

*”Myös edes se, että asiasta puhuttaisiin kursseilla, saisi reflektimaan miten itse toimisi.”*

Luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien näkemyksiä Oulun ja Lapin yliopiston koulutusohjelmien antamista kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksista

Pro gradu -tutkielma

Alina Johnson

Y24638839

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Kevät 2023

## **Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Luokanopettajakoulutuksen kielitietoinen valmentaminen

Tekijä: Alina Johnson

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ [x] Laudaturtyö [ ] Lisensiaatintutkimus [ ]

Sivumäärä: 75 + 5 liitettä

Vuosi: 2023

### **Tiivistelmä**

Kielitietoisuus-käsite lisättiin suomalaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ensimmäistä kertaa vuonna 2014 ja täten on hyvin ajankohtainen suomalaisessa koulukontekstissa. Kielitietoisuutta edellytetään kaikilta opettajilta, mutta se on jäänyt sisällöltään monelle koulutusalan ammattilaiselle ja luokanopettajalle melko vieraaksi. Kielitietoisuus-käsitteelle löytyy lukuisia eri määritelmiä, mutta sitä voidaan tarkastella opettajan näkökulmasta kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehyksen avulla, joka määrittelee kielitietoisuutta kielen roolin huomioimisenä opetuksessa sekä oppijoiden kielellisten ja kulttuuristen taustojen arvostamisena. Jokaisella oppijalla on oikeus kieli- ja kulttuuritietoiseen opetukseen kieli- ja kulttuuritaustasta riippumatta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien käsityksiä luokanopettajakoulutuksen kielitietoisesta valmentamisesta hyödyntäen fenomenografista tutkimusmenetelmää. Tutkimukseni tavoitteena on nostaa esiin Lapin yliopiston, Oulun yliopiston sekä sen ITE-ohjelman luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia kielitietoisuuden sisältymisestä heidän opintoihinsa. Tarkastelen lisäksi, millaisia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksia opinnot tarjoavat opiskelijoille ja miten he hyödyntäisivät niitä työelämässä.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys käsittelee kielitietoisuuden taustaa, käsitteen moniulotteisuutta sekä sen muovautumista nykypäivän suomalaiseen koulukontekstiin. Keräsin tutkimusaineistoni keväällä 2022 verkkokyselylomakkeen avulla, johon osallistui kaksitoista luokanopettajaopiskelijaa ja valmistunutta luokanopettajaa Lapin yliopistosta, Oulun yliopistosta sekä

ITE-ohjelmasta. Tutkin myös näiden korkeakoulujen lukuvuoden 2022–2023 opinto-oppaita ja vertasin niitä kyselyvastauksiin. Aineiston analyysin toteutin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulokset osoittavat, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ja valmistuneet opettajat kokevat vaihtelevasti saaneensa kielitietoisia valmiuksia opinnoistaan. Suuri osa oli sitä mieltä, että kielitietoisuutta ei käsitellä riittävästi ja se tulisi sisällyttää omana pakollisena opintojaksonaan luokanopettajakoulutukseen. Tuloksien mukaan kielellisesti vastuullista pedagogiikan osa-alueita käsitellään vain osittain Oulun yliopiston ja Lapin yliopiston opintojaksoilla, joista suuri osa ovat valinnaisia opintoja tai jatko-opintoja. Luokanopettajakoulutuksella olisi vielä paljon kehitettävää opiskelijoiden kielitietoisuuskäsityksen muovaamisessa ja toivon, että se välittyy myös lukijalle.

Avainsanat: kielitietoisuus, kielellisesti vastuullinen pedagogiikka, luokanopettajakoulutus

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 KOHTI KIELITIETOISTA KOULUA.....	8
2.1 Kielitietoisuuden juuret .....	9
2.2 Kielitietoisuus-käsitteen ulottuvuudet .....	10
2.3 Kielitietoisuus koulukontekstissa .....	14
3 KIELELLISESTI VASTUULLINEN OPETTAJUUS .....	17
3.1 Luokanopettajat kielellisesti vastuullisen pedagogiikan toimijoina.....	19
3.2 Kielen ja sisällön samanaikainen opetus .....	23
3.3 Kielitietoisuus suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa .....	25
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS .....	29
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	29
4.2 Metodologiset lähtökohdat .....	29
4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus .....	30
4.2.2 Fenomenografinen tutkimusote .....	31
4.3 Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä.....	32
4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	34
4.5 Tutkimusjoukko ja taustamuuttujat .....	39
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	41
5.1 Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka luokanopettajakoulutuksessa.....	42
5.2 Kieleen ja kieliin liittyvät asenteet .....	44
5.2.1 Sosiolingvistinen tietoisuus .....	44
5.2.2 Kielellisen moninaisuuden arvostaminen .....	46
5.2.3 Kielenoppijoiden tukeminen.....	47
5.3 Tiedot ja pedagogiset taidot .....	48
5.3.1 Oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus .....	49
5.3.2 Luokassa käytettävän kielen haasteiden tunnistaminen .....	50
5.3.3 Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tiedon soveltaminen.....	52
5.3.4 Menetelmät oppijoiden oppimisen edistämiseksi.....	54
6 POHDINTA .....	57
6.1 Tulosityhteenveto ja johtopäätökset .....	58

6.1.1 Kielitietoisuutta käsittelevät opintojaksot Lapin ja Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksissa .....	58
6.1.2 Opintojaksojen tarjoamat kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiudet.....	59
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	62
6.3 Jatkotutkimusaiheita ja kehittämideoita .....	64
LÄHTEET .....	66
LIITE 1.	
LIITE 2.	
LIITE 3.	
LIITE 4.	
LIITE 5.	

# 1 Johdanto

Kielitietoisuuden sisällyttäminen ensimmäistä kertaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (POPS 2014) yhtenä koulun toimintakulttuurien kehittämistä ohjaavana periaatteena yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa on laajentanut kielitietoisuuden käsitteen ymmärrystä suomalaisissa kasvatus- ja koulutusympäristöissä. Opetussuunnitelmassa todetaan, että kielitietoinen opettaja on kielen käytön malli ja opettamansa oppiaineen kielen opettaja (POPS 2014, 28). Opetusta, jossa huomioidaan kielen merkitys ja jossa arvostetaan ja hyödynnetään kielten moninaisuutta, käsitetään suomalaisessa kontekstissa kielitietoiseksi (Alisaari & Heikkola 2020, 397).

Tänä päivänä Suomessa kielitietoisuudesta keskustellaan usein kielten opetuksen tai aineenopetuksen yhteydessä (ks. esim. Aalto 2008; Kuukka ym. 2015; Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipi 2020), mutta yleisessä luokanopettajakoulutuksessa sen käsittely on jäänyt suhteellisen suppeaksi. Siitä huolimatta luokanopettajat kohtaavat päivittäin oppilaita monikielisistä ja -kulttuurisista taustoista, joiden määrä on edelleen kasvussa.

Kasvava moninaisuus ja monikielisyys on luonut kouluille uuden pedagogisen tehtävän: opetuksen suunnittelu oppilaiden edellytyksien ja kehitystarpeiden mukaisesti. Kielen rooli on kasvanut opetuksen, oppimisen ja koulun toimintakulttuurin keskiöön, sillä se on keskeinen tiedon rakentamisen, kommunikaation ja ilmaisun väline. Tästä ja lukuisista muistakin syistä luokanopettajan tulisi pohtia omaa kieli- ja -kulttuuritietoisuuttaan, jotta jokaisella oppilaalla olisi yhdenvertainen mahdollisuus ymmärtää opetusta.

Suomalaisen tutkimuksen mukaan vain pieni osa kentällä toimivista opettajista mieltää itsensä kielellisesti vastuulliseksi (Alisaari ym. 2019). Luokanopettajakoulutuksessa on vasta hiljattain ryhdytty kouluttamaan opiskelijoita kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen (esim. Aalto & Tarnanen 2015; Alisaari, Harju-Autti, Kivipelto, Björklund, Keskitalo, Kuusento, Laasonen-Tervaoja & Vigren 2020). Koen tärkeänä sen, että luokanopettajaopiskelijat saavat jo opiskeluaikanaan valmiuksia kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden kohtaamiseen, ja tästä syystä kielitietoisuuden tarkastelu luokanopettajakoulutuksen kontekstissa on päätyntä pro gradu -tutkielmani aiheeksi.

Kiinnostukseni kipinä tutkimusaiheeni kohtaan heräsi vuosia sitten ollessani työkokeilussa kansainvälisessä alakoulussani, jossa opetuksessa hyödynnettiin CLIL-metodia. Observoin, kuinka tärkeässä roolissa kieli on opetuksessa ja erityisesti kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden oppimisessa. Kyseisen koulun oppitunneilla käsitteitä avattiin jokaisen oppiaineen yhteydessä, oppilaiden kielirepertuaareja hyödynnettiin monipuolisesti ja kulttuurisia taustojaan arvostettiin näkyvästi. Aloittaessani myöhemmin luokanopettajaopinnot, tein havainnon, että kielitietoisuutta ei käsitellä lainkaan opinnoissani, vaikka sillä oli käsitykseni mukaan opetussuunnitelmassa keskeinen rooli. Tutkielmani avulla pyrin lisäämään sekä omaa että muiden kasvatus- ja koulutuslalla toimivien tietoisuutta kielen merkityksestä ja sen sisällyttämisen tärkeydestä osaksi luokanopettajakoulutusta.

Tutkimukseni avulla saadaan tietoa muun muassa siitä, millaista osaamista luokanopettajaopiskelijat kokevat saavansa kielitietoisuudesta opinnoistaan ja miten luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää heidän mielestään, jotta heillä olisi paremmat kielitietoiset valmiudet monikielisessä ympäristössä työskentelyyn. Tutkimukseni tavoite on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden tai aloittelevien opettajien omia näkökulmia luokanopettajakoulutuksen kielitietoisesta valmentamisesta ja toivon mukaan lisätä tietoisuutta mahdollisista kehityskohteista luokanopettajakoulutuksesta kielitietoisuuden saralla.

Koska eri tutkimuksissa ja opetussuunnitelmassa esiintynyt kielitietoisuus-käsite kattaa lukuisia eri ulottuvuuksia, olen päättänyt tarkastella sitä Lucas & Villegasin (2011; 2013) kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (engl. *linguistically responsive pedagogy*) viitekehyksen pohjalta, jonka eri osa-alueet on käännetty suomen kielelle Kielestä koppi -oppimateriaalissa (Alisaari, Jäppinen, Kekki & Repo 2020). Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka avaa luokanopettajien tietoisuutta kielen merkityksestä opetuksessa ja oppimisessa sekä kielellisesti vastuullisesta toiminnasta eri tilanteissa. Kielellisesti vastuullinen opetus tukee kaikkien kielitaustaisten oppijoiden, myös kantasuomalaisten tai äidinkielenään suomea puhuvien oppimista.

## 2 Kohti kielitietoista koulua

Tutkimuskohteeni kielitietoisuus (engl. *language awareness*) on yhä monelle koulutusalan asiantuntijalle vieras käsite, vaikka termiä on käytetty eri tieteellisissä keskusteluissa aina 1980-luvulta saakka. Sen käyttö on yleistynyt tällä vuosikymmenellä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntymisen sekä koulujen monikulttuuristumisen ja -kielistymisen myötä. Erityisesti suomalaisessa koulutusympäristössä kielitietoisuuden konsepti tuli tunnetuksi uuden opetussuunnitelman (2014) julkaisemisen myötä.

Kielitietoisuuden määrittely ei ole aina ollut yksinkertaista, koska käsitteet *kieli* ja *tietoisuus* ovat jo itsessään niin moninaisia. Kielitietoisuus-termin lisääntyvä käyttöiheys on puolestaan johtanut lisääntyneeseen epäselvyyteen sen merkityksestä (Smeds 2011, 224–225). Määritelmät voivat vaihdella eri konteksteissa tai saada eri painotuksia eri pedagogisissa yhteyksissä, ja näin ollen kielitietoisuudesta on haastavaa saada yhtä ainoaa teoreettista näkökulmaa. Yleisesti kielitietoisuus-termiä voidaan käyttää geneerisessä kontekstissa, jolloin se tarkoittaa tietoisuutta eri kielistä tai kyseessä olevasta kielestä (James & Garrett 1992, 6). Kielitietoisuus ei tarkoita ainoastaan ymmärrystä jonkun kielen kieliopillisesta rakenteesta, vaan esimerkiksi ymmärrystä eri tiedonalojen kielistä ja eri tilanteissa käytettävästä kielestä.

Kielitietoisuuden moninaiset ja paikoin epäselvät määritelmät olivat aikoinaan keskeinen syy BAAL-seminaarin (Bangor British Association for Applied Linguistics) kokoontumiseen. Seminaarin tavoitteena oli tuoda yhteen jäseniä eri tutkimusaloilta, joilla oli oma käsitys kielitietoisuudesta. Seminaarissa vertailtiin eri kielitietoisuuden termejä ja määritelmiä, ja sovittiin yhteisistä rajauksista kielitietoisuuden määrittelyyn eri aloilla. (James & Garrett 1991, 3.) Seuraavissa alaluvuissa esittelen kielitietoisuuden käsitteen historiaa, ja sen muovautumista nykyhetken suomalaiseen koulukontekstiin ja tutkimukseni aiheeksi. Pyrin tarjoamaan lukijalle mahdollisimman kattavan ymmärryksen kielitietoisuuden teoreettisista suuntauksista ja lähestymistapojen monimutkaisuudesta.



## 2.1 Kielitietoisuuden juuret

Kielitietoisuus-käsite lisättiin ensimmäistä kertaa vuonna 2014 julkaistuun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) ja on sen jälkeen ollut vakiintunut termi suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä ja kielikasvatuspolitiikassa (Suuriniemi 2019, 43). Viime vuosina tehdyssä kotimaisessa kielitietoisuustutkimuksessa on korostunut koulukielen ja tieteenalalle ominaisen kielen opettamisen tärkeys, joka on lähtöisin opetussuunnitelman ajatuksesta, että jokainen opettaja on opettamansa oppiaineen kielenopettaja (POPS 2014, 28). Lisäksi kriittisen kielitietoisuuden ja monikielisuuden näkökulmat ovat nousseet esiin tuoreemmissa kotimaisissa julkaisuissa (esim. Aalto 2013; Dufva 2018).

Suomalaisen kielitietoisuuskeskustelun juuria voi seurata 1980-luvun Iso-Britanniaan, jolloin se esiintyi käsitteenä ensimmäistä kertaa Bolithon ja Tomlinsonin (1980) julkaisemassa teoksessa *Discover English*. Käsite tuli kuitenkin enemmän tunnetuksi Hawkinsin (1984) teoksesta *Awareness of language: An Introduction*. Hawkins pyrki vaikuttamaan *language awareness* -visiollaan seuraaviin brittiläisen koulujärjestelmän ongelmakohtiin: kirjallisuuden opettaminen englanniksi, vieraiden kielten opetus ja kasvavat ennakkoluulot maahanmuuttajien äidinkieliä kohtaan. Vision tavoitteena oli lisätä koulutuksen tasa-arvoa ja rakentaa siltaa eri oppiaineiden välille. (Hélot, Van Gorp, Frijns & Sierens 2018, 2.)

Hawkins perusti pedagogisesti suuntautuneen kielitietoisuushankkeen LINC:in (Language in the National Curriculum), jonka tavoitteena oli kouluttaa opettajia kielitietoisimmiksi ja lisätä kielitietoista opetusmateriaalia. Hanketta pidettiin omalle ajalleen liian radikaalina, ja tästä syystä opetusmateriaalit otettiin pois käytöstä. (Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 13.) Siitä huolimatta Hawkinsia pidetään ikään kuin kielitietoisuuden suunnannäyttäjänä uusille brittiläisille hankkeille (esim. British Language Awareness Movement) ja tutkijoille, kuten Donmallille (1985). Donmallin määritelmä kielitietoisuudesta lienee kaikista tunnetuin: ”Kielitietoisuus on ihmisen sensitiivisyyttä ja tietoisuutta kielen luonteesta ja sen roolista yksilön elämässä” (Donmall 1985, 7).

Hawkinsin pioneerityön tulokset vaikuttivat vahvasti kielitietoisuutta koskevaan tutkimukseen, jotka ovat näkyvillä vielä tänäkin päivänä. 1990-luvulla kielitietoisuuden pääpaino siirtyi kielten oppimisesta kohti laajempaa ymmärrystä monikielisyydestä, kielten osaamisesta ja kielen roolista (Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 13–14). James ja Garrettin (1991) teos *Language*

Awareness in the Classroom suuntasi kielitietoisuuden kontekstin kohti monikulttuurista sosiaalista ympäristöä ja opettajan kognitiivista tietoisuutta (Svalberg 2007, 287).

Erityisesti van Lier (1995) vaikutti kielitietoisuuden suosion kasvuun teoksellaan *Introducing Language Awareness*. Van Lier määritteli teoksessaan kielitietoisuutta yksilön ymmärryksenä kielen kyvystä ja sen roolista ajattelussa, oppimisessa ja sosiaalisessa elämässä. Van Lierin (1998) myöhemmässä tutkimuksessa hän totesi, että sosiaalisella vuorovaikutuksella oli suuri rooli tietoisuuden ja kielitaidon kehittymisessä (Mutta, Lintunen & Pelttari 2017, 185). Kielitietoisuus sisältää hänen mukaansa kriittisen kielitietoisuuden (engl. *critical language awareness*), jossa yksilö pohtii omaa toimintaansa, ja tiedostaa kielen vallan sekä kielen ja kulttuurin monimutkaisen suhteen (van Lier 1998). Van Lier oli myös mukana perustamassa ja kehittämässä ALA-yhdistystä (Association for Language Awareness) vuonna 1992, jonka tavoitteena on vielä tänäkin päivänä edistää kielitietoisuutta eri aloilla, koulutusasteilla sekä kielten osa-alueilla (ALA 2016). ALA on julkaissut *Language Awareness* -lehteä neljä kertaa vuodessa 1993-vuodesta lähtien, ja yhdistys kokoontuu kielitietoisuutta käsittelevään konferenssiin kahden vuoden välein (Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 13).

## 2.2 Kielitietoisuus-käsitteen ulottuvuudet

Kielitietoisuuden tutkimukset ovat alun alkaen olleet monialainen tutkimusala, johon sisältyy kognitiivinen lingvistiikka, kielenopetus ja kulttuurienvälinen vuorovaikutus (Svalberg 2007, 287). Hélotin ja kollegoidensa (2018, 3) mukaan se johtuu osittain käsitteen siltaavasta luonteesta eri tieteenalojen välillä, jonka vuoksi käsitteelle on haastavaa löytää yksioikoinen määritelmä. Kielitietoisuutta on yleisesti tulkittu monitieteiseksi lähestymistavaksi, joka keskittyy kielenopetuksen kehittämiseen kouluissa erityisesti oppijoiden moninaistuvien kielirepertuaarien ja vähemmistökielten poisjättämisen opetussuunnitelmasta vuoksi (Hélot ym. 2018, 2). Tutkimusala on kehittynyt huomattavasti viimeisten vuosikymmenien aikana ja nykyään se tarjoaa laajan perspektiivin siihen, miten kielitietoisuus voi auttaa oppilaita identiteetin muovaamisessa ja oppimisessa.

Koska kielitietoisuus-käsite on ollut pitkään osa kasvatustieteellistä, kielitieteellistä sekä psykologista tutkimusta, sitä tutkitaan nykyään lukuisista eri näkökulmista. Epäselvyyksien välttämiseksi näkökulmat on pyritty tuomaan ilmi eri termivalinnoissa. Tutkijat ovat vuosien saatossa laatineet lukuisia erilaisia malleja ja ulottuvuuksia kielitietoisuudesta, jotka heidän mielestään kuvailevat parhaiten sen laajuutta (esim. Dufva 2018; Breidbach, Elsner & Young 2011; James & Garrett 1991).

Siitä huolimatta, että kielitietoisuutta voidaan tarkastella lukuisista eri näkökulmista, se jaetaan yleisesti kahteen perinteeseen, joista ensimmäinen pohjautuu useimmiten kognitiiviseen psykologiaan ja toinen pedagogiseen näkökulmaan. Kognitiivisessa perinteessä keskitytään tarkastelemaan kielellisiä seikkoja, kuten kielen rakenteita ja ominaisuuksia, kun taas pedagogisessa perinteessä pyritään ymmärtämään kielen roolia yhteiskunnassa, opetuksessa ja vuorovaikutuksessa. (Dufva & Salo 2015, 211.)

Breidbach, Elsner ja Young (2011) käsitteellistävät kielitietoisuutta tarkastelemalla sitä kulttuuripoliittisen, sosiaalikasvatuksellisen ja lingvistissystemaattisen ulottuvuuden kautta. Kulttuuripoliittinen ulottuvuus heijastaa valtaa, joka tulee kielen ja kielenoppimisen kautta. Kieli nähdään ikään kuin välineenä eri ideologioissa ja julkisessa keskustelussa. Sosiaalikasvatuksellinen ulottuvuus keskittyy oppijoiden ja opettajien uskomuksiin, katsomuksiin sekä asenteisiin kieltä ja kielen oppimista kohtaan. Lingvistissystemaattinen ulottuvuus kielitietoisuudesta keskittyy sen sijaan tarkastelemaan kielen rakenteita, ominaisuuksia ja poikkeavuuksia. (Breidbach, Elsner & Young 2011, 13–14.)

