

Kohti kielitietoisuutta varhennetussa kielenopetuksessa

Kuinka kielitietoista opetusta toteutetaan ja oppilaita ohjataan tiedostumaan kielestä

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Laura Heurlin

Ohjaaja:
Professori Sara Routarinne

27.10.2022
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Laura Heurlin

Otsikko: Kohti kielitietoisuutta varhennetussa kielenopetuksessa: kuinka kielitietoista opetusta toteutetaan ja oppilaita ohjataan tiedostumaan kielestä

Ohjaaja: Professori Sara Routarinne

Sivumäärä: 66 sivua + 1 liitesivu

Päivämäärä: 27.10.2022

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, kuinka kielitietoista opetusta toteutetaan varhennetussa kielenopetuksessa ja kuinka oppilaita ohjataan tiedostumaan kielestä. Lisäksi tarkasteltiin kielenopettajien kielitietoisuudelle antamia merkityksiä sekä sitä, kuinka kielitietoisuus näkyy koulujen toimintakulttuurissa ja kielimaisemassa. Kielitietoisuuden opetuksen on todettu lukuisissa tutkimuksissa vaikuttavan myönteisesti muun muassa opiskelijoiden kielellisiin asenteisiin sekä motivaatioon opiskella eri kieliä. Tutkimukset osoittavat, että oppimalla kielitietoisuutta kielenopiskelija oppii myös kielenopiskelutaitoja, mikä hyödyttää yleisesti kaikkien kielen opiskelua. Kielitietoisuutta korostavat opetusmenetelmät ja työtavat soveltuvat erityisesti varhennettuun kielenopetukseen, joka korostaa luovuutta, toiminnallisuutta ja oppilaiden aktiivista toimijuutta osana opetusta. Kielitietoisuus nostetaan pedagogisissa asiakirjoissa ja koulutuskeskusteluissa toistuvasti esiin, mutta harvoin määritellään sitä, kuinka kielitietoisuutta tulisi toteuttaa koulun arjessa ja kielipedagogiikassa. Tutkimukset osoittavat, että opettajat kaipaavat konkretiaa ja työkaluja kielitietoisuuden opetuksen toteuttamiseen.

Tutkimuksessa haastateltiin varhennettua englantia opettavia luokanopettajia ja havainnointiin varhennetun englannin oppitunteja sekä koulujen toimintakulttuuria ja kielimaisemaa kielitietoisuuden opetuksen ja tietoisuuden näkökulmasta. Haastattelut analysoitiin sisällönanalyysin keinoin luokittelemalla saadut vastaukset teorialähtöisesti käyttäen hyödyksi Jamesin ja Garrettin (2013) kielitietoisuuden sosiaalisia, affektiivisia ja kognitiivisia ulottuvuuksia. Havainnointianalyysi suoritettiin teorialähtöisesti hyödyntämällä Andersenin (2020) muodostaman kielitietoisuuden mallia, joka jakaantuu viiteen eri konkreettiseen luokassa näkyvään kielitietoisuuden osa-alueeseen.

Tulokset osoittivat, että kielenopettajat näkivät kielitietoisuuden enimmäkseen sosiokulttuurisesta näkökulmasta läpi kouluaineiden ja koko koulua ohjaavana periaatteena. Kaikki haastateltavat pitivät kielitietoisuutta tärkeänä osana työtään, mutta kokivat saaneensa melko vähän koulutusta aiheesta. Kielitietoisuus ei erityisemmin korostunut koulujen toimintakulttuurissa tai kielimaisemassa. Kieleen tietoisuuden koettiin vaikeaksi erityisesti oppilaiden iän ja vasta kehittymässä olevien taitojen vuoksi. Siitä huolimatta englannin oppitunneilla oppilaita ohjattiin tiedostumaan kielestä monipuolisesti eri kielitietoisuuden ulottuvuuksia hyödyntäen tai huomioitiin oppilaiden spontaanit pohdinnat kielestä opetuskeskustelujen aikana. Eniten keskityttiin kielen huomioinnin ja kielellisen luovuuden ulottuvuuksiin, kun metakielellisen tiedon ja kulttuuri- ja kieliasenteiden ulottuvuuksia hyödynnettiin kaikkein vähiten. Kielitietoisuutta esiintyi opetuksessa runsaammin, kun opetusmenetelmät ja työtavat olivat toiminnallisia ja korostivat oppilaiden aktiivista toimijuutta.

Tutkimuksesta voidaan päätellä, ettei kielitietoisuus ole automaattisesti näkyvä tai selkeä osa koulujen toimintakulttuuria tai kielipedagogiikkaa, vaikka sen merkitys osana kouluarkea tunnustetaan. Opetuksen toteuttaminen pelkän opetus suunnitelman varassa ei välttämättä ole riittävä tuki laadukkaaseen kielitietoisuuden opetuksen toteuttamiseen. Jotta kielitietoisuuden hyödyt näkyisivät opetuksessa, opettajien tulisi saada enemmän työkaluja ja konkreettisuutta kielitietoisuuteen ja sen opetukseen liittyen. Lisäksi koulun johdon tulisi asettaa näkyvämmiin toimintaedellytyksiä kielitietoiselle toimintakulttuurille, jotta se olisi luonteva ja konkreettisesti näkyvä osa kouluarkea.

Avainsanat: kielitietoisuus, varhennettu kielenopetus, metakielellinen tietoisuus, kielenopiskelutaidot

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Kielitietoisuus	7
2.1	Kielitietoisuus suomalaisessa koulukontekstissa.....	11
2.2	Tiedostuminen kielestä ja kielitietoisuus luokassa	13
2.3	Varhennettu kielenopetus ja kielitietoisuus	18
3	Tutkimusongelmat	23
4	Menetelmä	24
4.1	Tutkittavat.....	24
4.2	Aineistonkeruu	25
4.3	Aineistonkäsittely	29
4.4	Menetelmän eettisyys ja luotettavuus	30
5	Tulokset	34
5.1	Kielitietoisuuden ulottuvuudet toteutuvat monipuolisesti varhennetussa kielenopetuksessa.....	34
5.2	Laaja ja monimerkityksinen käsite, jota on vaikea hahmottaa osana varhennettua kielenopetusta	40
5.3	Kielitietoisuus ei korostu koulujen toimintakulttuurissa tai kielimaisemassa.....	45
6	Pohdinta	50
6.1	Kielitietoisuuden ulottuvuuksien toteutuminen varhennetussa kielenopetuksessa.....	50
6.2	Opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta.....	53
6.3	Kielitietoisuus koulujen toimintakulttuurissa ja kielimaisemassa.....	56
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	58
6.5	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheita	59
	Lähteet	61
	Liitteet	67
	Liite 1. Haastattelukysymykset	67

1 Johdanto

Kielitietoisuus osana kansainvälistä kielentutkimusta on laajentunut vuosikymmenen aikana niin runsaasti, että termin ympärille on kehittynyt useita eri määritelmiä ja moninaistuneita näkökulmia. Perinteinen määritelmä – eksplisiittinen tieto kielestä, kielen tietoinen havainnointi ja kielelle herkistyminen – on saanut rinnalleen tutkimusalueesta riippuen esimerkiksi metakielellisen kielitietoisuuden ja kriittisen monikielisen tietoisuuden (Piippo, Ahlholm & Portaankorva-Koivisto 2021, 5; Tamm, Jantunen, Satokangas & Suuriniemi 2021, 26). Monipuolistunut tutkimusaktiivisuus näkyy myös kielitietoisien pedagogiikan kehittymisenä koulujen kielikasvatuksessa. Erytisesti Euroopassa keskustelua ovat herättäneet lasten heikot taidot opiskella vieraita kieliä, kieltenopiskelun väheneminen ja koulujen ylläpitämä kielten hierarkia, joka ei palvele etenkin lisääntyvää monikielisyyttä (Cummins 2018, 6; Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 15). Kielitietoisella pedagogiikalla on pyritty jarruttamaan näitä negatiivisia kehityskulkuja, ja kielitietoisien opetuksen positiivisista vaikutuksista muun muassa motivaatiolle, kieltenopiskelutaidoille ja kieli- ja kulttuuriasenteille on saatu runsaasti tutkimustuloksia (ks. Chik & Melo-Pfeifer 2020; Sierens, Frijns, Van Gorp, Sercu & Van Avermaet 2018; Simard & Wong 2004; Svalberg 2007).

Samanlaista kehitystä on havaittavissa myös sekä suomalaisessa tutkimuksessa että koulutuskeskustelussa. Kiinnostus vieraiden kielten opiskeluun laskee, ja kielenoppijoiden sosioekonominen tausta vaikuttaa yhä enemmän kieltenopiskeluun, mikä kasvattaa eroa suurten ja pienten paikkakuntien välillä. Tutkimusten mukaan kiinnostuksen herättämistä kieltenopiskeluun ohjaa yleinen kieli- ja kulttuuritietoisuus, ja myös kielenopiskelutaitojen oppiminen on tärkeässä osassa helpottamaan muiden kielten oppimista. Monikielisyyden ja -kulttuurisuuden lisääntyessä kielet tulisi nähdä rinnakkain ja limittäin, sillä tällainen ajattelutapa hyödyttää toisten kielten opiskelua ja toimii parhaimmillaan väylänä muihin kieliin. (Pyykkö 2017, 9, 13, 20.) Voimassa olevissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kielitietoisuus näkyy sekä terminä että kielenopetuksen ja koulujen toimintakulttuuria ohjaavana tavoitteena runsaammin kuin koskaan aikaisemmin, minkä vuoksi suomalaisessa koulutuskeskustelussa on alettu puhua kokonaisvaltaisesta kielitietoisesta käännteestä (Harmanen 2016). POPS 2014 korostaa kielitietoisuutta monipuolisesti osana kieltenopiskelutaitoja, kulttuurien ja kielten arvostusta ja ymmärrystä sekä kielellistä päättelyä. Kielitietoisuuden periaatteena tulisi ohjata koko koulun

toimintakulttuuria, ja opettajien tulisi toimia kielenopettajina yli oppiainerajojen. (POPS 2014, 28, 189, 219.)

Samanaikaisesti myös ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen varhentaminen on tullut ajankohtaiseksi Suomessa, kun opetus- ja kulttuuriministeriö teki esityksen A1-kielen aloitustiön varhentamisesta vuonna 2018 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018).

Valtakunnallisesti muutos varhennuksesta astui voimaan vuonna 2020, jolloin A1-kielen opetus määrättiin alkamaan viimeistään ensimmäisen vuoden keväällä puolikkaan vuosiviikkotunnin verran. Uudistuksen myötä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin (POPS 2014) tehtiin täydennys vuosiluokkien 1–2 annettavan A1-kielen opetuksen tehtävästä, tavoitteista ja niiden sisällöistä. (Opetushallitus 2019.) Kielen varhentamisen Suomessa voidaan nähdä jatkona Euroopassa näkyvästä kehityksestä, jossa ensimmäistä vierasta kieltä on alettu opettaa viimeistään 6–8-vuotiaille useissa eri maissa. Lisäksi Euroopan komissio on tehnyt toimintasuunnitelman, jonka tarkoituksena on kannustaa vieraiden kielten varhentamiseen. A1-kielen varhentamista on perusteltu monesta näkökulmasta – sillä pyritään muun muassa lisäämään oppilaiden motivaatiota kielenoppimiseen, kielitietoisuutta kielistä ja kulttuureista sekä saavuttamaan korkeampaa kansallista kielitaitoa. (Inha & Huhta 2019, 79.) Varhennettu kielenopetus eroaa kuitenkin perinteisestä, ennen varhennusta annetusta kielenopetuksesta muun muassa oppimisympäristöjen, työtapojen ja arvioinnin kannalta. Tavoitteita ei saavuteta, ellei opetus ole tarkoituksenmukaista ja kohtaa sille annettuja laatutekijöitä. (Skinnari & Sjöberg 2018, 18.)

Kielitietoisuutta pidetään tärkeänä oppimistavoitteena myös osana varhennettua kielenopetusta, ja sen opetusta pidetäänkin yhtenä opetuksen laatutekijöistä (Skinnari & Sjöberg 2018, 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman täydennysosan tavoitteissa ohjataan oppilaita arvostamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta sekä herätetään oppilaiden uteliaisuutta eri kieliä ja kulttuureja kohtaan, mikä viittaa sosiaaliin ja affektiivisiin ulottuvuuksiin kielitietoisuudesta (ks. James & Garrett 2013). Koska oppilaiden kielitieto ja lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat vielä suppeat, oppimisen tavoitteissa korostuvat erityisesti kielenopiskelutaidot, kuten kielellinen päättelykyky ja oppilaiden ohjaaminen itsenäiseen havaintojen tekoon kielestä. (POPS 2014 täydennysosa 2019, 25–28.) Oppilaiden tietoistaminen kielen eri piirteistä on yksi kielenopettajan tehtävistä, ja oppilaan taito tutkia ja vertailla esimerkiksi kieltenvälisiä piirteitä nähdään osana kielitietoisuuden kognitiivista

ulottuvuutta (James & Garrett 2013). Tutkimusten mukaan kielitietoinen opetus parantaa oppilaiden motivaatiota ja kieltenopiskelutaitoja (Sierens ym. 2018, 66; Skinnari & Sjöberg 2018, 15–20) sekä painottaa alkukasvatukseen sopivia opetusmenetelmiä, jotka edistävät oppilaiden aktiivista toimijuutta kielenoppimisessa (Inha & Huhta 2019, 79; Dufva 2018, 69). Kielitietoisuuden opetus varhennetussa kielenopetuksessa toimii parhaimmillaan samanaikaisesti välineenä motivointiin ja tarkoituksellisiin työtapoihin sekä menetelmänä kieltenopiskelutaitojen opetukseen.

Koska kielitietoisuus yleistyvänä tutkimuskohteena on laajentanut termin merkityskirjoa, sen ymmärtäminen erityisesti pedagogisesta näkökulmasta voi olla haastavaa. Pedagogiset asiakirjat nostavat kielitietoisuuden keskeiselle sijalle osana kielikasvatusta, mutta eivät aina avaa käsitettä riittävästi tai käsittelevät aihetta niin, että kielitietoisuuden opetus konkreettisesti kielikasvatuksessa jää epäselväksi. Opetussuunnitelmat tai muut viralliset dokumentit eivät vastaa siihen, mitä kielitietoisuuden tukeminen tarkoittaa käytännössä ja miten se ilmenee kieltenopetuksessa. (Frijns, Sierens, Van Avermaet, Sercu & Van Gorp 2018, 88; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019.) Esimerkiksi POPS 2014 korostaa havaintojen tekemistä kielestä, mutta ei kuitenkaan ohjaa käsitejärjestelmän tarkasteluun, kuten esimerkiksi käsitteiden hierarkkisuu den ja käsitteiden välisten suhteiden opiskeluun – tällöin ongelmaksi saattaa muodostua työkalujen puutteellisuus kielenopetuksessa (Rättyä & Kulju 2018, 60). Käsitteen epämääräisyys asiakirjoissa ja konkreettisuuden puute osana kielikasvatusta lisäävät tutkimuksen tarvetta siitä, kuinka kielitietoisuutta voidaan hyödyntää osana kielenopetusta ja myös varhennettua kielenopetusta. Myöskään opettajien kielitietoisuudelle antamia merkityksiä tai ymmärrystä käsitteestä ei ole juuri tutkittu, mikä lisää tarvetta tutkimukselle kielitietoisuuden ilmenemisestä opettajien käsityksissä ja kielikasvatuksessa (Suuriniemi 2019, 44).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, kuinka kielitietoista opetusta toteutetaan varhennetussa kielenopetuksessa ja kuinka oppilaita ohjataan tiedostumaan kielestä. Tarkastelun kohteena on kieltenopettajien ymmärrys käsitteestä osana varhennettua kielenopetusta sekä kielitietoisuuden toteutuminen koko koulua ohjaavana periaatteena. Koulun toimintakulttuuria ja kielimaisemaa kartoitetaan opettajien käsityksillä ja konkreettisesti kielitietoisuuden näkymisenä koulujen toiminnassa.

2 Kielitietoisuus

Kielitietoisuutta on määritelty ja tutkittu laajasti sekä kielitieteessä, kehityspsykologiassa että kasvatustieteessä. Monitieteisyys kielitietoisuuden ympärillä on johtanut termin laajaan merkityskirjoon, ja sillä voidaan tarkoittaa eri asioita riippuen kontekstista. (Dufva 2018, 66.) Terminä se on vakiintunut Hawkinsin *Awareness of Language: An Introduction* -teoksen (1984) myötä, ja se on ollut myös pohjana kielitietoisuuden tutkimusta koskevan yhdistyksen perustamiselle. Yhdistyksen mukaan kielitietoisuus tarkoittaa ”eksplisiittistä tietoa kielestä, kielen tietoista havainnointia sekä kielelle herkistymistä kielenoppimisessa, kielenopetuksessa ja kielenkäytössä”. (Lilja ym. 2017, 13.) Myöhemmin määritelmään on koettu tärkeäksi täsmentää näkökulmaa kriittisestä kielitietoisuudesta, jolla tarkoitetaan tietoisuutta kielen roolista ajattelussa, oppimisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi ymmärrys kielen roolista kulttuuriin, valtaan ja ideologioihin nähdään nykyisin osana tietoisuutta kielestä. (Hélot, Van Gorp, Frijns & Sierens 2018, 3; Lilja ym. 2017, 14.)

Tarve kielitietoisuuden opettamiselle on lähtöisin brittiläisestä *Language Awareness* -liikkeestä, jonka päämääränä oli suvaitsevaisempi, monikielisempi ja lukutaitoisempi koulu. Liike pyrki vaikuttamaan haasteisiin oppilaiden syrjinnästä, heikosta luku- ja kirjoitustaidosta sekä vähäisestä osallistumisesta vieraiden kielten opiskeluun. (Lilja ym. 2017, 13; Simard & Wong 2004, 98.) Liike kehitti koulutusta ja tuotti opetusmateriaalia, jossa rakennettiin siltaa opetus suunnitelman eri oppiaineiden välillä sekä korostettiin tietoa kielestä ja sen rakenteista äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa. ”Kieliopiton” lähtökohta opetukselle toi näkyväksi ja yhtä arvokkaaksi myös vähemmistökielet, kun pääpaino opetuksessa oli pelkän kielen sijaan myös puhujissa ja heidän tavassaan käyttää kieltä. (Lilja ym. 2018, 13; Simard & Wong 2004, 98; Hélot ym. 2018, 2–4.)

Nykyisin kielitietoisuudesta käytetään pääasiassa kolmea eri määritelmää riippuen tutkimusalueesta. Psykologian tutkimuksessa puhutaan usein metakielellisestä tietoisuudesta (engl. *metalinguistic awareness*). Tässä viitekehyksessä kielitietoisuus tarkoittaa kehitysprosessia, jossa oppilaat oppivat tiedostamaan kielen rakenteita ja muotoja (Dufva 2018, 66; Lilja ym. 2017, 13.) Pedagogisessa, äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen tutkimuksessa käytetään usein termiä *language awareness*, johon saatetaan viitata suomeksi käsitteellä *kielitaju*. Tällainen kielitietoisuuden määritelmä laajentaa määritelmää koskemaan kielen lisäksi sen oppimista, siis ”oppimisen oppimista”. (Dufva 2018, 66.) Kolmas määritelmä linkittyy kielen yhteiskunnallisiin ilmiöihin, joita ovat esimerkiksi tietoisuus eri

tiedonalojen kielistä, kielen sosiaalisista rakenteista ja kielen keskeisestä roolista kaikessa oppimisessa. Tällöin puhutaan usein *kriittisestä kielitietoisuudesta*. (Hélot ym. 2018, 4; Dufva 2018, 66.)

Valtaosa kielitietoisuuden tutkimuksesta painottuu metakielellisen tietoisuuden viitekehykseen. Tällöin tutkimuksen kohteena on useimmiten kyky tunnistaa ja erotella kielen rakenteellisia seikkoja – lapset ovat esimerkiksi tunnistanee ja taivuttaneet epäsanaja tai laskeneet sanojen tavuja taputtamisen avulla. (Dufva 2018, 3.) Tutkimusten mukaan metakielellinen tietoisuus on hyödyllinen taito vieraiden kielten oppimisessa, sillä sen avulla kielenoppija osaa vertailla omaa äidinkieltään ja vierasta kieltä toisiinsa sekä tarkkailla ja reflektoida omaa kielenkäyttöään (Mayo 2018, 98). Vaikka suomen kielessä puhutaan kielitietoisuudesta, ilmiötä voi tarkastella siltana äidinkielen ja vieraan kielen välillä, jossa painopiste on yhden kielen sijaan kielten rinnakkaisessa yhteiselossa. Vieraan kielen oppimisessa tämä tarkoittaa oppijan äidinkielen ja kohdekielen eräänlaista välitilaa, jossa kieli muuttuu ja kehittyy jatkuvasti oppimisprosessin aikana. (Maijala 2018, 18–19.) Metakielellisen tietoisuuden on tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä esimerkiksi kaksi- ja monikielisyteen sekä luku- ja kirjoitustaitoon (Dufva 2018, 3).

Kielitaju syventää kielitietoisuuden ilmiötä koskemaan metakielellisen tietoisuuden lisäksi ymmärrystä kielen merkitykseen ja käyttöön liittyvistä seikoista (Dufva & Alanen 2001, 158). Tämän suuntauksen päämääränä on kielenkäyttäjän tietoisuuden tutkimisen lisäksi sen herättely erilaisten tehtävien, keskustelun ja toiminnan avulla. Kielitajuinen oppija osaa samanaikaisesti tarkastella kielellisiä seikkoja ja omaa oppijaminäänsä, tavoitteitaan ja kielenoppimisen keinojaan. (Dufva 2018, 3.) Tämänkaltaisen kielitietoisuuden tavoitteena on ymmärtää oppijan omia kielenoppimisen taitoja, jotka edistävät aktiivista toimijuutta ja tukevat itsenäisyyttä kielenoppimisessa (Svalberg 2007, 291).

Erityisesti eurooppalaisessa tutkimuksessa kielitietoisuuden painopiste on siirtynyt kielellisistä taidoista kohti sosiokulttuurista ulottuvuutta, jossa tarkastellaan kielen keskeisyyttä osana yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia ilmiöitä. Tutkimuksen kohteena ovat erityisesti monikielisyys, kieliasteet, kielelliset oikeudet ja kielikoulutuksen ja muiden palvelujen saatavuus. (Dufva, 2018, 4; Svalberg 2007, 288.) Tässä tutkimusalueessa viitataan usein myös kriittiseen kielitietoisuuteen, joka tuo näkyväksi kielen eriarvoistamisen ja erottelun välineenä (Lilja ym. 2017, 18). Tällöin kielitietoisuuden tarkoituksena on muuttaa sosiolingvistisiä rakenteita sekä kieltenvälisiä hierarkioita ja tapoja, joilla kieltä rakennetaan

yhteiskunnassa (Hélot ym. 2018, 18). Myös Suomessa kielitietoisuuden tulkinta on sosiokulttuurisesti painottunut, mikä näkyy sekä kieltenopetuksen tavoitteissa että yleisesti koulujen toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena (Mustaparta, Nissilä & Harmanen 2015, 18; ks. luku 2.1).

