsinki: Finn Lectura Oy. 118–142.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh: University press.
- Jorda, M. (2005). *Third language learners – pragmatic production and awareness*. Toronto: Multilingual matters ltd.
- Kalliokoski, J. (1996). Kielentutkijan näkökulma kulttuurienväliseen kommunikaatioon. Teoksesta M. Vehkanen (toim.). *Suomi toisena ja vieraana kielenä; ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista*. Helsinki: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 73–92.
- Kalliokoski J. (2009). *Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa*. Virittäjä (3). Haettu: 10.2.2020 osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/4211/3928>
- Kalliokoski, J., Kumenius, J., Luukka, M., Mustaparta A., Nissilä, L. & Tuomi M. (2015). Kielitiedon opettamisesta. Teoksessa: Mustaparta A. (toim.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus. 73–87.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (2006). Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Teoksessa Kohonen V. & Eskelä-Haapanen S. (toim.), *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kohonen, V. (2009). Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa: Jaatinen, R., Kohonen, V. & Moilanen, P. (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiö. 12–38.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Toikkanen, J. & Virtanen, I. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI – kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland university press.
- Laine, T. (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lintunen, P. (2014). Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa: Teoksessa: Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus Oy.

- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni: Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martin, M. (2003). Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa: Nissilä, L., Vaarala, H. & Martin, M. (toim.) *Suolla suomea – perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: suomen kielen opettajain liitto. 75–90.
- Mattila, P. (2017). Kielikasvatus rakentaa, sovittelu korjaa vuorovaikutusta. Teoksessa: Elo, S., Kaihari, K., Mattila, P. & Nissilä, L. (toim.) *Rakentavaa vuorovaikutusta*. Helsinki: Opetushallitus. 34–38.
- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International methelp Oy. 84–149.
- Mustaparta A. (toim.) (2015). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus.
- Nieminen, L., Yliherva, A., Alian, J. & Stolt, S. (2018). Monikielisyiden monet kasvot. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt (toim.) *Monimuotoinen monikielisyys*. Helsinki: Puheen ja kielentutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 3-10.
- Niitemaa, M. (2014). Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa: Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa: Numrilaakso, M. & Välimäki, A. (toim.) *Lapsi ja kieli –kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy. 31–42.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 10.3.2020 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Haettu: 10.2.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186995_kielitietoinen_opetus_verkko_2.pdf
- Peltonen, S. (2019). *Kielitietoisuus matematiikan käsitteiden opetuksessa. Miltä kielitietoisuus tuntuu opettajista?* (Pro gradu –tutkielma, Oulun yliopisto). Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201910222998.pdf>
- Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen, E. (2016). Oppia ikä kaikki. Teoksessa: Piippo, I., Vaattovaara, J. & Voutilainen, E. (toim.) *Kielen taju- vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat*. Helsinki: Art House. 200–240.

- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa: Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Pollari, J. & Koppinen, M. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa: Mustaparta A. (toim.) *Kieli koulun ytimessä- näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus.
- Saario, J. (2009). Suomi toisena kielenä –oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksesta I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa, suomea opetteleva opetusryhmäsäni*. Helsinki: Opetushallitus, 53-66
- Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet – toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuentarpeet*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37328/9789513946272.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soila, J. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa: Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Suomela, S., Alanen, R. & Mäntylä, K. (2006). Elekieltä –opettajan eleet, ilmeet ja katse englannin kielisessä opetuksessa. Teoksessa: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä –näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 99–120.
- Tarnanen, M., Kauppinen M. & Ylämäki, A. (2017). Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa –näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. 278-297.
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa: Toikkanen, J. & Virtanen, I. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI – kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland university press. 7–24.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Toikkanen, J. & Virtanen, I. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI – kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland university press. 64–85.

- Vaarala, H., Reima, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. (2016). *Tilanne Päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, J. (2012). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International methelp Oy. 155–214.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and semiotics of language learning – A sociocultural perspective*. Boston: Springer.

Liite 1

Luokanopettajien näkemyksiä kielitietoisesta opetuksesta

Kuvaile, miten kielitietoisuus näkyy käyttämässäsi oppimisympäristöissä? (Esimerkiksi luokahuoneessa ja oppimateriaaleissa)

Oma vastauksesi

Kuvaile, miten kielitietoisuus tulee esiin opetuspuheessasi sekä luokan muussa vuorovaikutuksessa?

Oma vastauksesi

Tuleeko mieleesi muita olennaisia asioita, joissa kielitietoisuus tulee esiin koulumaailmassa? Voit kirjoittaa niistä vapaasti tähän.

Oma vastauksesi

Miten kielitietoinen opetus mielestäsi tukee oppilaan oppimista sekä muuta toimintaa koulussa? Voit halutessasi kertoa konkreettisia esimerkkejä opetustilanteista.

Oma vastauksesi

Miten itse koet hyötyväsi kielitietoisuudesta luokanopettajan työssä? (Esimerkiksi opetuksen suunnittelussa, oppimateriaalien luomisessa ja vuorovaikutuksessa)

Oma vastauksesi