Myös Dufvan (2018, 66–68) mukaan kielitietoisuuden tarkasteluun on kolme lähestymistapaa: metalingvistinen lähestymistapa, kielitietoinen lähestymistapa sekä yhteiskunnallinen tai kasvatuksellinen lähestymistapa. Dufvan mukaan metalingvistinen lähestymistapa korostaa tietoisuutta yksilön äidinkielestä, kuten kielen rakenteellisista seikoista (esim. fonologinen, morfologinen ja syntaktinen tietoisuus). Metalingvististä tietoisuutta tarkastellaan usein kognitiivisen psykologian tai erityispedagogiikan valossa ja tutkimuskohteina ovat useimmiten olleet lapset, joiden luku- ja kirjoitustaitoja on tutkittu. (Dufva 2018, 67.)

Käsitettä metalingvistinen tietoisuus on käytetty joissain tutkimuksissa rinnakkain kielitietoisuuden kanssa, mutta on tärkeää huomata, että sillä viitataan kielitieteeseen ja vain kielitietoisuuden osa-alueeseen. Lisäksi käsitettä kielitietous (engl. *knowledge about language*) on käytetty synonyymisena kielitietoisuuden kanssa, mutta se kuvaa enemmän brittiläistä alkuperää

olevaa käsitystä kielitietoisuudesta, eli kielen rakenteellista ymmärrystä ja kielitaitoa osana äidinkielen ja vieraiden kielten opetusta. Muualla Euroopassa on pitkät juuret vieraan kielen opetuksessa sekä kielioppikeskeisessä opetuksessa, ja siitä syystä kielitietoisuus-termiä suositaan enemmän. (Hélot ym. 2018, 2.)

Dufva (2018) kuvailee toista kielitietoisuuden lähestymistapaa pedagogiseksi ja äidinkielen sekä vieraiden kielten opetukseen suuntautuneeksi ajattelutavaksi. Tämän ajattelutavan taustalla on ajatus siitä, että yksilön tietoisuus ei kohdistu ainoastaan kielen rakenteeseen, vaan laajenee myös esimerkiksi toimijuuteen kielenkäyttäjänä ja oppijana. Kielitietoisuutta voidaan herätellä erilaisten tehtävien, keskustelujen ja toimintojen kautta esimerkiksi luokkaympäristössä. (Dufva 2018, 67.) Myös James ja Garrett (1991) pitävät erilaisia tehtäviä ja toimintoja tärkeinä kielitietoisina menetelminä, jotka kehittävät yksilön vuorovaikutustaitoja ja kognitiivisia valmiuksia.

Wrightin (2002) määritelmä kielitietoisuudesta mukailee Dufvan toista lähestymistapaa. Wright tarkastelee kielitietoisuutta opetuksen tavoitteena, opetusmenetelmänä, tehtävänä ja toimintona. Hänen mukaansa kielitietoisuus voi metodina osallistaa oppilaita työskentelemään kielen kanssa ja tutkimaan kielten ominaisuuksia tai poikkeavuuksia. Opetusmenetelmänä kielitietoisuuden tavoitteena voi olla se, että oppilaat oppivat havainnoimaan eri kieliä ja niiden rakenteita.

Kielitietoisuus voi olla myös opettajan henkilökohtainen tavoite. Opettaja voi pyrkiä kielitietoisuuteen esimerkiksi tutkimalla, miten kieli toimii sekä ymmärtämällä, miten jonkun kielen oppiminen voisi olla haastavaa oppilaalle. (Wright 2002, 115.) Wrightin määritelmä kielitietoisuudesta johdattaa kohti opettajan kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa (Lucas & Villegas 2011), joka lienee lähimpänä tutkimuskohdettani, sillä tutkin kielitietoisuutta luokanopettajan valmiuksien kontekstissa. Palaan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan määrittelyyn tarkemmin luvussa 3.

Dufvan (2018) kolmas lähestymistapa kielitietoisuuteen on yhteiskunnallinen, sosiokulttuurinen ja koulutuksellinen. Dufva näkee kielen avaimena kaikkeen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Koska kieli on niin merkittävässä roolissa, se toimii myös eriarvoisuuden ja erottelun välineenä. Tämän lähestymistavan mukaan yhteiskunnassa monikielisyyttä katsotaan sekä resursina että rasitteena. (Dufva 2018, 68.) Lisääntyvän monikielisyysden seurauksena monikielitietoisuuteen on alettu kiinnittää enemmän huomiota koulukontekstissa. Kouluissa on havaittu,

että entisen kaltainen opetus ei enää vastaa kaikkien oppilaiden tarpeita, koska kielten kirjo on niin suurta. (Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 14.)

Dufva liittyy kolmanteen kielitietoisuuden lähestymistapaan myös kriittisen kielitietoisuuden, joka hänen mukaansa tutkii kieltä yhteiskunnan tuotteena ja päin vastoin (Lilja, Luukka & Latomaa 2017, 14). Kyseiseen ajattelutapaan voidaan myös liittää van Lierin (1998), Jamesin ja Garrettin (1991), Breidbachin, Elsnerin ja Youngin (2011) sekä Moaten ja Szabón (2018) näkökulmat siitä, että kielitietoisuus on yhteydessä vallankäyttöön ja yhteiskunnan rakenteisiin, yhteisöön kuulumiseen ja arvostukseen. Myös Sajavaaran (2000, 15) mukaan kielellä on yhteiskunnallinen ulottuvuus, koska kielellä voidaan ratkaista sellaisia yhteiskunnallisia ongelmia, jotka ovat sidoksissa kieleen. Sociolinguistiikan mukaan kielen ja yhteiskunnan suhdetta ei voi pohtia sivuuttamatta vallan näkökulmaa. Tänä päivänä kielen vallankäyttö näkyy esimerkiksi toimittajien, koulukiusaajien tai nettitrollaajien kielenkäytössä. (Paunonen 2009, 562.)

Suomalaisessa kontekstissa kielitietoisuutta luonnehditaan kielen merkityksen kokonaisvaltaisen ymmärtämisenä, eli tiedostetaan, millainen rooli kielellä on oppimisessa, vuorovaikutuksessa, identiteettien rakentumisessa sekä yhteiskunnassa toimisessa. Kielitietoisuudella on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kaksi selkeää painopistettä: monikielisyyden arvostaminen koulun arjessa sekä eri tiedonalojen kielten opettaminen jokaisessa oppiaineessa. Kulttuuritietoisuus kytkeytyy opetussuunnitelmassa osaksi kielitietoisuutta, joka korostuu luvussa *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus* seuraavalla tavalla: ”Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisuus. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan”. (POPS 2014, 26.) Palaan käsittelemään kielitietoisuutta osana opetussuunnitelmaa tarkemmin luvussa 2.3.

Kielitietoisuus yhdistetään usein Suomessa vieraan kielen tai suomi toisena kielenä opetukseen. On kuitenkin tärkeää muistaa, että kielitietoinen opettaja on hyödyksi kaikille oppilaille kielillisistä taustoistaan riippumatta. Vaikka suurin osa opettajan kielitietoisuuden tutkimuksista keskittyy tietyn oppiaineen opettajan tai vieraan kielen opettajan kielitietoisuuteen (ks. esim. Aalto & Tarnanen 2015; Ferguson 2002; Wright 2002), kielitietoisuus koskee yhtä lailla myös luokanopettajia. Lisäksi kielitietoiset opetusmenetelmät ovat relevantteja vieraan kielen opetuksen myös äidinkielen opetukseen. James ja Garrett (1992, 21) toteavat, että oppilaan kielitietoisuuden kehittyminen alkaa opettajan kielitietoisuudesta.

### 2.3 Kielitietoisuus koulukontekstissa

Suomalaisen koulun opetussuunnitelma kehittyy jatkuvasti ja näkemys kielen roolista on muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenien aikana. Harmanen ja Kuukka (2020, 27) kirjoittavat kielisensitiivisestä käänteestä suomalaisessa koulussa, jolla he viittaavat siihen, että kielen merkitys oppimisessa tunnustetaan ja kieliasenteista keskustellaan yhä enemmän. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden muutokset opetussuunnitelmassa osoittavat selkeästi tämän siirtymän kielitietoisempaan näkemykseen oppimisesta. Koko koulun toimintakulttuurin kehittäminen kielitietoiseksi on avain yhdenvertaisempaan oppimiseen ja osallisuuteen. Kielitietoisuus on hyödyksi kaikille oppijoille riippumatta opetettavasta oppiaineesta tai oppijan kielitaidosta. (Harju-Autti, Alisaari & Yli-Jokipii 2022, 129.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), johon viitataan jatkossa käsitteellä opetussuunnitelma, kielitietoisuus on nostettu kaikkien opettajien yhteiseksi tavoitteeksi yhdessä kulttuurisen moninaisuuden kanssa ja sitä pidetään opetussuunnitelmassa yhtenä koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena. Kieli ja kulttuuri tunnustetaan olevan vahvasti sidoksissa toisiinsa: ”Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen”. (POPS 2014, 28.) Oppilaiden kielelliset ja kulttuuriset taustat otetaan huomioon opetuksessa sekä oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä tuetaan (POPS 2013, 86).

Kielellä on merkittävä rooli kognitiivisessa prosessoinnissa, kuten oppimisessa, ja näin ollen sitä tulee harkita jokaisessa vuorovaikutustilanteessa. Kieli on nostettu opetussuunnitelmassa merkittävään asemaan. Se ei suoraan lukeudu laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, mutta se on laajemmin osa koulun toimintakulttuuria. Kielen keskeisyyttä opetuksessa, oppimisessa sekä koko koulun toimintakulttuurissa korostetaan ja oppilaiden tietoisuutta kieliin kohdistuvista asenteista pyritään herättelemään seuraavasti: ”Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa.” (POPS 2014, 28.)

Kielitietoisuus opetussuunnitelmassa edellyttää opettajilta tietoisuutta eri tiedonalojen ja oppiaineiden kielistä, oppiaineiden sanastojen huomiointia opetuksessa sekä opetuskielen ymmärrettävyyttä: ”Jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Eri

*tiedonalojen kielet ja symbolijärjestelmät avaavat samaan ilmiöön eri näkökulmia. Opetuksessa edetään arkikielestä käsitteellisen ajattelun kieleen. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja.*” (POPS 2014, 28.)

Koulu ei ole irrallinen muusta yhteiskunnasta, vaan on osa monimuotoista yhteiskuntaa, jossa erilaiset kielet, identiteetit, uskonnot ja kulttuurit kohtaavat (OPH 2014). Kielten moninaisuus nähdään opetussuunnitelmassa arvokkaana asiana, ja monikielisydestä todetaan seuraavasti: ”Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan.” (POPS 2014, 28). Kaikkia kieliä pidetään siis tärkeinä oppimisen resursseina, ja oppilaita kannustetaan hyödyntämään monipuolisesti kielellisiä repertuaarejaan oppimisessa. Tämä haastaa perinteisen kielikäsitteilyn kielten erillisyydestä. (Harju-Autti ym. 2022, 130.) Suomessa tehdyt tutkimukset tuovat ilmi kuitenkin sen tosiasian, että opettajilla on vasta vähän keinoja toimia monikielisessä luokkaympäristössä, joka korostaa täydennyskoulutuksen tarvetta. Moni koulun toimijoista ajattelee monikielisuuden koskevan ainoastaan muita kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia oppilaita. (esim. Alisaari ym. 2019.)

Kielitietoisuus korostuu keskeisenä lähtökohtana myös kielikasvatuksen kuvauksessa opetussuunnitelmassa. Kuvaus toimii pohjana suomen kielen, toisen kotimaisen kielen sekä vieraiden kielten oppiainekuvauksille. Suomen kielessä ja kirjallisuuden tehtävänä on ”*tukea ja kehittää kielitietoisuutta ja kielen havainnoinnin taitoja*” (POPS 2014, 104). Myös toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetuksen tehtävänä on johdattaa oppilaita kielitietoisuuteen ja ”*herättää kiinnostus koulu yhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisissa kieliympäristöissä*” (POPS 2014, 125–127). Opetussuunnitelma listaa tulevaisuudessa hyödylliseksi nähtyjä laaja-alaisia taitoja, joista myös moni liittyy kieleen. Kielitietoisuus kytkeytyy läheisesti esimerkiksi Monilukutaidon (L4) sekä Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun (L2) kanssa (POPS 2014). Nykyään Monilukutaidon laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus läpäisee kaikki oppiaineet, joka edellyttää kaikilta opettajilta kielitietoista pedagogiikkaa (Kulju & Kupiainen 2022).

Opettajan soveltaessa kielitietoisuutta käytetään yleisesti termejä *kielisensitiivisyys* (Bailey, Burkett & Freeman 2008), *kielellinen tietoisuus* (Breibach, Elsner & Young 2011) tai *kielellisesti vastuullinen opettaja* (Lucas & Villegas 2013; Alisaari, Korpela & Pihlava 2016), joihin

palaan tarkemmin luvussa 3. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan viittaa mihinkään näistä termeistä, eikä kielitietoisuuden kokonaisuutta ole määritelty kovinkaan tarkasti. Oli kyse oppilaan henkilökohtaisesta kokemuksesta tai opettajan kognitiivisesta prosessista, käytetään opetussuunnitelmassa termiä kielitietoisuus. Näin ollen koulutusalalla työskentelevän henkilön käsitys kielitietoisuudesta voi jäädä pinnalliseksi ja siksi sitä voi olla haastavaa toteuttaa. Tutkijoiden lukuisat eri määritelmät kielitietoisuudesta voivat myös hämmentää kielitietoisuuteen pyrkivää opettajaa, sillä ne vaihtelevat tarkastelunäkökulman mukaan.

Koulut eivät automaattisesti muutu kielellisesti vastuullisiksi, vaikka kielitietoisuus on lisätty opetussuunnitelmaan. Koulun toimintakulttuurin muutos ei toteudu, ellei jokaiselle opettajalle tarjota asianmukaista ja riittävää koulutusta kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittymiseen. Yksittäinen opettaja ei pysty muuttamaan koko koulun tietoisuutta kielestä ja kulttuurista. Muutos vaatii yhteistä halukkuutta, ymmärrystä ja johdonmukaista toimintakulttuurin kehittämistä. (Harju-Autti ym. 2022, 139.)



### 3 Kielellisesti vastuullinen opettajuus

Dolanin (2017) mukaan luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on tarjota opiskelijalle valmiuksia tulevaisuuden opettajan työn toteuttamiseen ja luoda pohja opettajaidentiteetille (Dolan 2017, 101). Maailman muuttuessa opettajilla on vastuu omien tietojensa ja taitojensa elinikäisestä kehittämisestä. Opettaja tarvitsee kykyä soveltaa luokanopettajakoulutuksessa karttunutta osaamistaan sekä taitoja toimia erilaisista taustoista tulleiden ihmisten kanssa (Ruohotie-Lyhty 2011).

Kaksi suurta ilmiötä on lisännyt tarvetta lisätä kaikkien opettajien kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia moninaisen oppilasaineksen opettamiseen Suomessa ja ympäri maailmaa. Ensiksi maa-hanmuuttajien ja vieraskielisten ihmisten määrä on kasvanut runsaasti useassa eri maassa superdiversiteetin seurauksena (Bäckman & Pöyhönen 2019). Esimerkiksi vuonna 2021 vieraskielisten määrä kasvoi Suomessa 25 195 henkilöllä, joka on suurin määrä noin neljäänkymmenen vuoteen. Erityisesti Etelä-Suomessa vieraskielisten oppilaiden määrä kasvaa entisestään, sillä Vantaalla joka kolmas alle kouluikäinen (0–6-vuotias) oli ulkomaalaistaustainen vuonna 2021. (Tilastokeskus 2021.) Inklusio Suomessa on muovannut aiemmin monokulttuurisesta oppilasaineksesta monikulttuurisen. Myös Yhdysvalloissa englantia toisena tai kolmantena kielenä puhuvien oppilaiden nopea kasvu ympäri maata on vaikuttanut opettajien kieli- ja kulttuuritietoisuuden valmentamisen lisääntymiseen (Lucas & Villegas 2013, 99).

Toisena merkittävänä ilmiönä opettajien kielellisten ja kulttuuristen valmiuksien kehittämiseen on vaikuttanut urbanisaation ja modernisaation trendi, joka nousi toisen maailmansodan (1939–1945) jälkeen. Englanninkielisistä maista, kuten Yhdistyneestä Kuningaskunnasta ja Yhdysvalloista peräisin olevan teknologian kehittymisen seurauksena englannin kieli syrjäytti Suomen toisen virallisen kielen eli ruotsin. Suomen länsimaistuminen 1970-luvulla ja pop-kulttuurin räjähdysmainen kasvu toi suomalaisille englanninkielisen musiikin, television ja mainonnan (Jalkanen 2017, 54).

Kansainvälistyminen ja kasvava ulkomaalaisten työntekijöiden ja opiskelijoiden määrä on johdantanut englanninkielisen koulutuksen tarpeeseen Suomessa (Katajamäki 2014, 1). Moninaistuvat työmarkkinat vaativat työntekijöiltä monipuolista kielitaitoa, joka suuntaa heitä kohti kielten opiskelua. Lisäksi kiinnostusta kielten opiskeluun ohjaa myös lisääntyvä kieli- ja kulttuuritie-

toisuus (Pyykkö 2017, 13). Tämä on johtanut kaksikielisten opetusohjelmien, kuten kielikylypö-opetuksen perustamiseen sekä kielen ja sisällön samanaikaisen opetuksen suosioon (CLIL; Content and Language Integrated Learning).

Edellä mainitut ilmiöt ovat johtaneet lisääntyneeseen vieraita kieliä puhuvien inklusioon yleisopetuksen ryhmissä, joissa heitä opettavat mahdollisesti sellaiset opettajat, joilla ei ole valmiuksia opettaa kieli- tai kulttuuritietoisesti (Lucas & Villegas 2013, 99). Koska moni opettaja ei ole valmistautunut opettamaan niin monikulttuurista oppilasainesta, kouluttaminen jää usein koulun tehtäväksi. Valmentamisen tulisi kuitenkin alkaa jo luokanopettajakoulutuksessa ja jatkua pitkin opettajauraa täydennyskoulutuksena.

Viime vuosikymmenien aikana on kehitelty lukuisia eri lähestymistapoja, joiden avulla opettajien kielitietoisia valmiuksia sekä osaamista monikielisissä ja monikulttuurisissa ympäristöissä opettamisesta voi kehittää (Lucas & Grinberg 2008; Faltis, Arias & Ramirez-Marin 2010; Bunch 2013). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa näihin lähestymistapoihin viitataan esimerkiksi käsitteillä kielisensitiivinen opetus (*language-sensitive teaching*; Bailey, Burkett & Freeman 2008), opettajan kielellinen tietoisuus (*teacher language awareness*; Breidbach, Elsner & Young 2011), kielellisesti ja kulttuurisesti responsiivinen opetus (*linguistically and culturally responsive teaching*; Gay 2002), kielellisesti vastuullinen pedagogiikka (*linguistically responsive pedagogy*; Lucas & Villegas 2011) sekä opettajan pedagoginen kielitieto (*pedagogical language knowledge*; Galguera 2011; Bunch; 2013).

Edellä mainittujen näkökulmien merkitysten yhteys on hyvin lähellä toisiaan. Yhteistä niille on kuvata ensisijaisesti opettajien käsityksiä, tietämystä ja ymmärrystä kielestä ja kielen käytöstä sekä heidän pedagogisia taitojaan tukea eri kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulleita oppilaita (Aalto & Tarnanen 2015, 75–76). Näkemykset opettajan kielitietoisuudesta vaihtelevat luonnollisesti tarkastelunäkökulmasta ja kontekstista. Seuraavissa alaluvuissa avaan tarkemmin luokanopettajien kielitietoisia valmiuksia *kielellisesti vastuullisen pedagogiikan* (Lucas & Villegas 2011) näkökulmasta. Terminologian moninaisuudesta huolimatta pidättäydyn tutkimuksessani paikoittain käsitteessä *kielitietoisuus*, koska se esiintyy sellaisenaan myös opetussuunnitelmassa. Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka on kuitenkin sidoksissa nimenomaan kou-

lukontekstiin ja opettajan työhön, joten tarkastelen kielitietoisuutta kyseisen määritelmän valossa. Tarkastelen lisäksi, miten Lapin yliopiston, Oulun yliopiston sekä sen ITE-ohjelman<sup>1</sup> (Intercultural Teacher Education) opintokokonaisuudet tarjoavat luokanopettajaopiskelijoille kielitietoisuuden eli kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksia.