Jamesin ja Garrettin (2013) malli kielitietoisuuden ulottuvuuksista oli kielitietoisuuden tutkimuksessa ensimmäisiä (Hélot ym. 2018, 3). Mallissaan he jakavat kielitietoisuuden viiteen ulottuvuuteen, joita ovat affektiivinen, sosiaalinen, kognitiivinen, performatiivinen ja vallan ulottuvuus (James & Garrett 2013, 12–20). Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa oppilaiden affektiivisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kielitietoisuuden on todettu kasvavan tarkoituksenmukaisessa opetuksessa (Frijns ym. 2018, 110), joten tämä tutkimus keskittyy käsittelemään vain näitä kolmea ulottuvuutta. Affektiivinen ulottuvuus pyrkii lisäämään kiinnostusta ja avoimuutta kieliin ja kielellisiin kokemuksiin. Sosiaalinen ulottuvuus pyrkii arvostamaan asenteeseen kulttuureja ja kieliä kohtaan. Kognitiivinen ulottuvuus sisältää taidon havaita, vertailla ja ymmärtää kielen eri ilmiöitä. (Chik & Melo-Pfeifer 2020, 11.) Mallin perusteella metakielellisen tietoisuuden ja kielitajun voi käsittää osaksi kognitiivista kielitietoisuuden ulottuvuutta, sillä ne pohjautuvat kielen rakenteiden ymmärtämiseen ja kykyyn havainnoida omia kielenoppimisen taitoja. Kriittinen kielitietoisuus voidaan nähdä osana affektiivista ja sosiaalista ulottuvuutta, sillä pääpaino on ymmärryksessä kielen merkityksestä yhteiskunnassa ja arvostus sekä omaa äidinkieltä että muita kieliä kohtaan. (Frijns ym. 2018, 96–97.)

Kielitietoisuuden opetuksesta on tehty laajasti tutkimusta niin motivaation ja kielenopiskelutaitojen kuin kielellisten asenteidenkin kannalta. Tutkimuksissa on löydetty yhteyksiä kognitiivisen, affektiivisen ja sosiaalisen kielitietoisuuden lisääntymiseen erilaisten interventioiden ja opetuskokeilujen avulla. Erityisesti metakielellistä tietoisuutta on tutkittu runsaasti, ja tulokset ovat olleet pääosin kielenoppijoita hyödyttäviä. Sierensin ym. (2018, 66–67) laajaan, 40 eri tutkimusta käsittävään meta-analyysiin sisältyi useampi kielenoppijoiden metakielellistä tietoisuutta lisäävä tutkimus. Rohkaisevia tuloksia saatiin esimerkiksi opetuksesta, joka korosti lainasanoja, ohjasi oppilaita itsenäiseen sanojen merkityksen arvaamiseen sekä hyödynsi tehtäviä, jotka liittyivät eri kielten vastaavuuksien etsimiseen. Myös Simard ja Wong (2004, 98) luettelevat useita tutkimuksia, joiden tuloksena metakielellinen pohdinta omasta äidinkielestä hyödytti selvästi vieraan kielen oppimista. Ne oppilaat, jotka käyttivät metakieltä opiskellessaan uutta vieraan kielen tekstiä, oppivat

tutkimuksissa nopeammin ja tehokkaammin kuin ne oppilaat, jotka eivät pohtineet kielen rakenteita ja sääntöjä tehtävää tehdessään (Simard & Wong 2004). Pyrkimyksellä lisätä kielenoppijan metakielellistä tietoisuutta kielestä on useimmiten pohja parantaa yleisesti kielenoppimisen taitoja ja kykyä selviytyä tehtävistä itsenäisesti hyödyntämällä näitä taitoja. Tästä näkökulmasta kielellinen tietoisuus voidaan nähdä kielenopiskelutaitona, joka hyödyttää kaikkien kielten opiskelua. (Svalberg 2007, 291.)

Asenteiden muutoksia eri kieliä ja kulttuureja kohtaan kielitietoisuuden avulla on tutkittu erityisesti monikulttuurisissa yhteisöissä hyvin tuloksin. Sierensin ja muiden (2018) meta-analyysissä käsiteltiin useaa tutkimusta, joissa lisääntynyt kielitietoisuus paransi oppilaiden asenteita monikulttuurisuutta ja -kielisyyttä kohtaan sekä motivaatiota eri kielten opiskelua kohtaan. Eräässä tutkimuksessa käytettiin työtapana draamaa ja improvisaatiota kieliin ja kulttuureihin liittyen, mikä paransi oppilaiden kielitietoisuutta ja lisäsi yhteenkuuluvuuden kokemuksia luokassa. Erityisesti opettajan antama esimerkki kiinnostuksesta eri kieliä ja kulttuureja kohtaan lisäsi oppilaiden tietoisuutta eri kielistä, mikä paransi luokan ilmapiiriä ja madalsi erityisesti monikulttuuristen oppilaiden kynnystä osallistua opetukseen hyödyntäen omaa tietämystään eri kielistä ja kulttuureista. (Sierens ym. 2018.) Suomessa kielitietoisuutta monikulttuurisuuden näkökulmasta on tarkastellut muun muassa Alisaari ja muut (2019), joiden tutkimuksessa eri kielten läsnäolo koulujen toimintakulttuureissa paransi oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten hyväksymistä. Tuloksena monikulttuuristen oppilaiden ulkopuolisuuden tunteet vähenivät, ja heidän itseluottamuksensa ja oman arvon tunteensa kasvoivat (Alisaari ym. 2019, 57). Monikielitetoinen opettaja ja oppilaiden eri kielten osaamisen nostaminen osaksi oppimisaktiviteetteja hyödyttää tutkimusten mukaan erityisesti monikielisiä oppijoita (Lilja ym. 2017, 15).

Kielitietoisuuden vaikutusta on tutkittu myös motivaation kannalta. Sierensin ja muiden (2018, 35, 39) meta-analyysissä esiteltiin tutkimuksia, joissa oppilaiden motivaatio kieltenopiskeluun ja eri kieliin lisääntyi kielitietoisuuden myötä. Tutkimuksissa havaittiin myös oppilaiden lisääntynyt kiinnostus opiskella yleisesti muitakin kieliä, kuin vain niitä, joita he tutkimuksen aikaan opiskelivat. Kummassakaan tutkimuksessa päätavoitteeksi ei ollut asetettu oppilaiden motivointia, vaan positiivisten asenteiden ja kielellisen uteliaisuuden lisäämistä. Onnistuessaan muuttamaan oppilaiden asenteita ja lisäämään uteliaisuutta kieltenopiskeluun myös oppilaiden motivaatio kasvoi tutkimuksessa. Samoissa esitellyissä tutkimustuloksissa kävi ilmi, että myös oppilaiden metakielellinen tietoisuus kasvoi kielitietoisuuden myötä – oppilaat muun muassa oppivat tekemään

kieltenvälistä vertailua itsenäisesti, minkä voi nähdä hyödyllisenä kieltenopiskelutaitona (Sierens ym. 2018, 35, 39.) Tavoitteita voisikin katsoa jatkumon näkökulmasta, jossa oppilaiden kielitietoisuus voi parhaimmillaan edistää oppilaiden kielenoppimistaitoja ja parantaa asenteita eri kieliä ja kulttuureja kohtaan, mikä lisää oppilaiden motivaatiota kielenopiskeluun ja tätä kautta voi johtaa korkeampaan kielitaitoon.

2.1 Kielitietoisuus suomalaisessa koulukontekstissa

Kielitietoisuus terminä ja peruskoulun toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) laajemmin esillä kuin missään muissa aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Muutos kielitietoisuuden roolissa oppimisessa ja opetuksessa näkyy sekä oppiainekohtaisesti että koko koulun kulttuurin tasolla. Etenkään oppiaineiden opetusta ei ole aikaisemmin korostettu kielen näkökulmasta, vaan kieli on ollut läpinäkyvä väline, jonka avulla ”ympäröivän tai sisäisen todellisuuden asioita on pystytty välittämään sellaisenaan”. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kielen merkitys on laajentunut jäsentämään todellisuutta ja luomaan merkityksiä asioiden välille pelkän puhtaan välittämisen sijaan. (Rapatti 2015, 55.) Kielitietoisuutta ei nykyisin nähdä pelkästään oikeakielisyytenä vaan laajempaan tietoisuuteen oppiaineiden tyypillisistä diskursseista ja kielellisistä käytänteistä (Harmanen 2013). Monikielisyttä kielitietoisuuden näkökulmasta on aiemmin pidetty uhkana kansalliselle yhtenäisyydelle ja monikielisistä lapsista on pelätty kasvavan ”puolikielisiä”, mikä on vaikuttanut aikaisempien opetussuunnitelmien näkökulmaan kielen merkityksestä (Rapatti 2015, 58). Muutos näkökulmaan on tapahtunut myös siinä, että monikielisyys nähdään puutteen sijaan mahdollisuutena, ja aiemmin opittuja kieliä pidetään rikkautena rasitteen sijaan (Suuriniemi 2019, 55).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostetaan toimintakulttuurin merkitystä, ja myös kielitietoisuus on suuressa osassa toimivaa toimintakulttuuria. Opetussuunnitelman mukaan se ilmenee selvimmin yhteisön käytännöissä, joissa toimintakulttuuri edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista sekä tukee opetuksen järjestäjiä ja kouluja toimintansa suuntaamisessa. Toimivan toimintakulttuurin perustana ovat periaatteet, jotka edistävät oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Yhdeksi toimintakulttuuria ohjaavaksi periaatteeksi lukeutuu ”Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus”, jonka mukaan koulu yhteisön on kehitettävä yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä. Kielet esiintyvät luontevasti rinnakkain koulun arjessa, ja kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista

keskustellaan ymmärtäen kielen merkitys identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. (POPS 2014, 26, 28.) Periaate painottuu vahvasti Jamesin ja Garrettin (2013) sosiaaliseen kielitietoisuuden ulottuvuuteen, jonka ydin on arvostuksessa eri kieliä ja kulttuureja kohtaan. Lisäksi kieli nähdään kaikki oppiaineet läpäisevänä työkaluna, jota hyödynnetään eri tiedonalojen kielten ja symbolijärjestelmien avulla tutkittaessa samaa ilmiötä. Kaikki aikuiset toimivat kielellisinä malleina ja opettamansa oppiaineen kielen opettajina. (POPS 2014, 28.) Opetushallituksen opas kielitietoisuudesta (2017, 7) ehdottaa, että kielitietoisuutta voi toteuttaa koko koulun toimintakulttuurissa konkreettisilla kieliteoilla, kuten viettämällä kielikuukautta, esittelemällä päivänavauksissa viikon tai kuukauden kieli ja järjestämällä kieliesittelyjä kielten tunneilla. Opettajien välinen yhteistyö opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa koetaan merkityksellisempänä, ja johdon tehtävä luoda yhteistyölle ja kielitietoiselle toimintakulttuurille toimintaedellytykset korostuvat entisestään (Opetushallitus 2017, 7).

Vuosiluokka- ja oppiainekohtaisesti kielitietoisuuden ulottuvuudet näkyvät monipuolisemmin. Kieliaineissa painottuu sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi affektiivinen ulottuvuus eli kiinnostus ja avoimuus eri kieliä kohtaan, ja kognitiivinen ulottuvuus eli kielen eri ilmiöiden ymmärtäminen. Kielitietoisuutta määritellään eri tavoin riippuen oppiaineesta ja tavoitteesta, eikä aina käy selväksi, mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan. Monesti kielitietoisuus esiintyy sanana tavoitteissa ilman käsitteen määrittelyä – opetuksen tavoitteena on esimerkiksi vain ”tukea oppilaiden kielitietoisuuden rakentumista” ja ”vahvistaa”, ”syventää” tai kehittää” kielitietoisuutta (esim. POPS 2014, 163, 172). Lisäksi kielitietoisuus terminä esiintyy vaihtelevasti eri tavoitteissa esimerkiksi osana kieltenopiskelutaitoja, kulttuurin ymmärrystä tai kielellisen päättelyn yhteydessä ilman erillistä määrittelyä kielitietoisuudesta (esim. POPS 2014, 189, 219). Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa kielitietoisuus rinnastetaan sekä kielen havainnoinnin taitoihin että oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamiseen ja eri kulttuurien arvostamiseen (POPS 2014, 106, 172). Ruotsin ja vieraiden kielten tavoitteissa kielitietoisuus näkyy monipuolisimmin kiinnostuksen herättämisenä kieliin, kielen monipuolisena havainnoimisena ja osana kielenopiskelutaitoja ja kielellistä päättelyä. Esimerkiksi vieraan kielen tavoitteissa vuosiluokilla 3–6 opettajan tulisi ohjata oppilasta havaitsemaan ”kieliä yhdistäviä ja erottavia ilmiöitä” sekä ”tukea kielellisen uteliaisuuden ja päättelykyvyn kehittymistä” (POPS 2014, 219), mikä on kielitajun kehittämisen päätavoite (ks. Dufva 2018, 3). Lisäksi kielitietoisuus

rinnastetaan kielenopiskelutaitoihin, joita ovat esimerkiksi tuntemattoman sanan merkityksen päättäminen asiayhteydestä (POPS 2014, 220).

Vaikka kielitietoisuus on saanut kunnollista näkyvyyttä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa, tutkimus suomalaisessa koulukontekstissa on vielä vähäistä. Päivinen (2017) ja Minkkinen (2021) tutkivat pro gradu -tutkielmissaan koulun henkilökunnan asenteita ja näkemyksiä kielitietoisuudesta ja saivat keskenään samankaltaisia tuloksia. Opettajat suhtautuivat pääosin myönteisesti kielitietoisuuteen, mutta toivoivat käytännönläheisyyttä siinä, kuinka kielitietoisuutta tulisi toteuttaa opetuksessa. Lisäksi kielitietoisuuden määritelmät olivat osin suppeita, eikä kielitietoisuus näkynyt kovinkaan konkreettisesti koulujen toimintakulttuureissa. Tulokset antavat viitteitä siitä, että koulun aikuisilla on vaikeuksia hahmottaa kielitietoisuuden laajaa määritelmää eikä opetussuunnitelma yksinään tarjoa tarpeeksi työkaluja kielitietoisuuden opetukseen (ks. Rättyä & Kulju 2018, 60). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen opetus KUPERA -hankkeen pohjalta tehdyssä tutkimuksessa (Tamm ym. 2021) todettiin, että vieraskielisten oppilaiden määrä koulussa vaikutti opettajien näkemyksiin kielitietoisuudesta ja huomion kiinnittämiseen oppimateriaalien kielitietoisuuden eri osa-alueista. Mitä enemmän koulussa oli suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita, sitä heikompana oppimateriaaleissa esiintynyt kielitietoisuus nähtiin. Tutkijoiden mukaan on luonnollista, että monikielisyyden ja kielellisen tuen näkökulmat korostuvat konkreettisemmin ja tukea oppimateriaaleilta kaivataan enemmän, kun opettajilla on kokemusta vieraskielisten oppilaiden opettamisesta. (Tamm ym. 2021, 109.)

2.2 Tiedostuminen kielestä ja kielitietoisuus luokassa

Kielellisen tietoisuuden taustalla voidaan nähdä sosiokulttuurinen viitekehys, joka perustuu Vygotskyn (1987) teoriaan oppimisesta. Teorian mukaan kulttuuri, ajattelu ja ylipäättään inhimillinen toiminta välittyy konkreettisten ja psykologisten työkalujen avulla, ja tärkein työkalu kaikista on kieli. Kieli määrittelee sitä, kuinka intersubjektiiviset ilmiöt siirtyvät intrasubjektiivisiksi, toisin sanoen kuinka yksilöiden välisen tason ilmiöt siirtyvät yksilön sisäisen tason ilmiöiksi ja joista lopulta seuraa yksilön itse säätelemää toimintaa, sisäistä puhetta. Suhde intersubjektiivisten ja intrasubjektiivisten ilmiöiden välillä näkyy Vygotskyn ajatuksessa oppimisen lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa lapsi suorittaa ongelmanratkaisua aikuisen tai kyvykkäämmän vertaisen avustamana, ja saa näin mahdollisuuden

kehitysprosesseille. (Alanen 2000, 97–100.) Kehitysprosessien mahdollistama oppiminen on toisaalta vuorovaikutuksessa syntynyttä yhteistoimintaa, toisaalta yksilön omaa aktiivista toimijuutta – oppija herkistyy ympäristölleen, virittyy huomaamaan sen ominaisuuksia ja tekemään havaintoja, siis tulee tietoiseksi. Havaintojen tekeminen johtaa asian ymmärtämiseen ja ymmärtäminen synnyttää omakohtaisen taidon. (Dufva & Alanen 2001, 160.)

Uraa uurtanut toisen kielen oppimisen tutkija Leo Van Lier on tutkinut vieraan kielen oppimista ja opettamista ekologisesta näkökulmasta, jossa on vaikutteita myös Vygotskyn sosiokulttuurisesta viitekehystä. Ekologinen lähestymistapa korostaa yhtä lailla tietoisuuden ja havaitsemisen sosiaalista luonnetta, minkä lisäksi sen voi ymmärtää myös laajemmin kognitiivisena ilmiönä (van Lier 1998, 128). Van Lier korostaa opettajan vastuuta siinä, että hän mahdollistaa oppilaidensa ajatella, oivaltaa ja toimia vuorovaikutuksessa aktiivisina toimijoina sen sijaan, että tietoa vastaanotetaan passiivisina opettajan päästä oppilaan mieleen. Lisäksi kielellisen altistuksen laatu on tärkeä osa kielenoppimista. Laatutekijöitä ovat muun muassa opettavien asioiden tekeminen ymmärrettäviksi, odotusten asettaminen, sisäisen motivaation edistäminen ja kielitajun kehittäminen (Alanen 2000, 110–111). Näkökulman mukaan kielitaju, johon kuuluvat sekä metakielellinen tietoisuus että kielellinen tietoisuus eli kielen oppimaan oppimisen taito, on oleellinen osa kielenoppimisprosessia (van Lier 1998, 142).

Tiedostuminen esimerkiksi kieltenvälisestä kielioppisäännön erosta voi perustua esimerkiksi oppilaan spontaaneihin kielihavaintoihin ja -pohdintoihin, mutta opettaja voi myös ohjata siihen tarkoituksenmukaisesti suunnattujen tehtävien avulla. Tiedostumisen prosessi vaatii opettavaan aiheeseen induktiivista lähestymistapaa, jossa kielenoppija on aktiivinen toimija, joka oivaltaa käsiteltävän seikan itse. Opettajan tehtävänä on suunnata oppijan tarkkaavaisuus tiettyyn fokukseen oikeanlaisen tehtävänannon ja sopivien reunaehtojen avulla. (Dufva 2018, 5–6.) Fokukseen suuntaamista kutsutaan myös kielelliseksi syötteeksi (engl. *input*) – tosin van Lier pitää kyseisen termin käytössä vaarana sitä, että oppijan aktiivinen osuus oppimisessa jää altistumisen määrän jalkoihin (Alanen 2001, 109). Induktiivista lähestymistapaa voidaan pitää yhtenä suurimmista tekijöistä sille, miksi kielitietoisuuden opetusta on alun perin kehitetty: uudenlainen tapa opettaa mahdollistaa oppilaiden reflektiivisen roolin, jossa hyödynnetään oppilaiden omia kielenkäyttötapoja (Hélot ym. 2018, 4). Oppilaiden aktiivinen rooli oppimisprosesseissa on todettu hyödylliseksi myös tutkimuksissa – esimerkiksi Svalberg

(2007, 290) esittelee tutkimustuloksia, joiden perusteella oppimisen todennäköisyys oli suurempi silloin, kun kielenoppijat olivat itse havainneet ja sanallistaneet kielioppisäännön, kuin jos opettaja oli esitellyt sen suoraan oppilaille.

Tiedostumisen prosessi luokkahuoneessa vaatii tuekseen sopivan oppimisympäristön ja oikeat työtavat, mutta avainasemassa kielitietoisuuden herättelyssä on kielitietoinen opettaja (Opetushallitus 2017, 4). Tutkimuksista onkin kansainvälisesti noussut huolta siitä, että kielenopettajilla voi olla vähäisesti tietoa siitä kielestä, jota he opettavat. Ammattitaitoisella kielenopettajalla tulisi olla ymmärrystä havaintojen mahdollistamisen tärkeydestä ja kykyä reflektoida omia kehitystarpeita liittyen kielitietoisuuteen. (Svalberg 2007, 295.) Opettajan oma kielitietoisuus mahdollistaa näkemään, miten hänen luokkassaan suhtaudutaan eri kieliin ja samalla kiinnittämään huomiota omaan kielenkäyttöön ja kielen opettamiseen (Wallen & Kelly-Holmes 2015).

Havaintojen tekemistä edistää aidosti vuorovaikutuksellinen opetuskeskustelu, jossa neuvotellaan yhteisistä käsitteistä ja jossa oppilaille annetaan apuneuvoja ymmärtää omaa oppimistaan. Dialoginen keskustelu vaatii opettajalta aikaa ja resursseja, jolloin voi syntyä kokemus, ettei keskusteluun löydy tarpeeksi tilaa oppitunneista. Dufva ja Alanen (2001, 160) kuitenkin painottavat, että käyttämällä aikaa keskusteluun voidaan päästä toivottuun lopputulokseen helpommin, kun opeteltava asia tulee ymmärretyksi oppilaan oman pohdinnan kautta. Yhteisten pohdintojen puuttumisen lopputuloksena voi olla, että metakielellinen tieto jää pelkästään ulkoa opituiksi teoreettisiksi käsitteiksi, joita oppilas ei välttämättä täysin ymmärrä eikä osaa soveltaa esimerkiksi vertaillen eri kielten välillä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Havainnointikykyä voi harjaannuttaa herkistämällä oppilaat näkemään kielellistä tarjontaa kaikessa arjen sosiaalisessa toiminnassa, myös koulun ulkopuolella. Kieliä voi vertailla esimerkiksi ruokakaapin paketeista löytyvistä tuoteselosteista, ja pizzerian ruokalistasta voi oppia ruokasanoja italiaksi. Elävä yhteys arjen kielenkäyttöön saattaa jäädä piiloon kielenopetuksessa, ja osasyynä tähän voi olla opettajan ajattelutapa, että kaikki opittava aines on kirjoissa. Kirjatieto on kuitenkin usein esineellistä ja pieniksi pilkottuja kielioppisääntöjä, joista on vaikeaa saada tarttumapintaa elävään arkeen. (Dufva & Alanen 2001, 165.)