### 3.1 Luokanopettajat kielellisesti vastuullisen pedagogiikan toimijoina

Luokanopettajien pedagogiset käytänteet, jotka ovat muodostuneet heidän pedagogisista ymmärryksistään ja oppimiskäsityksistään, voivat vaikuttaa merkittävästi oppilaan koko elämään, sillä opettajien pedagogiset käsitykset ovat yhteydessä oppilaan oppimiseen ja opetuksen laatuun (Kansanen 1995; van Manen 2015; Ulferts 2019). Näin ollen opettajan pedagogisella kielitietoisuudella on suuri rooli oppilaan kielitietoisuuden muovaamisessa.

Pedagogista kielitietoisuutta on määritelty monin eri tavoin ja usein pääpainossa on ollut lingvistiikka tai toisen kielen oppimisen käsitteiden ja näkökulmien hallinta. Yhtenäistä tutkimuksilla on usein ollut se, että niissä on kuvattu aineenopettajien käsityksiä ja ymmärrystä kielestä ja kielenkäytöstä sekä kykyjä tukea kaikkien oppilaiden oppimista (ks. Aalto 2008; Kuukka ym. 2015). Pedagogisen kielitietoisuuden valmiuksia edellytetään kaikilta opettajilta, sillä opettajien kielitietoisuus on yksi keskeisistä perusteista opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Suomalaisessa perusopetuksessa opettajilta vaaditaan kielen oppimisen ymmärrystä sekä kykyä reflektoida kielellisesti vastuullisen pedagogiikan sekä kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan (*culturally responsive pedagogy*; Gay 2010) valmiuksia. Tämä luo erityisesti luokanopettajakoulutukselle odotuksia ja haasteita, ja usein kielitietoisuus jää kokonaisuutena sisältöjen ulkopuolelle.

Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (*linguistically responsive teaching*; Lucas & Villegas 2011; 2013) teoreettisen viitekehyksen avulla voidaan tarkastella kielitietoisuutta sekä luokan-

---

<sup>1</sup> ITE-ohjelma on Oulun yliopiston järjestämä viisivuotinen luokanopettajakoulutusohjelma, jossa painotetaan kulttuurista moninaisuutta ja koulutuksen globaaleja ilmiöitä. Ohjelman opetuskieli on englanti.

opettajan, oppilaan, sekä koulun toimintakulttuurin näkökulmista. Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka edistää kielitietoisuutta oppilaiden sekä koulun henkilökunnan keskuudessa. Se korostaa opettajan aktiivista vastuullisuutta kielenoppijoiden oppimisprosessien ohjaajana. Kielellisesti vastuullinen opettaja on tietoinen kielen merkityksestä oppimiselle ja pohtii opettajuuttaan oppilaan kielitaidon kehittymisen tukijana. (Harju-Autti, Alisaari & Yli-Jokipii 2022, 132.)

Lucasin ja Villegasin (2011; 2013) viitekehys kielellisesti vastuullisesta pedagogiikasta (engl. *LRT-framework*) tukee monikielisten oppilaiden kielen omaksumista (engl. *acquisition of language*) sekä sisällön hallitsemista (Tandon, Viesca, Hueston & Milbourn 2017, 2). He laativat viitekehysten siinä toivossa, että se lisäisi huomiota yleisopetuksen monikielisten oppilaiden kielellisiin tarpeisiin ja kehittäisi luokanopettajien kielitietoista valmentamista. Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka on inklusiivista ja monikielisyyden huomioivaa toimintaa, jossa oppilaat nähdään laajemmin kuin ainoastaan kielenoppijoina (Alisaari, Jäppinen, Kekki & Repo 2020, 38). Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehys käsitteellistää sen, mitä kielitietoiselta luokanopettajalta vaaditaan.

Lucas ja Villegas (2008) jakoivat viitekehysten alun perin kolmeen opettajan pedagogiseen valmiuteen: oppilaiden kielellisten ja akateemisten taustojen tuntemus, luokkahuoneessa tapahtuvien toimintojen kielellisten haasteiden tunnistaminen sekä asianmukaiset kielenoppijoiden tukemisen taidot. He julkaisivat vuosina 2011 ja uudestaan vuonna 2013 päivitetyn ja laajennetun version viitekehuksesta, joka tarjoaa kattavimman näkökulman kielitietoiselta opettajalta vaadittavasta asiantuntemuksesta, ja viitekehys on noussut kirjallisuudessa merkittävän huomion kohteeksi (esim. Bunch 2013). Siitä huolimatta viitekehystä ei ole tarkemmin tutkittu luokanopettajankoulutuksessa ja tästä syystä tavoitteenani on tarkastella sitä tutkimuksessani syvemmin. Viitekehys sopii tutkimukseeni, koska se on tarkoitettu yleisopetuksen luokanopettajille, toisin kuin valtaosa viitekehyksistä, jotka ovat suunnattu kieli-asiiantuntijoille, eli kielten opettajille.

Lucas ja Villegas (2011; 2013) jakavat kielellisesti vastuullisen pedagogiikan seitsemään opettajan kielitietoiseen valmiuteen: sosiolingvistinen tietoisuus, kielellisen moninaisuuden arvioiminen, kielenoppijoiden tukeminen, oppijoiden taustojen ja kokemusten sekä kykyjen tuntemus, luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen, tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen, ja menetelmät (kielen)oppijoiden oppimisen

edistämiseksi. Kun nämä seitsemän valmiutta täyttyvät ja toteutuvat joko osittain tai täysin opetuksessa, opetusta voidaan kutsua kielellisesti vastuulliseksi. (Lucas & Villegas 2011; Alisaari ym. 2020, 11–12.) Seuraavaksi avaan näitä valmiuksia tarkemmin ja miten ne tulevat opetus-suunnitelmassa esille.

Kolme ensimmäistä valmiutta liittyvät opettajan kieleen ja kieliin liittyviin asenteisiin. *Sosiolingvistinen tietoisuus* tarkoittaa sitä, että opettaja tiedostaa kielen, kulttuurin ja identiteetin olevan sidoksissa toisiinsa sekä tietoisuutta kielen sosiopoliittisista ulottuvuuksista. Opetussuunnitelmassa tämä osa-alue huomioidaan seuraavasti: ”*Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa.*” (POPS 2014; Alisaari ym. 2020, 11.)

*Kielellisen moninaisuuden arvostaminen* viittaa siihen, että opettaja pitää kaikkia kieliä samanarvoisina ja rohkaisee oppilaita käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. Kun kieltä tarkastellaan yhdessä oppilaiden kanssa tietoisesti, kasvatetaan oppilaista samalla kriittisiä ajattelijoita, jotka ymmärtävät omat oikeutensa sekä mahdollisuutensa. Tämä voi johtaa eriarvoistumisen ehkäisyyn ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan muovaamiseen. (Harju-Autti, Alisaari & Yli-Jokipii 2022, 132). Opetussuunnitelmassa kielten moninaisuuden arvostamista kuvataan seuraavasti: ”*Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan.*” (POPS 2014; Alisaari ym. 2020, 11.)

*Kielenoppijoiden tukeminen* näkyy opetuksessa siten, että opettaja tukee monikielisten oppilaiden oppimista sekä monikielisyyden kehittymistä ja parantaa heidän osallisuuttaan yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmassa tämä tuodaan esiin: ”*Muiden monikielisten oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä ja itsetunnon kehittymistä. Sitä oppilaat saavat valmiudet tasapainoiseen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen.*” (POPS 2014; Alisaari ym. 2020, 11.)

Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan jälkimmäiset neljä osa-aluetta tarkastelevat opettajan tietoja ja pedagogisia taitoja. *Oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus* näyttäytyy opettajan arvostuksen osoittamisena oppijoiden kielellisiä identiteettejä ja kulttuurisia taustoja kohtaan. Lisäksi se tukee oppilaan integroitumista koulun toimintaan. Tämä osa-alue näkyy opetus-suunnitelmassa seuraavalla tavalla: ”*Oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuri-tausta otetaan perusopetuksessa huomioon. Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden ja heidän*

*huoltajiensa ja yhteisönsä tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, historiasta, kielistä ja kulttuureista.*” (POPS 2014; Alisaari ym. 2020, 12.)

*Luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistamista* tapahtuu silloin, kun opettaja tiedostaa opetettavan kielen piirteitä ja tunnistaa sen aiheuttamat haasteet opetuksessa. Lisäksi opettaja tietää miten arjen ja koulun kieli eroavat toisistaan, ja millaista kielitaitoa eri oppiaineiden tehtävistä suoriutuminen edellyttää oppilaalta. Myös opetussuunnitelmassa korostetaan opettajan roolia kielellisenä mallina ja opettamansa oppiaineen kielen opettajana osana kielitietoista koulua. (POPS 2014; Alisaari ym. 2020, 12.)

*Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tiedon soveltaminen* tarkoittaa sitä, että opettaja tietää millaisia taitoja kielen oppimiseen vaaditaan ja miten opetuksen suunnittelussa voidaan hyödyntää tätä tietoa. Opettaja tiedostaa myös, että kieltä voidaan oppia käyttämällä sitä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opetussuunnitelmassa tämä osa-alue näkyy seuraavasti: ”*Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista.*” (POPS 2014; Alisaari ym. 2020, 12.)

*Menetelmät oppijoiden oppimisen edistämiseksi* tarkoittaa sitä, että opettaja tukee oppilaiden oppimista oikea-aikaisella tuella, kuten opetuksen paloittelulla, selkeillä ohjeilla sekä visuaalisella avulla. (Lucas & Villegas 2011; Alisaari ym. 2020, 12.) Vastaavasti opetussuunnitelmassa tätä osa-aluetta kuvaillaan seuraavalla tavalla: ”*Koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa. Oppilaat oppivat tekemään havaintoja erikielisistä teksteistä ja vuorovaikutuksen käytänteistä, käyttämään kielitiedon käsitteitä tekstien tulkinnassa ja hyödyntämään erilaisia tapoja oppia kieliä. Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää vähäistäkin kielitaitoa rohkeasti. Kielikasvatus edellyttää eri oppiaineiden yhteistyötä.*” (POPS 2014; Alisaari ym. 2020, 12.)

Alisaaren (2018) mukaan kielitietoisuuttaan pohtiva opettaja voi kysyä itseltään muun muassa seuraavia kysymyksiä: Miten opin tuntemaan oppijoideni taustat? Miten tunnistan opettamani oppiaineen kielelliset haasteet? Miten tuen oppijoideni kielen kehittymistä? Miten rohkaisen oppijoitani käyttämään omia kieliään oppimisen resurssina? Opettaja voidessaan vastata näihin kysymyksiin toteuttaa kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja tukee oppilaitaan mahdollisimman monipuolisesti.

Viimeaikaisten tutkimusten mukaan kentällä olevista opettajista vain pieni osa kokee olevansa kielellisesti vastuullinen (esim. Alisaari ym. 2019). Usein sellaiset opettajat, joiden tietoisuus kielen merkityksestä oppimisessa on suppeaa, eivät koe tarvetta osaamisen kehittämiseen, kun taas sellaiset opettajat, jotka kokevat olevansa tietoisia, ovat halukkaita kouluttautumaan lisää (Heikkola, Alisaari, Vigren & Commins, 2022). Alisaaren ja Heikkolan (2020) tutkimuksessa tutkittiin opettajien kykyä toimia kielitietoisesti työssään. Tutkimuksessa tuli ilmi, että vain noin 33 % osallistuneista opettajista toimivat kielitietoisesti. Lisäksi tutkimuksessa 87 % opettajista ei ollut saanut minkäänlaista kielitietoista koulutusta, ja tästä syystä on erityisen tärkeää, että opettajankoulutukseen lisättäisiin mahdollisuuksia saada tietoa kielen oppimisesta ja kielitietoisuuden perusteista, jotta opettajat osaisivat hyödyntää sitä työssään laajemmin (Alisaari & Heikkola 2020, 408).

### **3.2 Kielen ja sisällön samanaikainen opetus**

Kaksikielinen opetus on yleistynyt eri Suomen kunnissa (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg 2018). Kaksikielinen opetus ei ole tuore ilmiö, vaikka se on rantautunut Suomeen vasta myöhemmin. Toisen maailmansodan jälkeen Euroopan unionin luomisen aikana monia uusia linjauksia otettiin käytäntöön kaikkialla Euroopassa. Yksi linjaus oli edistää kieltenoppimista monikielisyuden edistäminen välineenä sekä monikansallisen ympäristön ja yhteisöllisyyden luomiseksi (Marsh 2002).

Kaksikielinen opetus toimii sateenvarjonimityksenä kaikelle vieraalla kielellä tapahtuvalle opetukselle (Nikula & Marsh 1997). Tavoitteena kaksikielisessä opetuksessa on saavuttaa kohdekieli ja kaksikielisyys sekä koulun opetuskielessä että kohdekielessä, sillä se on kehitetty alun perin yksikielisille lapsille, jotka kohtaavat kohdekieltä ainoastaan kouluopetuksessa (Bergroth & Björklund 2013, 93). Kaksikielisestä opetuksesta käytetyistä käsitteistä käy ilmi kohdekielen opetuksen tuntimäärä ja lähestymistavan painotus. Kohdekielen käyttämisen määrä opetuksessa vaihtelee suppeasta kaksikielisestä opetuksesta (kielirikasteinen opetus), jossa noin 25 % opetuksesta annetaan kohdekielellä. Laajamittaisessa kaksikielisessä opetuksessa kohdekielen käyttö kattaa vähintään 25 % opetuksesta. (POPS 2014, 92.) Laajamittaiseen kaksikieliseen opetukseen lukeutuu myös kotimaisten kielten kielikylypöpetus, jolloin kielikylypökielen määrä

määräytyy vuosiluokan tuntimäärän mukaan. Opettaja käyttää ainoastaan kielikylpykieltä opetuksessa ja opetusmateriaaleissa. (POPS 2014, 91.)

Kaksikielisessä opetuksessa kieltä ja sisältöä opitaan samanaikaisesti. Kaksikielisestä opetuksesta käytetään usein nimitystä *Content and Language Integrated Learning* (CLIL-opetus), jossa oppiainesisältöjä opetetaan kohdekielellä, joka on muu kuin oppilaiden ensikieli tai koulun opetuskieli (Aalto 2008; Dalton-Puffer & Nikula 2014; Roiha 2020). CLIL on yleinen kaksikielisen opetuksen malli, jonka juuret ovat eurooppalaisissa, kanadalaisissa ja pohjoisamerikkalaisissa kaksikielisen opetuksen malleissa (Dalton-Puffer & Nikula 2014). CLIL:iä voidaan tarkastella lähestymistapana tai opetusmetodinä. CLIL toimii sateenvarjokäsitteenä lukuisille kaksikielisille lähestymistavoille, kuten kielikylvyille, kielisuihkulle ja kielirikasteiselle opetukselle (Mehisto, Marsh & Frigols 2008). CLIL on ainutlaatuinen ja erilainen kuin edellä mainitut kaksikielisen opetuksen lähestymistavat (Coyle 2008), mutta se lainaa muilta lähestymistavoilta opetusmenetelmiä, kuten rakennustelineopetusta eli oikea-aikaista tukea (engl. *scaffolding*), oppiainekokonaisuuksia integroivaa opetusta ja projektiopetusta (Cenoz, Genesee & Gorter 2014).

Opettaja toimii jatkuvasti oppilaiden kielellisenä mallina (Kajasto 2015, 92). Rapatti (2015) ja Andrews (2001) pitävät oppiaineiden opettamista muulla kuin koulun opetuskielellä tärkeänä opettajan kielitietoisena valmiutena, sillä kielen ja sisällön opetuksen yhdistelmä voi tukea oppilaan oppimista ja ajattelua (Rapatti 2015, 60; Andrews 2001, 76–77). Sisällön ja kielen oppimisen suhde on tilanne- ja yksilösidonnainen, yksi oppilas voi oppia kielen avulla sisältöjä ja toinen voi oppia sisällön avulla kieltä (esim. van Lier 1996). Opetusmetodinä CLIL on turvallinen ja eriyttävä, ja luo aktiivisen sekä autenttisen oppimisympäristön oppilaille (Mehisto ym. 2008).

Kielen ja sisällön samanaikaista oppimista tuetaan CLIL-luokissa luomalla pehmeitä rajoja kielten ja oppiaineiden välille. Pehmeät ja joustavat rajat sallivat kielten välisen vuorovaikutuksen ja kielellisen luovuuden. Ne voivat näkyä opetuksessa kielen käytön ilmiöinä, kuten koodinvaihtona eli kielten sekoitteluna (*code switching*) ja limittäiskieleilynä (*translanguaging*) eli kaikkien kielellisten repertuaarien hyödyntämisenä. (Ahlholm 2020, 16–17; Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014, 92.) Valitettavan usein kasvattajat jättävät oppilaiden kielelliset resurssit huomiotta tai heille voi olla haastavaa huomioida näiden kielellisten työkalujen pedagogista merkitystä (Moate & Szabó 2018). Perinteisesti eri kieliä on pidetty erillään toisistaan opetuksessa ja yleisessä käytössä, ja vähemmistökieliä (esim. saamen kieli) on pyritty kouluissa



vaimentamaan. Suomalaisissa kouluissa on osin edelleen vallalla yksikielisyyden normi (*monolingualism norm*; Jorgensen 2008; Lehtonen & Rätty 2018).

Maailman monikielistyessä ja -kulttuuristuessa kieliä on ryhdytty käyttämään limittäin, jolloin on huomattu sen johtavan uusiin kielellisiin mahdollisuuksiin (Pyykkö 2017, 13). Kielten limittäinen käyttö nähdään lupaavana lähestymistapana monikielisten oppilaiden tukemisessa (esim. Aalto & Tarnanen 2017; Lehtonen 2015). Kun kouluyhteisö ei aseta kielten välille jyrkkiä rajoja, vaan puolestaan kannustaa opettajia ja oppilaita käyttämään erilaisia kielellisiä skaaloljoaan oppitunneilla, he innostuvat olemaan luovia ja tuomaan luokkahuoneeseen ulkopuolista maailmaa (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014, 95). Kielellinen luovuus voidaan liittää myös kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Lucas & Villegas 2011; Alisaari ym. 2020) toiseen osaluueeseen, sillä *kielellisen moninaisuuden arvostamiseen* kuuluu se, että opettaja kannustaa oppilaita olemaan luovia kielten kanssa ja käyttämään kielellisiä repertuaarejaan koulussa.

### 3.3 Kielitietoisuus suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa

Suomen peruskoulujärjestelmä koostuu yhdeksästä luokasta: luokat 1–6 muodostavat alasteen ja luokat 7–9 yläasteen. Peruskoulun opettajilla tulee olla kasvatustieteen maisterin tutkinto, joka sisältää pedagogiikan ja didaktiikan opinnot sekä monialaiset opinnot kaikissa alasteella opetettavissa oppiaineissa. Heidän on myös suoritettava opetusharjoitteluja harjoittelukouluissa. Luokanopettajakoulutus on keskeisessä asemassa opettajaopiskelijoiden opetus- ja oppimiskäsitysten muovaamisessa sekä pedagogisten valmiuksien kehittämisessä.

Kuten aiemmin todettu, luokanopettajakoulutuksen kieli- ja kulttuuritietoisuuteen valmentaminen on vasta alkutekijöissään Suomessa, mutta se ei ole ollut kovin edistyksellistä kansainvälisestikään (Mora 2000; Mills 2013). Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielitietoisuudesta on myös tutkittu melko suppeasti. Sen sijaan kansainvälisissä ja kotimaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu aineenopettajaopiskelijoiden valmiuksia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettamisessa (esim. Aalto 2013; Bunch 2013). Kielitietoisuus on saavuttanut merkittävän roolin myös kielten opettamisessa ja kielikasvatuksessa (esim. van Lier 1995; Wright 2002), mutta luokanopettajakoulutuksessa kielitietoisuuden käsite ja käytännön toimintatavat ovat jääneet toistaiseksi kovin vieraisiksi (Harju-Autti ym. 2022, 132).

Muutokset suomalaisen koulun toimintakulttuurissa ja yhteiskunnassa edellyttävät opettajien kielitietoisuusosaamisen päivittämistä, jotta jokaisella oppilaalla olisi yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet kielellisistä ja kulttuurisista taustoistaan riippumatta (Harju-Autti ym. 2022, 130). Suomessa tehdyistä tutkimuksista kuitenkin käy ilmi, että opettajilla on vielä vasta vähän keinoja monikielisen pedagogiikan toteuttamiseen, ja siksi täydennyskoulutuksen tarve on suuri (Alisaari ym. 2019). Ammattitaidon kehittäminen kielitietoisuuden kontekstissa ei voi olla ainoastaan riippuvainen opettajan halukkuudesta tai vapaaehtoisesta hakeutumisesta koulutukseen, jos häneltä velvoitetaan kielitietoisuusosaamista opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelma nähdään myös hyvin laajana ja abstraktina, joten sisällön soveltaminen käytännössä voi olla kovin haastavaa opettajalle (Harju-Autti ym. 2022, 130). Kielitietoisuutta ei voida antaa luokanopettajalle valmiina pakettina, sillä se vaatii luokanopettajan henkilökohtaista reflektointia ja prosessointia. Näin ollen koulutuksen järjestäjän on kannettava vastuu opettajan kielitietoisesta kouluttamisesta valtakunnallisesti (esim. KARVI 2020).