Oppimisympäristön olosuhteilla on vaikutusta siihen, kuinka kielenoppijat tekevät spontaaneja havaintoja kielestä ja tuovat niitä esille. Svalbergin (2007, 289) mukaan opettaja mahdollistaa havaintojen tekemisen parhaiten luomalla luokkaan ilmapiiriä, jossa on sijaa

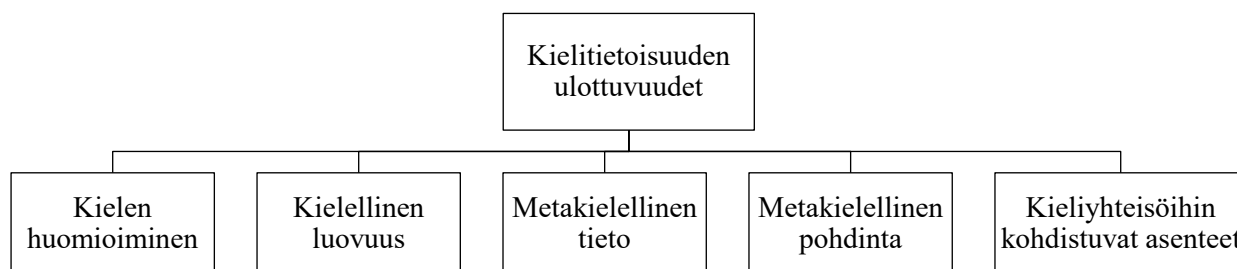
riskienotolle, virheille ja epäröinnille. Turvallisessa ja hyväksyvässä ympäristössä oppijoiden on helpompi käyttää kieltä luovasti. Spontaani kielellä leikkiminen ja sen luova käyttö on ihmiselle luontaista, ja tilan antamisen oppilaiden omille kokeiluille on todettu tukevan kielitietoisuuden kehittymistä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019).

Kielen oppimiseen ja siihen liittyviin asenteisiin vaikuttaa lisäksi koulun ja luokan kielimaisema (engl. *schoolscape*), joka on osa oppilaiden jokapäiväistä oppimisympäristöä. Kielimaisemalla tarkoitetaan fyysistä kouluympäristöä, jossa teksti, kuvat ja esineet rakentavat ihmisten kieli-ideologioita ja vaikuttavat niihin eri tavoin (Brown 2012, 282). Kielimaisemat voivat luoda merkityksiä eri kielille ja arvottaa niitä esimerkiksi siten, missä suhteessa eri kielet esiintyvät oppimisympäristöissä ja minkälaisia ne ovat sisällöltään. Kun oppilaat altistuvat kouluarjessaan toistuvasti kielimaiseman tuottamille merkityksille ja arvoille, vaikuttaa se myös oppilaiden muodostamiin käsityksiin ja merkityksiin eri kielistä ja kielenopiskelusta ja tätä kautta oppilaiden kielitietoisuuteen. (Laihonen & Szabó 2017, 122.)

Eri koulujen kielimaisemien tutkiminen voi paljastaa kieltenvälisiä hierarkioita ja koulujen kielille antamia merkityksiä. Esimerkiksi Brownin (2012) tutkimuksessa vironkielisistä kouluista kävi ilmi, että kielimaisemassa viroa ja englantia pidettiin kielistä arvovaltaisempina verrattuna koulussa esiintyvään vähemmistökieleen. Viro ja englanti olivat pysyvästi esillä esimerkiksi koulujen käytävillä, kun taas vähemmistökieltä näkyi lähinnä hetkellisesti oppitunneilla, joissa saatettiin kirjoittaa kielellä esimerkkejä taululle ja pyyhkiä ne pois tunnin loputtua (Brown 2012). Gorterin ja Cenozin (2014) tutkimuksessa todettiin, että vähemmistökieliin kuuluva baski oli enemmän näkyvästi esillä oppimisympäristöissä kuin enemmistökieli espanja, mikä tutkijoiden mukaan oli tarkoituksellinen tapa vaikuttaa kieliasteisiin ja annettuihin merkityksiin eri kielistä. Tarkoituksellisesti rakennettu kielimaisema voi siis lisätä oppilaiden kielitietoisuutta tai vaihtoehtoisesti rakentaa kieltenvälisiä hierarkioita, mikä voi vaikuttaa kielteisesti oppilaiden kokemuksiin eri kielistä.

Andersen (2020) tutki väitöskirjassaan kielitietoisuuden ilmenemistä monikielisessä luokkakontekstissa. Tutkimuksen perusajatuksena oli, että kielitietoisuus lisääntyy, kun tarkastellaan koulussa opiskeltavien kielten välisiä eroja ja samankaltaisuuksia. Suomen kielessä termi kielitietoisuus viittaa vain yhteen kieleen, vaikka tosiasiaa vieraan kielen oppitunnilla on usein kyse rinnakkaisten kielten yhteiselon pohtimisesta (Maijala 2018, 18). Tutkijan mukaan kielitietoisuus ei siis liity vain yhteen kieleen, vaan on kieltenvälinen (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Toimintatutkimuksen pohjalta ja yhteistyössä opettajien

kanssa kehitettiin malli, jonka avulla kielitietoisuus voidaan jakaa viiteen eri luokkahuoneessa näkyvään ulottuvuuteen (kuvio 1). Ulottuvuuksien tarkoituksena on konkretisoida kielitietoisien pedagogiikan käytänteitä luokkahuoneen tasolla. Mallin teoreettinen viitekehys pohjautuu van Lierin (1998) ekologiseen lähestymistapaan yhdistäen sosiokulttuurisen ja kognitiivisen näkökulman toisiinsa.



KUVIO 1. Kielitietoisuuden ulottuvuudet Andersenin (2020) mukaan

Neljä ensimmäistä kuviossa 1 esitettyä ulottuvuutta keskittyvät enimmäkseen Jamesin ja Garrettin (2013, 15) kognitiivisen kielitietoisuuden ulottuvuuteen, jossa oppijalla on taito havaita, vertailla ja ymmärtää kielen eri ilmiöitä. *Kielen huomioimisella* tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas tai opettaja pelkän kommunikoinnin sijaan kiinnittää huomionsa esimerkiksi sanan kielelliseen muotoon tai muodon ja sisällön väliseen yhteyteen. Kielen huomioimisen tehtävänä on usein merkitysneuvottelu, jossa esimerkiksi opettaja ja oppilaat pyrkivät löytämään yhteisen ymmärryksen sanan takana olevasta merkityksestä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Oppilas käyttää hyväksi *kielellistä luovuutta*, kun hän kielenkäyttötilanteessa ohittaa kielen normit ja käyttää avuksi leikkiä sanamuotojen välillä tai muodon ja merkityksen välisellä suhteella. *Kielellinen luovuus* eroaa pelkästä huomioimisesta siinä, että oppilas pyrkii tarkoituksellisesti ohittamaan kielen rajat ja käyttämään luovuutta hyväksi esimerkiksi keksimällä kokonaan uusia sanoja (Andersen 2020, 186). Sekä *metakielellinen tieto* että *pohdinta* voidaan nähdä osana metakielellistä tietoisuutta, jossa oppilaat kiinnittävät huomionsa kielen rakenteellisiin seikkoihin ja soveltavat jo aiemmin oppimaansa (ks. Simard & Wong 2004, 98). Kun oppilas käyttää hyväksi metakielellistä tietoa, hän osaa vertailla eri kielten järjestelmiä keskenään ja jäsentää eri kielissä olevia samantyyppisiä ilmiöitä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). *Metakielellinen pohdinta* on aktiivista kielen järjelyä ja vastausten pohtimista, ja tämä ulottuvuus nähdään usein osana metakielellistä tietoa. *Pohdinta* on kyseisessä tutkimuksessa kuitenkin jaoteltu omaksi ulottuvuudekseen, sillä pohdinnan ei tarvitse johtaa oikeaan johtopäätökseen, eikä sen tarvitse perustua oikeaan kielitietoon, vaan myös oppilaan omiin käsityksiin kielestä. (Andersen 2020,

198–199.) Esimerkiksi tilanne, jossa oppilas miettii oman nimensä kirjoittamista englanniksi ilman ääkkösiä, on metakielellistä pohtimista. Viimeisenä ulottuvuutena *kielilyhteisöihin kohdistuvat asenteet* voidaan nähdä osana opetussuunnitelmissakin painotettua kriittistä kielitietoisuutta ja Jamesin ja Garrettin (2013, 13) sosiaalista kielitietoisuutta, jossa pyritään arvostamaan asenteeseen eri kulttuureja ja kieliä kohtaan. Sekä aikuisilla että lapsilla voi olla ennakkoluuloja eri kieliä kohtaan, mikä on hedelmällinen alusta keskustella näkemyksistä, tiedostua omista ajatusmalleistaan ja saada tietoa eri kielilyhteisöistä. Esimerkiksi eri koulussa esiintyvien kielten herättämistä näkemyksistä keskustelu voi lisätä oppilaan kielitietoisuutta ja tätä kautta muuttaa oppilaan asennetta eri kieliin. (ks. Rapatti 2015, 59.)

Andersenin (2020) luomat kielitietoisuuden ulottuvuudet antavat mahdollisuuden tutkia kielitietoisuuden esiintymistä konkreettisesti opetuksessa ja selventävät sitä, kuinka kielitietoisuutta voidaan havainnollistaa ja sitä kautta hyödyntää kielenopetuksessa monipuolisesti. Mallin avulla opetukseen voi saada selvyyttä siitä, kuinka kielenopetusta tulisi toteuttaa niin, että se herkistäisi oppilaat kielen tarkastelulle ja parhaimmillaan motivoisi kielenopiskeluun. Kielitietoisuuden tarkoituksellinen esiintyminen luokassa hyödyttää kaikkia kielenopiskelijoita, mutta erityisesti kielenoppimisen koulussa aloittavat oppilaat tarvitsevat tukea kielenopiskeluun, jolloin kielenopetuksen laatutekijät ovat entistä merkityksellisemmässä roolissa.

2.3 Varhennettu kielenopetus ja kielitietoisuus

Varhennetulla kielenopetuksella ei ole virallista määritelmää, sillä se määritellään suhteessa aikaisemmin järjestettyyn toimintaan. Suomessa varhennetun kielenopetuksen katsotaan olevan ennen perusopetuksen 3. luokkaa aloitettu ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opetus. Myös varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa alkanut kielikasvatus voidaan ymmärtää varhentamiseksi, edellyttäen, ettei se ole kaksikielistä opetusta ja että opetus jatkuu A1-kielen opiskeluna perusopetuksessa. (Skinnari & Sjöberg 2018, 20–28.) A1-kieli varhennettiin valtakunnallisesti vuonna 2020, jolloin A1-kielen opetus määrättiin alkamaan viimeistään ensimmäisen vuoden keväällä puolikkaan vuosiviikkotunnin verran. Uudistuksen myötä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin (POPS 2014) tehtiin täydennys vuosiluokkien 1–2 annettavan A1-kielen opetuksen tehtävästä, tavoitteista ja niiden

sisällöistä. (Opetushallitus 2019.) Luokanopettaja on uudistuksen myötä kelpoinen opettamaan A1-kieliä varhennetusti (Finlex A 986/1998, 4 §).

Päätöksen varhentaa A1-kielen opetusta Suomessa nähdään olevan kasvatuksellisen lisäksi poliittinen ja taloudellinen (Skinnari & Sjöberg 2018, 26). Jo Euroopan komission toimintasuunnitelmassa vuosille 2004–2006 tavoiteltiin kieltenopiskelun varhentamista monipuolisemman kielitaidon saavuttamiseksi. Euroopan neuvosto on korostanut kielitaidon merkitystä demokratialle, yhdenvertaisuudelle ja osallisuudelle, ja sen mukaan monipuolinen kielitaito lisää monikulttuurisen kompetenssin ymmärtämistä ja vahvistamista. Neuvosto painottaa kieltenopetuksessa kielitietoisuuden ja kielikasvatuksen roolia. (Inha & Huhta 2019, 78–79.) Suomessa muiden kuin englannin kielen opiskelu on dramaattisesti vähentynyt ja tarve kielitietoiselle opetukselle on kasvanut erityisesti maahanmuuttajien opetuksessa, mikä on herättänyt kansallisesti huolta Suomen kielivarojen tilasta ja tulevaisuudesta (Pyykkö 2017, 9, 97).

Suomessa varhennetun kielenopetuksen tavoitteet seuraavat Euroopassa vallitsevaa kehitystä, jossa korostuu oppilaan kommunikatiivinen kompetenssi, erityisesti kielen kuuntelemisen ja puhumisen taidot (ks. Becker & Roos 2016, 9). POPS 2014:n täydennysosassa vieraiden kielten osalta kompetenssin merkitys näkyy esimerkiksi oppimisympäristöissä, joiden tulisi rohkaista oppilasta käyttämään vähäistäkin kielitaitoa alusta asti sekä työtavoissa, jotka tukevat runsasta viestinnällistä harjoittelua (POPS 2014 täydennysosa 2019, 28).

Täydennysosassa tavoitteet ovat POPS 2014:n tapaan kielitietoisuuden ulottuvuuksiltaan sekä sosiaalisia, kognitiivisia että affektiivisiä. Oppilaiden ohjaaminen arvostamaan omaa kielitaustaa sekä kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta lukeutuu osaksi sosiaalista ulottuvuutta. Kognitiivinen ulottuvuus näkyy sosiaalista monipuolisemmin muun muassa oppilaiden ohjaamisena tekemään havaintoja kielestä ja kehittämään kielellistä päättelykykyään. Lisäksi kognitiivinen ulottuvuus voidaan nähdä osana kielenopiskelutaitojen oppimisen tavoitetta, jonka mukaan oppilas osaa muun muassa arvata ja päätellä sanojen ja ilmausten merkityksiä. (POPS 2014 täydennysosa 2019, 25.) Affektiivinen ulottuvuus näkyy lähinnä työtapojen ja oppimisympäristöjen tavoitteissa: opetuksen tulisi ohjata oppilaita kielelliseen uteliaisuuteen ja ruokkia oppilaiden kokeilunhalua ja leikillisyyttä (POPS 2014 täydennysosa 2019, 28). Suurimmat muutokset A1-kielen opetuksessa varhentamisen jälkeen ovat olleet päättely- ja kielenopiskelutaitoihin liittyvien tavoitteiden sekä leikillisyyden, luovuuden ja omien oivallusten ilmaisuun rohkaisevien työtapojen lisääntyminen. Lisäksi

osaa opetuksen tavoitteista ei arvioida varhennetun A1-kielen opetuksessa. (POPS 2014 täydennysosa 2019, 25–28.)

Opetuksen alkamisikä on pidetty etuna varhaisessa kielenopetuksessa – 1. luokalla aloittanut ehtii opiskella kieltä määrällisesti enemmän kuin 3. luokalla aloittanut. Varhaista kielenopetusta perustellaan myös kielenoppimisen herkkyykskausilla, joita hyödyntämällä opetus olisi kaikkein otollisinta varhennetusti. (Skinnari & Sjöberg 2018, 13–14.) Ikä yksinään ei kuitenkaan ole selittävä tekijä korkeampaan kielitaitoon. Tutkimusten mukaan pelkkä varhaisempi aloitus ei johda merkitsevästi parempiin oppimistuloksiin (Mayo 2018), ja joidenkin tutkijoiden mukaan herkkyykskaudet selittävät lähinnä äidinkielen oppimista, eikä niitä voi rinnastaa suoraan vieraan kielen oppimiseen (Skinnari & Sjöberg 2018, 13). Ikäkin selittävämpi tekijä on se, kuinka opetus toteutuu luokassa.

Tutkimusten mukaan varhennetun opetuksen tulisi poiketa perinteisestä, formaalista kielenopetuksesta, jossa pääpaino on kieliopin ja rutiininomaisten ilmaisujen oppimisessa (Inha & Huhta 2019, 79). Sen sijaan opetuksen tulisi olla oppilaslähtöistä ja hyödyntää monipuolisesti eri opetusmenetelmiä, kuten tarinoita, draamaa, leikkiä ja lauluja. Tällaiset opetusmenetelmät hyödyttävät erityisesti nuoria oppilaita, jotka eivät vielä kykene luku- ja kirjoitustaitoa vaativiin tehtäviin samalla tavalla kuin vanhemmat oppilaat. Lisäksi ne tukevat äidinkielenomaista tiedon omaksumista, jossa oppilaat oppivat kieltä implisiittisesti havaitsemalla, kuuntelemalla, katsomalla ja matkimalla (Dufva 2018, 69). Käyttämällä laadukkaita opetusmenetelmiä ja -materiaaleja opettaja voi ohjata oppilasta huomaamaan kielen eri piirteitä, jolloin oppilas tulee tietoiseksi esimerkiksi kielioppisäännöstä. Kun opettaja ohjaa oppilaita toistuvasti oivaltamaan kielen eri ominaisuuksia, oppilaat oppivat kiinnittämään huomiota kielen muotoihin ja rakenteisiin, ja tätä kautta tulevat kielitietoisemmiksi. (Dufva 2018, 69–70; Skinnari & Sjöberg 2018, 20).

Motivaation synnyttämistä ja ylläpitämistä kieliin on pidetty yhtenä tärkeimmistä tavoitteista korkean ja monipuolisen kielitaidon saavuttamiseksi (Inha & Huhta 2019, 79). Tutkimusten mukaan nuoret lapset ovat useimmiten hyvin motivoituneita opiskelemaan kieliä (Mihaljevic Djigunovic & Lopriore 2011, 44), mutta motivaatio myös laskee nopeasti etenkin silloin, kun oppilas kokee, ettei hän opi kieltä tarpeeksi nopeasti (Inha & Huhta 2019, 82). Tällöin myös opetusmenetelmät voivat olla osasy syy motivaation laskuun: leikin ja laulun avulla oppiminen on tutkimusten mukaan hitaampaa, vaikka se antaisikin hyvän pohjan kielten opiskeluun (Inha & Huhta 2019, 83). Beckerin ja Roosin (2016) mukaan kielen luova käyttö opetuksessa on

avain vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, ja voi tätä kautta antaa jo varhain pystyvyyden ja onnistumisen tunteita. Kielitietoinen opetus korostaa luovuutta kielenkäytössä: esimerkiksi normien ohittaminen ja kielen merkityksillä tai muodoilla leikkiminen tukee oppilaiden kielitietoisuuden kehittymistä ja voi samalla motivoida kielen oppimiseen (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Kielellisen luovuuden hyödyntäminen on kuitenkin mahdollista vain, jos opettaja kannustaa ja antaa oppilaille tilaa leikitellä kielellä. Esimerkiksi Beckerin ja Roosin (2016) tutkimuksessa oppilaille annetut mahdollisuudet luovaan kielellä leikkittelyyn olivat vähäiset, sillä kielenopetus perustui suurimmaksi osaksi ennalta opittuihin fraaseihin ja aukkotehtäviin. Varhennetussa kielenopetuksessa oppilaiden kielitaito on vielä suppea, joten opetus asettaa haasteen opettajalle luoda tilaa leikkittelylle. Esimerkkiä näyttävä ja kielitietoisuuteen kannustava opettaja voi mahdollistaa oppilaiden luovan kielenkäytön kielenopetuksessa.

Useat tutkimukset korostavat kielenopiskelutaitojen tärkeyttä motivaation ylläpitäjänä. Myles ja Mitchell (2019) tutkivat, että kielenopiskelutaitojen opetus oppilaille lisäsi pystyvyyden tunnetta kielenkäyttäjänä ja tätä kautta lisäsi heidän motivaatiotaan kielen oppimiseen. Oppilaat, joilla oli hyvät kielenopiskelutaidot, myös menestyivät muita paremmin pitkällä aikavälillä, vaikka he olisivat aloittaneet kielenopiskelun myöhemmin (Skinnari & Sjöberg 2018, 14). Kielitietoisuuden opetuksen on tutkimuksissa todettu vaikuttavan myönteisesti myös kielenopiskelutaitojen oppimiseen (Sierens ym. 2018). Kielenopiskelutaitojen oppimista ja ylläpitoa pidetään tärkeänä jo varhennetun kielenopetuksen alkaessa, joten kielitietoisuuden opetus on tärkeää jo varhaisessa vaiheessa kielenopetusta (Salo 2015, 23).

Hyödyllisiä kielenopiskelutaitoja ovat esimerkiksi luokittelu, vertailu, yleistäminen, syy-seuraus-ketjujen luominen, hypoteesien luominen ja kielellinen päättely. Usein näitä taitoja lähestytään opetuksessa kognitiivisina irrallisina kielestä tai teksteistä, joissa ne syntyvät, vaikka niiden pohja on kielellinen. (Opetushallitus 2017, 4.) Päättelyä on esimerkiksi yksityiskohdan tunnistaminen vieraskielisestä tekstistä ja merkityksen johtaminen kontekstin avulla, ja sillä on erityinen merkitys varhennetussa kielenopetuksessa, jossa oppilailla ei vielä ole kunnollista kielitaitoa (Salo 2015, 26). Kun kielenoppija tulee tietoiseksi kielestä, hän pystyy itsenäisesti havainnoimaan, pohtimaan, vertailemaan ja erittelemään kieltä. Tällainen kielenopiskelutaito kannustaa kielenoppijaa itseohjautuvuuteen ja hyödyttää yleisesti kaikkien kielten oppimista. (Dufva 2018, 70; Salo 2015, 26.)

Kielenopetus vielä suppean kielitaidon oppilaalle tuo haasteita varhennettuun kielenopetukseen. Esimerkiksi Ellis (1991) kyseenalaistaa metakielellistä kielitietoisuutta korostavien tehtävien sopivuutta oppilaille, jotka eivät tunne kieltä järjestelmänä ja sen rakenteita vielä kunnolla. Kielitietoisuutta painottavat tehtävät kielenopetuksessa ovat kuitenkin tutkimuksissa osoittautuneet myös mahdollisiksi (ks. Berthoud 1982; Bonnet & Tamine-Garde 1984; Huot 1995). Esimerkiksi Redardin (1977) tutkimuksessa lapset osasivat käyttää hyödyksi metakielellistä tietoisuuttaan pohtiessaan oman äidinkielsä fonologista järjestelmää. Lisäksi Simard (2004) totesi tutkimuksessaan lapsilla olevan kykyä havaita ja pohtia vieraan kielen rakennepiirteitä oma-aloitteisesti, vaikka tietoa kielestä rakenteena ei vielä ollut. Lapset kohtaavat runsaasti vieraita kieliä arjessaan jo ennen kielenopetuksen aloittamista, ja tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi television ja elokuvien katselu vieraalla kielellä hyödyttää tehokkaasti lasten kuuntelemisen ja lukemisen taitoja (Muñoz & Lindgren 2011, 114). Tietoisuus kielestä voi kuitenkin olla implisiittistä, jolloin oppilas ei vielä osaa muotoilla kieliopillisia sääntöjä, vaikka osaisi tuottaa kieliopillisia ilmauksia (Dufva 2018, 5). Olemassa olevan tiedon eksplikoiminen eli tavoitteellisen opetuksen tuloksena oppiminen kielenopetuksessa lisää oppilaan kielitietoisuutta ja on hyödyllistä erityisesti motivaation kannalta, sillä se osoittaa oppilaalle, ettei oppimisessa lähdetä tyhjästä, vaan niukkakin perusta kielelle on hyödyllinen oppimisen kannalta (Dufva & Alanen 2001, 164).

3 Tutkimusongelmat

Tämä tutkimus kartoittaa kielitietoisien opetuksen toteutumista varhennetussa kielenopetuksessa. Muutos varhennetusta A1-kielen opetuksesta on tullut voimaan vasta hiljattain, joten tässä tutkimuksessa keskiössä on varhennetun kielenopetuksen käyttöönotto ja kielitietoisuuden näkyminen muutoksen myötä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan kielenopettajien ymmärrystä kielitietoisuudesta ja sen opetuksen hyödyistä sekä sitä, kuinka kielitietoisuus toteutuu koko koulua ohjaavana periaatteena. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten kielitietoisuuden eri ulottuvuudet toteutuvat varhennetussa englanninopetuksessa?
2. Millaisia käsityksiä kielenopettajilla on kielitietoisuudesta osana varhennettua kielenopetusta?
3. Kuinka kielitietoisuus näkyy koulun toimintakulttuurissa ja kielimaisemassa?

Ensimmäinen tutkimuskysymys perustuu Andersenin (2020) toimintatutkimuksen pohjalta luotuun malliin, jonka avulla voidaan tutkia kielitietoisuutta ja tietoisuuden havaitsemista konkreettisesti luokkahuoneessa. Malli kokoaa yhteen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitut tavoitteet kielitietoisien opetuksen sosiaalisesta ja kognitiivisesta ulottuvuudesta Jamesin ja Garrettin (2013) mukaan. Tutkimuskysymyksiä kaksi ja kolme tutkitaan haastattelemalla opettajia heidän käsityksistään kielitietoisuudesta opetuksen ja koulun toimintakulttuurin tasolla. Lisäksi tarkastellaan koulujen fyysisiä oppimisympäristöjä ja kielimaisemia koulujen toimintakulttuurin kartoittamiseksi.

4 Menetelmä

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutukseen käytetyt tutkimusmenetelmät. Tutkimus on menetelmältään laadullinen, ja se toteutettiin havainnoinnin ja haastattelun keinoin.

Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään toimintaa ja kuvailemaan merkityksiä, jotka esiintyvät tutkimuksessa käsiteltävän ilmiön kontekstissa. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavana olevalle ilmiölle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74.) Tämän tutkimuksen kannalta laadullinen tutkimusote mahdollistaa kielitietoisuuden tarkastelun todellisessa luokkakontekstissa ja tavoittelee sen avaamista, millaisia merkityksiä kielitietoisuudelle annetaan kouluympäristössä varhennettua englanninopetusta toteuttavien opettajien näkökulmasta (tutkimuskysymykset 1 ja 2). Lisäksi laadullisuus näkyy siinä, kuinka eri tavoin kielitietoisuus näkyy koulujen toimintakulttuurissa ja kielimaisemissa (tutkimuskysymys 3). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, ettei tutkimuksella tavoitella täyttä objektiivisuutta, vaan pikemminkin ymmärrystä tutkittavien todellisuuden tulkinnoista (Hirsjärvi ym. 2007, 135). Näin ollen tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää tuloksia kaikkia kielenopettajia ja -opetusta koskevaksi, vaan muodostaa monipuolinen kokonaiskuva tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksistä kielitietoisuudesta ja sen hyödyntämisestä kielenopetuksessa.

4.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistuvat olivat opettajat, jotka opettavat kieltä varhennetusti. Tutkimuksen kannalta opettaja kielitietoisuuden herättelijänä on suuremmassa vastuussa opetettaessa varhennetun kielenopetuksen oppilaita kuin heitä vanhempia kielenoppijoita, sillä oletettavasti nuorempien oppilaiden kielenopiskelutaidot ja kielitieto ovat vanhempia suppeampia (Skinnari & Sjöberg 2018, 14). Näin ollen opettaja tutkimuksen kohteena oli perusteltu. Opettajien aikaisempi kokemus kielen opettamisesta ei ollut tutkimuksen kannalta tarpeellista, mutta se otettiin tarvittaessa huomioon tutkimuksessa. Opettavalla luokka-asteella ei ollut merkitystä tutkittavien valinnan kannalta, kunhan tutkittavat opettivat kieltä varhennetusti aineistonkeruun hetkellä. Englantia opetetaan eniten A1-kielistä (Pyykkö 2017, 25), ja vieraana kielenä sitä on tutkittu runsaasti myös nuorilla oppilailla, joten englanninopetuksen tutkiminen tästä näkökulmasta oli perusteltua.

Tutkimukseen osallistui kaksi luokanopettajaa, jotka työskentelivät keskenään eri kouluissa Varsinais-Suomen alueella. Opettaja 1 (O1) opetti aineistonkeruun aikaan 2. luokkaa. Hän oli aloittanut varhennetun kielenopetuksen kyseisen luokan kanssa, kun muutos varhennetusta kielenopetuksesta tuli voimaan. Opettaja oli toiminut luokanopettajan tehtävissä yli 20 vuotta, mutta ennen muutoksen voimaantuloa hän ei ollut opettanut englantia yli 10 vuoteen. Kyseinen opettaja oli suorittanut yliopistossa vieraan kielen opintokokonaisuuden sivuaineena, mikä tuohon aikaan antoi opettajalle valmiuden opettaa myös kieliluokkaa. Myös opettaja 2 (O2) opetti aineistonkeruun aikaan 2. luokkaa. Hän oli aloittanut varhennetun englanninopetuksen luokalle samana lukukautena, joten kielenopetus oli aloitettu edellisen opettajan aikaan. Kyseisellä opettajalla oli vuoden aikaisempi kokemus luokanopettajana työskentelystä, ja hänellä on englannin opettajan pätevyys. Opettaja 1 työskenteli pienessä koulussa, jossa valtaosa oppilaista puhui äidinkielenään suomea. Opettaja 2 työskenteli keskikokoisessa koulussa, jossa myös valtaosa puhui suomea äidinkielenä, mutta koulussa oli lisäksi valmistavan opetuksen ryhmä, jonka oppilaat olivat vasta Suomeen saapuneita ja puhuivat äidinkielenä muuta kuin suomen kieltä. Useamman koulun opettajan tutkiminen oli tarkoituksenmukainen valinta, jolla pyrittiin tutkimaan sitä, kuinka kielitietoisuus voi näkyä koulun toimintakulttuurissa. Kielitietoisuus on koko koulun toimintakulttuuria ohjaava periaate (Mustaparta ym. 2015, 18), ja tämä voi näkyä eri tavoin eri kouluissa – jos koulu ei korosta kielitietoista opetusta koulun toiminnan periaatteena, tämä voi näkyä myös kielenopetuksessa.

4.2 Aineistonkeruu

Aineisto kerättiin havainnoimalla ja haastattelemalla opettajia heidän käsityksistään kielitietoisuudesta syksyllä 2021. Havainnoimalla oppitunteja pyrittiin saamaan selville, kuinka kielitietoisuutta opetetaan ja käytetään hyväksi oppitunneilla sekä kuinka oppilaita kannustetaan kielitietoiseen ajattelutapaan. Lisäksi havainnoinnin kohteena oli kielitietoisuuden näkyminen fyysisesti luokassa ja koulussa ylipäättään esimerkiksi eri kulttuurien ja kielten tai kielellä leikittelyn muodossa. Havainnointi on perusteltu menetelmä tiedonhankkimiseen, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään niukasti tai siitä on muuten vaikeaa saada tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70). Kielitietoisuuden näkyminen konkreettisesti opetuksessa ja koulun arjessa on vasta vähän tutkittu aihe ja sen tarve on nostettu esiin tutkimuksissa (ks. Minkkinen 2021; Päivinen 2017; Rättyä & Kulju 2018; Suuriniemi 2019),

joten aiheen havainnointi koettiin tärkeäksi tutkimuksen kannalta. Oppitunteja havainnoitiin yhteensä kaksi kertaa, eli molemmilta tutkittavilta havainnoitiin yksi englannin kielen oppitunti.

Havainnoinnin tukena käytettiin Andersenin (2020) mallia kielitietoisesta opetuksesta, jonka avulla saatiin kokonaiskuva siitä, mitä kielitietoisuuden osa-alueita opettajat opettivat ja ohjasivat oppilaitaan käyttämään opetuksen aikana. Malli sisältää kielitietoisuuden kognitiiviset ja sosiaaliset ulottuvuudet, mikä on linjassa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden kanssa. Malli jakaantuu viiteen eri luokkaan, joita avataan tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kielitietoisuuden osa-alueet ja niiden näkyminen luokassa Andersenia (2020) sekä Andersenia ja Ruohotie-Lyhtyä (2019) mukailten

Kielitietoisuuden ulottuvuus	Esimerkki ulottuvuudesta kielenopetuksessa
Kielen huomioiminen	Yhteinen huomio siitä, että englanniksi kuukausien nimissä toistuu päätteenä usein ”-ber”.
Kielellinen luovuus	Leikki ja laulu englannin kielestä, joka mahdollistaa oppilaiden leikkimisen kielellä.
Metakielellinen tieto	Kuukausien vertailu suomeksi ja englanniksi: suomessa jokaisen kuukauden päätteenä -kuu, kun taas englannissa voi esiintyä ”-ber”, ”-ary” tai jokin muu.
Metakielellinen pohdinta	Keskustelu siitä, kuinka oppilaan nimessä oleva ä-kirjain tulisi kääntää englanniksi.
Kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet	Keskustelu siitä, millaisia ajatuksia eri kielellä esiintyvät sanat oppilaissa herättävät ja miksi.

Kielitietoisuuden ulottuvuus voi ilmetä kielenopetuksessa joko oppilaan tai opettajan aloitteesta. Opettaja voi tarttua oppilaan spontaaniin havaintoon jostakin kieleen tai kieliyhteisöön liittyvästä seikasta, tai opettaja voi itse tehdä aloitteen, jonka tarkoituksena on ohjata oppilaat havainnoimaan kieltä ja tekemään siitä johtopäätöksiä. Aineistoa varten havainnoinnin kohteena olivat siis sekä opettajan että oppilaiden havainnot ja aloitteet, kunhan opettaja mahdollisti ne tai ohjasi niihin tietoisesti opetuskeskustelulla.

Haastattelun tarkoituksena oli tukea havainnointia ja antaa syvällisempää tietoa opettajien antamista merkityksistä kielitietoisuudelle. Haastattelu on hyvä lisä havainnoinnille, sillä haastattelu voi selventää tutkittavan käyttäytymistä havainnoinnista ilmi tulleista seikoista, mutta toisaalta se voi myös paljastaa ristiriidan tutkittavan ilmiölle antaman merkityksen ja siihen liittyvän käyttäytymisen välillä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70). Laadulliselle haastattelulle on ominaista konstruktionistinen ote, joka tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja siinä ilmenevien merkitysten rakentumista. Tällöin kiinnostuksen kohteena on yksittäisten haastateltavien kertomukset, näkemykset ja kokemukset sellaisinaan. Haastatteluista saadut tulokset ovat tulkintoja haastateltavien antamista näkemyksistä. (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 67.) Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jossa opettajia tutkittiin tutkimuksen viitekehyksen eli jo tiedetyn tiedon pohjalta. Puolistrukturoidun haastattelun tarkoituksena on kysyä kaikilta samat kysymykset, joihin haastateltavat vastaavat omin sanoin, ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemahaastattelun toteutuksessa kysymysten tarkka muoto ja järjestys eivät ole ensisijaisen tärkeitä, vaan haastattelijan varmistus teema-alueiden läpikäymisestä haastattelun aikana. (Eskola & Vastamäki 2010, 28.) Teemahaastattelu korostaa tutkittavien tulkintoja ilmiöstä ja heidän asioille antamia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 75), joten kyseisen haastattelun avulla selvitettiin, millaisen merkityksen opettajat antavat kielitietoisuudelle osana kielenopetusta ja kuinka he kannustavat oppilaita kielitietoiseen ajatteluun.

Haastatteluissa oli kolme eri teemaa tutkimuskysymysten pohjalta. Ensimmäinen teema koski opettajan kielitietoisuudelle ja sen opetukselle antamaa merkitystä. Toinen teema kartoitti opettajien kokemusta koulun kielitietoisesta toimintakulttuurista. Kolmannen teeman avulla tutkittiin opettajien näkemyksiä kielitietoisuuden opetuksesta konkreettisessa kielenopetuksessa. Haastattelukysymykset jaoteltiin Jamesin ja Garrettin (2013) mukaisesti sosiaalisen ja kognitiivisen ulottuvuuksien kehyksestä niin, että toinen teema korosti sosiaalista ulottuvuutta ja kolmas teema kognitiivista ulottuvuutta. Koska kielitietoisuus on monimerkityksinen, ja sitä voi olla vaikea hahmottaa osana konkreettista opetusta (Frijns ym. 2018, 88; Rättyä & Kulju 2018, 60), haastattelukysymyksissä kiinnitettiin erityistä huomiota kysymysten muodostamiseen muun muassa avaamalla kielitietoisuuden termiä toisilla termeillä, kuten ”tietoisuus kielen piirteestä” tai ”kielellinen kyky päätellä”. Haastateltavia ohjattiin tarvittaessa vastaamaan tietoisuuden osa-alueisiin esimerkiksi kysymällä ”Miten edistät oppilaiden kielellistä päättelykykyä?” tai ”Miten edistät oppilaiden

kielenopiskelutaitoja?”, jolloin vastauksen antaminen ei estynyt haastateltavan ymmärtämättömyydestä tai epävarmuudesta johtuvista syistä.

Haastattelujen lisäksi koulujen toimintakulttuuria tutkittiin kielitietoisuuden näkökulmasta tarkastelemalla fyysistä luokka- ja kouluympäristöä, koulujen kielimaisemia ja haastateltujen opettajien opetuksessa esiintynyttä oppimateriaalia. Luokassa tutkittiin kielitietoisuuden näkymistä esimerkiksi esillä olevissa kuvissa, teksteissä tai julisteissa. Myös luokkien ulkopuolella tarkasteltiin kielitietoisuuden näkymistä konkreettisesti koulujen käytävillä ja lisäksi ruokalatioissa. Opetushallituksen kielitietoisuutta havainnollistavassa oppaassa (2017, 7) mahdollisia kielitietoisuutta edistäviä tapoja koulun toimintakulttuurissa voivat olla esimerkiksi kieliesittelyt koulun seinillä tai monikieliset ruokalistat. Tutkimuksen kannalta merkittävää oli, että koulujen tavoitteena on kiinnittää oppilaiden huomio eri kieliin tai ylipäätään kielen piirteisiin ja lisäksi siihen, kuinka kouluissa rakennetaan merkityksiä ja arvoituksia eri kielille. Konkreettista kieleen liittyvää materiaalia esiintyi yhteensä kahdeksan kertaa, joista neljä löytyivät luokista julisteina, teksteinä ja kuvina. Koulujen käytävillä oli yhteensä yksi kieleen liittyvä juliste ja lisäksi kolme oppilaiden itse tekemää taideteosta tai julistetta.

Tutkimuksessa otettiin lisäksi huomioon opetuksessa käytetyt oppimateriaalit. Materiaaleissa tutkittiin niiden antamia merkityksiä kielitietoisuudelle opettajaoppaiden antamissa ohjeissa oppimateriaalin käyttöön. Oppimateriaalien tutkimuksella pyrittiin luomaan yleiskuva siitä, mitä eri kielitietoisuuden ulottuvuuksia materiaaleissa hyödynnetään ja onko kaikkia ulottuvuuksia otettu huomioon oppimateriaaleja suunniteltaessa.

Sekä havainnoinnit että haastattelut toteutettiin molemmilla haastateltavilla saman päivän aikana siten, että havainnoitua tuntia seurasi haastattelu. Havainnointi toteutettiin kuvaamalla opettajia luokan edessä niin, ettei oppilaita näkynyt eikä heidän ääntänsä kuullut. Lisäksi tutkija teki muistiinpanoja videoidun materiaalin lisänä. Haastattelut äänitettiin haastateltavien luvalla, jotta saatuihin vastauksiin pystyi palaamaan uudestaan ja niiden litterointi tutkimusta varten oli mahdollista. Havainnoidut tunnit kestivät 39 minuutista 43 minuuttiin. Haastattelut kestivät 37 minuutista 41 minuuttiin. Koulujen kielimaisemaa havainnoitiin havainnoinnin ja haastattelun päätteeksi niin, että luokka ja koulun käytävät olivat mahdollisimman lähellä sitä tilaa, jossa ne olisivat ilman tutkimuksen tekoakin.

4.3 Aineistonkäsittely

Havainnointiaineisto analysoitiin laadullisesti käyttämällä hyödyksi aineistonkeruussakin mainittua Andersenin (2020) mallia kielitietoisuuden viidestä eri ulottuvuudesta. Aineisto analysoitiin teorialähtöisesti sisällönanalyysin keinoin. Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi kuvaa tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysistä saadut tulokset ryhmitellään tutkimukselle olennaisella tavalla, ja niistä muodostetaan lopulta teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86, 93.) Tutkimuksen sisällönanalyysi oli teorialähtöinen, sillä havainnointiaineistoa tulkittiin kielitietoisuuden ulottuvuuksia kuvaavan mallin pohjalta. Teorialähtöisen analyysin tarkoituksena on testata aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa, ja se sanelee, kuinka aineiston hankinta järjestetään ja kuinka kielitietoisuus terminä määritellään (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 81–82).

Havainnointiaineiston analyysi aloitettiin pelkistämällä kuvattu ja kirjattu materiaali. Pelkistämisen tarkoituksena on karsia pois tutkimukselle epäoleellinen data, jolloin jäljelle jää analysoitavaksi kelpaava materiaali (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Opettajan kielitietoisuuden ulottuvuuksia vastaavat aloitteet kirjattiin erilliseen tiedostoon kronologisessa järjestyksessä niin, että jokaisessa aloitteessa mainittiin opettajan antama tehtävänanto ja tähän sopiva kielitietoisuuden ulottuvuus. Tämän jälkeen aloitteet ryhmiteltiin luokkiin ennalta määrättyjen ulottuvuuksien perusteella. Mainintojen määrät laskettiin kussakin ulottuvuudessa, jotta saataisiin tietoa ulottuvuuksien määrästä suhteessa toisiinsa ja opettajan monipuolisuudesta ulottuvuuksien hyödyntämisessä.

Kerätty haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin havainnointiaineiston tavoin. Saadut haastatteluvastaukset analysoitiin teorialähtöisesti käyttäen hyödyksi Jamesin ja Garrettin (2013) ulottuvuuksia kielitietoisuudesta. Viidestä ulottuvuudesta huomioitiin kolme – affektiivinen, sosiaalinen ja kognitiivinen – sillä POPS 2014 painottaa niitä kielikasvatuksen tavoitteissa ja oppiainekohtaisissa tavoitteissa. Tutkimuskysymysten mukaisesti haastatteluista analysoitiin vastauksia, jotka antoivat tietoa opettajien hyödyntämistä kielitietoisuuden ulottuvuuksista kielenopetuksessa ja käsityksistä kielitietoisuudesta. Kerätty haastatteluaineisto litteroitiin, mikä auttaa jäsentämään keskustelupuhetta ja havaitsemaan puheen yksityiskohtia, jotka ovat voineet jäädä huomioimatta varsinaisessa haastattelutilanteessa (Ruusuvoori 2010, 358). Litteroidusta haastatteluaineistosta löydetyt sitaatit, jotka koskivat eri ulottuvuuksia, luokiteltiin omille välilehdilleen Excel-taulukoina, jolloin yläluokiksi annettiin affektiivinen, sosiaalinen ja

kognitiivinen ulottuvuus. Opettajien kielitietoisuudelle annettua merkitystä analysoitiin aineistolähtöisesti luokittelemalla saadut vastaukset omalle Excel-taulukolle. Tutkimuksen kannalta olennaista oli lisäksi analysoida havainnointiaineiston ja haastatteluista saatujen vastausten suhdetta toisiinsa – toisin sanoen vertailla sitä, kuinka opettajien käsitykset vastaavat annettua kielenopetusta kielitietoisuudesta.

Kielitietoisuuden näkymistä fyysisessä oppimisympäristössä ja koulun kielimaisemassa analysoitiin niin ikään teorialähtöisesti jakamalla ne Jamesin ja Garrettin (2013) kielitietoisuuden ulottuvuuksiin eli affektiiviseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen.

Tutkimuskysymystä varten luokiteltiin oppimateriaaleissa, luokissa ja koulun käytävillä näkyvät kielitietoisuuteen ohjaavat materiaalit teorialähtöisesti. Tutkimuskysymyksen alle sopivista materiaaleista otetuista kuvista luotiin kuvailevat tekstit, jotka analysoitiin jakamalla ne eri ulottuvuuksien alle. Kerätyt materiaalit jaoteltiin yhden tietyn ulottuvuuden alle, joka parhaiten kuvasi materiaalin tarkoitusta ja pyrkimystä kielitietoisuuteen. Lisäksi analysoitiin kerätyn materiaalin laatua: oliko se opettajan, oppilaan tai oppimateriaalin tekijöiden tekemä, ja lisäksi kuvailtiin mitä kyseinen materiaali sisälsi. Haastateltavien opettajien käyttämät oppimateriaalit analysoitiin samaan tapaan oppimisympäristöjen ja kielimaisemien kanssa käyttäen hyväksi Jamesin ja Garrettin (2013) kielitietoisuuden ulottuvuuksia.

Oppimateriaaleissa analysoitiin kirjoittajien maininnat kielitietoisuudesta ja ne luokiteltiin niin ikään omien ulottuvuuksien alle. Myös sellaiset viittaukset otettiin huomioon, jotka sopivat johonkin kielitietoisuuden ulottuvuuteen, vaikka kirjoittajat eivät erikseen olleet maininneet sitä materiaalissa.

4.4 Menetelmän eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkittavien ja aineistonkeruun kohdalla tällä tarkoitetaan, että tutkittavat olivat saaneet osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he saivat keskeyttää osallistumisensa missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. (TENK 2019, 7–9.) Tutkittavat saivat kyselyvaiheessa tietoonsa tutkimuksen aiheen, tavoitteen ja tiedot, kuinka aineistoa kerätään, ja nämä tiedot toistettiin uudestaan aineistonkeruun molemmissa vaiheissa. Aineistonkeruun käsittelyssä keskeisiä periaatteita ovat suunnitelmallisuus ja vastuullisuus (TENK 2019, 11), ja tutkittavien on tiedettävä, kuinka kerättyä aineistoa säilytetään ja käytetään tutkimuksessa (Hyvärinen 2017,

26). Kerätty havainnointi- ja haastatteluaineisto säilytettiin yliopiston suojatulla SeaFile-palvelimella, jossa pääsy aineistoon oli mahdollista vain tutkijalle itselleen (TENK 2019, 12). Analyysivaiheessa tutkittaville annettiin pseudonyymit ”Opettaja 1” (O1) ja ”Opettaja 2” (O2), millä varmistettiin tutkittavien yksityisyys tulosten raportoinnissa. Raportointivaiheessa varmistettiin, ettei tutkittavien henkilöllisyyttä tai työpaikkaa tunnisteta. Haastateltavia informoitiin siitä, että tutkimuksessa raportoidaan aineistonkeruun aika, tutkittavien koulutus ja perustiedot koulusta, eli koulun koko ja oppilasaineksen hetero- tai homogeenisyys karkeasti ilmaistuna (Kuula & Tiitinen 2017, 380). Koulujen, haastateltavien ja oppilaiden yksityisyyttä kunnioitettiin fyysisiä oppimisympäristöjä kuvailtaessa. Tässä tutkimuksessa esitetyt kuvat muun muassa oppimisympäristöissä esiintyvistä julisteista on valittu sen mukaan, ettei niistä voi tunnistaa kouluja, opettajia tai oppilaita. Oppilaiden tekemiä töitä kuvaillaan vain sanallisesti ja kuvissa näkyvä materiaali on esimerkiksi valmista oppimateriaalia tai opettajan tekemää, kuitenkin esitettynä niin, ettei kuvista voida tunnistaa yksittäistä koulua tai opettajaa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tarpeellista tarkastella käytettyjä menetelmiä ja niiden luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin havainnoinnin ja haastattelun keinoin, mikä mahdollistaa aineisto- ja menetelmätriangulaatiot. Triangulaatiot voivat lisätä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien luotettavuutta, kun useampi tutkimusmenetelmä ja aineisto samasta aiheesta voivat tuoda kattavamman kuvan tutkimuskohteesta, kuin pelkkä yksittäinen menetelmä ja sen pohjalta kerätty tutkimusaineisto (Eskola & Suoranta 1998, 50–51). Aineistonkeruu toteutettiin aloittaen oppituntien havainnoinnista, millä pyrittiin takaamaan se, etteivät haastattelun aiheet ja kysymykset vaikuttaisi oppituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen ja tätä kautta kerättyyn aineistoon. Havainnointiaineiston analyysissa hyödynnettiin sekä kenttämuistiinpanoja että videoita aineistoa, mikä lisää saatujen tuloksien luotettavuutta. Myös koulujen kielimaisemaa havainnoitiin oppituntien havainnoinnin ja haastattelun jälkeen samasta syystä.