Viime vuosina kielitietoisuutta on pyritty lisäämään luokanopettajankoulutukseen erilaisten hankkeiden ja materiaalien avulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Diversity in Education (DivED) -hanke kehitti vuosina 2017–2020 kieli- ja kulttuuritietoisuuden opettajuuden ja opettajankoulutuksen toimintaa. Tavoitteena oli vahvistaa luokanopettajaopiskelijoiden ja jo työelämässä olevien opettajien kieli- ja kulttuuritietoista osaamista sekä jakaa hyödyllisiä vinkkejä ja opetusmateriaalia kielitietoisuuden opetuksen järjestämiseen. Hankkeen työskentelykielinä olivat suomi, ruotsi, pohjoissaame ja englanti.

DivED- hankkeen avulla kieli- ja kulttuuritietoisuuden sisältöjä on tuotu näkyviksi korkeakoulujen opetussuunnitelmissa ja erilaisten kieli- ja kulttuuritietoisten kurssien ja seminaarien tarjontaa on kasvanut. (Alisaari ym. 2020.) Siitä huolimatta tuore tutkimus osoittaa, että opettajat ja koulutusjohtajat yhä kaipaavat tukea ja koulutusta sekä materiaalipaketteja kielitietoisuuden kehittämiseen. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksista heijastui melko suppea käsitys kielitietoisuudesta, mutta käsitteenä se oli tullut tutuksi. (Harju-Autti ym. 2022, 134.)

Jyväskylän yliopisto on luokanopettajaopiskelijoiden kieli- ja kulttuuritietoisuuden valmentamisen edelläkävijä ja suunnannäyttäjä. Jyväskylän yliopisto tarjoaa luokanopettajaopiskelijoille koko tutkinnon läpäisevän kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukevan opintopolun. KiMo-opintopolun (25 op) tavoitteena on antaa opiskelijoille valmiuksia toimia monikielisen ja -kulttuurisen koulun kehittämisessä sekä antaa työkaluja moninaisen toimintakulttuurin rakentamiseen.

Opintopolun varrella opiskelijat perehtyvät kielitietoisuuteen eri näkökulmista ja eri lähestymistapoja hyödyntäen. Jo ensimmäisen opintovuoden aikana opiskelijat tulevat tietoisiksi kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta koulussa, kouluympäristön kielimaisemasta ja kielitietoisuuden roolista opetussuunnitelmassa sekä eri oppiaineissa. Opetusharjoittelussa opiskelijat havainnoivat oppilaiden kielellisiä repertuaareja ja hyödyntävät niitä opetuksessaan. (KIMO 2022.)

Koska tutkimuksessani tarkastelen kielitietoisuuden sisältymistä Lapin yliopiston, Oulun yliopiston sekä ITE-ohjelman (*Intercultural Teacher Education*) luokanopettajakoulutuksen opintoihin entisten ja nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta, on syytä tarkastella ensin, miten se näkyy näiden korkeakoulujen opinto-oppaissa ja opintojaksojen osaamistavoitteissa. Muodostin kaksi taulukkoa (liitteet 1. ja 2.) edellä mainittujen korkeakoulujen lukuvuoden 2022–2023 opinto-oppaisiin sisältyvistä kielitietoisuutta käsittelevistä opintojaksoista, ja jaottelin ne kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Lucas & Villegas 2011; 2013) teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Taulukoiden pääkategorioissa ovat viitekehyksen osa-alueet, joiden määritelmät olen avannut taulukoissa. Käytän omaa tulkintaani ja asiantuntijuuttani korkeakoulujen opintokokonaisuuksien osaamistavoitteiden liittämässä näihin osa-alueisiin. Nämä taulukot toimivat osana tutkimusaineistoani ja tulen viittaamaan niihin tarkastellessani verkkokyselylomakkeiden vastauksia.

Ensimmäisessä taulukossa (liite 1.) avaan lyhyesti kolme opettajan asenteisiin liittyvää osa-aluetta ja toisessa taulukossa (liite 2.) neljä opettajan pedagogisen taitojen ja tietojen osa-aluetta, jotka ovat olennaisia kielellisesti vastuulliselle pedagogiikalle, ja tarkastelen, miten nämä osa-alueet on sisällytetty luokanopettajakoulutuksen kurssien osaamistavoitteisiin.

Ensimmäisestä taulukosta voi tehdä havainnon, että Oulun yliopiston yleisen luokanopettajakoulutuksen opintojaksot eivät sisällä kovinkaan laajasti opettajan asenteisiin liittyviä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-alueita, kuten sosiolingvististä tietoisuutta tai kielellisen moninaisuuden arvostamista. Lapin yliopistosta ja ITE-ohjelmasta sen sijaan löytyy opintojaksoja, jotka käsittelevät osa-alueita melko kattavasti, mutta etenkin Lapin yliopistossa ne ovat suurimmilta osin valinnaisia opintojaksoja.

Toisesta taulukosta tulee ilmi, että ITE-ohjelman opintojaksoissa käsitellään melko suppeasti opettajan tietoihin ja pedagogisiin taitoihin liittyviä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-alueita, tai sisällöissä korostuu kulttuurinen näkökulma kielellisen sijaan. Puolestaan Oulun yliopistossa sekä Lapin yliopistossa näitä osa-alueita käsitellään jonkun verran joko valinnaisilla

tai pakollisilla kursseilla. Luvussa 5 avaan verkkokyselylomakkeesta ilmenneitä vastauksia ja tarkastelen, ovatko ne linjassa näiden havaintojen kanssa.

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisällöltään edellyttävät opettajalta kielitietoisuuden sisällyttämistä opetukseen ja toimintatapoihin, on myös koulutuksella vastuu tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia opiskella kielitietoisuutta syvemmin ja harjoitella sitä käytännössä, jotta se onnistuu myös työelämässä. Kaiken kaikkiaan suomalaisen luokanopettajakoulutuksen voidaan nähdä hyvin merkittävänä tulevien luokanopettajien kielitietoisuuden muovaajana, mutta sen sisällyttäminen korkeakoulujen opintojaksoihin voidaan sanoa olevan vielä kesken, ainakin Oulun ja Lapin yliopistoissa.

## 4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa perehdyn tutkimukseni metodologisiin valintoihin ja toteutukseen. Metodologia tarkoittaa tutkimusmetodien taustalla olevien lähtökohtien avaamista ja selvittelyä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 184). Esittelen aluksi tutkimuksen tavoitteeni ja tutkimuskysymykseni, minkä jälkeen siirryn avaamaan tutkimustani ohjaavan kvalitatiivisen tutkimusotteen sekä fenomenografisen lähestymistavan. Luvussa esittelen myös käyttämäni aineistonkeruumenetelmää verkkokyselyä ja aineiston analyysiprosessia. Lopuksi esittelen tutkimushenkilöt ja taustamuuttajat.

### 4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielmassani selvitän miten ja missä määrin luokanopettajaopiskelijat saavat Lapin yliopistossa, Oulun yliopistossa sekä ITE-ohjelmassa kielitietoista valmennusta. Tarkastelen tutkielmassani kielitietoisuutta kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Lucas & Villegas 2011; Ali-saari ym. 2020) teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Esitän seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä kielitietoisuutta käsitteleviä opintojaksoja sisältyy luokanopettajankoulutukseen Lapin yliopistossa, Oulun yliopistossa sekä sen ITE-ohjelmassa?
2. Millaisia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksia nämä opintojaksot tarjoavat luokanopettajaopiskelijoille tai ovat tarjonneet valmistuneille luokanopettajille?

### 4.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkielmani metodologiset lähtökohdat valikoituivat pro gradu -tutkielmani tavoitteiden sekä aineistonkeruutavan perusteella. Tutkimusotteenani toimii kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus fenomenografisen lähestymistavan keinoin. Aineiston analyysin toteutan teoriaohjaavan

sisällönanalyysin avulla. Avaan tarkemmin metodologisia valintojani sekä niiden määritelmiä tässä alaluvussa.

#### 4.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusotetta, jossa painottuu fenomenografinen lähestymistapa. Laadullisesta tutkimuksesta on käytetty suomenkielisissä metodioppaissa synonyymisena terminä kvalitatiivista tutkimusta, joka on suora käännös englanninkielisissä oppaissa käytetystä termistä qualitative research (Tuomi & Sarajärvi 2018, 24). Kvalitatiivinen tutkimus sisältää kourallisen erilaisia tutkimuskäytänteitä, joiden tavoitteena on tutkia ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä. Kvalitatiivinen tutkimus nähdäänkin ikään kuin avaimena ilmiön ymmärtämiseen (Kananen 2015, 70–71). Oman tutkielmani tavoitteena on tutkia kielitietoisuuden ilmiötä luokanopettajakoulutuksen kontekstissa ja siksi kvalitatiivinen tutkimusote on luonnollinen valinta tutkimukselleni.

Usein kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on kirjoitettua, kuvallista tai äänimateriaaliin pohjautuvaa aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83), kuten kyselyt, keskustelut, kuvat, haastattelut tai erilaiset dokumenttiaineistot. Myös numeeriset aineistot voivat olla laadullisen tutkimuksen kohde. Omassa tutkimuksessani aineistonani esiintyy keräämäni verkkokyselylomakeaineisto, jonka olen avannut myös tutkielmassani kirjallisessa muodossa.

On perinteikästä tarkastella kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta niiden vastakkainasettelun kautta. Kvalitatiivista tutkimusta pidetään usein ymmärtävänä ihmistieteellisenä tutkimuksena, kun taas kvantitatiivinen tutkimus on selittävää, usein luonnontieteellistä tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 54.) Ajatellaan myös, että kvantitatiivinen tutkimus pyrkii rakentamaan tilastollisten menetelmien sekä yleistettävyyden ympärille, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei tarvitse kuin oman aineistonsa äänen ja tuen ympärilleen (Hakala 2018, 19).

Kaksijakoisuudesta huolimatta kvantitatiivinen tutkimus ja kvalitatiivinen tutkimus eivät poisulje toisiaan, vaan niitä voidaan hyvin soveltaa samassa tutkimuksessa ja tutkimusaineiston analysoinnissa (Alasuutari 2011, 26). Olen hyödyntänyt esimerkiksi kvantifiointia omassa tutkimusaineistossani, joka katsotaan määrälliseksi menetelmäksi. Olettaessa kvalitatiiviseen tutkimukseen mukaan määrällisiä elementtejä, on riskinä se, että tutkija arvioi tutkimusaineistoaan määrällisen tutkimuksen käsitteillä (Mäkelä 1990, 57–58), vaikka se ei olisi tarkoituksellista

(Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Omassa tutkielmassani kvantifiointi esiintyy aineistossa toistuvien sanojen määrän laskemisena, joka toimii ikään kuin aineiston systematisointikeinona.

#### 4.2.2 Fenomenografinen tutkimusote

Erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen lähestymistapa fenomenografia (engl. *phenomenography*) on tutkimussuuntaus, jonka kohteena on perinteisesti kuvattu ihmisten käsitysten ja ymmärryksen vaihtelua jostakin tietystä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tuoreempana fenomenografisen tutkimuksen kohteena on myös ollut yksilön tietoisuus ja tapa kokea jokin ilmiö. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen taustalla on humanistinen käsitys siitä, että jokaisella ihmisellä on omat ajatukset, käsitykset, kokemukset ja tunteet. (Marton 1981; Marton & Booth 1997.)

Tutkielmassani tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden opettajien käsityksiä ja kokemuksia kielitietoisuudesta luokanopettajakoulutuksessa. Käsitteellä tarkoitan tutkimuksessani luokanopettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden luokanopettajien kokemusten ja ajattelun pohjalta muodostettua kuvaa kielitietoisuudesta ja sen sisällymisestä luokanopettajakoulutukseen. Pyrin myös tutkimukseni avulla vaikuttamaan tutkittavaan ilmiöön siten, että tutkimukseni lisäisi tietoisuutta kielitietoisuuden merkityksestä suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä yleistyksiä tai todellisuutta koskevia väitteitä, vaan kuvata valikoidun ihmisjoukon käsityksiä ja kokemuksia todellisista ilmiöistä ja verrata niitä toisiinsa (esim. Bowden & Green 2005; Marton & Booth 1997). Tutkijana minulle on luonnollisesti muodostunut kokemukseni ja perehtyneisyyteni pohjalta tietynlainen käsitys kielitietoisuudesta ja sen sisällymisestä luokanopettajakoulutukseen, mutta tavoitteenani on tuoda esiin, miten muut ihmiset kokevat asian.

Ilmiön subjektiivista tulkintaa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välistä suhdetta käsitellään fenomenografiassa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmilla (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Fenomenografia perustuu toisen asteen näkökulmaan, jossa keskitytään siihen, miten ihmiset näkevät ilmiön, eikä ensimmäisen asteen näkökulmaan, jossa tutkija yrittää kuvata ilmiötä sellaisena kuin se on (Marton 1981, 177). Täten fenomenografia sopii tutkimukselleni hyvin, sillä

tarkastelenhan valikoitujen korkeakoulujen luokanopettajaopiskelijoiden erilaisia käsityksiä ja kokemuksia kielitietoisuuden sisällyttämisestä opintoihinsa sen sijaan, että itse kuvaisin omaa kokemustani aiheesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa usein hyödynnetään kirjallisessa muodossa olevia aineistoja, kuten litteroituja haastatteluja, kirjoitelmia sekä kyselyitä. Keskeisintä aineistonkeruussa ovat avoimet kysymyksenasettelut, jotta erilaiset kokemukset voivat tulla esiin aineistossa. Olen huomionut tämän laatimassani verkkokyselylomakkeessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

### **4.3 Verkkokysely aineistonkeruumenetelmänä**

Kyselylomake on yksi perinteisimmistä tutkimusaineistonkeruutavoista, jonka toteutusmuoto voi vaihdella paperisesta sähköiseen versioon. Käytin tutkimuksessani aineistonkeruumenetelmänä verkkokyselylomaketta, jonka toteutin Google Forms -ohjelman verkkokyselyominaisuudella (liite 5). Verkkokyselylomakkeeni alussa avasin tutkimukseni tavoitetta ja aihetta tarkemmin sekä annoin lyhyet ohjeet kyselyyn vastaamiselle. Koin myös tärkeäksi sisällyttää lyhyt määritelmä kielitietoisuudesta sellaisille, joille käsite oli syystä tai toisesta jäänyt vielä tunte mattomaksi. Vastaavasti kyselyn edetessä mahdolliset vieraat käsitteet olivat avattu lyhyillä määritelmillä. En kuitenkaan halunnut liikaa ohjata vastaajien käsityksiä kielitietoisuudesta, joten määritelmät jäi suhteellisen suppeiksi. Jaottelin verkkokyselylomakkeen rungon kolmeen osioon: kielitietoisuus luokanopettajakoulutuksessa, kielitietoisuus opetusharjoittelussa sekä minä kielitietoisena opettajana. Lopuksi kyselin myös vastaajien taustatietoja.

Vallin (2018) mukaan kyselylomake voi sisältää valmiita vastausvaihtoehtoja ja avoimia kysymyksiä. Oma tutkimuskyselyni sisälsi pääsääntöisesti avoimia kysymyksiä, mutta osallistujien taustatietokysymyksille oli valmiit vastausvaihtoehdot. Minun täytyi olla kysymysten teettämisessä ja muotoilussa erittäin huolellinen, sillä kysymykset luovat tutkimuksen onnistumiselle perustan. Kysymysten muotoilu aiheuttaa tutkijalle usein eniten virheitä tutkimustuloksissa, sillä vastaaja on saattanut ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut. (Valli 2018, 98).



Avointen kysymysten käyttämisen etu on esimerkiksi monipuolisten ja perusteellisten vastausten saaminen ja mahdollisuus luokitella aineistoa usealla eri tavalla. Huonona puolena on sen sijaan se, että avoimiin kysymyksiin jätetään helposti vastaamatta tai vastaukset eivät välttämättä vastaa kysymykseen. Tällöin vastaukset ovat käyttökelvottomia. (Valli 2018, 97–98) Pyrin muotoilemaan kysymykseni selkeiksi, mutta luulen, että osa kysymyksistä jäi muutamalle vastaajalle epäselviksi, koska ne jäivät heillä vastaamatta. Kysymysten täytyy lisäksi olla yksioikoisia eikä johdattelevia, jotta ne eivät ohjaa vastauksia tiettyyn suuntaan. Siihen pyrin vaikuttamaan olemalla tietoisesti puolueeton kysymysten laadinnan aikana ja ylipäättään tutkimuksen eri vaiheissa.

Kyselylomakkeen avoimia kysymyksiä voi analysoida tilastollisin menetelmin tai laadullisen tarkastelun avulla. Laadullisen tarkastelun avulla turvaututaan usein teemoitteluun tai tyypittelyyn. Avointen kysymysten analysointi voi olla työlästä, sillä vastausten luokittelu vaatii enemmän aikaa kuin valmiiden vaihtoehtojen tulkinta. (Valli 2018, 98.) Pohdin aineistonkeruun aikana myös monivalintakysymysten vaihtoehtoa, mutta niiden avulla olisi ollut haastavaa kuvata vastaajien kokemuksia ja käsityksiä kielitietoisuudesta.

Viime vuosikymmenien aikana vastausprosentit verkkokyselylomakkeissa on kasvanut ja vastaavasti postikyselyiden vastausinto on pienentynyt. Verkkokyselylomakkeiden etu on se, että ne saa kohdistettua suoraan koehenkilöille nopeasti ja vaivattomasti. Toki joskus kohdehenkilöiden saavuttaminen voi olla työläämpää, mutta verkkokyselylomakkeita on helpompi jakaa erilaisilla sähköisillä alustoilla ja sosiaalisessa mediassa. (Valli & Perkkilä 2018, 100) Jaoin verkkokyselylomaketta muun muassa sähköpostitse eri avainhenkilöille, jotka jakoivat sitä eteenpäin. Kokeilin myös jakaa lomaketta erääseen Facebook-ryhmään, mutta se ei tuottanut tulosta. Verkkokyselylomake on siitä vaivatonta, että se ei vaadi tutkijalta litterointia, koska se on valmiiksi sähköisessä muodossa ja siinä muodossa, kuin vastaaja on sen kirjoittanut (Valli & Perkkilä 2018, 101). Kyselylomakkeeni ilmauksissa oli kuitenkin muutamia kirjoitusvirheitä, joita minun täytyi korjata, jotta ne olisivat ymmärrettävämpiä (esim. *kielititoisuus* -> *kielittoisuus*).

#### 4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Kerätyn aineiston analysoiminen, tulkinta ja johtopäätösten tekeminen ovat keskeisiä asioita tutkimusprosessissa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 221). Perinteinen analyysimenetelmä, jota voi käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin tavoitteena on mahdollisimman selkeä ja sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin voi toteuttaa kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti.

Valitsin aineistoni analysointimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska jaan aineistoni aiempaan teoreettiseen viitekehykseen perustuviin osa-alueisiin. Kielitietoisuus on käsitteenä niin laaja ja erilaiset kielitietoisuuden mallit ovat melko vaihtelevia suhteessa toisiinsa, joten teoreettinen viitekehys kielellisesti vastuullisesta pedagogiikasta (Lucas & Villegas 2011; 2013) sopii tutkimukseni aineistolle parhaiten. Kyseistä teoreettista viitekehystä olen avannut jo teorialuvuissa. Aineisto on helpommin hallittava, kun tutkijalla on tukena vankka teoreettinen pohja, joka ikään kuin antaa tutkimukselle punaisen langan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.) Valitsemalla teoriaohjaavan sisällönanalyysin pystyn myös välttämään aineistolähtöisen sisällönanalyysin ongelmia, kuten omien ennakkokäsitysteni vaikutusta tutkittavan ilmiön analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98).