Haastattelut toteutettiin heti havainnoitujen oppituntien jälkeen, kun opettajat muistivat parhaiten pitämänsä oppitunnit ja olivat valmiiksi asennoituneet aiheeseen. Haastattelutilanne pyrittiin järjestämään rauhallisessa tilassa ja kiireettömästi, jolloin haastateltavat pystyivät välittämään tietonsa käsitellyistä aiheista mahdollisimman monipuolisesti ja totuudenmukaisesti. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä vaatii haastattelijalta tarkoituksenmukaista asennoitumista suhteessa käsiteltävään aiheeseen ja haastateltaviin. Haastattelutilanteessa tiedon nähdään olevan yleensä haastateltavalla, ja siksi haastatteluissa

on pyrittävä välttämään tuomasta esiin tutkijan omia karttuneita tietoja käsiteltävistä aiheista (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 48). Lisäksi on tärkeää ottaa huomioon, ettei haastattelua pystytä toteuttamaan täysin vapaana erilaisista asemista ja odotuksista pelkkänä tiedonsiirtotapahtumana (Hyvärinen 2017, 16). Haastatteluissa painotettiin haastateltavien omia käsityksiä käsiteltävistä aiheista, millä pyrittiin antamaan merkitys opettajien omalle tiedolle sen sijaan, että haastatteluissa olisi etsitty oikeita vastauksia käsiteltävistä aiheista. Haastattelun tavoite pyrittiin esittämään haastateltaville niin, että tiedonkeruussa painopiste oli haastateltavien omissa kokemuksissa ja ymmärryksessä, mikä voi vähentää haastateltavien painetta vastauksille haastattelijan asemasta ja mahdollisista odotuksista huolimatta.

Raportoitu havainnointiaineisto ja litteroitu haastatteluaineisto ovat osittain tutkijan oman tulkinnan varassa siinä, kuinka paljon saatuja tuloksia tulisi raportoida lopullisessa tutkimuksessa. Kielitietoisuuden ulottuvuuksien näkymistä havainnoiduilla oppitunneilla pyrittiin raportoimaan mahdollisimman läpinäkyvästi ja systemaattisesti niin, että tutkimustuloksista oli mahdollista todeta oppituntien kulku ja teorian pohjalta toteutettu analysointi kielitietoisuuden ulottuvuuksista raportoitujen sekvenssien perusteella. Kuten todettiin jo aiemmin aineistonkeruun kohdalla, haastattelijalla on vastuu varmistaa, että haastateltava ymmärtää kysytyt kysymykset ja saa tarvittaessa apua haastattelijalta esimerkiksi kysymyksen uudelleenmuotoiluna. Tämä otettiin erityisesti huomioon siksi, että aihe on monitulkintainen ja tutkimus pyrkii muodostamaan kokonaiskuvaa haastateltavien tulkinnosta aiheesta. Haastatteluaineiston analysoinnissa pyrittiin refleksiiviseen litterointikäytäntöön, jonka mukaan tutkija on tietoinen omasta roolistaan puretun tekstin tuottamisessa ja tulkinnassa sekä osallistujien puheen esittämisessä (Nikander 2010, 372). Havainnoitujen fyysisten oppimisympäristöjen aineistonkeruussa ja analysoinnissa on otettava huomioon, että oppimisympäristö on senhetkinen toteutus koulun kielimaisemasta, eikä välttämättä vastaa siihen, millaisen merkityksen koulu antaa kielitietoisuudelle kaiken kaikkiaan. Fyysisistä oppimisympäristöistä raportointi tässä tutkimuksessa synnyttää näkökulman siitä, miltä kielitietoisuus voi todellisuudessa näyttää kouluissa, mutta sen perusteella ei voida tehdä yksiselitteistä yleistystä koulun antamasta merkityksestä kielitietoisuudelle.

Tutkimus on menetelmältään laadullinen ja lähellä tapaustutkimusta, sillä tutkimuksessa keskitytään yksittäisiin opettajiin ja heidän käsityksiinsä sekä yksittäisten koulujen kielimaisemiin ja toimintakulttuureihin. Tutkimuksen pieni osallistujamäärä toisaalta mahdollistaa tutkittavien monipuolisemman ja syvemmän tarkastelun, ja toisaalta tuottaa

tietoa, jota ei voida yleistää (Hirsjärvi ym. 2007, 135). Tutkimuksen tavoitteena on yleistettävyyden sijaan muodostaa monipuolinen kokonaiskuva tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksistä kielitietoisuudesta ja sen hyödyntämisestä kielenopetuksessa sekä koulujen toimintakulttuurista. Koska tutkittavien määrä on pieni, on otettava huomioon mahdolliset ongelmat aineistonkeruussa ja niiden vaikutukset tutkimuksen onnistumiselle. Tällaisia ongelmia ovat esimerkiksi tietoteknisten syiden takia puutteellinen kerätty aineisto tai väärinkäsitykset haastatteluissa.

5 Tulokset

Tämä luku esittelee saatuja tutkimustuloksia tutkimuskysymysten määräämässä järjestyksessä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti esitellään saadut tutkimustulokset kielitietoisuuden toteutumisesta kielen oppituntien havainnoinnin perusteella. Lisäksi tarkastellaan käytettyjä oppimateriaaleja ja erityisesti niiden pyrkimystä ohjata oppilaita kielitietoiseen ajatteluun. Toisen tutkimuskysymyksen, eli opettajien käsitykset kielitietoisuudesta, tulokset esitellään kerätyn haastatteluaineiston pohjalta. Kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti esitellään koulujen toimintakulttuureja haastatteluaineiston perusteella sekä tarkastelemalla fyysisiä oppimisympäristöjä ja niiden pyrkimystä ohjata oppilaita kielitietoisuuteen.

5.1 Kielitietoisuuden ulottuvuudet toteutuvat monipuolisesti varhennetussa kielenopetuksessa

Eri kielitietoisuuden ulottuvuuksien näkymistä varhennetussa englanninopetuksessa havainnoitiin kahdella eri oppitunnilla, joissa kummassakin käytettiin monipuolisesti hyödyksi eri ulottuvuuksia. Opettaja 1:n oppitunnilla näkyivät kielitietoisuuden ulottuvuudet lukuun ottamatta kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvien asenteiden ulottuvuutta. Sen sijaan kielen huomioimisen ja kielellisen luovuuden ulottuvuudet toteutuivat oppitunnilla useampaan kertaan. Opettaja 2:n oppitunnilla hyödynnettiin kaikkia muita ulottuvuuksia paitsi metakielellistä tietoa, ja myös tällä oppitunnilla kielen huomioimisen ja kielellisen luovuuden ulottuvuudet toistuivat useampaan kertaan. Aloitteet ulottuvuuksien käyttöön tulivat suurimmaksi osaksi opettajilta itseltään, mutta kahdessa ulottuvuuden esiintymisessä aloite tuli oppilailta. Taulukoissa 2 ja 3 on havainnollistettu eri kielitietoisuuden ulottuvuuksien näkymistä siinä järjestyksessä, kun ne esiintyivät havainnoiduilla oppitunneilla.

Opettaja 1:n oppitunnin aiheena oli erilaiset lelut ja niiden lausuminen englanniksi sekä yksikkö ja monikko. Kyseisellä oppitunnilla esiintyi yhteensä yhdeksän eri opetussekvenssiä, joissa toteutui jokin Andersenin (2020) kielitietoisuuden ulottuvuuksista. Opettaja 1:n oppituntihavainnoinnin yhteenvedona voidaan todeta, että runsaiten esiintyi kielen huomiointia, joka toteutui tunnin aikana kolme kertaa. Kun esimerkiksi eri leikkikaluja käytiin läpi englanniksi, opettaja kiinnitti oppilaiden huomion sanaan ”teddy bear” ja mietti, kuinka suomentaisi sen. Oppilaat ja opettaja kävivät merkitysneuvottelua, kun opettaja sanoi

ääneen ”nallekarhu” ja useampi oppilas tarttui suomennokseen antamalla vaihtoehdon ”nalle”. Opettaja hyväksyi oppilaiden ehdottaman sanamuodon. Toisen kerran ulottuvuus esiintyi, kun oppilaat pelasivat dominopeliä, jossa heidän oli yhdistettävä kuva ja englanninkielinen sana. Yksi oppilaista ihmetteli, miksi viimeisessä dominopalassa ei lue ”game over”. Opettaja ja oppilaat tekivät merkitysneuvottelua siitä, mitä eri merkityksiä on fraasilla ”game over” ja miksi tätä muotoa ei käytetä tässä yhteydessä. Viimeisimpänä kielen huomioinnin ulottuvuutta hyödynnettiin tilanteessa, jossa dominopeli oli pelattu loppuun ja opettaja mainitsi, että tässä tilanteessa puhutaan fraasista ”game over”, viitaten aiempaan merkitysneuvotteluun oppilaiden kanssa.

Kielitietoisuuden ulottuvuuksista hyödynnettiin kielellistä luovuutta saman verran kuin kielen huomiointia, yhteensä kolme kertaa. Dominopelin ohjeita läpikäydessään opettaja kysyi oppilailta, kuinka peliä pelataan ja mistä tietää, mistä kortista peli alkaa ja mihin se loppuu. Oppilaat eivät viitanneet, kun opettaja kysyi, mistä sanasta tietää, että peli loppuu. Opettaja antoi vihjeeksi, että sana on lähellä sanaa ”suomi” ja kuulostaa lähes samalta. Yksi oppilaista vastasi oikein, ”finish”. Pelin päätyttyä opettaja sanoi englanniksi ”You had luck” ja kysyi oppilailta sanan ”luck” merkitystä. Tämä sai oppilaat leikkimään sanalla keksimällä sille päätteitä, jolloin syntyi jokin suomen kielen sana. Kolmas kielellisen luovuuden ulottuvuus esiintyi tilanteessa, jossa opettaja soitti oppitunnin tavoitteisiin sopivan laulun, jonka tahdissa oppilaat lauloivat. Kappaleen sanoissa korostettiin samalla alkukirjaimella alkavia sanoja, joita oppilaat lausuvat huomaten samankaltaisuuden.

Kaksi opetussekvenssiä keskittyi metakielellisen pohdinnan ulottuvuuksiin tunnin aikana. Opettaja kysyi oppilailta, kuinka ”karhu” sanotaan englanniksi. Oppilas vastasi ”bear”, johon opettaja tarttui vertaamalla ääneen sanoja ”bear” ja ”teddy bear” suomen kielen sanaan ”karhu”, saaden oppilaat pohtimaan kieltenvälisiä merkityksiä. Tunti loppui tehtävään, jossa oppilaiden tuli arvata kahdesta vieraalla kielellä esiintyvistä sanavaihtoehdosta, kumpi tarkoittaa samaa asiaa, kuin englanninkielinen sana. Aluksi oppilaat arvasivat lippuja katsomalla, mitä kieliä tehtävässä esiintyi englannin lisäksi. Tämän jälkeen oppilaat arvasivat sanoja ja sanat toistettiin yhteen ääneen. Tehtävä vaati oppilailta pohdintaa, sillä heidän oli arvattava sana sen perusteella, miltä se näytti tai kuulosti. Esimerkiksi sana ”a car” oli saksaksi ”das Auto”, mikä sai oppilaat yhdistämään saksan kielen sanan suomen kielen vastineeseen ja tätä kautta englantiin.

TAULUKKO 2. Opettaja 1:n oppitunnilla esiintyneet opetussekvenssit ja kielitietoisuuden ulottuvuudet Andersenia (2020) mukailten

Opetussekvenssi	Kielitietoisuuden ulottuvuus
Yksikön ja monikon päätteet eri kielissä	Metakielellinen tieto
Leikkikalujen kääntäminen englannista suomeen	Kielen huomioiminen
Leikkikalujen kääntämiseen liittyvä järkeily	Metakielellinen pohdinta
Pelisääntöjen läpikäynti ja opettajan antamat vihjeet, jotka leikkivät muodon ja merkityksen välisellä suhteella	Kielellinen luovuus
Pelisääntöjen läpikäynti ja pelissä olevien sanojen kääntämiseen liittyvä merkitysneuvottelu	Kielen huomioiminen
Pelaamiseen liittyvän fraasin suomentamiseen liittyvä merkitysneuvottelu	Kielen huomioiminen
Sanan läpikäynti englanniksi, jota verrattiin samalta kuulostaviin suomenkielisiin sanoihin	Kielellinen luovuus
Leikkikaluihin liittyvä laulu, jossa leikittiin alkusoinnuilla	Kielellinen luovuus
Tehtävä oppilaille vieraista kielistä, joissa tarvitaan kieleen liittyvää järkeilyä	Metakielellinen pohdinta

Metakielellisen tiedon ulottuvuus esiintyi Opettaja 1:n oppitunnilla kerran ja tämä tapahtui oppilaan aloitteesta. Tunnin alussa tunnin aluksi opettaja kysyi oppilailta eri kuvien avulla sanoja englanniksi, ja oppilaat vastasivat. Tämän jälkeen opettaja kysyi, mistä englannin

kielessä tunnistaa, että kyseessä on monta leikkikalua yhden sijaan. Oppilas vastasi oikein ja ilmaisi ääneen, että englannissa loppukirjain on -s ja suomessa -t. Opettaja tarttui oppilaan havaintoon ja vastasi, että eri kielissä monikkoa ilmaistaan eri tavoin ja antoi esimerkiksi ruotsin kielen. Opetussekvenssissä korostui metakielelliselle tiedolle olennainen kieltenvälisten piirteiden vertailu.

Opettaja 1:n tunnilla käytettiin eniten kielellisen luovuuden ja kielen huomioimisen ulottuvuutta. Tämän mahdollisti se, että opettaja tarttui opetuskeskusteluissa lähes kaikkiin oppilaiden oivalluksiin ja pohdintoihin opetettavasta asiasta. Tunnilla myös pelattiin ja laulettiin paljon, mikä ohjasi oppilaat luonnostaan leikkimään kielellä. Oppilaat tarttuivat herkästi sanoihin tai sanavalintoihin, joita eivät ymmärtäneet, mikä antoi opettajalle hedelmällisen alustan sanojen merkitysneuvotteluille. Kieliin ja kulttuureihin liittyvistä asenteista ei puhuttu missään kohtaa tuntia, joten tämä ulottuvuus jäi kokonaan näkymättä tunnilla. Viimeinen tehtävä liittyen eri kieliin ja niiden ääntämiseen huvitti oppilaita ja he keskustelivat siitä keskenään, mutta opettaja ei erikseen tarttunut oppilaiden reaktioihin.

TAULUKKO 3. Opettaja 2:n oppitunnilla esiintyneet opetussekvenssit ja kielitietoisuuden ulottuvuudet Andersenia (2020) mukaillen

Opetussekvenssi	Kielitietoisuuden ulottuvuus
Laulu tervehdysfraaseista	Kielellinen luovuus
Tunnetilojen kääntäminen englannista suomeksi	Kielen huomiointi/metakielellinen pohdinta
Eri tunnetilasanojen leikillinen yhdistely englanniksi	Kielellinen luovuus
Kirjan kappaleen suomentaminen ja sanonnan merkitysneuvottelu	Kielen huomiointi
Eri kielten kuuntelu ja keskustelu niiden herättämistä reaktioista	Kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet

Opettaja 2:n oppitunnilla esiintyi yhteensä viisi eri opetussekvenssiä, joissa toteutui jokin Andersenin (2020) kielitietoisuuden ulottuvuus. Opettaja 1:n oppituntihavainnoinnin yhteenvedona voidaan todeta, että eniten esiintyi Opettaja 1:n tapaan kielellistä luovuutta ja kielen huomiointia, kumpaakin kaksi kertaa. Kyseisellä oppitunnilla käytiin läpi eri tunnetiloja englanniksi. Tunti alkoi laululla, jonka mukana lapset lauloivat. Kappaleessa toistettiin fraasia ”Goodbye and see you!”, johon kuuluivat oppilaiden toteuttamat käsiliikkeet. Oppilaat lauloivat kappaletta tunnin edetessä itsekseen tai vieressä olevan kanssa vaihtelemalla sanojen paikkoja laulussa, minkä voi nähdä kielellisen luovuuden ulottuvuuden toteutumisenä oppitunnin aikana. Tunnilla opettaja ja oppilaat keskustelivat eri tunnetiloista ja niiden käänöksistä, ja yhden opetussekvenssin aikana opettaja yhdisteli tunnetilojen nimiä englanniksi keskenään yhdessä oppilaiden kanssa, mikä antoi myös oppilaille mahdollisuuden käyttää kielellistä luovuutta. Kielen huomiointia esiintyi opetussekvenssissä liittyen tunnetilojen yhdistelyyn: opettaja kirjoitti taululle sanat ”angry” ja ”hungry” ja näiden yhdistelmän ”hangry” kysyen, mitä sana voisi tarkoittaa. Oppilaat ymmärsivät, että sana viittaa vihaisuuteen, kun on hyvin nälkäinen. Tunnilla käytiin merkitysneuvottelua, kun yksi oppilas ehdotti suomennosta ”nälkäkiukku”, jonka opettaja ja luokka hyväksyivät. Tunnetilojen läpikäymisen jälkeen kuunneltiin kirjan kappaletta, jossa käytiin keskustelua tunnetiloihin liittyen. Yksi vuorosanoista kuului ”Don’t worry, be happy”. Opettaja kysyi, mitä oppilaiden mielestä virke tarkoitti suomeksi. Yksi oppilas pohti ääneen, että virkkeen merkityksen voi ajatella olevan ”Älä huoli”, vaikka suoraan suomennettuna niin ei sanota. Opettaja tarttui oppilaan vastaukseen ja totesi, että virke on englanniksi sanonta, joka on yleensä tarkoitus kääntää suomen kieleen sopivaksi sanonnaksi. Myös tämän merkitysneuvottelun opettajan ja oppilaan välillä voi nähdä osana kielen huomiointia.

Opettaja 2:n oppitunnin aikana toteutui yksi opetussekvenssi, jossa esiintyi lisäksi kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvien asenteiden ulottuvuus. Tunnin lopussa opettaja toteutti kirjatehtävän, jossa oppilaiden tehtävänä oli kuunnella puhetta usealla eri vieraalla kielellä ja päätellä puhujien äänensävyistä, minkälaista tunnetilaa puhuja esittää. Erityisesti viimeinen, ruotsinkielinen puhuja nauratti oppilaita ja opettaja tarttui oppilaiden reaktioihin kysymällä, miksi puhujan kuunteleminen naurattaa. Moni oppilas vastasi, että puhe kuulostaa ”hyppivältä”. Opettaja jatkoi opetuskeskustelua toteamalla, että eri kielissä ääni kulkee enemmän eri korkeuksilla, ja pohti ääneen, kuinka paljon monotonisempi suomen kieli on luultavasti ruotsalaisten mielestä. Opetuskeskustelu ohjasi oppilaita tulemaan tietoisiksi omista asenteistaan kieltä kohtaan, mikä on osa kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvien

asenteiden ulottuvuutta. Tehtävän läpikäynnin jälkeen osa oppilaista oli sitä mieltä, että saksaksi puhunut oli tunnetilaltaan pikemminkin väsynyt kuin iloinen, joka oli oppikirjan mukainen vastaus. Opettaja pohti yhdessä oppilaiden kanssa, kuinka erilaiselta kielet ja niiden välittämät tunnetilat voivat kuulostaa kieltä osaamattoman mielestä. Tilanteessa ei varsinaisesti puututtu oppilaiden asenteisiin kielistä, mutta opettaja ohjasi oppilaat miettimään, kuinka kieltä osaamaton voi kuulla puheen eri tavalla kuin kieltä osaava. Lopuksi opettaja ja koulunkäynninohjaaja esittivät vuorollaan tunnetiloja puhumalla osaamiaan kieliä, jotka olivat oppilaille entuudestaan tuntemattomia. Oppilaat osoittivat innostusta opettajien kielitaitoa kohtaan, minkä voi katsoa olevan kielenopiskeluun motivoinnin tavoite.

Opettaja 2:n oppitunnilla eniten näkyvillä olivat sekä kielen huomioon että kielellisen luovuuden ulottuvuudet. Metakielellistä pohdintaa ei esiintynyt kertaakaan tunnin aikana. Tunnilla pohdittiin paljon englanninkielisten sanojen ja fraasien suomennoksia, mikä näkyi kielten huomiointina. Opettaja 2:n tunti oli tarkemmin strukturoitu siinä mielessä, että parityöskentelyä oli vähemmän kuin Opettaja 1:n tunnilla, joten esimerkiksi oppilaiden väliset keskustelut ja pohdinnat jäivät toista tuntia vähemmälle.

Molemmat tutkittavat käyttivät opetuksen apuna Come with me! -kirjasarjaa, johon kuuluu tehtäväkirja, opettajanopas ja digimateriaali. Opettaja 1 vertasi kyseistä kirjasarjaa toiseen A1-kielen varhentamisen oppikirjasarjaan, jota hän piti sisällöllisesti köyhempänä kuin nykyistä käytössä olevaa. Lisäksi Opettaja 1 mainitsi oppilaiden käyttämästä Arttu-sovelluksesta, joka mahdollistaa oppilaille laulujen ja kappaleiden kuuntelun itsenäisesti. Kumpikaan opettaja ei haastattelussa maininnut kirjasarjan kielitietoisuuteen ohjaamisesta, mutta he korostivat kirjasarjan monipuolisuutta esimerkiksi oppilaille teetettyjen tehtävien osalta.

Come with me! -kirjasarjan opettajanoppaassa kielitietoisuus on kuvattu omana tavoitteenaan kirjan tehtävissä. Jokaisessa oppilaan tehtäväkirjan kappaleessa on ”Fiona’s Language Corner” -osuus, joka koostuu kirjan mukaan kielitietoisuutta tukevista tehtävistä. Oppilaan tehtävä on oppia arvaamaan ja päättämään vieraskielisten sanojen merkityksiä asiayhteydestä. Tehtävästä riippuen tehtävissä on sanoja, jotka kuulostavat tai näyttävät samalta kuin suomen kielessä, tai oppilaan tehtävä on tutkia ja päätellä muiden kielten sanojen merkityksiä oppilaiden oman kielen tai englannin kielen kautta. Tehtävät antavat myös mahdollisuuden keskustella eri kielten yhtäläisyyksistä ja eroista. (Harjula ym. 2020, 12.) Kielitietoisuuden osuus voidaan luokitella Jamesin ja Garrettin (2013) mukaisesti

kognitiiviseen ulottuvuuteen, jonka tarkoituksena on kiinnittää oppilaan huomio kielen rakenteeseen ja kieltenvälisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin.

Erillisen kielitietoisuus-osion lisäksi opettajanopas esittelee tehtäväkirjan kulttuureihin perehdyttävää ”Liam’s Culture Corner” -osuutta, jonka tavoitteena on opettaa oppilaita arvostamaan sekä omaa että muiden kulttuureja. Tehtäväosuuksissa kuunnellaan eri kulttuureista kertovia tarinoita, minkä jälkeen ryhmässä keskustellaan kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroista ja luokan oppilaiden omista kulttuureista. Myöhemmin opettajanoppaassa osuus luokitellaan osaksi POPS 2014:n täydennysosan tavoiteosa-aluetta ”Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen”. (Harjula ym. 2020, 12.)

Kulttuureihin perehdyttävä osuus lukeutuu Jamesin ja Garrettin (2013) affektiiviseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Affektiivisuus näkyy esimerkiksi siinä, että tehtävissä on pyritty esittelemään nuorten oppilaiden elämämpiiriin läheisesti kuuluvia sisältöaiheita, mutta liittämällä asiat toisiin kulttuureihin, jotta kulttuurienvälisistä eroista ja samankaltaisuuksista voisi keskustella. Affektiivinen ulottuvuus kirjasarjassa pyrkii siis luomaan kiinnostusta muihin kulttuureihin oppilaan oman kulttuurin kautta. Sosiaalinen kielitietoisuuden ulottuvuus näkyi kulttuuriosiossa mainittuna tavoitteena opettaa oppilaille arvostavaa asennetta eri kieliä ja kulttuureja kohtaan.

5.2 Laaja ja monimerkityksinen käsite, jota on vaikea hahmottaa osana varhennettua kielenopetusta

Opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta tarkasteltiin haastatteluissa. Saadut haastatteluvastaukset luokiteltiin Jamesia ja Garrettia (2013) mukailten kognitiiviseen, affektiiviseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Taulukko 4 havainnollistaa eri ulottuvuuksien esiintymistä tutkittavien vastauksissa.

TAULUKKO 4. Kielitietoisuuden ulottuvuuksien esiintyminen haastateltavien vastauksissa

Kielitietoisuuden	
ulottuvuus Jamesin ja Garrettin (2013) mukaan	Ulottuvuuden esiintyminen haastateltavien vastauksissa
Kognitiivinen	<ul style="list-style-type: none"> • kielitietoisuus päättelyn näkökulmasta • kielitietoisuus kielenopiskelutaitona • oppilaiden suppea kielitieto ja kielitietoisuus kieliopin näkökulmasta
Affektiivinen	<ul style="list-style-type: none"> • kielitietoisuus motivoivana työtapana • kielen ja kulttuurien läpikäynti tunteilla, oppilaiden ja opettajien aidot kokemukset
Sosiaalinen	<ul style="list-style-type: none"> • kielitietoisuus työkaluna: kielellinen malli kaikille, kieli uuden asian selventäjänä ja havainnollistajana • kielitietoisuus monikulttuurisuuden näkökulmasta sekä asenteet eri kieliä ja kulttuureja kohtaan

Molemmat haastateltavat olivat kuulleet ja lukeneet kielitietoisuudesta aikaisemmin, mutta opettajat toivoivat konkreettisuutta laajamerkityksiselle termille. Kielitietoisuus nähtiin olevan läsnä kaikessa opetuksessa ja erityisesti välineenä opetettavan asian havainnollistamiseen. Käsitteet ovat linjassa voimassa olevan opetussuunnitelman (POPS 2014) kanssa, jossa korostetaan sosiokulttuurista tietoisuutta kielestä:

Tuntuu kyl et sitä käsitettä [kielitietoisuus] vilahtelee siel ja tääl, mut sit se et mitä se on oikeesti siel niinku koulun arjessa, ni jää helposti vähän hämäräks. (O2)

Kieli on opettamisen väline, et niinhän se tietystiki on, mut ehkä ku mieltii ni se tarvii semmosen tarpeen strukturoida, et lähtee sielt ongelmanratkaisun kautta. Et jos lapset eivät ymmärrä ni sit sä selvennät tai jos ohjeita pilkot tai yksinkertaistat. Et ehkä se on kielitietoisuutta, mut en oo ajatellu sitä sellasen mahtavan yleiskäsitteen alle. (O1)

Opettaja 2 oli luokanopettajaopinnoissaan käynyt opintojakson, jossa käytiin läpi kielitietoisuutta erityisesti monikielisyyden ja -kulttuurisuuden näkökulmasta. Opintojaksolla sivuttiin esimerkiksi sitä, kuinka ottaa huomioon S2-oppilaat omassa kielenkäytössään, ja annettiin konkreettisia esimerkkejä kielitietoisuuden huomioimiseen tästä näkökulmasta. Käsiteltävät aiheet ovat myös samassa linjassa sosiokulttuurisen viitekehyksen kanssa. Sen

sijaan kieliopinnoissa kielitietoisuutta opetuksen näkökulmasta ei ollut käyty läpi; toisaalta haastateltava ei maininnut kielitietoisuudesta opiskelun tarpeellisuudesta. Opettaja 1 ei muistanut omissa opinnoissaan kielitietoisuutta käytävän läpi, mikä johtuu luultavasti siitä, että kieliopinnoista oli niin paljon aikaa, ettei kielitietoisuudelle annettu samanlaista merkitystä kuin nykyään. Opettaja 1 oli saanut ennen varhentamista lyhyen ideointipäivän kielen varhentamiseen liittyen, mutta koki, ettei kielitietoisuutta ainakaan kyseisellä termillä käsitelty missään kohtaa:

Niin se varmaan niinku onkin [etteivät opettajat tiedä, miten kielitietoisuus näkyy konkreettisesti opetuksessa]. Ku mieltii et mitä koulutusta on niinku saanu, ni musta tuntuu et... ei mitään. (O1)

Haastatteluissa opettajilta kysyttiin heidän käsityksistään kielitietoisuudesta nimenomaan tiedostumisen prosessin näkökulmasta. Haastatteluissa kysyttiin muun muassa päättelyn ja kielenopiskelutaitojen merkityksestä esimerkiksi kieltenvälisten piirteiden havainnoinnissa. Molemmat haastateltavat kokivat oppilaiden itsenäisen päättelyn haastavaksi, vaikka sen ohjaamiseen aktiivisesti pyrittäisiinkin:

Kyl mä yritän antaa vihjeitä. Mut jos mä yritän kalastaa opettamatta, ni se ei onnistu. Et ei voi kalastaa et lapset ei kuitenkaa oo valmiit osaamaan vaan ajatuspolun kautta, mitä joskus toivoo et he ite oivaltais sen. (...) Et mul on pari oppilasta, jotka pystyy nappaamaan kielestä sen seuraavan jutun. (O1)

Tosi harvoin lapset tekee ite mitään havaintoja tunneilla et tuntuu et se fokus on niin niis fraaseissa ja sanoissa. (O2)

Opettajat antavat ymmärtää, että huolimatta oppilaiden ohjaamisesta havaitsemaan esimerkiksi kielen piirteitä havaintojen tekeminen ei synny oppilaiden aloitteesta muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Opettaja 1 pohti haastattelussa, että kokee sekä iän että kielitaidon vaikuttavan siihen, miksi päättely ei vielä onnistu varhennetussa kielenopetuksessa. Lisäksi Opettaja 2 koki, että oppitunneilla käytettiin paljon aikaa erilaisten fraasien opetteluun ja esimerkiksi kirjan tehtävät ohjasivat oppilaita tarkasti strukturoitujen tehtävien pariin, joissa päättely ja oma pohdinta jäävät vähemmälle. Toisaalta molemmat haastateltavat painottivat oppitunneissa toiminnallisia työtapoja ja opetuksen muokkaamista sellaiseksi, että se mahdollistaa pelit, leikit ja vapaat hetket toimia ja oppia:

Mulle on tärkeätä et on se huumori ja semmonen leikkisä tunnelma. Jos on sellanen leikillinen osuus ni ne on tosi ahkerii. Ja koen et toistoi tarvii ihan tosi paljon. (O1)

Varhennettu antaa enemmän aikaa siihen leikkimiseen ja pelaamiseen. Et tunneil on aina sellanen rento tunnelma, et oppilaiden kans ehtii esimerkiks ottaa kopin jostain mitä he esimerkiks mieltii. Ja sit ehitään keskustelee vaik just siitä millasia eri urheilulajeja on olemassa joista lapset ei oo koskaa kuullukaa. (O2)

Toisaalta toisto koettiin mahdollisuudeksi oppilaiden itsenäiselle päättelylle. Opettaja 1 kertoi esimerkistä, jossa oppilaiden kanssa oli harjoiteltu vaatekappaleita englanniksi.

Opetuskeskustelussa sivuttiin faktaa, että joissain englannin kielen sanoissa on mukana -s monikon liitteen merkiksi. Kuukausia myöhemmin tunnilla käytiin läpi yksikön ja monikon eroja, ja ennen kuin opettaja ehti aloittaa uuden asian opettamisen, osa oppilaista linkitti opittavan asian vaatekappaleisiin liittyen. Esimerkki kertoo, että oppilaiden kielellinen päättely on kuitenkin mahdollista, mutta se tarvitsee paljon toistoa onnistuakseen. Tämä on osa Jamesin ja Garrettin (2013) kognitiivisen kielitietoisuuden ulottuvuuden mallia.

Opettaja 1 mainitsi haastattelussaan oppilaiden vähäisen kielitiedon sekä äidinkielellään että englannin kielellä varhennetussa kielenopetuksessa. Hänen mukaansa varhennetussa englanninopetuksessa on otettava huomioon muun muassa eri kielioppiin kuuluvat käsitteet ja niiden esittämisen oppilaille ymmärrettävästi. Maininnan voi nähdä osana kielitietoisuuden kognitiivista ulottuvuutta:

Enkus mä koen senkin et siin tulee se semmonen kieliopin opettaminen välillä jopa pulmalliseks, ku suomen kieles ei olla sitä kielioppiä niinku saatu viel haltuun. Ja kokoajan käy niin että suomen kielen kieliopin struktuuria opetetaan vähemmän ja englantii opetetaan sanastollisesti enemmän ja aiemmin. Niiden niinku balanssi on menny väärään suuntaan, et sul saattaa tulla yleispreesens englannin kirjas mut sä et oo kuullu siit suomen kieles koko yleispreesensist. (O1)

Haastateltavat kokivat eri kielten ja kulttuurien läpikäymisen kielentunneilla hedelmällisiksi, sillä oppilaat olivat osoittaneet kiinnostusta vieraita kieliä ja kulttuureja kohtaan. Esimerkiksi ulkomaanmatkat, eri maiden ruokakulttuurit ja eri kielten kuuleminen kiinnostivat oppilaita. Tämän maininnan voi nähdä lukeutuvan affektiiviseen ulottuvuuteen kielitietoisuudesta.

Opettaja 1 oli kielen tunneilla käyttänyt usein hyödyksi koulunkäynninohjaajaa, joka oli asunut monta vuotta oppilaille entuudestaan tuntemattomassa maassa:

Ja varmaan ens kerralla, ku meidän [ohjaaja] osaa kroatiaa ni sit me voidaan niinku ottaa jotain omii sanoja et jos [ohjaaja] osais kirjottaa niitä tai et jos siel kroatias ois niit hyvii sanoi. Heit kiinnostaa ihan hirveesti se et viime vuonna kävi ilmi et [ohjaaja] on ollu Kroatiassa sillon ku siellä on ollu sota, ni se oli heist aivan niinku uskomatonta. (O1)

Opettaja 2 viittasi haastattelussa opetuskeskusteluun, jossa oppilaiden kanssa keskusteltiin kieliasteista. Opetustilanne on hyvä esimerkki Andersenin (2020) kielitietoisuuden mallista, jonka yksi ulottuvuus koskee kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvia asenteita. Siinä tartutaan oppilaiden ennako-oletuksiin kielestä tai kulttuurista ja pyritään tuomaan näkyväksi asenteita ja niiden ristiriitoja:

(...) usein huomaa et lapsia naurattaa, ku tehtävässä joku puhuu hassusti [vieräällä kielellä]. Ni sit just jutellaan et no mikä siin on hauskaa, ja miltäköhän me kuulostetaa heijän korvaa. (O2)

Opettajien haastatteluissa korostui eniten sosiaalinen ja sosiokulttuurinen kielitietoisuuden ulottuvuus – tämä näkyy myös edellisessä opettajan antamassa vastauksessa. Kokonaisuutena ulottuvuus näkyi muun muassa haastateltavien kielitietoisuudelle annettuina merkityksinä. Esimerkiksi kielen rooli näyttäytyi apukeinona uuden asian ymmärtämiselle, ja kielenkäytön huomioinnilla pyrittiin ottamaan huomioon kaikista kielitaustoista tulevat oppilaat. Sosiaalinen ulottuvuus erityisesti monikielisyiden ja -kulttuurisuuden näkökulmasta korostuivat opettajien vastauksissa, vaikka kumpikin koki, että heidän koulussaan monikielisyys ja -kulttuurisuus näkynyt kovinkaan paljon. Affektiivinen ulottuvuus näkyi opettajien vastauksissa eri kielten ja kulttuurien tuomisena luokkahuoneeseen, josta oppilaat olivat hyvin innoissaan. Affektiivinen ulottuvuus ei kuitenkaan ilmennyt vastauksissa niin runsaasti, kuin sosiaalinen ulottuvuus. Kielitietoisuus kognitiivisesta ulottuvuudesta näkyi vastauksissa kaikkein vähiten, mutta sitäkin korostettiin mainitsemalla esimerkiksi oppilaiden tekemistä kielen havainnoista.

5.3 Kielitietoisuus ei korostu koulujen toimintakulttuurissa tai kielimaisemassa

Kielitietoisuutta koko koulun toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena tarkasteltiin sekä opettajien haastatteluvastauksissa että kielitietoisuuden näkymisenä fyysisessä oppimisympäristössä ja kielimaisemissa, kuten esimerkiksi luokan seinillä ja koulun käytävillä. Molemmat opettajat kokivat vaikeaksi määritellä kielitietoisuuden roolia koulun toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena, mutta tunnistivat kielenopettajuuden merkityksen kaikissa opettamisissa aineissa. Molemmat myös liittivät kielitietoisuuden periaatteena monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen, jolloin kielitietoisuuden näkymiseen vaikutti ennen kaikkea eri kieli- ja kulttuuritaustojen läsnäolo kouluissa:

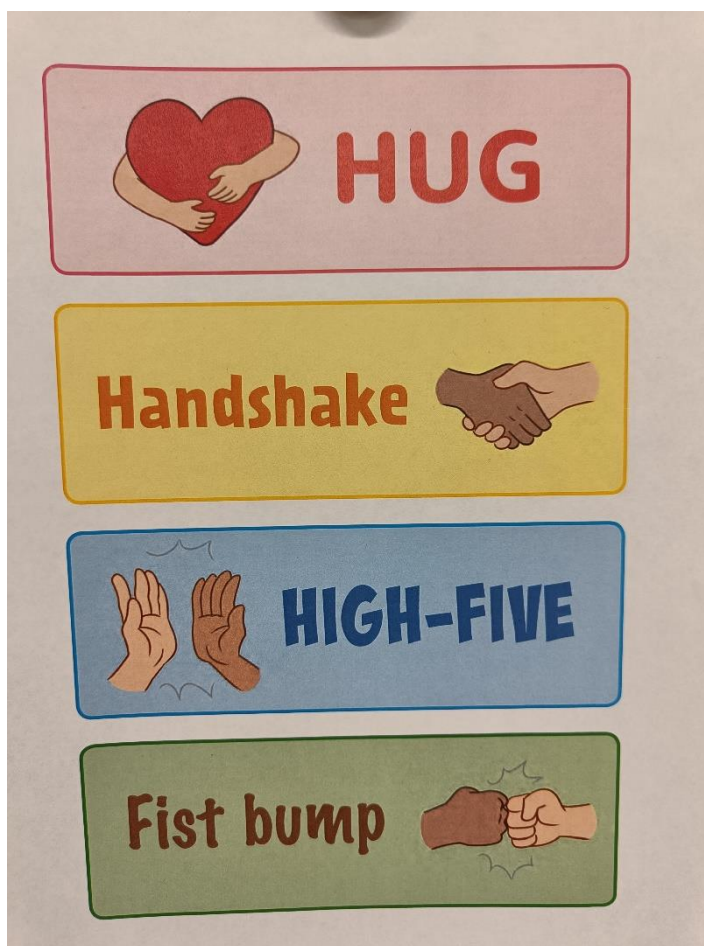
Ja ku meil ei oo kieli ja kulttuuri niinku niin läsnä et ehkä sit taas semmosessa missä ois eri kieltä eri kulttuuritaustoista johtuen, ni voi olla et siinä törmättäis siihen asiaan niinku useemmin, mut ei meil oikee sillä taval jouduta selittämään tai selventämään. (O1)

Opettaja 1 kertoi, että entisessä työpaikassa oppilaita oli monesta eri kieli- ja kulttuuritaustasta kuin nykyisessä koulussa, mikä vaikutti siihen, että kieltä piti hänen mukaansa ottaa enemmän huomioon. Lisäksi esimerkiksi oppitunneilla keskityttiin enemmän eri kieliin ja kulttuureihin, sillä kyseiset oppilaat toimivat kieliensä ja kulttuuriensa asiantuntijoina, ja heidän tietämystään haluttiin hyödyntää. Nykyisessä työpaikassaan hän koki, etteivät kielet ja kulttuurit olleet samalla tavalla läsnä erityisesti siksi, että oppilailla koettiin olevan keskenään melko samanlaiset kieli- ja kulttuuritaustat. Molempien haastateltavien vastaukset kielitietoisuuden esiintymisestä ja näkymisestä kouluissa ja kielipedagogiikassa painoutuivat sosiaaliseen kielitietoisuuden ulottuvuuteen, joka korostaa eri kielien ja kulttuurien rinnakkaista yhteiseloja ja kriittistä kielitietoisuutta.

Opettaja 2 mainitsi haastattelussaan, että koko koulua koskevia kieleen liittyviä käytäntöjä ja teemahetkiä oli toteutettu vähän, jos ollenkaan. Tosin tilanteeseen vaikutti pandemian aiheuttamat seuraukset yhteiselle toiminnalle, ja lisäksi opettaja oli vastikään aloittanut työnsä kyseisessä koulussa. Samankaltainen tilanne oli myös Opettaja 1:llä. Opettaja 2 mainitsi kuitenkin keskustelut toisten opettajien kanssa siitä, kuinka jokin käsite tulisi havainnollistaa oppilaille, jotta opettajat käyttäisivät samaa tapaa havainnollistamiseen ja pitäisivät opetettavan asian oppilaille selkeänä. Yhteisen pohdinnan voi katsoa olevan osa kielitietoista toimintakulttuuria, jossa jokainen opettaja on kielenopettaja yli oppiainerajojen. Myös

tämänkaltainen pohdinta viittaa sosiaaliseen ulottuvuuteen kielitietoisuudesta, sillä siinä korostuu opettajan rooli huomioida oppilaiden erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat ja pyrkimys tuoda kieli lähelle oppilaita.

Kieli näkyi konkreettisesti luokissa ja koulujen käytävillä molemmissa kouluissa jonkin verran, ei kuitenkaan korostetusti muuhun materiaaliin nähden. Opettaja 1:n luokan liitutaululla oli esillä laput, joissa oli lueteltu viikonpäivät englanniksi. Vieressä oli lueteltu värit englanniksi värillisiä laatikoita hyödyntäen. Lisäksi luokan seinällä oli pieni juliste, jossa esiteltiin eri tervehdystapoja englanniksi kirjoitettuna ja kuvallisella tuella (ks. Kuva 1). Luokassa esiintyvän materiaalin tarkoitus oli jakaa tietoa englannin kielestä, ja sillä voidaan nähdä olevan kielitietoisuuden kognitiivisen ulottuvuuden pohja.



KUVA 1. Tervehdystapoja englanniksi luokan seinällä

Opettaja 1:n koulun käytävillä kieli näkyi melko vähän. Ainoa konkreettisesti kieleen viittaaminen käytävällä oli oppilaiden tekemät englanninkieliset julisteet Iso-Britanniasta ja Irlannista. Julisteet sijaitsivat englannin luokan läheisyydessä, joten on oletettavaa, että

julisteet liittyivät kulttuurintuntemukseen ja englanniksi kirjoittamiseen englannin tunneilla. Jokaisessa julisteessa käytiin läpi osa Iso-Britanniaa tai Irlantia, niiden maantiedettä, kulttuuria ja kieltä. Lisäksi yksi juliste käsitteli kuninkaallisia ja yksi pääkaupunki Lontoota. Osassa julisteita oli kirjoitettu pieniä yksityiskohtia käsiteltävästä aiheesta niin, että se olisi lähempänä oppilaiden arkielämää. Esimerkiksi kuninkaallisia käsittelevässä julisteessa oli erillinen osio kuningattaren koiraharrastuksesta ja lyhyitä yksityiskohtia. Tämänkaltaisen materiaalin esiintymisen voi tulkita kielitietoisuuden affektiiviseksi ulottuvuudeksi, sillä tiedon jakamisen lisäksi tarkoituksena voi katsoa olevan mielenkiinnon herättäminen Iso-Britannian ja Irlannin kulttuureihin.



KUVA 2. Vuodenajat ja kuukaudet englanniksi luokan seinällä

Opettaja 2:n luokassa englannin kieli näkyi samaan tapaan kuin toisellakin opettajalla. Seinällä oli suuri juliste Come with me! -kirjasarjasta, jossa esiteltiin säätiloja ja viikonpäiviä sekä kysymykset englanniksi, joilla voidaan kysyä säätilaa tai viikonpäivää. Lisäksi taululla

oli erillinen pienempi juliste, jossa lueteltiin vuodenajat ja niihin liittyvät kuukaudet englanniksi. Myös tässä julisteessa oli lisänä virke kuukausien kysymiseen (ks. Kuva 2). Luokan takana oli toinen Come with me! -kirjasarjan juliste, jossa kuvallisen tuen avulla esiteltiin englannin olla- ja omistaa-verbien taipuminen eri persoonissa ja lisäksi esimerkkikysymyksiä, joita voi käyttää näiden verbien kanssa (ks. Kuva 3). Kuten Opettaja 1:n luokassa, myös toisen opettajan luokassa materiaalin painotus oli kognitiivinen, sillä tarkoituksena oli jakaa tietoa kielestä.