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineistolähtöinen analyysi alkaa aineiston sitaattien pelkistämisestä. Aineistolle esitetään tutkimusongelmaan pohjautuvia kysymyksiä, ja poimitaan aineistosta vain ne asiat, joista ollaan kiinnostuneita. Nämä sitaatit pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen samoja asioita kuvaavat pelkistetyt ilmaukset kategorisoidaan ja kategoria nimetään. Tutkija päättää oman tulkintansa ja tietämyksensä mukaan, mihin kategoriaihin tietyt ilmaukset kuuluvat. Kategorioiden muodostamisen jälkeen samansisältöisiä alakategorioita yhdistetään toisiinsa ja muodostetaan niistä yläkategorioita. Yläkategoria nimetään alakategorioiden sisältöjä kuvaavasti. Lopulta nämä yläkategoriat yhdistetään, ja niistä muodostetaan pääkategoria. Teoriaohjaava sisällönanalyysi toteuttaa aluksi samaa prosessia, mutta kategoriat yhdistetään teoreettiseen viitekehykseen tutkijan päättämässä vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–93.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä edetään siten, että ensiksi laaditaan analyysirunko, jonka päaluokkiin etsitään aineistosta sitaatteja tai alkuperäisilmauksia tutkimusongelmaan liittyen. Analyysirungon pääkategoriat määritellään aikaisemman tiedon perusteella, ja niihin etsitään aineistosta niitä kuvaavia sitaatteja, jotka kuvaavat empiiristä tietoa eli alaluokkia. Aineiston

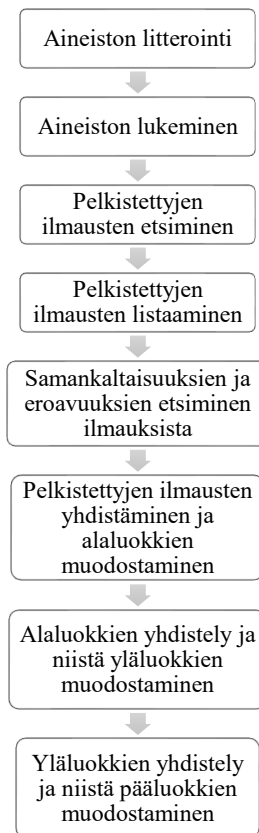
analyysia ohjaa siis teoreettinen käsitejärjestelmä tai malli, eli toteutetaan deduktiivista päättelyä, jolloin siirrytään yleisestä tiedosta yksityiseen. Deduktiivisen päättelyn tavoitteena on säilyttää totuudenmukaisuus päättelyprosessissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79). Analyysirunko voi olla väljä, eli sen sisälle voi poimia aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti myös sellaisia asioita, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi on ikään kuin aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimuoto. Siinä on tiettyjä teoreettisia yhteyksiä, jolloin aikaisempi tieto ohjaa analyysin kulkua ja toimii sen apuna. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan testata teoreettisen viitekehysten toimivuutta kuten teorialähtöisessä analyysissä. Sen sijaan aikaisempi teoreettinen tieto toimii lähinnä uusien ajatusten tuottajana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98; 110.)

Kuten aiemmin todettu, käytän tutkimuksessani jo olemassa olevaa kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Lucas & Villegas 2011; 2013) teoreettista viitekehystä ja käsitejärjestelmää analyysini tukena. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin päättelyn logiikka on abduktiivista, jolloin tutkijan tehtävänä on yhdistellä lähes puolipakolla tai pakolla aineistoa valmiiseen teoriaan. Abduktiivinen päättely mahdollistaa vahvan vuorovaikutuksen aineiston ja teorian välille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä prosessi etenee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisen analyysin vaiheiden mukaisesti (ks. Kuvio 1). Ero aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin välillä piilee kuitenkin siinä, miten abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä empirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Seuraavaksi kuvailen ja avaan tutkimukseni analyysiprosessin vaiheita.

Aineistoni oli jo valmiiksi kirjallisessa muodossa, joten minun ei tarvinnut tehdä alla olevan kuvion ensimmäistä vaihetta eli litterointia. Aluksi kuitenkin toin Google Forms -ohjelmasta koko kyselyaineiston yhdelle Microsoft Word -tiedostolle, johon oli helpompi palata ja tehdä muokkauksia. Tämän jälkeen luin aineiston kokonaan läpi useamman kerran ja kysyin aineistolta tutkimustehtäväni mukaisia kysymyksiä, joiden avulla sain poimittua aineistosta tutkimukselleni kiinnostavia ja tärkeitä ilmauksia.

Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomen & Sarajärven (2018) kuviota mukaillen. (Kuvio: Johnson, A. 2023)



Seuraavaksi alleviivasin samaa asiaa kuvaavat ilmaisut eri väreillä tiedostossa, esimerkiksi monikielisyyteen liittyvät ilmaukset alleviivasin vihreällä, kulttuurienvälistä tietoisuutta kuvaavat ilmaukset keltaisella ja niin edelleen. Pelkistämisvaiheen alussa kaikki samaa aihetta kuvaavat ilmaukset voidaan värjätä samalla värillä, jotta erilaisia ilmiöitä kuvaavat ilmaukset voidaan erotella toisistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Nämä ilmaukset vein seuraavaksi ”leikkaa-liimaa” -toiminnolla toiseen tiedostoon teemoittain omiin taulukkoihin, jotka myös otsikoin teemojen mukaisesti. Aineistossa mainitut opintojaksot ja opintokokonaisuudet erottelin myös toisistaan eri väreillä, sillä ne oli olennaisia tutkimukselleni. Tässä vaiheessa kaikki tutkimukselleni epäolennainen jäi edelliseen tiedostoon. Kyseistä vaihetta voidaan kutsua Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan redusoinniksi eli alkuperäisdatan pelkistämiseksi. Neljännessä vaiheessa muodostin alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia (ks. Taulukko 1). Joistakin ilmauksista löysin useamman pelkistetyn ilmauksen. Alla olevaan taulukkoon kokosin tutki-

musilmauksia liittyen monikielisyyteen. Ensimmäiseen sarakkeeseen on merkitty vastaajan lyhenne sekä aineistosta poimittu alkuperäinen ilmaus. Toisessa sarakkeessa on alkuperäisestä ilmauksesta redusoinnin avulla muodostamani pelkistetty ilmaus. Taulukossa ei ole esillä kaikkia alkuperäisilmauksia, koska kyseessä on vain esimerkki.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisaineistoni ilmaisujen pelkistämisestä.

Alkuperäisilmauksia aineistosta	Pelkistetyt ilmaukset
<i>Monikielisen ja -kulttuurisen oppijaryhmän piirteiden tunnistamista varten en koe saaneeni juurikaan minkäänlaisia valmiuksia. (2LY4)</i>	Ei valmiuksia monikielisen tai -kulttuurisen oppijaryhmän piirteiden tunnistamiseen
<i>Monikielisyyttäkin olemme käsitelleet. Esimerkkinä olemme oppineet, että oppilaiden eri kielitaitoja tulee sisällyttää oppitunneilla ja antaa tilaa "translanguaging"-ilmiölle. (ITE5)</i>	Oppiminen oppilaiden kielitaidoista ja niiden sisällyttämisestä oppitunneille Translanguaging-ilmiön ymmärtäminen ja sille tilan antaminen

Pelkistämävaiheen jälkeen seurasi aineiston klusterointi eli ryhmittely. Koska olin jo aiemmin värikoodannut alleviivauksilla samaa asiaa kuvaavat ilmaisut, tämä vaihe oli suhteellisen nopea toteuttaa. Tässä vaiheessa toin kuitenkin mukaan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan (Lucas & Villegas 2011; 2013) viitekehyksen, josta sain teoreettiset käsitteet tuotua valmiina analyysirunkoni yläluokkiin. Tässä vaiheessa toteutin myös abduktiivista päättelyä, sillä yhdistin teorian aineistoon oman tulkintani pohjalta.

Taulukossa 2. olevat pelkistetyt ilmaukset liittyivät tulkintani mukaan kielellisesti vastuullisten pedagogiikan *kielellisen moninaisuuden arvostamisen* osa-alueeseen, sillä niissä mainittiin monikielisyys, sen merkitys luokassa, sen huomioiminen, tai sen kunnioittaminen (esimerkiksi translanguaging -ilmiön eli limittäiskieleilyn kautta).

Analyysiprosessissa tutkija tunnistaa aineistosta viitekehyksessä määriteltyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajarvi 2018, 97). Ryhmittelemällä aineiston ilmaukset teoriaohjaavan analyysirungon (Taulukko 2) mukaisesti, voin tehdä johtopäätöksiä muun muassa luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisista valmiuksista eli kielellisesti vastuullisesta pedagogiikasta.

Taulukko 2. Aineiston abstrahointi kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehysten mukaisesti.

Alkuperäisilmauksia aineistosta	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
<i>Opetuksessa ja luokkahuoneessa tulisi näkyä luokan erilaiset kielet sekä kulttuurit. Luokassa olisi esimerkiksi lukujärjestykset eri kielillä, oppilaiden kielitaidon mukaan.</i> (1LY4)	Oppilaiden eri kielten ja kulttuurien näkymien luokassa	Luokassa olevan monikielisuuden tunnistaminen ja kunnioittaminen.	Kielellisen moninaisuuden arvostaminen
<i>Monikielisyttäkin olemme käsitelleet. Esimerkkinä olemme oppineet, että oppilaiden eri kielitaitoja tulee sisällyttää oppitunneilla ja antaa tilaa "translanguaging"-ilmiölle.</i> (ITE5)	Oppiminen oppilaiden kielitaidoista ja niiden sisällyttämisestä oppitunneille  Translanguaging-ilmiön ymmärtäminen ja sille tilan antaminen		

#### 4.5 Tutkimusjoukko ja taustamuuttajat

Jaoin saatekirjeeni (liite 3) sekä verkkokyselylomakkeeni (liite 5) suoraan sähköpostissa sellaisille henkilöille, jotka tietämykseni mukaan opiskelivat tai olivat opiskelleet luokanopettajakoulutuksessa Lapin yliopistossa, Oulun yliopistossa tai sen ITE-ohjelmassa. Saatekirje (liite 4) ja kyselylomake oli saatavilla myös englanniksi ei-natiiveille suomen kielen puhujille.

Sain apua yliopistoni opintopäälliköltä, joka jakoi kyselyäni eteenpäin Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoille. Lisäksi jaoin lomaketta sellaisille henkilöille, joilla arvelin olevan tietämystä kielitietoisuudesta, kuten CLIL-luokan opettajille tai ITE-ohjelman lehtoreille. He jakoivat verkkokyselylomaketta eteenpäin sellaisille henkilöille, jotka heidän mielestään kuuluivat kohderyhmään. He toimivat ikään kuin avainhenkilöinä, jotka johdattivat minut toisille informanteille. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kutsuvat vastaavia tilanteita lumipallo-otannaksi.

Verkkokyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 12 luokanopettajaopiskelijaa ja valmistunutta luokanopettajaa. Seuraavaksi avaen niitä vastaajien taustamuuttujia, jotka koen olennaisiksi tutkimukselleni. Taustamuuttujina olivat opiskelijoiden kyselyn aikaan oleva opiskeluvuosi sekä korkeakoulu ja tutkinto-ohjelma.

Taulukko 3. Opiskeluvuosi taustamuuttujana

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
Opiskeluvuosi	2.	3.	4.	4.	5.	4.	4.	4.	4.	Valmistunut, työelämässä	2.	Valmistunut, työelämässä

Verkkokyselylomakkeeseen vastanneiden opinnot voidaan sanoa olevan jakautunut eri opintojen vaiheisiin (Taulukko 4), joka toi mielenkiintoisen näkökulman tutkimukselleni, sillä sain tarkastella, heijastuiko opiskeluvuosi heidän vastauksissaan. Puolet vastaajista olivat kuitenkin kyselyn aikaan neljännen opiskeluvuoden luokanopettajaopiskelijoita, joten enemmistö oli jo opintojen loppuvaiheessa. Kaksi vastanneista oli valmistunut vastikään. Pääsin tämän ansiosta tarkastelemaan, erosivatko heidän vastauksensa sellaisten henkilöiden vastauksiin, joilla oli

vielä opinnot kesken. Valmistuneilla oli jo omakohtaista kokemusta monikulttuurisista ja -kielellisistä oppilasaineuksista työelämässään, mikä myös heijastui heidän vastauksissaan.

Taulukko 4. Korkeakoulu ja tutkinto-ohjelma taustamuuttujina

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
Korkeakoulu ja tutkinto-ohjelma	LY, LOK	LY, LOK	LY, LOK	LY, LOK	OY, ITE	OY, LOK	LY, LOK	LY, LOK	LY, LOK	OY, ITE, LO	OY, LOK	OY, ITE, LO

Vastanneista seitsemän opiskeli yleisessä luokanopettajakoulutuksessa (LOK) Lapin yliopistossa (LY), kaksi yleisessä luokanopettajakoulutuksessa Oulun yliopistossa (OY), yksi opiskeli Oulun yliopiston ITE-ohjelmassa, ja kaksi oli valmistunut Oulun yliopiston ITE-ohjelmasta ja olivat jo valmiita luokanopettajia (LO).



## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tuloksia aineiston analysointivaiheessa muodostettujen luokkien pohjalta ja teoreettiseen viitekehykseen verraten. Luvussa tulokset on kirjoitettu auki ja tukenani olen käyttänyt suoria lainauksia aineistosta. Tulokuvauksessa Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijat ilmoitetaan taustamuuttujien mukaisesti lyhenteenä OY, Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijat lyhenteenä LY, ITE-ohjelman opiskelijat lyhenteenä ITE. Opiskeluvuosi ilmoitetaan numeerisena päätteenä (OY1, OY2, ...OY5) tai jos kyseessä on jo valmistunut luokanopettaja, päätteenä on lyhenne LO (luokanopettaja). Koska Lapin yliopistossa opiskelevia neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita oli viisi, erottelen heidät numeerisilla etuliitteillä (1LY4, 2LY4, ...5LY4). Vastaavasti erottelen kaksi ITE-ohjelmasta valmistunutta luokanopettajaa toisistaan lyhenteillä 1ITELO ja 2ITELO.

Tulososiossa esittelen Oulun yliopiston, Lapin yliopiston sekä ITE-ohjelman luokanopettajaopiskelijoiden ja jo valmistuneiden luokanopettajien parissa tehdyn verkkokyselylomakkeen vastauksia liittyen kielitietoisuutta käsitteleviin opintojaksoihin luokanopettajakoulutuksessa. Lisäksi tuon esille luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien vastauksia siihen, millaisia kielitietoisia valmiuksia he kokevat saaneensa näistä opintojaksoista ja miten he hyödyntäisivät niitä työelämässä. Käytän kielitietoisuuden ja kielitietoisten valmiuksien sijoittelussa apunani Lucas & Villegasin (2011; 2013) viitekehystä kielellisesti vastuullisesta pedagogiikasta. Tutkimustulokset ovat jaoteltu omiin alalukuihinsa.

Vertailen vastauksia laatimiini taulukkoihin (liitteet 1. ja 2.) luokanopettajakoulutusten opintooppaiden opintojaksojen kielitietoisista osaamistavoitteista. Olen sijoitellut analyysivaiheessa aineiston ilmaukset teoriaohjaavaan analyysirunkoon, jossa yläluokat on muodostettu kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehyksen avulla ja hyödynnän runkoa myös tutkimustulosten tulkinnassa. Luvussa 6.1 esittelen yhteenvedonomaaisesti tutkimuksestani ilmenneet tulokset ja niistä muodostetut johtopäätökset.

## 5.1 Kielellisesti vastuullinen pedagogiikka luokanopettajakoulutuksessa

Verkkokyselylomakkeeni avulla halusin selvittää, mitä kielitietoisuutta sisältäviä opintojaksoja vastanneet olivat opiskelleet opintojensa aikana ja miten kielitietoisuutta oli käsitelty näillä opintojaksoilla. Tässä alaluvussa avaan tuloksia, jotka liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Mitä kielitietoisuutta käsitteleviä opintojaksoja sisältyy luokanopettajakoulutukseen Lapin yliopistossa, Oulun yliopistossa sekä sen ITE-ohjelmassa? Lisäksi tarkastelen heidän mainitsemiaan opintojaksoja toisen tutkimuskysymyksen avulla: Millaisia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksia nämä opintojaksot tarjoavat luokanopettajaopiskelijoille tai ovat tarjonneet valmistuneille luokanopettajille?

Esitin verkkokyselylomakkeessa kysymyksen, johon vastaajat pääsivät omin sanoin avaamaan miten ja millä tavoin heidän luokanopettajaopintoihinsa oli kokonaisuudessaan sisällytetty kielitietoisuutta. Seitsemän vastaajaa (7/12) oli sitä mieltä, että sitä oli käsitelty loppuen lopuksi melko suppeasti tai ei juuri ollenkaan (LY2, LY3, 1LY4, 2LY4, ITE5, OY4, 4LY4). Neljä vastaajaa (4/12) kertoi, että painotus on ollut enemmän kulttuuritietoisuudessa kuin kielitietoisuudessa (ITE5, 3LY4, 5LY4, 2ITELO). Ainoastaan yksi vastaajista (1/12) oli sitä mieltä, että kielitietoisuutta oli sisällytetty ja korostettu tarpeeksi opinnoissaan (1ITELO). Oheiset sitaatit osoittavat, että vastauksissa oli eroavaisuuksia.

*”Erityisesti opintojen alussa oli enemmän painotus monikulttuurisuudessa. Räsänen (2002) muistaakseni viittaaakin siihen, että ITE-ohjelma keskittyy enemmän monikulttuurisuuden ymmärtämiseen. Kielitietoisuudesta emme ole paljoa oppineet.” (ITE5)*

*”Mielestäni omissa opinnoissani kielitietoista valmennusta on ollut välttävästi. Asiasta puhutaan, mutta se tuntuu jäävän vielä aika pintaraapaistuksi, varsinkin kun S2-oppilaiden määrä lisääntyy luokkahuoneissa.” (4LY4)*

*”I think it was included and emphasized enough at least in the ITE program”(1ITELO)*

Jaoin verkkokyselylomakkeessani kielitietoisuuden eri osa-alueisiin, sillä ajattelin, että vastaajien olisi helpompi hahmottaa kielitietoisuutta näiden osa-alueiden kautta. Aineistossa toistuvat tietyt opintojaksot tai opintokokonaisuudet, jotka olivat vastaajien mielestä käsitelleet joi-takin luettelemiani kielitietoisuuden osa-alueita. Alleviivasin opintojaksot aineistossani eri vä-reillä analyysivaiheessa. Seuraavaksi esittelen aineistossa mainitut opintojaksot kvantifioinnin keinoin. Kieli- ja viestintäopinnoista suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden valinnainen opintojakso mainittiin kaksi kertaa (2/12; OY4, IITELO) ja lisäksi sekä englannin kielen että ruotsin kielen pakolliset opintojaksot mainittiin kahdesti (2/12; 1LY4, 2LY4). Yleisin aineistosta esiin noussut monialainen opintojakso oli suomen kieli ja kirjallisuuden pakollinen opintojakso, joka mainittiin seitsemän kertaa (7/12; LY2, OY2, 1LY4, 2LY4, ITE5, OY4, IITELO) sekä mate-matiikka, joka mainittiin kaksi kertaa (2/12; 3LY4, 4LY4). Kolme vastaajaa (3/12) koki, että opetusharjoittelussa (OY2, OY4, IITELO) oli käsitelty kielitietoisuutta.

Aineistosta tuli myös ilmi, että kielitietoisuutta käsiteltiin vastaajien sivuaineopinnoissa. Eri-tyispedagogiikan erilliset opinnot sekä erityispedagogiikan lyhyt sivuaine saivat neljä mainin-taa (4/12; ITE5, 3LY4, OY2, 2IITELO), terveystiedon sivuaineopinnot (1/12; LY3) ja liikunnan sivuaineopinnot mainittiin kerran (1/12; 2LY4). Yhdellä vastaajista oli sekä kuvataiteen että käsitöiden sivuaineopinnot suoritettuna, ja hän koki, että molemmissa sivuaineissa oli käsitelty kielitietoisuutta (1/12; 4LY4).

Vastaukset heijastavat yliopistojen luokanopettajakoulutusten opinto-oppaita (liitteet 1 ja 2) si-ten, että kielitietoisuutta käsitellään eniten kieliopinnoissa, eli joko kotimaisen kielen, toisen kotimaisen kielen tai vieraan kielen opinnoissa. Kielitietoisuus näyttää myös sisältyvän sekä vastauksissa että opinto-oppaissa suurimmilta osin valinnaisiin opintoihin, kuten erityispeda-gogiikan sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojaksoihin. Se mikä vastauksissa ko-rostui, mutta opinto-oppaissa ei, oli monialaisten opintojen, kuten liikunnan ja matematiikan opintojaksojen kielitietoisuus.

Seuraavaksi tarkastelen vastauksia toisen tutkimuskysymyksen valossa: millaisia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksia nämä opintojaksot tarjoavat luokanopettajaopiskelijoille tai ovat tarjonneet valmistuneille luokanopettajille. Pro gradu -tutkielmani teoriaosuudessa määrittelen opettajan kielitietoisuuden kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehyksen (Lucas & Villegas 2011; Alisaari ym. 2020) seitsemän osa-alueen avulla, jotka ovat sosioling-vistinen tietoisuus, kielellisen moninaisuuden arvostaminen, kielenoppijoiden tukeminen, op-pijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus, luokassa käytettävän kielen aiheuttamien

haasteiden tunnistaminen, tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon hyödyntäminen sekä menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi, joten yhdistin aineistoni analysointiprosessissa nämä seitsemän valmiutta aineiston ilmauksiin.