KUVA 3. Juliste omistaa- ja olla-verbien taiputuksista persoonissa englanniksi luokan seinällä

Koulun käytävällä Opettaja 2:n koulussa kieli näkyi kahdella tapaa. Seinään oli kiinnitetty juliste, jossa oli kuvitettuja hahmoja Muumit-sarjasta, kirjaimia, ja kielellä, erityisesti alkusoinnuilla, leikittelevä runo. Lisäksi toisen luokan oveen oli kiinnitetty oppilaiden tekemiä sydämiä, joihin oli kirjoitettu yksinkertaisia fraaseja tai sanoja ystävyystekemistä. Lyhyet kirjoitukset ja kuvat tekstin ymmärtämisen apuna auttoivat ymmärtämään sydämien merkityksiä, vaikkei kieltä vielä ymmärtäisikään. Molemmat materiaalit koulun käytävillä voi

tulkita viittaavan kielitietoisuuden affektiiviseen ulottuvuuteen, sillä ne pyrkivät lisäämään kiinnostusta suomen ja englannin kieltä kohtaan.

Kaiken kaikkiaan kummassakaan koulussa kieltä ei erityisen paljon korostettu koulun käytävillä. Molemmissa kouluissa oli runsaasti esimerkiksi oppilaiden tekemiä kuvataide- ja käsityöitä, ja kieli oli selkeästi pienemmässä roolissa koulun seinillä. Myöskään koulujen ruokailutiloissa kieliä ei korostettu. Kielten näkyminen oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokissa yleisempää kuin koulujen käytävillä: luokassa kieli näkyi viidessä eri materiaalissa, käytävillä vain kolmessa. Englanti näkyi lähes kaikissa kieltä koskevissa julisteissa yhtä lukuun ottamatta, joka oli kirjoitettu suomeksi. Kielten yksipuolisuus ei suoranaisesti kannustanut oppilaita kieltenopiskeluun eikä myöskään pyrkinyt herättämään kiinnostusta eri kielten ja kulttuurien opiskeluun.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa, miten kielitietoisuuden eri ulottuvuudet toteutuvat varhennetussa kielenopetuksessa. Tämän lisäksi tarkastelun kohteena olivat kielenopettajien käsitykset kielitietoisuudesta sekä kielitietoisuuden näkyminen koulujen toimintakulttuurissa ja kielimaisemassa. Tässä luvussa pohditaan saatuja tutkimustuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

6.1 Kielitietoisuuden ulottuvuuksien toteutuminen varhennetussa kielenopetuksessa

Kielitietoisuuden toteutumista varhennetussa kielenopetuksessa tutkittiin havainnoimalla kielitietoisuuden eri ulottuvuuksien näkymistä Andersenin (2020) kehittämän mallin pohjalta. Kaikkia kielitietoisuuden ulottuvuuksia hyödynnettiin opettajan tai oppilaan aloitteesta joko molemmilla tai jommallakummalla kielen tunnilla. Kielellinen luovuus oli läsnä molemmilla tunneilla eniten kaikista ulottuvuuksista, ja myös kielen huomiointia esiintyi tunneilla lähes yhtä paljon. Kielellisen luovuuden runsaasta esiintymisestä voidaan päätellä, että opettajat antavat luokassa tilaa oppilaiden omille kokeiluille, minkä on todettu tukevan kielenoppijoiden kielitietoisuuden kehittymistä (Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Koska kielen huomioinnin ulottuvuuteen liittyy usein merkitysneuvottelua esimerkiksi sanan muodon ja sisällön välisestä yhteydestä, molemmat opettajat mahdollistivat kielenopetuksessaan keskustelun ja pohtimisen, jossa vastausta ei anneta suoraan oppilaille, vaan oppilaat saavat itse ilmaista pohdintansa ja tehdä päättelyketjuja opittavasta aiheesta. Oppimisen todennäköisyyden on tutkittu olevan suurempi, jos oppilaat saavat itse havaita ja sanallistaa opittavan asian, kuin jos opettaja esittelee sen suoraan oppilaille (Svalberg 2007, 290).

Kaikkein vähiten hyödynnettyjä kielitietoisuuden ulottuvuuksia havainnoiduilla oppitunneilla olivat metakielellinen tieto sekä kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvat asenteet, joita molempia esiintyi vain kerran jommallakummalla oppitunnilla. Metakielellisen tiedon vähäinen esiintyvyys on varhennetussa kielenopetuksessa odotettavaa, sillä nuorten oppilaiden kielitieto sekä äidinkielestä että vieraasta kielestä on vielä suppea (ks. Ellis 1991). Toisaalta nuorten oppilaiden on tutkimuksissa todettu kykenevän myös metakielellistä tietoisuutta vaativiin tehtäviin – esimerkiksi Redardin (1977) tutkimuksessa lapset osasivat

käyttää hyödyksi metakielellistä tietoisuuttaan pohtiessaan oman äidinkielenä fonologista järjestelmää, vaikka kielitieto eri kielistä oli vielä suppea. Koska kielitieto voi olla implisiittistä eivätkä oppilaat kielenopetuksen alkaessa ole välttämättä tietoisia kielellisten ilmaisujen takana olevista säännöistä, on opettajan tehtävä eksplikoida oppilaiden piilevä tieto kielenopetuksessa, mikä voi parhaimmillaan lisätä oppilaiden kielitietoisuutta (Dufva 2018, 5; Dufva & Alanen 2001, 164). Metakielellistä tietoa hyödynnettiin kerran Opettaja 1:n tunnilla oppilaan aloitteesta, ja opettaja tarttui oppilaan aloitteeseen eksplikoimalla oppilaan havainnon: eri kielissä monikkoa ja yksikköä indikoivat eri kirjaimet. Tämän opetussekvenssin perusteella voidaan tulkita, että opettaja on sanallistanut oppilaiden implisiittistä kielitietoa ja tätä kautta pyrkinyt lisäämään heidän kielitietoisuuttaan.

Kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvia asenteita käsiteltiin oppitunneilla vähän verrattuna muihin ulottuvuuksiin, minkä voi nähdä olevan ristiriidassa POPS 2014:n täydennysosassa A1-kielten osalta (2019, 25), sillä opetuksen tavoitteessa ”Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen” oppilasta tulisi ohjata arvostamaan kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta pohtimalla moninaisuuden merkitystä ja arvoa eri yhteisöille. Molemmilla tunneilla hyödynnettiin oppimateriaalin tehtäviä, jotka korostivat tavoitteissaan oppilaiden arvostavaa asennetta eri kulttuureja ja kieliä kohtaan, mutta vain toisella oppitunnilla keskusteltiin tehtävän aiheuttamista reaktioista ja asenteista niiden takana. Vaikka oppimateriaali oli molemmissa luokissa sama, voidaan päätellä, ettei pelkkä oppimateriaalin käyttö johda oppilaiden tiedostumiseen kieli- ja kulttuuriasenteista, vaan on opettajan varassa tarttua oppilaiden asenteisiin ja niiden pohjalla oleviin oletuksiin ja ennakkoluuloihin. Oppimateriaalin tehtävien lisäksi asenteita ei käsitelty havainnoiduilla oppitunneilla, mikä osoittaa, ettei kielitietoisuuden sosiaaliselle ulottuvuudelle tehdä tilaa samalla tavalla kuin esimerkiksi kognitiiviselle ulottuvuudelle. Toisaalta opettajan pienikin esimerkki kiinnostuksesta eri kieliä tai kulttuureja kohtaan voi vaikuttaa oppilaiden kieli- ja kulttuuriasenteisiin positiivisesti (Sierens ym. 2018). Esimerkiksi Opettaja 2:n oppitunnilla opettaja ja koulunkäynninohjaaja puhuivat eri kieliä eri tunnetiloilla ja antoivat oppilaiden arvata puhumiaan kieliä pelkän äänensävyn perusteella, mikä sai oppilaat kiinnostumaan eri kielillä puhumisesta. Vaikka opetustilanne ei suoranaisesti lukeutunut Andersenin (2020) kielitietoisuuden ulottuvuuksiin, sen voi kuitenkin nähdä osana kielitietoisuuteen opettamista, ja se voi välillisesti muuttaa oppilaiden asenteita positiivisemmiksi.

Opettaja 1:n oppitunnilla kielitietoisuuden ulottuvuudet näkyivät yhteensä yhdeksässä eri opetussekvenssissä, kun Opettaja 2:n oppitunnilla niitä esiintyi yhteensä viidessä eri

sekvenssissä. Koska havainnoituja oppitunteja oli vain yksi molemmilta tutkittavilta, oletuksia ulottuvuuksien näkymisestä yleisesti kyseisten opettajien oppitunneilta ei voida tehdä. Joitakin pohdintoja voidaan kuitenkin esittää siitä, että Opettaja 1:n oppitunnilla ulottuvuuksia esiintyi lähes kaksinkertainen määrä Opettaja 2:n oppituntiin verrattuna. Havainnoidut oppitunnit olivat erilaisia siinä mielessä, että Opettaja 1 käytti oppimateriaalia vähemmän hyödyksi kuin Opettaja 2. Sitä vastoin Opettaja 1:n oppitunnilla tehtiin suhteellisesti enemmän pari- ja ryhmätehtäviä kuin Opettaja 2:n oppitunnilla. Becker ja Roos (2016) esittävät tutkimuksessaan, että kielellä leikittelyä ja kielellisiä kokeiluja esiintyy usein vähemmän silloin, kun opetuksessa käytetään runsaasti ennalta opittuja fraaseja ja aukkotehtäviä. Opettaja 1:n oppitunti sisälsi paljon pari- ja ryhmätehtäviä, jossa oppilaat liikkui luokassa ja pääsivät keskustelemaan vapaammin sekä englanniksi että suomeksi. Opettaja 2:n ainoa ryhmätehtävä tunnilla käsitti valmiiksi opeteltuja fraaseja, mistä voidaan päätellä, että kielellisiä kokeiluja mahdollistettiin oppilaille toista tuntia vähemmän. Eri kielitietoisuuden ulottuvuuksien näkyminen kielenopetuksessa voi siis olla riippuvainen oppituntien sisällöstä, käytetystä oppimateriaalista ja erilaisista työtavoista. Kielitietoisuus voidaan nähdä myös työtapana ja opetusmenetelmänä, jossa korostuvat yhteinen dialogi, toiminnallisuus ja uteliaisuuden herättäminen kielellisistä piirteistä (Dufva 2018, 69; Inha & Huhta 2019, 79). Siksi on luonnollista, että kun oppitunnilla käytetään toiminnallisia ja dialogisia työtapoja, myös kielitietoisuuden eri ulottuvuudet esiintyvät runsaammin. Toisaalta voidaan myös olettaa, että vanhempien oppilaiden itseohjautuvuus on nuorempia oppilaita harjaantuneempi, jolloin luokassa voidaan toteuttaa enemmän oppilaiden itseohjautuvuutta vaativia tehtäviä (ks. Salo 2015). Opettajat saattavat kokea, että ne oppilaat, joilla ei vielä ole riittäviä itseohjautuvuustaitoja, vaativat strukturoidumpaa oppitunnin rakennetta, jolloin luovuutta ja kielellisiä kokeiluja voi olla vaikeampaa toteuttaa osana kielenopetusta.

Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollut kartoittaa sellaisia oppilaiden tekemiä aloitteita kielitietoisuuden ulottuvuuksista, joihin opettajat eivät oppitunneilla tarttuneet, on kuitenkin merkityksellistä todeta, että oppilaat tekivät jonkin verran itsenäisesti havaintoja kielestä, joihin tarttumalla opetuksessa kielitietoisuuden ulottuvuudet olisivat näkyneet vieläkin monipuolisemmin. Esimerkiksi Opettaja 1:n oppitunnilla oppilaat reagoivat asenteellisesti kuulemiinsa kieliin, mutta opettaja ei tarttunut oppilaiden huomioihin, joten mahdollisuus kieliin ja kieliyhteisöihin liittyvistä asenteista keskusteluun jäi käyttämättä. Kielitietoisuuden ulottuvuuksien hyödyntäminen kielenopetuksessa on siis riippuvainen opettajan tekemistä aloitteista ja herkkyydestä tarttua oppilaiden tekemiin havaintoihin ja pohdintoihin.

Tutkimukset osoittavat, että mitä kielitietoisempi opettaja itse on, sitä enemmän hänellä on ymmärrystä havaintojen mahdollistamisen tärkeydestä (Svalberg 2007, 295). Opettajan oma kielitietoisuus siis mahdollistaa myös oppilaiden kielitietoisuuden kehittymisen.

Tutkittavien käyttämä oppimateriaali painotti erikseen tavoitteissaan kielitietoisuutta ja kielten ja kulttuurien moninaisuutta. Materiaali painottui kognitiiviseen kielitietoisuuden ulottuvuuteen, jonka tarkoituksena on kiinnittää oppilaan huomio kielen rakenteeseen ja kieltenvälisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin (ks. James & Garrett 2013). Lisäksi painottui sosiaalinen kielitietoisuuden ulottuvuus, joka näkyi siinä, kuinka oppimateriaali ilmaisi erikseen tavoitteissaan pyrkimyksen ohjata oppilaita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja. Kuten aikaisemmin todettiin, oppimateriaali ei välttämättä riitä yksinään vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin eri kielistä ja kulttuureista, vaan tässä opettajalla on merkitys tuoda oppilaiden asenteet tietoisuuteen ja pyrkiä vaikuttamaan heidän ajatuksiinsa positiivisesti. Oppimateriaalissa affektiivista ulottuvuutta ei käsitelty erikseen, mikä johtuu luultavasti siitä, ettei POPS 2014 täydennysosa (2019, 28) korosta oppimistavoitteissa oppilaiden motivaatiota kielenopiskeluun, vaan affektiivisuus näkyy ainoastaan työtapojen ja oppimisympäristöjen tavoitteissa. Affektiivisen ulottuvuuden puuttumisesta voidaan olettaa, että myös tässä kielenopettajalla ja opetuksen lähtökohdilla on käytettyä oppimateriaaliakin suurempi merkitys oppilaiden motivoinnissa.

6.2 Opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta

Tutkittavien käsityksiä kielitietoisuudesta kerättiin haastattelemalla, ja analysoitiin hyödyntämällä Jamesin ja Garrettin (2013) kielitietoisuuden sosiaalisia, kognitiivisia ja affektiivisia ulottuvuuksia. Haastatteluissa korostui erityisesti sosiaalinen ulottuvuus, mikä näkyi esimerkiksi siinä, kuinka kielitietoisuutta määriteltiin: opettajat painottivat kieltä kaikessa oppimisessa ja välineenä opetettavan asian havainnollistamiseen. Kielitietoisuus koettiin tärkeäksi osaksi monikielistä ja -kulttuurista kohtaamista kouluissa, jossa kielellä on erityinen rooli esimerkiksi opittavan asian ymmärtämisen kannalta. Opettajien käsitykset olivat linjassa voimassa olevan opetussuunnitelman kanssa, joka korostaa sosiaalista ulottuvuutta kielitietoisuudesta muun muassa yksilöiden ja ryhmien välisen ymmärryksen kautta. Kielien tulisi esiintyä luontevasti rinnakkain koulun arjessa, ja kielen merkitys tulisi nähdä osana yhteiskuntaan sosiaalistumista. (POPS 2014, 28.) Haastatteluissa korostunut

sosiaalinen ulottuvuus näkyi kuitenkin suhteellisesti vähän havainnoiduilla oppitunneilla, mikä on ristiriidassa kielitietoisuuden sosiaaliselle ulottuvuudelle annettujen merkitysten kanssa. Yksi syy eroavaisuudelle saattaa olla vaikeus soveltaa kielitietoisuutta käytännön kielipedagogiikkaan – tämä on nostettu ongelmaksi myös tutkimuksissa (ks. Frijns ym. 2018, 88; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Opettajat saattavat olla hyvinkin perillä siitä, kuinka kielitietoisuus on tavoitteena opetussuunnitelmassa, mutta käsitys sen näkymisestä opetuksessa tai arvioinnissa voi olla puutteellista. Kielitietoisuuden eri ulottuvuuksia ei välttämättä sovelleta opetukseen, koska opetussuunnitelmakaan ei korosta, kuinka kielitietoisuutta tulisi soveltaa käytäntöön.

Haastateltavat tulivat tulokseen, että kielitietoisuuden näkyminen koulujen toimintakulttuurissa on ainakin osittain riippuvainen siitä, kuinka monikulttuurinen koulu on. Kielitietoisuus ikään kuin lisääntyy tai vähentyy sen mukaan, kuinka paljon monikulttuurisuutta esiintyy koulussa. Tamm ja muut (2021) totesivat tutkimuksessaan, että mitä enemmän opettajat olivat opettaneet vierasta kieltä äidinkielenään puhuvia oppilaita, sitä enemmän opettajat osasivat kiinnittää huomioita kielitietoisuuteen. Tässä tutkimuksessa opettajilla oli ennestään vähäinen kokemus vieraskielisten oppilaiden opettamisesta, joten voidaan päätellä, että kielitietoisuudelle ei siksi annettu koulun arjessa niin suurta merkitystä. Käsitys kielitietoisuuden tarpeesta herättää pohdintaa, voiko kielitietoisuuden vähäisyys olla yhteydessä siihen, kuinka eri kulttuurit ja kielet ovat esillä kielenopetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa. Jatkuvasti globaalistuvassa maailmassa kielten ja kulttuurien sekoittuminen on väistämätöntä, ja voidaankin olettaa, että kouluissa on monikielisiä ja -kulttuurisia oppilaita, vaikka koulun arjessa tämä ei näkyisikään (Birmingham & O'Rourke 2018, 143). Kielitietoisien pedagogiikan toteuttaminen voisi tuoda näkyvämmäksi oppilaiden eri kieli- ja kulttuuritaustoja, millä vastattaisiin opetussuunnitelman tavoitteisiin kielten ja kulttuurien näkymisestä luontevasti rinnakkain sekä opettajien toimimisesta mallina eri kielten ja kulttuurien arvostamiselle (POPS 2014, 28).

Opettajat pohtivat haastatteluissa kielitietoisuuden näkymistä varhennetussa kielenopetuksessa oppilaiden tiedostamisprosessin ja päättelyketjujen kautta. Tämän voi nähdä osana kognitiivista kielitietoisuuden ulottuvuutta. Käsitykset olivat yhtenevät siitä, ettei varhennettuun kielenopetukseen osallistuvilla oppilailla ole vielä riittäviä taitoja muodostaa päättelyketjuja esimerkiksi kielen rakenteista edes opettajan avustuksella. Opettajien käsitykset olivat kuitenkin ristiriidassa kielitietoisuuden ulottuvuuksien näkymisenä kielten tunneilla: molemmilla tunneilla oppilaat tekivät sekä itsenäisiä päätelmiä kielestä että

tiedostuivat esimerkiksi kieltenvälisistä piirteistä opettajien ohjaamana. Yksi mahdollinen syy ristiriitaan opettajien käsitysten ja oppilaiden suoriutumisen välillä voi olla, että opettajien käsitykset kielitietoisuudesta olivat eriävät siihen nähden, mikä tässä tutkimuksessa tulkittiin kielitietoisuuden ulottuvuuksina. Myös tämä havainto tukee tutkimustuloksia, joiden mukaan opettajilla ei ole riittävästi tietoa siitä, kuinka kielitietoisuus konkreettisesti näkyy kielenopetuksessa (Frijns ym. 2018, 88; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Lisäksi on merkityksellistä pohtia, missä määrin opettajalla on vastuu oppilaiden tiedostumiseen opettamisesta. Vaikka oppilas olisi kykenevä tekemään itsenäisesti havaintoja kielestä, kielitietoisuuteen läheisesti linkittyvä kielellinen päättely voidaan nähdä kielenopiskelutaitona, jota opettajan tulisi opetustavoitteissaan pyrkiä opettamaan. Tiedostumisen prosessi käynnistyy parhaiten siten, että opettaja ottaa vastuun asettamalla sopivat reunaehdot ja oikeanlaisen tehtävänannon. (Dufva 2018, 5–6.)

Affektiivinen kielitietoisuuden ulottuvuus tuli esille kaikkein vähiten opettajien haastatteluissa. Haastateltavat eivät suoraan liittäneet kielitietoisuutta ja motivointia kielenopiskelusta yhteen, mutta nostivat esille työtapojen merkityksen aiheeseen motivoinnille. Opettajien käsitykset ovat linjassa opetussuunnitelman kanssa, sillä affektiivisuutta ei korosteta oppimistavoitteissa, vaan työtapojen ja oppimisympäristöjen tavoitteissa (POPS 2014 täydennysosa 2019, 28). Lisäksi haastateltavat kokivat vieraiden kielten ja kulttuurien esiintuomisen tehokkaana tapana motivoida oppilaita opetusaiheeseen, minkä voi nähdä samanaikaisesti myös sosiaalisen kielitietoisuuden ulottuvuutena. Vaikka ensisijaisena tavoitteena näissä tapauksissa on luultavasti lisätä oppilaiden motivaatiota oppitunnin aihetta kohtaan, opettajien pyrkimyksillä voi olla myös positiivinen vaikutus oppilaiden affektiiviseen kielitietoisuuteen, jolloin oppilaat kiinnostuvat kielestä sekä oppivat avoimuutta kielistä ja kielellisistä kokemuksista. Varhennettu englanninopetus voi parhaimmillaan olla hedelmällinen alusta sekä affektiivisen että sosiaalisen kielitietoisuuden lisääntymiselle ja tätä kautta motivaatiolle kielenopiskeluun, kunhan käytetyt työtavat ovat motivoivia ja opetusaiheissa huomioidaan ikä ja oppilaiden kiinnostuksenkohteet (ks. Inha & Huhta 2019, 79; Dufva 2018, 69).

Molemmat haastateltavat kuvasivat kielitietoisuutta ”mahtavana yleiskäsitteenä”, jonka alle lukeutui paljon eri asioita ja jonka haltuunotto kielenopetuksessa koettiin vaikeana. Kuten aikaisemmassa kappaleessa todettiin, opettajien käsitykset kielitietoisuudesta varhennetussa englanninopetuksessa erosivat osin siitä, kuinka kielitietoisuus luokassa toteutui. Tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, että opettajat saattavat toteuttaa

kielitietoisuutta opetuksessaan, vaikka eivät kokisikaan tekevänsä niin. Jotta kielitietoinen opetus toteutuisi kielenopetuksessa, olisi tärkeää ymmärtää kielitietoisuus myös pieninä opetustuokioina, joiden keskiössä on yksinkertaisesti opettajan ja oppilaiden välinen dialogi ja yhdessä pohtiminen. Koulutuskeskustelussa tulisi laajentaa kielitietoisuuden käsitettä pois päin pedagogisten asiakirjojen mahtavasta tavoitteesta, joka näkyy kaikessa koulun arjen toiminnassa, mutta joka jää kuitenkin konkreettisuudeltaan epämääräiseksi esimerkiksi osana kielenopetusta. (ks. Frijns ym. 2018, 88; Rättyä & Kulju 2018, 60.)

6.3 Kielitietoisuus koulujen toimintakulttuurissa ja kielimaisemassa

Havainnoiduissa kouluissa kielitietoisuus toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena ei ollut esillä kovinkaan näkyvästi. Haastatteluissa opettajat korostivat kielen merkitystä kaiken opettamisen välineenä, joka läpäisee oppiainerajat ja koskee jokaista opettajaa oppiaineesta tai opetettavasta luokasta riippumatta. Käsitteeseen painottuu sosiaaliseen kielitietoisuuden ulottuvuuteen, joka korostaa koulun henkilökunnan vastuuta siitä, että oppiminen on mahdollista tasapuolisesti kaikille oppilaille heidän taustastaan riippumatta, ja on täten yhtenevä POPS 2014:n tavoitteiden kanssa. Opettajien antamissa vastauksissa johdon merkityksestä kielitietoiselle toimintakulttuurille ei annettu esimerkkejä, eivätkä opettajat osanneet mainita, kuinka toimintaedellytykset mahdollistavat kielitietoisuuden näkymisen kouluissa. Yksi mahdollinen syy tälle voi olla, että kielitietoisuutta on vaikea nähdä osana koulun kokonaisvaltaista toimintakulttuuria, sillä sitä ei mitata eikä kouluilla ole velvollisuutta luoda toiminta- tai seurantasuunnitelmaa siitä.

Haastateltavien vastaukset olivat linjassa havaintojen kanssa fyysisistä oppimisympäristöistä ja kielimaisemista, sillä kielitietoisuus ei näytellyt kovinkaan vahvaa roolia esimerkiksi koulujen käytävillä tai luokissa. Suomi ja Englanti olivat jonkin verran esillä esimerkiksi julisteiden muodossa, mutta niillä ei pyritty erikseen herättämään motivaatiota kieliä tai kielenopiskelua kohtaan tai synnyttämään arvostavaa asennetta monipuolisesti eri kieliä tai kulttuureja kohtaan. Kieli oli suhteellisesti pienemmässä roolissa kuin esimerkiksi kuvataide tai käsityöt fyysisissä oppimisympäristöissä, mikä voi viitata siihen, ettei kielitietoisuudelle anneta kovin suurta merkitystä koulujen toimintakulttuurissa. Lisäksi voidaan tulkita, että kielimaisemassa korostuneita suomen ja englannin kieliä saatetaan arvottaa korkeammalle kuin mahdollisia muita koulussa esiintyviä ja opiskeltuja kieliä, sillä näiden kahden kielen

näkyminen muihin kieliin nähden oli ylivoimaista. Kouluissa kielimaisemia käytettiin lähinnä kielitiedon siirtämiseen kognitiivisesta ulottuvuudesta, mutta mahdollisuutta eri kieliin ja kielenopiskeluun motivoimiseen ei juurikaan käytetty. Myöskään kielitietoisuuden sosiaalista ulottuvuutta eli pyrkimystä arvostavaan asenteeseen eri kulttuureja ja kieliä kohtaan ei hyödynnetty. Tästä voidaan päätellä, että koulujen kielimaisemassa ja toimintakulttuurissa kielitietoisuutta ei ehkä nähdä merkityksellisenä tai kouluissa ei tiedetä, kuinka kielitietoisuutta voisi hyödyntää toimintakulttuurissa tai kielimaisemassa. On kuitenkin tärkeää huomioida, että koulun kielimaisemassa myös kielen vähäinen esiintyminen on valinta, joka ohjaa oppilaita luomaan merkityksiä eri kielistä ja kielenopiskelusta.

Uudistus varhennetusta kielenopetuksesta oli opettajien mukaan lisännyt kielen näkymisen määrää luokissa, ja tämä näkyi muun muassa julisteina varhennettuun kielenopetukseen kuuluvina sisältöinä esimerkiksi säästä, kuukausista, vuodenaajoista ja väreistä englanniksi. Monet julisteet olivat käytössä olleen oppimateriaalin yhteydessä saatuja tai tilattuja, joten voidaan olettaa, että varhennettu kielenopetus ja uudistuksen myötä tilattu oppimateriaali ovat lisänneet kielen näkymistä uudistuksen tullessa voimaan. Kuitenkaan eri kielitietoisuuden ulottuvuuksien kirjo ei juuri näkynyt oppimisympäristöissä. Opettajien omista luokista esiintyvät materiaalit olivat heidän itse valitsemiaan, joten kielitietoisuuden puuttuminen materiaaleista voi kertoa opettajien kielitietoisuudelle antamasta merkityksestä. Toisaalta voidaan pohtia annettua merkitystä myös koulun toimintakulttuurin kannalta – jos koulun johto ei ole asettanut selkeitä toimintaedellytyksiä kielitietoisuudelle eikä korosta kielitietoisuutta koulun toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena, tämä voi näkyä myös yksittäisten opettajien valinnoissa niin kielenopetuksen kuin fyysisen oppimisympäristön suhteen (ks. Mustaparta ym. 2015, 18).

Kuten luvussa 6.2 nostettiin esille, haastateltavat kokivat, ettei kielitietoisuus näy kyseisten koulujen arjessa, koska monikulttuurisuutta ei juuri esiinny. Myös tätä käsitystä voi pohtia johdon ja koko koulun henkilökunnan käsitysten ja kielitietoisuudelle annettujen merkitysten näkökulmasta. Monikulttuurisuus ja -kielisyys ei välttämättä näy, jos sille ei anneta merkitystä kielitietoisuutta korostamalla (Tamm ym. 2021, 109). Alisaari ja muut (2019) tutkivat, että eri kielten läsnäolo koulujen toimintakulttuureissa parantaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten hyväksymistä. Tuloksista voidaan päätellä, että oppilaiden mahdollisuudet oppia avoimuutta ja arvostusta kielistä ja kielellisistä kokemuksista vähenevät, jos kielitietoisuus ei näy koulujen arjessa, eikä kieli- ja kulttuuriasenteisiin pyritä erityisemmin vaikuttamaan.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tämä tutkimus on toteutettu noudattaen hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, joita ovat luotettavuus, rehellisyys ja avoimuus (ks. TENK 2019). Käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja tulosten analysointia on avattu totuudenmukaisesti tavalla, jolla on pyritty mahdollistamaan tutkimuksen toistettavuus. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat lukuisat seikat, joita avataan tässä luvussa tarkemmin.

Tässä tutkimuksessa pieni tutkimusjoukko ja tutkimuksen laadullinen luonne vaikuttavat siihen, ettei saatuja tuloksia voida yleistää kaikkea varhennettua englanninopetusta, kielenopettajia ja kouluja koskevaksi. Molemmat tutkittavat olivat luokanopettajakoulutuksen lisäksi päteviä englannin kielen opettajia, mikä voi vaikuttaa saatuihin tuloksiin verrattuna sellaiseen tutkimukseen, jossa tutkittavat eivät ole opiskelleet englannin kieltä opinnoissaan. Vierasta kieltä äidinkielenään puhuvia oli tutkituissa kouluissa suhteellisen vähän, mikä voi myös vaikuttaa tutkimustuloksiin esimerkiksi kielitietoisuuden näkymisen kannalta fyysisissä oppimisympäristöissä.

Tutkimuksessa havainnoitujen oppituntien tulosten tulkinta on osittain tutkijan varassa siinä mielessä, että useampi eri kielitietoisuuden ulottuvuus voi esiintyä samanaikaisesti samassa opetustilanteessa. Lisäksi kielitietoisuuden ulottuvuuksista metakielellinen tieto ja metakielellinen pohdinta limittyvät toisiinsa ja niiden näkyminen opetustilanteessa voidaan tulkita eri tavoin tutkijasta riippuen. (ks. Andersen 2020.) Havainnoidut oppitunnit videoitiin ja tutkija teki samanaikaisesti kenttämuistiinpanoja, mutta koska oppilaiden yksityisyyden kannalta kuvaaminen kohdistui vain opettajiin, esimerkiksi oppitunneilla toteutetut pari- ja ryhmätyöt ja niistä saadut tulokset jäivät ainoastaan tutkijan kenttämuistiinpanojen varaan. Jälkikäteen opetussekvenssien tulkitseminen videomateriaalista jäi siis osin puutteelliseksi, minkä takia kielitietoisuuden eri ulottuvuuksien määrät ja niiden keskinäiset suhteet toisiinsa voivat olla osin puutteellisia tulosten tulkintojen osalta. Tulosten luotettavuuden kannalta on myös tärkeää todeta, että alkuperäiseen Andersenin (2020) tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja opettajat olivat monikielisiä, eli he osasivat tutkimuksen teon aikaan kolmea eri kieltä. On uskottavaa, että tutkimustuloksia kielitietoisuuden eri ulottuvuuksien näkymisestä esiintyi alkuperäistä tutkimusta vähemmän siksi, että tässä tutkimuksessa oletetusti monikieliset oppilaat olivat vähemmistö, eivätkä siksi tehneet yhtä paljon aloitteita kielitietoisuuden eri ulottuvuuksista. Tässä tutkimuksessa ei siis voida tehdä yleistystä

myöskään siitä, kuinka kielitietoisia oppilaat tai opettajat todellisuudessa ovat, eikä Andersenin (2020) tutkimusta voida suoraan verrata tähän tutkimukseen.

Haastattelujen osalta on oleellista todeta, että saatuihin tutkimustuloksiin on voinut vaikuttaa se, kuinka opettajat kokevat kielitietoisuuden määritelmän ja mitä he entuudestaan tietävät kielitietoisuudesta. Haastatteluissa käytettiin apuna eri ilmaisuja ja kysymyksiä sekä avattiin kielitietoisuuden käsitettä, kun haastateltavat olivat epävarmoja vastauksissaan. Siitä huolimatta haastattelujen tuloksia lukiessa on tärkeää huomioida, että opettajien käsitykset kielitietoisuudesta tai toimintakulttuurista voivat olla riippuvaisia siitä, kuinka he ymmärtävät kysytyt kysymykset. Saadut tulokset saattavat kertoa joko siitä, etteivät opettajat näe kielitietoisuutta kovinkaan suuressa roolissa opetuksessa tai koulujen toimintakulttuurissa, tai vaihtoehtoisesti siitä, että he kokevat epätietoisuutta siitä, mitä kielitietoisuus voi olla osana kielipedagogiikkaa.

6.5 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheita

Kielitietoisuutta suomalaisessa varhennetussa kielenopetuksessa ei ole aikaisemmin tutkittu. Kielitietoisuutta osana kielenopetusta on pidetty haasteellisena, sillä opettajilla saattaa olla puutteelliset työkalut kielitietoisuuden hyödyntämiseen, eikä heillä välttämättä ole selkeää kuvaa siitä, kuinka kielitietoisuutta tulisi toteuttaa osana kielenopetusta (Frijns ym. 2018, 88; Rättyä & Kulju 2017, 60; Andersen & Ruohotie-Lyhty 2019). Tämä tutkimus antaa näkökulman siihen, kuinka kielitietoisuutta voidaan konkreettisesti hyödyntää sekä varhennetussa kielenopetuksessa että koulun toimintakulttuurissa. Tutkimus konkretisoi sitä, kuinka kielitietoisuus voi näkyä luokkahuoneessa siitäkin huolimatta, että luokanopettajat eivät välttämättä tunnista toimintaansa kielitietoiseksi. Oppilaiden ohjaaminen tulemaan tietoiseksi kielestä hyödyttää erityisesti varhennetussa kielenopetuksessa, sillä sen avulla oppilaat oppivat kielenopiskelutaitoja, mikä hyödyttää jatkossa kaikkien kielten opiskelua. Lisäksi työtapanana ja opetusmenetelmänä kielitietoisuuden opetus soveltuu varhennetun kielenopetuksen tavoitteisiin, ja lisää mahdollisuutta motivoida oppilaita kaikkien kielten opiskeluun. (Sierens ym. 2018, 66; Skinnari & Sjöberg 2018, 15–20).

Myös tutkimuksen vähäisyys opettajien käsityksistä kielitietoisuudesta on nostettu esiin (ks. Suuriniemi 2019, 44). Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajat kokevat tarvetta konkreettisuuteen kielitietoisuudesta niin kieltenopetuksessa kuin koulujen

toimintakulttuureissa. Jotta kielitietoista pedagogiikkaa voidaan toteuttaa kouluissa laadukkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, on kielitietoisuus käsitteenä ja opetuksen työkaluna tuotava lähemmäs opetuksen arkea ja koulun henkilökunnan tietoisuutta. Tämä tutkimus tarjoaa lisäksi näkökulman siihen, kuinka kielitietoisuus voi esimerkiksi näkyä fyysisissä oppimisympäristöissä ja osana koulun toimintakulttuuria. Tulosten mukaan erityisesti huomiota tulisi kiinnittää kielitietoisuuteen sellaisissa kouluissa, joissa monikielisyys ja -kulttuurisuus ei syystä tai toisesta näy, sillä silloin tutkimusten mukaan todennäköisyys kielitietoisuuden korostamiseen osana opetusta ja toimintakulttuuria on pienempi (ks. Tamm ym. 2021).

Koska tässä tutkimuksessa opettajat kokivat koulun monikulttuurisuuden ja -kielisuuden vaikuttavan kielitietoisuuden näkymiseen koulujen arjessa, olisi tärkeää tutkia kielitietoisuuden ja monikulttuurisuuden välistä suhdetta – näkyykö kielitietoisuus enemmän niissä kouluissa, joissa monikulttuurisuus on näkyvä osa koulun toimintaa, ja toisaalta näkyykö monikulttuurisuus koulun arjessa monipuolisemmin, kun koulun toimintakulttuurissa korostetaan kielitietoisuutta? Lisäksi tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että enemmän toiminnallista pari- ja ryhmätyötä toteuttanut opettaja hyödynsi myös enemmän kielitietoisuuden ulottuvuuksia opetuksessaan. Tulos herättää tarvetta tutkia sitä, kuinka toiminnalliset opetusmenetelmät ja dialogiin kannustavat työtavat vaikuttavat kielitietoisuuden eri ulottuvuuksien näkymiseen.

Lähteet

- Alanen, R. (2000). Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58. Jyväskylä.
- Alisaari, J., Heikkola, M-L., Commins, N. & Acquah, E-O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58.
- Andersen, L. K. (2020). *Plurilingual Paths to Language Awareness. A collaborative investigation of affordances for language awareness established in the context of a plurilingual approach to language teaching*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, L. K. & Ruohotie-Lyhty, M. (2019). Mitä on kielitietoisuus ja miten se näkyy koulussa? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(2).
- Becker, C., & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Enquiry*, 7(1), 9–26.
- Birmingham, N. & O'Rourke, B. (2018). Language awareness amongst “new speakers” in a multilingual classroom. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, S. Sierens & K. Gorp (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. De Gruyter.
- Brown, K. D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in southeastern Estonia. Teoksessa H. F. Marten, D. Gorter & L. van Mensel (toim.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 281–298.
- Chik, A. & Melo-Pfeifer, S. (2020). What does language awareness look like? Visual methodologies in language learning and teaching research (2000–2018). *Language Awareness*.
- Cummins, J. (2018). Foreword. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, S. Sierens & K. Gorp (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. De Gruyter.
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt, *Monimuotoinen monikielisyys. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja*, 50. Puheen ja

- kielen tutkimuksen yhdistys. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201804162094> (Viitattu 6.2.2021)
- Dufva, H. & Alanen, R. (2001). Kieliin kasvaminen – kommentteja kielityöläisille. Teoksessa Charles, M. & Hiidenmaa, P. (toim.), Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta. AFinLAn vuosikirja 2001. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 59. Jyväskylä. 153–169.
- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. 3. painos. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Finlex A 986/1998. 1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998. A 986/1998, 4 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986#Pidp448433280> (Viitattu 2.5.2021)
- Frijns, C., Sierens, S., Avermaet, P., Sercu, L. & Gorp, K. (2018). *Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners*. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, S. Sierens & K. Gorp (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. De Gruyter.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2014). *Linguistic landscapes inside multilingual schools*. Teoksessa B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (toim.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York: Routledge, 151–169.
- Harjula, S., Heikkinen, M., Läykki, P., Pere, V., Ryösä, H. & Turpeinen, E. (2020). *Come with me! 2. Opettajan opas*. Sanoma Pro, Helsinki.
- Harmanen, M. (2013). *Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus> (Viitattu 6.11.2021)
- Harmanen, M. (2016). *Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa*. Teoksessa K. Leino, & O. Kallionpää (toim.), *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.

- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. 5. painos. Tammi, Helsinki.
- Hélot, C., Gorp, K., Frijns, C., Sierens, S. (2018). Introduction: Towards Critical Multilingual Language Awareness for 21st century schools. Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, S. Sierens & K. Gorp (toim.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. De Gruyter.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, Tampere.
- Inha, K & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.), *Pidetään kielet elävinä. – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. Jyväskylä. 77–100.
- James, C., & Garrett, P. (2013). *Language awareness in the classroom* (3. painos). Routledge.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere.
- Laihonen, P. & Szabó, T. P. (2017). Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. Routledge.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, Tampere.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75. Jyväskylä. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/66742> (Viitattu 5.2.2021)
- Majjala, M. (2018). Aittoa vuorovaikutusta vieraan kielen oppitunnilla. *Kielikukko* 2018:4.
- Mayo, M. (2018). Age, Length of Exposure and Grammaticality Judgements in the Acquisition of English as a Foreign Language. Teoksessa M. Mayo & M. Lecumberri

- (toim.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*, 94–114. Multilingual Matters.
- Mihaljevic Djigunovic, J. & Lopriore, L. (2011). *The learner: do individual differences matter?* Teoksessa J. Enever (toim.), *ELLiE: Early language learning in Europe*. Lontoo: British Council.
<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> (Viitattu 8.2.2021)
- Minkkinen, I-M. (2021). ”Pääsääntöisesti niin kuitenkin, että lapset olisivat sen oman kielensä asiantuntijoita.” – Opettajien käsityksiä kielitietoisuudesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Mustaparta, A-K, Nissilä, L. & Harmanen, M. (2015). *Kielikasvatus – yhteinen tehtävä*. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 15.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nako_kulmia_kielikasvatukseen.pdf (Viitattu 2.2.2021)
- Myles, F. & Mitchell R. (2019). *Learning French from ages 5,7, and 11 – an investigation into starting ages, rates and routes of learning amongst early foreign language learners*. ESRC End of Award Report. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63338> (Viitattu 16.2.2021)
- Nikander, P. (2010). *Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti*. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere.
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu*. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2017:4. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu> (Viitattu 13.2.2021)
- Opetushallitus (2019). *Uudet opetussuunnitelman perusteet valmiina alaluokilla alkavaa kieltenopetusta varten*. Opetushallitus, Tiedotteet.
<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/uudet-opetussuunnitelman-perusteet-valmiina-alaluokilla-alkavaa-kieltenopetusta-varten> (Viitattu 13.2.2021)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Kielten opetuksen varhentaminen*.
<https://okm.fi/kielten-opetuksen-varhentaminen>. (Viitattu 13.2.2021)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. (2019). Helsinki: Opetushallitus.

- Piippo, I., Ahlholm, M. & Portaankorva-Koivisto, P. (2021). Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021:13.
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarojen tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51.
- Päivinen, E. (2017). Puhutaan eri oppiaineiden kielestä – Opettajien näkemyksiä kielitietoisuudesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 15.
- Redard, F. (1977). La prise de conscience du système phonologique par des enfants francophones en milieu scolaire. [Awareness of the phonological system by francophone children in schools.] *Bulletin CILA*, 26, 31–46.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, Tampere.
- Rättyä, K. & Kulju, P. (2018). Kielitietoisuutta kielentämällä – kieliopin tehtävätyyppien kehittäminen. *Ainedidaktiikka*, 2(1), 59–74.
- Salo, O-P. (2015). Oppilaan itseohjautuvuuden tukeminen. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä. *Hyvästä paremmaksi – kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Opetushallitus, Koulutuksen seurantaraportit 2015:6.
- Sierens, S., Frijns, C., Gorp, K., Sercu, L. & Avermaet, P. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). Teoksessa C. Hélot, C. Frijns, S. Sierens & K. Gorp. *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. De Gruyter.
- Simard, D. (2004). Using diaries to promote metalinguistic reflection among elementary school students. *Language Awareness*.
- Simard, D., & Wong, W. (2004). Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 Classroom. *Foreign Language Annals*, 37(1), 96–110.

- Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). Varhaista kielenopetusta kaikille – selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Suuriniemi, S-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskurssissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen, *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinny*. AFinLAn vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. Jyväskylä.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308.
- Tamm, M., Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S-M. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 2021:1.
- TENK. (2019). Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Tuomi, & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7(2-3), 128–145.
- Vygotsky, L. S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology, including the volume *Thinking and Speech*. New York: Plenum Press.
- Wallen, M. & Kelly-Holmes, H. (2017). Developing language awareness for teachers of emergent bilingual learners using dialogic inquiry. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 314–330.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Mitä kielitietoisuus omasta mielestäsi on? Miten se näkyy luokassa? Onko kielitietoisuutta vaikea määritellä? Koetko tietäväsi tarpeeksi kielitietoisuudesta ja sen opetuksesta? Miksi? Mitä tulisi tehdä, että kielitietoisuus tulisi tutummaksi?
2. Onko koulutuksesi valmistanut sinua kielitietoisuuden opettamiseen? Järjestetäänkö aiheesta täydennyskoulutusta? Mitä ne käsittelevät? Oletko itse osallistunut? Koetko tarvetta koulutukselle aiheesta, tai varhennetusta ylipäättään?
3. Kuinka kielitietoisuus näkyy koulunne toimintakulttuurissa? Opiskellaanko koulussanne vieraita kieliä? Kannustetaanko kielten oppimiseen? Otetaanko eri kulttuureja huomioon? Näkyykö kieli/kulttuuri esimerkiksi monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa tai koulun käytävillä? Näkyykö kielitietoisuus jotenkin erityisesti johtamisessa?
4. Mikä on koulutuksesi? Oletko opettanut vierasta kieltä ennen varhentamista? Miten A1-kielen varhentamisen jälkeen opetus on muuttunut? Mitkä ovat nykyisen A1-opetuksen ominaiset piirteet? Millaisia työtapoja itse käytät?
5. Mitä tulee ottaa huomioon opettaessa vierasta kieltä alkuopetusikäisille lapsille?
6. Onko aikaa kieltenopiskelutaitojen opetukselle ja omaksumiselle?
7. Toteutatko itse opetuksessa kielitietoisuutta tukevaa toimintaa? Millaista tämä esimerkiksi voisi olla? Keskustellaanko tunneilla kulttuureista? Onko eteen tullut tilanteita, joissa keskustellaan kieliasteista?
8. Miten varhennettu kielenopetus mielestäsi eroaa "tavallisesta" kielenopetuksesta liittyen kielitietoisuutta tukevaan toimintaan?
9. Tekevätkö lapset spontaaneja havaintoja kielen piirteistä? Käytkö opetuskeskustelua oppilaiden havainnoista tai pyritkö laittamaan oppilaat havainnoimaan itse? Onko tämä muuttunut varhentamisen myötä?
10. Onko sinulla tietty tapa/näkökulma lähteä opettamaan uutta asiaa?