## 5.2 Kieleen ja kieliin liittyvät asenteet

Tässä aluvuossa tarkastelen tuloksia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehyksen kolme ensimmäistä osa-aluetta, jotka sisältyvät opettajan kieleen ja kieliin liittyviin asenteisiin. Kuvio 2. kokoaa teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä muodostetut pääluokat ja niitä kuvaavat määritelmät sekä tutkimusaineiston ilmauksista muodostetut alaluokat. Tämän jaottelun kautta tarkastelen, miten kielitietoisuutta on käsitelty opintojaksoissa ja millaisia valmiuksia vastaajat ovat niistä saaneet. Kuviossa opettajan kieleen ja kieliin liittyviä asenteita kuvaavat valmiudet ovat kuviossa korostettu vaaleanpunaisella ja opettajan tietoihin ja pedagogisiin taitoihin liittyvät valmiudet sinisellä.

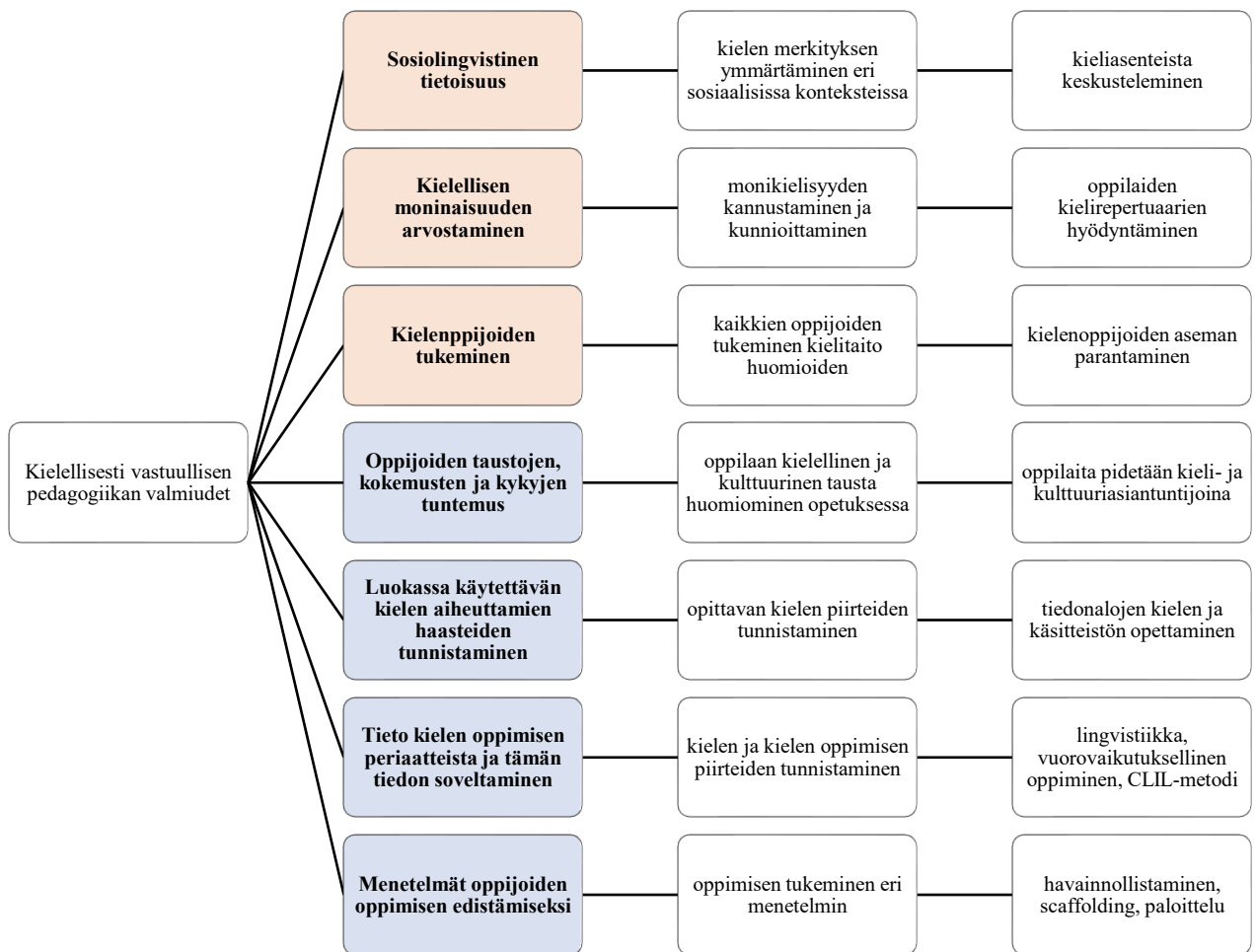
### 5.2.1 Sosiolingvistinen tietoisuus

Pääkäsitteeksi muodostunut sosiolingvistisen tietoisuuden valmius pitää sisällään kielen ja monikielisyyden roolin tiedostaminen koulutuksessa, kulttuurissa sekä yhteiskunnassa. Opettaja, joka ymmärtää kielen sosiolingvistisen ulottuvuuden, kykenee keskustelemaan kieliasenteista oppilaiden kanssa ja tunnistaa kielen merkityksen eri vuorovaikutustilanteissa. (Alisaari ym. 2020, 11.)

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaassa sosiolingvistinen tietoisuus sisältyy ainoastaan valinnaisen Saamen kielen perusteet ja kielitietoisuus -opintojakson osaamista-voitteisiin muun muassa kieli-ideologioiden ja koulutuspoliittisten keskustelujen tunnistamisena sekä oman kielipoliittisen toimijuuden roolin ymmärtämisenä (liite 1). Kukaan Lapin yliopiston opiskelijoista ei maininnut kuitenkaan suorittaneensa tätä opintojaksoa, eikä vastauksistaan tullut ilmi, että sosiolingvististä tietoisuutta olisi muutenkaan käsitelty. Yksi vastaajista

(1/12) oli käsitellyt vaihto-opinnoissaan maahanmuuton ja superdiversiteetin vaikutusta kulttuuritietoisuuteen, mutta sen vaikutusta kielitietoisuuteen ei tuotu ilmi (5LY4).

Kuvio 2. Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiudet. (Kuvio: Johnson, A. 2023)



Sen sijaan Oulun yliopiston ITE-ohjelman suorittanut vastaaja (1/12) koki, että muun muassa kieliennakkoluuloja oli käsitelty esimerkiksi valinnaisessa Suomi toisena kielenä -opintojaksoissa (2ITEL0). Myös ITE-ohjelman opinto-oppaan valinnaisen Second Language Learning and Teaching -opintojakson sekä pakollisen Linguistic Diversity and Education -opintojakson

osaamistavoitteissa sosiolingvististä tietoisuutta käsiteltiin melko kattavasti: opiskelija osaa tutkia kielen ja monikielisuuden roolia koulutuksessa, kulttuurissa ja yhteiskunnassa, keskustella sosiolingvistiikasta kaksi- ja monikielisuuden suhteen sekä tunnistaa monikielisille oppijoille suunnatut tavoitteet ja käytänteet peruskouluopetuksessa (liite 1).

### 5.2.2. Kielellisen moninaisuuden arvostaminen

Opettajan kielellisen moninaisuuden arvostamisen valmius näkyy monikielisuuden kunnioittamisena sekä oppilaiden kaikkien kielellisten repertuaarien esille tuomisen kannustamisena (Alisaari ym. 2020, 11). Opinto-oppaista (liite 1) voi jälleen havaita, että tätä kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-aluetta ei käsitellä kuin yhdellä opintojaksolla sekä Lapin yliopistossa että ITE-ohjelmassa. Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opintotarjonnan osaamistavoitteista ei löytynyt vastaavuutta tälle valmiudelle. Sen sijaan Lapin yliopiston valinnaisessa Saamen kielen perusteet ja kielitietoisuus -opintojaksossa opiskelijan osaamistavoitteena on monikielisuuden arvon ymmärtäminen sekä oppilaiden tukeminen monikielisessä ympäristössä saamenkielisessä kontekstissa. Vastaavasti ITE-ohjelman pakollinen Linguistic diversity and Education -opintojakso ohjaa opiskelijaa tutkimaan monikielisyyttä ja sen roolia opetuksessa, ja opiskelijaa kannustetaan pohtimaan omaa kielellistä identiteettiään.

Verkkokyselylomakevastauksissa tuli ilmi muun muassa se, että ITE-ohjelma oli antanut valmiudet monikielisen ja -kulttuurisen oppijaryhmän ymmärtämiseen sekä oppilaan kielirepertuaarien sisällyttämiseen oppitunneille. Yksi vastaajista (1/12) mainitsi oppineensa ITE-ohjelmassa, että translanguaging-ilmiölle eli kielten limittäiselle käytölle tulisi antaa tilaa (ITE5). Kyseisen ilmiön taustalla on ajatus siitä, että kaikki kielet ovat arvokkaita ja niitä tulisi käyttää luovasti opetuksessa (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014, 95).

Vastauksissa korostuivat oppilaiden kielivarantojen sekä vastaajan oman kielivarannon hyödyntäminen esimerkiksi opetusharjoittelussa. Kolme vastaajaa (3/12) koki, että heillä oli valmiuksia hyödyntää omia ja oppilaiden kielellisiä repertuaareja oppitunneilla esimerkiksi englannin tai ruotsin tai venäjän kielen opettamisessa. (1LY4, ITE5, 2LY4) Kuten seuraava sitaatti osoittaa, yksi vastaajista (1/12) totesi, että hän on hyödyntänyt esimerkiksi englannin kieltä muissakin oppiaineissa, mutta koki että kieli- ja kulttuurivarantojen hyödyntäminen olisi tärkeää myös muissa konteksteissa.

*”-- jos samoja sanoja on tullut vastaan eri oppiaineessa, niin olen muistuttanut oppilaita siitä, mitkä sanat olivat englanniksi. Toisaalta nämä mahdollisuudet liittyvät mielestäni taas pelkästään vieraisiin kieliin ja äidinkieli ja kirjallisuus - oppiaineiden näkökulmiin, joka on taas liian suppeaa, koska kieli- ja kulttuurivara-  
rantoa olisi mahdollista hyödyntää myös muissa oppiaineissa.”(OY4)*

Kolme vastaajista (3/12) sen sijaan kokivat, että oppilaiden kielivaroja ei ollut otettu ollenkaan opetusharjoittelussa huomioon, koska joko luokat olivat olleet monokielisiä tai -kulttuurisia, tai se ei ollut sopinut heidän tavoitteisiinsa, tai he kokivat, että se olisi vaatinut enemmän oppilaantuntemusta. (2LY4, 4LY4, OY2)

### 5.2.3 Kielenoppijoiden tukeminen

Kielenoppijoiden tukemisen valmius sisältää oppimiseen vaikuttavien kielellisten tekijöiden ymmärtämistä sekä kaikkien oppilaiden oppimisen tukemista kielitaito huomioiden (Alisaari ym. 2020, 11). Oulun yliopiston pakollisessa Erityiskasvatus perusopetuksessa -opintojaksossa (liite 1) osaamistavoitteet eivät niinkään liity kieleen, mutta opintojakson aikana opiskelija oppii huomioimaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä omassa työssään ja pedagogisissa valinnoissaan sekä tunnistaa epätasa-arvoisia käytänteitä ja pyrkii vaikuttamaan niihin erityiskasvatuksen keinoin. Yksi vastaajista (1/12), joka oli suorittanut erityispedagogiikan erilliset opinnot (ERKO-opinnot), kertoi saaneensa opinnoissaan valmiuksia kielenoppijoiden tukemiseen. Kuten seuraava sitaatti osoittaa, erityispedagogiikan erilliset opinnot ovat avanneet hänelle tärkeän näkökulman oppilaan kielitaidon huomioimisesta.

*”Oppilaan kielitaito tulee ottaa huomioon. Joskus saatetaan väärin ajatella ja tulkita, että oppilaalla on oppimisen, toiminnanohjauksen tai keskittymisen vaikeuksia tms., kun kyse on oikeastaan vain kielitaidon puutoksesta.” (ITE5)*

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutusohjelmassa oppilaan kielitaito huomioidaan esimerkiksi Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka alakoulussa -opintojaksolla, jossa opiskelijan tavoitteena on oppia ymmärtämään alakoulun oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon perusteet sekä tukea, ohjata ja arvioida oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen sekä monilukutaidon kehittymisen prosesseja. ITE-ohjelman pakollisella Language and Literacy -opintojaksolla opiskelijat

osaavat kurssin suoritettuaan muun muassa soveltaa erilaisia oppimismenetelmiä ja oppimisympäristöjä oppilaiden lukutaidon kehittämiseen sekä selittää oppilaiden lukutaidon kehittymistä kielikohtaisesti. (Liite 1.)

Monikulttuurisissa ja -kielisissä luokissa, kuten CLIL-luokissa, oppilaiden kielitaidot voivat olla hyvin vaihtelevia. Kun tavoitteena on opettaa sisältöä oppilaiden kielitaito huomioiden, opettajalla tulee olla valmiuksia tukea oppijoita monipuolisesti. Yksi tutkimukseeni vastanesta kuvaili yksikohtaisesti tilanteen, jossa hän oli toteuttanut mahdollisesti omassa luokassaan tai harjoitteluluokassaan oppilaiden tukemista kielitaidot huomioiden. Seuraavassa sitaattissa hän avaa, miten hän oli luonut oppilaille mahdollisuuden lukea oppitunnin keskeisiä sisältöjä omilla äidinkiellillään ja toteuttaa ryhmäesitelmät haluamallaan kielillä. Myös muut oppilaat hyöttyivät tästä, sillä he pääsivät tarkastelemaan vieraan kielen piirteitä ja sen yhtäläisyyksiä opetuskielen tai kohdekielen kanssa.

*”I provided text in Arabic and in Russian on the human body anatomy to supplement the science textbook in Finnish that was used in the class. The pupils were so happy to see the textbooks (borrowed from the library) and were showing those to others. It was especially important to the Arabic speaking pupil, who was reading very slowly in Finnish and felt uncomfortable to read out loud as a result of that. She was very quick and fluent in reading in Arabic and it was important to her to show that to her classmates. During a group presentation, she could choose to do the presentation bilingually and when she did, the rest of the class could say what words they had understood and many had recognized for instance the word "oxygen", which in Arabic was similar to the English language term.” (IITELO)*

### **5.3 Tiedot ja pedagogiset taidot**

Tässä alaluvussa tarkastelen tuloksia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan neljän jälkimmäisen osa-alueen näkökulmasta. Nämä osa-alueet sisältyvät opettajan tietoihin ja pedagogisiin taitoihin, ja ovat kuviossa 2. korostettu sinisellä.



### 5.3.1 Oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus

Oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemuksen valmius näkyy muun muassa siten, että opettaja tietää oppijoiden kielelliset ja kulttuuriset taustat sekä niiden vaikutukseen oppimisessa ja osoittaa arvostusta niitä kohtaan. Tätä valmiutta käsittelevät Oulun yliopiston pakollinen Moninaisuus kasvatuksessa -opintojakso, Lapin yliopiston valinnainen Saamelaiskulttuuri koulussa -opintojakso sekä ITE-ohjelman aiemmin mainittu pakollinen Linguistic Diversity and Education -opintojakso (liite 2). Jokaisessa edellä mainitussa opintojaksossa huomioidaan monikielisyys tai -kulttuurisuus ja sen rooli opettajan työssä. Moninaisuus kasvatuksessa -kurssi syventää opiskelijan moninaisuuden tarkastelua reflektoinnin avulla muun muassa omista arvoistaan, asenteistaan ja käsityksistään. Saamelaiskulttuuri koulussa -opintojakso keskittyy opettajan kulttuurisen ja pedagogisen osaamisen syventämiseen saamelaiskulttuurin kontekstissa.

Tutkimusaineistossani alkuperäisissä ilmauksissa oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemuksen valmius korostui enimmäkseen valinnaisen Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojakson yhteydessä. Sen koettiin käsittelevän kattavasti kulttuurierojen ymmärtämistä, monikielisen ja -kulttuurisen oppijaryhmän piirteiden tunnistamista sekä erityisesti maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielitaidon vaikutusta oppiaineiden oppimiseen, opetukseen ja arviointiin. Oheisen sitaatin mukaisesti yksi vastaaja kuvaili kyseistä opintojaksoa hyödylliseksi erityisesti maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle, sillä opintojaksolla tarkasteltiin eri kielitaustaisten opiskelijoiden natiivikielten ominaispiirteitä ja tämän pohjalta keskusteltiin siitä, minkälaisia näiden opiskelijoiden suomen kielen oppimisen haasteet ovat.

*”For instance, what sounds or sound combinations are difficult to pronounce due to them missing in the native language, what grammar structures are difficult to comprehend and take into use, etc. That was truly useful and I remember being fascinated by it. In my opinion it was a pity, that this course was an optional course.” (IITELO)*

Vastaavasti toinen vastaaja totesi, että kielitietoisuus liitetään valitettavan usein pelkästään valinnaisen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojakson yhteyteen, koska kieli- ja kulttuuritietoisuuteen liitetään ajatus maahanmuuttajataustaisista oppilaista, eli oppilaat, jotka eivät ole

natiiveja suomen kielen puhujia. Opintojaksoa toivottiin pakolliseksi jokaiselle luokanopettajaopiskelijalle, joka perusteltiin siten, että tietoisuus kielestä ja kulttuurista kuuluisi jokaiselle opiskelijalle ja koulun oppilaalle (OY4, ITELO).

Esitin vastaajille kysymyksen, jonka tavoitteena oli selvittää, miten he huomioisivat tai olivat huomioineet oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustoja opetuksessaan. Yksi vastaajista (1/12) totesi, että oppilas on oman kulttuurinsa asiantuntija, ja sitä kannattaa hyödyntää esimerkiksi kulttuurisältöjen suunnittelussa (LY2). Toinen kertoi (1/12), että hän oli eriyttänyt tarvittaessa alaspäin, jos oppilaalla oli ollut kielellisiä puutoksia. Kieli- ja kulttuurisuus näkyi muuten lähinnä ruokajonossa, jolloin toivotettiin oppilaiden äidinkiellillä ”hyvää ruokahalua” (ITE5).

Lisäksi esitin kysymyksen, miten he toteuttaisivat kieli- ja kulttuuritietoisuutta monokulttuurisessa luokassa, jossa olisi ainoastaan kantasuomalaisia oppilaita. Suuressa osassa vastauksista korostuivat seuraavat ajatukset: kulttuuriviikot, aamutervehdykset eri kielillä, projektit eri kielistä ja kulttuureista, erilaiset juhlapyhät osaksi opetusta, vierailijat eri maista tai vierailut kulttuurikohteisiin sekä omista kulttuuritaustoista kertominen. Kolme vastaajaa (3/12) ei puolestaan kokenut, että olisi saanut vielä valmiuksia tällaiseen pohdintaan, kuten oheiset sitaatit osoittavat.

*”En osaa sanoa. En ole opinnoissa saanut tähän valmiuksia, joten kokeilulla lähitisi työ liikkeelle.” (3LY4)*

*”En koe, että minulla on tarpeeksi tietoa erilaisista opetuskeinoista. Kuitenkin pyrkisin keskustelemaan kieli- ja kulttuuriasioista ja kuuntelemaan myös oppilaita.” (4LY4)*

*”En vissiin sitten omaa valmiuksia tähän.” (OY2)*

### 5.3.2 Luokassa käytettävän kielen haasteiden tunnistaminen

Kieli- ja viestintäopinnot koettiin käsittelevän kielitietoisuutta melko kattavasti, ja vastaajat kokivat saaneensa niistä valmiuksia monikielisen oppilaan tukemiselle sellaisessa tilanteessa, jossa hänellä on kielen aiheuttamia haasteita. Esimerkiksi suomi toisena kielenä -opintojaksolla käsiteltiin kielitietoisuutta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmasta (OY4). Kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmius luokassa käytettävän kielen haasteiden tunnistamisesta pitää myös sisällään eri tiedonalojen kielen vaikutuksen tunnistamisen oppimisessa. Tätä

valmiutta korostetaan myös opetussuunnitelmassa: ”kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja opettamansa oppiaineen kielen opettaja”. (POPS 2014)

Vastauksissa nousee esiin, että perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa käsiteltiin eri tiedonaloille sopivaa kieltä, käsitteistöä ja kielen piirteitä. Esimerkiksi matematiikassa oli puhuttu matematiikan kielestä ja liikunnassa liikunnan kielestä. Kuten seuraava sitaatti osoittaa, tiedonalojen kielitietoisuuteen liittyen aineistosta on havaittavissa myös tilanteita, jolloin sitä ei ole käsitelty tarpeeksi.

*”Kursseilla käsiteltiin vaihtelevasti kyseisen oppiaineen kieltä. Parhaiten se nousi esiin matematiikassa, sillä sen kielitietoisuudella on erityisesti merkitystä opetuksessa. -- Osassa oppiaineista kielitietoisuus ei opintojeni pohjalta ollut merkittävässä osassa.” (2LY4)*

Aineistossa kahden vastaajan (2/12) kohdalla (3LY4, 1ITELO) nousi esiin, että jos monialaisten opintojen kursseilla ei jostain syystä käsitelty tarpeeksi tiedonaloille ominaista kieltä, niitä oli käsitelty kattavasti opetusharjoittelussa ohjaavien opettajien ansiota. Toisella vastaajista oli ollut opetusharjoittelussa kaksi asiantuntevaa ohjaavaa opettajaa, jotka tarjosivat valikoiman työkaluja sekä natiivien ja ei-natiivien oppilaiden kielelliseen tukemiseen eri oppiaineissa. (1ITELO)

Myös Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaassa luokassa käytettävän kielen haasteiden tunnistamista on sisällytetty esimerkiksi matematiikan opintojakson osaamistavoitteiden yhteyteen. Opiskelija oppii muun muassa määrittelemään ja selittämään alakoulun matematiikan peruskäsitteitä ja niiden välisiä yhteyksiä. (Liite 2.) Opinto-oppaassa muiden monialaisten opintojaksojen yhteydessä ei mainittu oppiaineen kielen tai käsitteiden huomioimista.

ITE-ohjelman valinnainen Language and Literacy -opintojakso sekä Oulun yliopiston pakollinen Äidinkieli ja kirjallisuus: Kieli ja tekstitaidot -opintojakso antavat opiskelijalle valmiuksia soveltaa kielitietoutta ohjaamaan oppilaita tutkimaan kieliä ja kielen rakenteita sekä sovelta-  
maan kielitietoisia opetusmenetelmiä oppilaiden lukutaidon kehittämisessä.

### 5.3.3 Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tiedon soveltaminen

Kun opettaja tietää, mistä kieli koostuu ja millaisia piirteitä liittyy kielen oppimiseen, ja lisäksi hyödyntää tätä tietämystä opetuksen suunnittelussa, täyttää hän tämän kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuden. (Alisaari ym. 2020, 12.) Tutkimusaineistossa esiintyi erilaisia ilmauksia, joissa vastaajat kertoivat oppineensa kielen oppimisen periaatteita erityisesti kieli- ja viestintäopinnoissa. Kaksi heistä (2/12) koki, että englannin kielen opinnoissa muun muassa käsiteltiin lingvistiikkaa, eli tarkasteltiin mistä kieli koostuu, sekä englannin kielen didaktiikkaa, eli miten kieltä tulisi käyttää opetuksessa (1LY4, 4LY4).

Suomen kieli ja kirjallisuus -opintojakso antoi hyvän pohjan suomen kielen piirteiden ja rakenteiden ymmärtämiselle, erityisesti ei-natiiville opiskelijalle (2ITEL0). Kun ymmärtää mistä kieli koostuu ja miten se toimii, on helpompaa oppia ja opettaa muitakin kieliä. Kuten seuraava sitaatti osoittaa, yksi vastaaja (1/12) koki puolestaan saaneensa liian vähän valmiuksia opinnoistaan liittyen vieraan kielen omaksumiseen (*second language acquisition*), joka tarkoittaa kielen luonnollista oppimisprosessia, jota tapahtuu yleensä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Laurén 1992, 27).

*”Meillä ei kuitenkaan ole ollut toisen kielen omaksumiseen liittyviä kursseja lainkaan, joka olisi ITE-tutkinto-ohjelman opiskelijalle melko keskeistä osaamisaluetta, sillä usein työllistymme englanninkielisiin kouluihin ja luokkiin.” (ITE5)*

Vieraan kielen omaksumista voi tarkastella myös CLIL-metodin kautta, joka liittyy myös vahvasti tietoisuuteen kielen oppimisen periaatteista. CLIL-metodin avulla oppilas omaksuu kohdekieltä samalla, kun oppii oppiaineiden sisältöjä (esim. Coyle 2010; Dalton-Puffer 2013). Monissa ilmauksissa nousi esiin tietämättömyys CLIL-metodista, se ei ollut tullut joko aiemmin opinnoissa vastaan tai ei ollut tiedostettu, että se sisältyisi opintoihin. Kuten seuraava sitaatti osoittaa, ITE-ohjelman opiskelija puolestaan totesi, että CLIL-metodi olisi lähes välttämätön heidän opinto-ohjelmallensa, mutta siitä huolimatta sitä ei ollut käsitelty ollenkaan.

*”Olemme ”CLIL-asiantuntijoita”, jotka eivät ole käyneet kurssin kurssia CLIL:n liittyen.” (ITE5)*

Sen sijaan yhdellä opiskelijalla (1/12) oli tullut CLIL-metodi englannin sivuaineopinnoissaan vastaan, mutta ei ollut vielä päässyt kokeilemaan sitä. Hän mainitsi CLIL-opintojakson, jota englannin lehtorinsa oli mainostanut hänelle, ja toivoi pääsevänsä opintojaksolle (1LY4). Tätä CLIL-opintojaksoa en löytänyt Lapin yliopiston lukuvuoden 2022–2023 opinto-oppaasta, mutta olen tietoinen, että sellainen on järjestetty nimellä ”CLIL for primary teachers” viimeksi lukuvuonna 2021–2022. Opintojakso on tarkoitettu niille luokanopettajaopiskelijoille, jotka ovat opiskelleet englannin kieltä sivuaineena. Opintojaksolle on valintamenetelmä, eli opiskelijat valitaan opintojaksolle esivaatimusten perusteella. Kyseisen opintojakson osaamistavoitteet ovat muun muassa CLIL:n periaatteiden ymmärtäminen innovatiivisena opetusmenetelmänä sekä erilaisten menetelmien ja tekniikoiden käyttäminen, jotka tukevat sekä kielten että sisällön oppimista. (KTK 2021-2022.)

Oppilaan kielen oppimisen periaatteita tarkastelevat jo aiemmin mainittu Äidinkieli ja kirjallisuus: Kieli ja tekstitaidot -opintojakso sekä ITE-ohjelman Language and Literacy -opintojakso. Nämä kaksi opintojaksoa korostavat oppilaiden kielen oppimisen ja erityisesti luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen huomioimista opetuksessa. Lapin yliopiston valinnainen Lapsen kehittyvä kieli -opintojakso tarjoaa sen suorittaneelle opiskelijalle valmiuksia havainnoida oppilaan kielellisten taitojen kehittymistä sekä huomioida erityisesti monikielisten oppilaiden lähtökoh-  
tia oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (liite 2).

Kahden kyselyyn osallistuneen (2/12) vastauksessa tuotiin esiin näkemys oppilaan kielitaidon vaikutuksesta arviointiin ja opetuksen suunnitteluun. (1ITELO, 2ITELO) Oheiset sitaatit osoittavat, miten ITE-opinnoissa on käsitelty kielitaidon vaikutusta suoraan oppilaiden kouluarvosanoihin, ja sitä, kuinka tärkeää opettajan olisi erottaa oppilaan sisältötieto ja kielitaito toisistaan arvioinnissa.

*”I remember lecturers citing studies on how the number of words the family or the child used was directly correlated with their study performance; how a big part of the grade a pupil gets is directly on the language used to answer; how it is difficult to separate language knowledge from subject knowledge in evaluation and assessment, etc.” (1ITELO)*

*”For example, units must be planned, taught and assessed based on the understanding of the intended subject content rather than on how well one can write or read.”. (2ITELO)*

### 5.3.4 Menetelmät oppijoiden oppimisen edistämiseksi

Oppilaiden oppimisen kannalta on tärkeää, että opettaja tunnistaa eri oppiaineiden sekä tehtävien kielellisiä piirteitä, jotka luovat oppilaille haasteita ja pyrkii huomioimaan ne erilaisissa tehtävissä ja toiminnoissa. Kielitietoiset opetusmenetelmät merkityksellisessä roolissa lasten kielen oppimisen tukemisen kannalta. Alisaari ym. (2020, 12–13) esittävät havainnollistamisen, erilaisten tekstien, kuvien ja taulukoiden hyödyntämisen sekä selkeiden ohjeiden annon tärkeiksi opetusmenetelmiksi kielellisesti vastuullisessa pedagogiikassa.

Teoreettisissa lähteissä kielitietoisia tukemisen menetelmiä kuvasi termi ”scaffolding” eli oikea-aikainen tuki (esim. Cenoz, Genesee & Gorter 2014), joka mainitaan myös opetussuunnitelmassa nimityksellä rakennustelineopetus (OPH 2014, 4). Scaffolding ei ole ainoastaan opettajan antamaa tukea (Gibbons 2002, 2), vaan se voi olla nonverbaalia kuten kuvallista tukemista. Se usein yhdistetään CLIL-luokan opetusmenetelmäksi, koska se tukee lapsen kielenkehitystä monella eri tavalla. Se perustuu siihen, että sisältöjä lähestytään ikään kuin kieli edellä (engl. front-loading), joka voi olla esimerkiksi uusien ja vieraiden käsitteiden avaaminen etukäteen, jotta ne tulevat tutuksi jo ennen varsinaista sisällönopetusta. Scaffolding ei kuitenkaan liity pelkästään kielenopetukseen, vaan sitä tulisi sisällyttää kaikkeen opetukseen.

Tutkimusaineistosta oli havaittavissa, että scaffolding oli jäänyt lähes täysin käsittelemättä vastaajien opinnoissa sellaisenaan. Ainoastaan yksi vastaaja (1/12) kertoi, että scaffolding tuli käsitteenä esiin yhdessä havainnollistamisen ja käsitteiden avaamisen kanssa erityisesti monialaisissa opinnoissa (2ITEL0). Kahdessa vastauksessa (2/12) todettiin, että oikea-aikaisen tuen tarjoamista oli tullut harjoiteltua opetusharjoittelussa ja he olivat saaneet apua siihen ohjaavalta opettajalta (1ITEL0, 5LY4). Monet vastaajat kertoivat, että he ovat käyneet opinnoissaan läpi keinoja, miten havainnollistaa opettamiaan sisältöjä. Yksi vastaajista kertoi oppineensa matematiikan opintojaksolla matemaattisten laskujen havainnollistamista (1/12) (2LY4) ja toinen (1/12) kertoi erityispedagogiikan kurssien sisältäneen havainnollistamisen keinoja ja lisäksi muitakin tukikeinoja kuten toiminnallisuutta (2ITEL0).

ITE-ohjelman opinto-oppaaseen sisältynyt pakollinen Ilmiöt, kielitietoisuus ja ongelmanratkaisu -opintojakso sisältää tälle valmiudelle olennaisia osaamistavoitteita, kuten projektiperusteisen oppimisen, ilmiöoppimisen, tutkivan tai ongelmalähtöisen oppimisen hyödyntämisen omassa opetuksessa. (Liite 2.) Tällaisen kokonaisuuden suunnittelu vaatii opettajalta kielitie-

toisen opetuksen peruslähtökohtien soveltamista sekä kielitietoisten opetusmenetelmien hyödyntämistä, kuten kieli edellä -etenemistä (engl. front-loading; OPH 2014), keskeisten käsitteiden avaamista ja niiden yhdistelyä arjen ilmiöihin.

Pyysin vastaajia kertomaan, miten he soveltaisivat kielitietoisia opetusmenetelmiä opettajina monikielisessä ja -kulttuurisessa luokassa. Kuten seuraavat sitaatit osoittavat, vastauksissa korostuivat muun muassa erilaisten kielten ja kulttuurien näkyminen luokan seinillä, käsitteiden kääntäminen oppilaiden äidinkielle, selkeä ohjeidenanto, kielten limittäinen käyttö, suomi toisena kielenä -opettajan hyödyntäminen sekä opetuksen tukeminen mahdollisimman monella havainnollistamiskeinolla, kuten opettajan käyttämällä kielellä, kuvilla, teksteillä ja konkreettisilla esimerkeillä.

*”Making terms for the main concepts visible in the study environment after they have been covered in the lesson and accompanying them with visual aid or examples; using aiding materials to have pupils research the main concepts in their mother tongues as well; using translanguaging tools in the classroom; supporting reading comprehension strategies to identify important information from a body of text; encouraging pupils to use the terms through word-explanation games or other alike motivating methods, etc.” (IITEL0)*

*”Oppilaat voivat vertailla eri kielisiä aineistoja. Kunhan vain oppilaiden kielitaitoja käytetään strukturoidusti ja päämäärätietoisesti. Vaikkapa termien opettelu kolmella kielellä sota/war/война tai sitten eri kieliä käytetään aamunavauksissa.” (ITE5)*

Kaksi vastaajaa jätti kysymykseen kokonaan vastaamatta (2/12), ja yksi totesi (1/12), että kysymykseen vastaaminen on vaikeaa aiheen vierauden vuoksi. Silti sain sellaisen käsityksen, että suuri osa vastaajista osaisi hyödyntää tätä valmiutta myös työelämässä siitäkin syystä, että kielitietoiset opetusmenetelmät pätevät yhtä lailla eriyttämiskeinoina.

Lopuksi kysyin verkkokyselylomakkeeni vastaajilta, miten he kehittäisivät nykyistä luokanopettajakoulutusta vastaamaan paremmin kieli- ja kulttuurisesti moninaisen koulun tarpeisiin. Koin tutkimukselleni tärkeäksi ja oleelliseksi nostaa vastanneiden kehittämisehdotuksia. Kuten seuraavat sitaatit osoittavat, vastauksissa nostettiin esiin muun muassa seuraavia kehittämisehdotuksia: kieli- ja kulttuuriteemat käsiteltäväksi omana opintojaksonaan, konkretiaa ja käytännön vinkkejä enemmän kielitietoisuuden käsittelyssä, enemmän vaihtoehtoja kieliopiintoihin,

kielen käsittelyä kaikissa opinnoissa sekä suomi toisena kielenä -opintojakso pakolliseksi opintojaksoksi kaikille luokanopettajaopiskelijoille.

*”Kehittäisin opettajankoulutusta esimerkiksi lisäämällä kursseja nimenomaan kieli- ja kulttuuritietoisuuden huomioimisen keinoista. Tätä voisi myös ottaa didaktiikan kursseihin, jotta sitä voisi työelämässä ottaa luontaisesti opetuksessa huomioon. Myös edes se, että asiasta puhuttaisiin kursseilla, saisi refleктоimaan miten itse toimisi. Nyt se tuntuu unohtuvan jatkuvasti ja oletuksena on, että luokka on kantasuomalainen.”(4LY4)*

*”The course we had on "Finnish as a second language" should probably be a mandatory course in every teacher education program. Also, maybe every subject course (opettavien aineiden kurssit) should have at least one lecture around the theme of specific tools of language awareness that can be implemented in the classroom to support linguistically diverse learners.” (IITEL0)*



## 6 Pohdinta

Tutkimukseni keskittyi tutkimaan, miten kielitietoisuutta käsitellään luokanopettajakoulutuksessa Lapin yliopistossa, Oulun yliopistossa sekä sen ITE-ohjelmassa ja millaisia kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksia luokanopettajaopiskelijat saavat opintojensa aikana. Van Lier (2004, 2) toteaa, että vaikka kielellä ja koulutuksella on tiivis yhteys, ne jäävät käytännön tasolla aivan irrallisiksi kokonaisuuksiksi. Tutkimukseni osittain tukee tätä toteamusta, sillä suuri osa tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista edelleen osoittavat tietämättömyyttä kielitietoisuudesta ja osaamattomuutta sen sisällyttämisestä opetukseen.

Koska monokulttuurisia tai -kielisiä luokkia ei ole nykyään olemassa (Latomaa, Luukka & Lilja 2017, 15), luokanopettajakoulutusta on jouduttava päivittää kohti kulttuuri- ja kielitietoista suuntaa. Tutkimukseni vahvistaa ennakko-olettamustani, että luokanopettajakoulutuksessa on vielä kehitettävää kielellisesti vastuullisen pedagogiikan alueella Oulun yliopistossa ja Lapin yliopistossa. Tutkimustulokset osoittavat myös sen, että moni opintojakso joko sivuuttaa kokonaan kielitietoisuuden käsittelyn tai käsittelevät sitä melko suppeasti. Tutkimustuloksista käy ilmi myös se, että monet kielitietoisuutta käsittelevät opintojaksot eivät ole opiskelijoille pakollisia eli jotta opiskelija pääsisi kehittämään kielitietoisuuttaan, tulisi häneltä löytyä omaa kiinnostusta aiheeseen ja valita vapaavalinnainen opintojakso. Harju-Autin ja kollegoiden (2022) mukaan ammattitaidon päivittäminen ei voi kuitenkaan olla riippuvainen ainoastaan opiskelijan vapaaehtoisesta hakeutumisesta opintojaksoille, vaan koulutuksen järjestäjällä olisi vastuu kehittää opiskelijoiden tietoisuutta (Harju-Autti ym. 2022, 132)

Erytisesti sellaisilla vastanneista, joilla oli tietämystä kielitietoisuudesta, löytyi omaa halukkuutta jatkotutkia aihetta opinnoissaan ja koki, että luokanopettajakoulutuksen tulisi tarjota oma opintojakso kieli- ja kulttuuritietoisuudesta. Tämä havainto on linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa (Heikkola ym. 2022). Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni tuloksia tarkemmin peilaten tutkimuskysymyksiini. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja tutkimukseni kehitysideoita.

## 6.1 Tulosityhteenvedo ja johtopäätökset

Tässä alaluvussa esittelen tulokset ja niistä rakennetut johtopäätökset yhteenvedonomaaisesti. Tulokset ovat pelkistettyinä ja tiiviinä kokonaisuutena esitetty. Jaottelen tulosityhteenvedossa tutkimuskysymysten tulokset omina alalukuinaan.

### 6.1.1 Kielitietoisuutta käsittelevät opintojaksot Lapin ja Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksissa

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuuden kehittymisen tukemista toteutetaan eri opintojaksoihin integroituna jonkun verran, mutta ne painottuvat tietyille opintojaksoille, joista suuri osa ovat valinnaisia opintojaksoja tai jatko-opintoja. Tämä havainto tulee myös aiemmassa tutkimuksessa esiin (Harju-Autti ym. 2022) ja edellyttää opiskelijoilta halukkuutta hakeutua niihin. Nämä opintojaksot olivat esimerkiksi kieli- ja viestintäopintojen suomi toisena kielenä ja kirjallisuuden opintojakso, joka järjestetään valinnaisena Oulun yliopistossa ja ITE-ohjelmassa tai Lapin yliopistossa Kielikeskuksen<sup>2</sup> tarjoamana sekä monialaisten opintojen suomen kieli ja kirjallisuuden ja matematiikan pakollisissa opintojaksoissa. Kielitietoisuuden eri osa-alueita oli käsitelty vastaajien sivuaineopinnoissa, kuten englannin sivuaineissa ja erityispedagogiikan opinnoissa.

Tuloksissa oli lisäksi havaittavissa, että opetusharjoittelussa oli käsitelty kielitietoisuutta käytännön tasolla, mutta se oli ohjaavan opettajan aloitteesta. Huomionarvoinen tulos oli myös se, että reilu puolet tutkimukseeni osallistujista oli sitä mieltä, että kielitietoisuutta käsitellään liian vähän opinnoissaan, ja yhdellä vastaajilla käsite ei ollut esiintynyt opinnoissaan ollenkaan. Tämä voi johtaa siihen, että kielitietoisuus tulee työelämässä vastaan vieraana kokonaisuutena, ja opettaja voi kokea osaamisensa rajalliseksi (Honko & Skinnari 2020).

Poimin Lapin yliopiston, Oulun yliopiston sekä sen ITE-ohjelman opinto-oppaista eri opintojaksoja, joissa käsiteltiin kielitietoisuutta jossakin kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-alueen muodossa ja vertailin näitä opintojaksoja tutkimusaineistoni ilmauksiin. Suuri osa vastaajien mainitsemista opintojaksoista mukaili opinto-oppaissa olevia opintojaksoja, kuten

---

<sup>2</sup> Lapin yliopiston Kielikeskus vastaa koulutusohjelman viestintä- ja kieliopintojen toteutuksesta sekä kielipalvelujen tarjoamisesta. Kielikeskuksen kieliopinnot ovat joko pakollisia tai valinnaisia luokanopettajaopiskelijoille.

suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojakso, suomen (äidin)kieli ja kirjallisuus -opintojaksot, matematiikan opintojakso sekä erityispedagogiikan opintojaksot. Opinto-oppaissa oli myös sellaisia kielitietoisuutta käsitteleviä opintojaksoja, joita ei mainittu verkkokyselylomakkeissa. Näitä olivat esimerkiksi Lapin yliopiston valinnainen Saamen kielen perusteet ja kielitietoisuus -opintojakso ja valinnainen Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka -opintojakso, Oulun yliopiston pakolliset Moninaisuus kasvatuksessa ja Ilmiöt, kielitietoisuus ja ongelmanratkaisu -opintojaksot sekä ITE-ohjelman pakolliset Linguistic diversity and Education sekä Language and Literacy -opintojaksot.

Valitettavan moni näistäkin ilmenneistä opintojaksosta oli valinnainen tai syventävä opintojakso, joten monelta opiskelijalta voi mahdollisesti jäädä suorittamatta nämä opintojaksot ja tätä kautta myös kielitietoisuuden kehittyminen voi jäädä kesken. Kuten tutkimukseni teoriaosuudessa jo totesin, kielitietoisuuden kehittäminen ei voi olla pelkästään riippuvainen opiskelijan halukkuudesta tai vapaaehtoisesta hakeutumisesta opintojaksolle, jos häneltä tullaan työelämässä edellyttämään kielitietoisia valmiuksia. Koulutuksen järjestäjän tulisi huolehtia siitä, että opiskelija saa tarvitsemaansa valmennusta (Harju-Autti ym. 2022; KARVI 2020).

### 6.1.2 Opintojaksojen tarjoamat kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiudet

Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat tai valmistuneet luokanopettajat olivat saaneet joitakin kielellisesti vastuullisen pedagogiikan valmiuksia koulutusohjelmiensa tarjoamista opinnoista, mutta osa oli jäänyt täysin käsittelemättä opinnoissaan, mikä heijastui myös vastausten laatuun. Tiivistän seuraavaksi keskeiset tutkimustulokset kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-alue kerrallaan.

Tutkimustuloksista voitiin päätellä, että sosiolingvististä tietoisuutta ei juurikaan ollut käsitelty kyselyyn vastanneiden opintojaksoissa. Kielen roolia ja kieliennakkoluuloja käsiteltiin jonkun verran (1/12) esimerkiksi suomi toisena kielenä -opinnoissa. Muutoin aiheen käsittely oli painottunut sosiokulttuurisuuteen esimerkiksi vaihto-opinnoissa (1/12). Kulttuuritietoisuuden käsittely kielitietoisuuden sijaan korostui muissakin tutkimusaineiston kohdissa enemmän, sillä esimerkiksi ITE-ohjelma keskittyy enemmän kulttuurin ymmärtämiseen kuin kielen ymmärtämiseen.

Sen sijaan vastaajat kokivat, että olivat saaneet valmiuksia kielellisen moninaisuuden arvostamiselle esimerkiksi monikielisen ja -kulttuurisen oppijaryhmän ymmärtämisessä ja oppilaan kielten sisällyttämisessä oppitunneille. Osa vastaajista (3/12) koki, että olivat saaneet esimerkiksi riittävät valmiudet monikielisen oppijaryhmän kielellisten repertuaarien hyödyntämiselle opetuksessa. ITE-ohjelman opinnot olivat esimerkiksi avanneet yhdelle opiskelijalle translaanguaging-ilmiötä ja sille tilan antamista luokkahuoneessa.

Kielenoppijoiden tukemista oli käsitelty esimerkiksi erityispedagogiikan opinnoissa kattavasti, vaikka pääpaino ei ollut välttämättä kielessä tai kielitietoisuudessa. Yliopistojen opintotarjonnasta löytyi muun muassa opintojaksoja, jotka kehittivät tätä valmiutta, vaikkakin luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen näkökulmasta. Nämä opintojaksot olivat ITE-ohjelman pakollinen Language and Literacy -opintojakso sekä Lapin yliopiston valinnainen Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka alakoulussa -opintojakso.

Kielellisesti vastuullisen opettajan valmiuksiin kuuluu oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus. Tätä valmiutta käsiteltiin vastaajien mukaan enimmäkseen valinnaisessa Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojaksossa, sillä se sisälsi muun muassa kulttuurierojen tarkastelua sekä monikielisen ja -kulttuurisen oppijaryhmän piirteiden tunnistamista. Kyseistä opintojaksoa toivottiin pakolliseksi kaikille opiskelijoille, koska tietoisuus kielestä ja kulttuurista kuuluu jokaiselle tulevalle ja nykyiselle opettajalle. Tutkimukseeni osallistujista suuri osa osasivat monipuolisesti kertoa, miten he huomioisivat oppijoidensa kieli- ja kulttuuritaustat opetuksessa sekä miten he toteuttaisivat kieli- ja kulttuuritietoisuutta sellaisessa luokassa, joka olisi monokulttuurinen. Vain muutama vastaaja (3/12) koki, ettei heillä olisi ollut vielä valmiuksia kieli- ja kulttuuritietoisuuden pohtimiseen.

Luokassa käytettävän kielen haasteiden tunnistaminen oli tullut monelle vastaajalle opinnoissaan tutuksi, sillä erityisesti monialaisten opintojen kursseilla, kuten matematiikassa ja liikunnassa, oli korostettu oppiaineiden kieltä. Kaksi vastaajaa (2/12) koki, että tätä valmiutta he olivat päässeet kehittämään myös opetusharjoittelussa asiantuntevien ohjaavien opettajien ansiosta. Sain aineistostani sellaisen käsityksen, että suuri osa opiskelijoista ymmärtää kielitietoisuuden koskevan juuri eri tiedonalojen kielten huomioimista, mutta muut osa-alueet ovat jääneet vähemmälle huomiolle.

Tutkimusaineistossa esiintyi myös sellaisia ilmauksia, joista sain sellaisen käsityksen, että vastaajat olivat käsitelleet kielen oppimisen periaatteita erityisesti kieli- ja viestintäopinnoissaan.

Esimerkiksi kaksi vastaajaa (2/12) oli tarkastellut englannin kielen opinnoissaan kielen rakenteita ja piirteitä sekä tämän tiedon soveltamista opetuksessa. Suomen kieli ja kirjallisuus -opintojakso oli tarjonnut erityisesti ei-natiiville opiskelijalle käsityksen suomen kielen ominaisuuksista. Yksi vastaaja (1/12) kertoi, että vieraan kielen oppimista ei ollut tarkasteltu yhdessä vieraan kielen omaksumisen kanssa, joka olisi ollut hänen mielestään keskeistä osaamisaluetta kielitietoiselle opettajalle. Lisäksi CLIL-metodi oli jäänyt lähes kaikkien vastaajien opinnoissa käsittelemättä.

Kielellisesti vastuullisen opettajan tulisi osata hyödyntää erilaisia oppijoiden oppimista tukevia opetusmenetelmiä opetuksessaan. Tutkimusaineistosta nousi esiin muutamia opetusmenetelmiä, joihin osa vastaajista olivat esimerkiksi opetusharjoitteluisaan ja erityispedagogiikan opinnoissaan tutustuneet, kuten havainnollistaminen. Scaffolding oli jäänyt käsitteenä vieraaksi vastaajille, mutta sain sellaisen käsityksen ilmauksista, että he osaisivat tarjota oppijoille oikea-aikaista tukea siitä huolimatta, vaikka sitä ei ollut käsitelty opinnoissa.

Tutkimustulokseni osoittavat, että osa Lapin yliopiston, Oulun yliopiston sekä sen ITE-ohjelman opintojaksoista käsittelevät kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-alueita melko kattavasti, mutta osa jää lähes kokonaan käsittelemättä. Pieni osa vastaajista koki, että olivat saaneet riittävästi valmiuksia kielellisesti vastuulliseen pedagogiikkaan ja myös osoittivat sen vastauksissaan, mutta moni vastaajista toi esille epävarmuutensa ja tietämättömyytensä kielitietoisuudesta. Lähes kaikki vastaajista olivat sitä mieltä, että kielitietoisuutta tulisi käsitellä enemmän ja toivoivat kieli- ja kulttuuritietoisuuden käytännön tasolla käsiteltäviksi ja omana pakollisena opintokokonaisuutenaan yliopisto-opintoihin.

Tutkimukseni johtopäätöksenä voidaan siis todeta, että Lapin yliopiston ja Oulun yliopiston sekä ITE-ohjelman luokanopettajaopiskelijoilla sekä niistä valmistuneilla opettajilla on melko vaihtelevat kokemukset ja käsitykset kielitietoisuudesta ja sen sisältymisestä opintoihinsa. Osalla on kattava käsitys siitä, miten kielitietoisuutta voidaan hyödyntää monikielistyvässä ja -kulttuuristuvassa koulussa, mutta osalla tietämystä ei ole vielä lainkaan. Tutkimukseni vahvistaa myös sen tosiasian, joka on tullut aiemmissakin tutkimuksissa esille (esim. Alisaari & Heikkola 2020), että näissä luokanopettajankoulutusohjelmissa tulisi lisätä mahdollisuuksia kehittää kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa, jotta tulevat opettajat voisivat toteuttaa sitä tulevaisuuden työssään.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullista tutkimusta on kritisoitu sen subjektiivisuuden ja epäluotettavuuden vuoksi (Soininen 1995, 34), joten sen luotettavuuden tarkastelu ei ole täysin yksioikoista, sillä siihen ei ole yhtä oikeaa kaavaa tai ohjetta. Tavoitteena onkin arvioida tutkimusta kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Tutkimuksen suunnitelmallisuudella, huolellisuudella sekä objektiivisuudella on keskeinen rooli kokonaisuuden ja luotettavuuden kannalta. Sekä Creswell (2009, 190) että Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) painottavat tutkimuksen dokumentoinnin tärkeyttä. Tutkimuksessani olen huomionnut mahdollisimman avoimen ja tarkan tutkimusprosessin kuvaamisen, jotta lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tutkimukseni tuloksia ja saada kattava kuva tutkimusprosessistani.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä tutkitaan usein tieteellisessä tutkimuksessa kahden pääkäsitteen, validiteetin ja reliabiliteetin, näkökulmasta (Kananen 2015, 343). Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu juuri sitä, mitä on alun perin luvattu, ja reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Vaikka näitä käsitteitä on kritisoitu erityisesti sen vuoksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, niin Patton (2001) toteaa, että kaikkien kvalitatiivisen tutkimuksen tutkijoiden tulisi pohtia näitä käsitteitä.

Pyrin vaikuttamaan tutkimukseni validiteettiin esimerkiksi verkkokyselylomakkeessani mahdollisten vieraiden käsitteiden avaamisella, jotta jokainen vastaaja pystyisi käsittämään kysymykset niin kuin olin ne tarkoittanut. Lisäksi tein kyselylomakkeesta englanninkielisen version, joka mahdollisesti lisäsi lomakkeen ymmärrettävyyttä sellaisille vastaajille, jotka eivät olleet natiiveja suomen kielen puhujia. Toteutin eräälle tuttavalleni verkkokyselylomakkeen epävirallisen pilotoinnin, josta sain palautetta sen ymmärrettävyydestä ja kieliasusta. Osa vastaajista ei näistä ratkaisuksista huolimatta vastannut ollenkaan joihinkin kysymyksiin, vaikka käsitteet oli määritelty ja olin tavoitellut mahdollisimman selkeää rakennetta.

Avointen kysymysten sisällyttäminen kyselylomakkeeseen sisältyy aina riski vastaamatta jättämisestä tai epämääräisistä vastauksista (Valli 2018, 114), jotka voivat puolestaan vaikuttaa tutkimustulosten virheellisyyteen. Kyselylomakkeeni kysymyksiin vastaamatta jättäminen voisi heijastella useampaa asiaa, kuten kysymysten muotoilun epäselvyyttä, vastaajan ajan, kiinnostuksen tai tiedon puutetta tai sitä, ettei aiheita ole käsitelty riittävästi luokanopettaja-

opinnoissa ja ovat siksi vieraita. Yksi vastaajista kommentoi kyselyn lopussa olevaan kommenttikehään, että kyselylomakkeessa oli paljon haastavaa pohdintaa, eikä osannut sen vuoksi vastata kaikkeen.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 118) mukaan tutkijan tulee sisällyttää puolueettomuuspohdintaa luotettavuuspohdinnan yhteyteen. Tutkijana minun täytyy avata puolueettomuuttani, sillä olen itse valinnut tutkimukseni aiheen oman kiinnostukseni mukaan, laatinut tutkimusasetelman ja tulkinnut tuloksia. En voi olla täysin objektiivinen, koska minulle on muotoutunut tietynlainen käsitys tutkimusongelmastani, mutta pyrin erilaisin ratkaisuin vaikuttamaan siihen, ettei puolueellisuuteni vaikuttaisi tutkimukseni lopputulokseen. Valitsin esimerkiksi vankan teoreettisen viitekehysten tutkimukselleni, joka pysyi tutkimusprosessini mukana alusta loppuun. Tätä voi pohtia tietysti siitäkin näkökulmasta, että olisiko jonkun toisen henkilön valitsema viitekehys ollut vielä objektiivisempi.

Tutkimukseni reliabiliteetin eli toistettavuuden olen huomionnut mahdollisimman selkeällä kuvauksella tutkimusprosessista sekä lisäämällä verkkokyselylomakkeeni mukaan tutkielmani liitteeksi. Aaltio ja Puusa (2020, 172) mainitsevat toistettavuuteen liittyen myös tutkimuksen siirrettävyyden, eli voisiko samaa aihetta tutkia uudestaan esimerkiksi toisessa ympäristössä. Tutkimukseni tulokset eivät luonnollisesti ole yleistettävissä, sillä tutkin ainoastaan kahden toista henkilön kokemuksia ja käsityksiä kielitietoisuuden sisällyttämisestä luokanopettajakoulutukseen. On kuitenkin vaikea sanoa, olisinko saanut samankaltaisia tuloksia tutkimalla toisen korkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kyseisestä aiheesta. Eri korkeakoulujen luokanopettajakoulutusohjelmat saattavat poiketa toisistaan hyvin paljon, mutta niissä voi olla myös yhtäläisyyksiä.

Pohdin usein tutkimukseni aineiston analyysin aikana, että olisiko esimerkiksi monivalintakysymysten sisältämisellä verkkokyselylomakkeeseen tai avainhenkilöiden haastattelu johtanut tarkempiin tuloksiin. Haastattelujen aikana olisin voinut tarkentaa kysymyksiä siltä varalta, jos joku kysymyksen asettelu olisi jäänyt epäselväksi tai olisin voinut esittää jatkokysymyksiä. Monivalintakysymyksillä olisin voinut saada selkeämpiä vastauksia, mutta niiden avulla kokemusten tai käsitysten tulkitseminen olisi ollut haastavaa. Verkkokyselylomake toisaalta mahdollisti sen, että vastaajien anonymiteetti säilyi koko tutkimusprosessin alusta loppuun. Tämä johtaa kohti tutkimukseni eettisten näkökulmien toteutumisen tarkastelua.

Humanistisissa tieteissä tutkimustiedon hankinta sekä tiedonhankintajärjestelyt aiheuttavat eettisten kysymysten pohtimista. Näin ollen tutkijan on korostettava tutkimukseen osallistumisen

vapaaehtoisuutta sekä avata mahdollisia tutkimukseen osallistumisen riskejä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 25). Tutkimuksessani kiinnitin vapaaehtoisuuteen huomiota lähettämällä kohderyhmälle verkkokyselylomakkeen sähköpostitse ja kyselyyn vastanneet olivat itse saaneet päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Kyselykutsussa mainitsin, että tuloksia käsitellään luottamuksellisesti ja siten, että vastaajien anonymiteetti säilyy.

Tutkimuseettisessä tarkastelussa tutkijan rehellisyydellä on keskeinen rooli ja se näkyy pitkän tutkimusprosessia esimerkiksi lähteiden oikeaoppisella kirjaamisella, tutkimustulosten ja johtopäätösten perusteluilla sekä läpinäkyvyydellä mahdollisista puutteista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 26). Pyrin noudattamaan näitä omassa tutkielmassani raportoimalla tutkimukseni eri vaiheita ja avaamalla tutkimukseni mahdollisia puutteita ja niiden vaikutusta tutkimukseni tuloksiin.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheita ja kehittämideoita**

Kielitietoisuus on käsitteenä hyvin moniulotteinen, joka loi haasteita tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen rajaamiseen, sillä erilaisia mielenkiintoisia näkökulmia oli loputtomasti. Huomasin tutkimusta tehdessäni, kuinka suppea ymmärrys minulla oli käsitteen kokonaisuudesta ja tieteellisestä taustasta siitä huolimatta, että olin tehnyt samasta aiheesta tutkimusta jo kandidaatin tutkielmassani.

Asiantuntijuuteni kielitietoisuuden eri ulottuvuuksista ei ollut vielä täysin jäsentynyt aineistonkeruuvaiheessa ja tietämykseni oli vielä melko rajallista, vaikka luulin tietäväni siitä paljon aiemman tutkimukseni pohjalta. Näin ollen verkkokyselylomakkeen kysymystenasettelu olisi voinut olla vielä selkeämpi, jos olisin tehnyt sen myöhemmässä vaiheessa. Olisin voinut esimerkiksi muotoilla kysymykset kielellisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehykseen pohjautuen ja täten mahdollisesti saanut tarkempia vastauksia. Tämä aiheutti minulle paljon lisätöitä tutkimustulosten tulkinnassa, mutta tästä oppineena keräisin aineiston jatkossa vasta reilusti myöhemmässä vaiheessa.



Jatkotutkimusaiheita heräsi tutkimuksen aikana useita, ja aiheen rajaaminen oli osittain tästä syystä erittäin haastavaa, sillä kielitietoisuuden ja kielellisesti vastuullisen pedagogiikan mahdollisuudet ovat loputtomat. Jatkossa olisi kuitenkin mielenkiintoista observoida, miten kielellisesti vastuullinen pedagogiikka toteutuu käytännössä suomalaisessa inklusiivisessa luokassa tai seurata esimerkiksi jonkun tietyn oppiaineen tunteja ja havainnoida, miten tiedonalan kieltä huomioidaan oppitunneilla sekä CLIL-luokassa että tavallisessa luokassa. Olisi myös kiinnostavaa toteuttaa esimerkiksi pitkittäistutkimusta tämän tutkimuksen jatkoksi ja seurata kehittykö luokanopettajakoulutus kieli- ja kulttuuritietoisuuden osalta ja minkälaisia valmiuksia tulevat luokanopettajat saavat kielitietoisuuteen.

## Lähteet

Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus- 177–188.

Aalto, E. (2008) Mihinkoulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garrant, I. Helin & H. Ylijokipi (toim.) Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAn vuosikirja, 66. 71–95.

Aalto, E. (2013) Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta>

Aalto, E., & Tarnanen, M. (2015) Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (8). 72–90. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>

Aalto, E. & Tarnanen, M. (2017) Negotiating language across disciplines in pre-service teacher collaboration. European Journal of Applied Linguistics, 5 (2). 245–271. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/55509>

ALA. About Language Awareness. (n.d.) Association for Language Awareness -sivusto. [http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48). Viitattu 5.1.2023

Ahlholm, M. (2020) Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne. (toim). 2020. Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Helsinki. 15–40.

Alasuutari, P. (2011) Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere Vastapaino.

Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kivipelto, S., Björklund, M., Keskitalo, P., Kuusento, K., Laasonen-Tervaoja, E. & Vigren, H. (2020) DivED – kohti kieli- ja kulttuuritietoisempaa opettajuutta ja opettajankoulutusta. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/dived-kohti-kieli-ja-kulttuuritietoisempaa-opettajuutta-ja-opettajankoulutusta>

- Alisaari J. & Heikkola, L. M. (2020) Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tuemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51 (4): 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>
- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N. & Acquah E. (2019) Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. Turun yliopisto.
- Alisaari, J., Jäppinen, E., Kekki N. & Repo, E. (2020) Kielitietoisuus eli kielellisesti vastuullinen pedagogiikka. Teoksessa J. Alisaari, E. Jäppinen, N. Kekki, R. Kivimäki, S. Kivipelto, K. Kuusento, E. Lehtinen, A. Raunio, E. Repo, S. Sissonen, M. Tyrer & H. Vigren. *Kielestä koppi: Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. 10–13.
- Alisaari, J., Korpela, M. & Pihlava, M. (2016). Maahanmuuttajataustaiset opettajat kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukijoina. *Kielikukko* 35 (1). 6–13.
- Andrews, S. (2001) The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10 (2–3), 75–90. [doi: 10.1080/09658410108667027](https://doi.org/10.1080/09658410108667027)
- Bolitho, R. & Tomlinson, B. (1980) *Discover English: A Language Awareness Workbook*.
- Bowden, J. & Green, P. (2005) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (2011) Language awareness in teacher education: cultural-political and socio-educational perspectives. Teoksessa S. Breidbach, D. Elsner. & A. Young (toim.) *Language awareness in teacher education: Cultural-political and socioeducational perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 11–22.
- Bunch, G. (2013) Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era. *Review of Research in Education*. (37) 298–341.
- Bäckman, L., & Pöyhönen, S. (2019) Superdiversiteetti ja muuttoliikkeet. *Siirtolaisuus*, 45 (2), 20–22. <https://siirtolaisuus-migration.journal.fi/article/view/89351>
- Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2014) Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied linguistics*, 35 (3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Coyle, D. (2008) CLIL – a pedagogical approach. Teoksessa N. Van Deusen-Scholl, & N. Hornberger. *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edition. Springer. Press. 97–111

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge. Cambridge University.

Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000) Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39 (3), 124–131.

Creswell, J. W. (2009) *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska-Lincoln.

Dalton-Puffer, C. (2013) Content and Language Integrated Learning: A research agenda. Teoksessa C. Dalton-Puffer & U. Smit. (toim.) *Language Teaching. Surveys and Studies*. 46 (4). Cambridge University Press. 545–559. doi:[10.1017/S0261444813000256](https://doi.org/10.1017/S0261444813000256)

Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2014) Content and Language Integrated Learning. *The Language Learning Journal*. 42 (2). 117–122. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.891370>

Dolan, R. (2017) Teacher Education Programmes: A System View. Teoksessa D. Cladinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. SAGE Publications, Inc. 90–106.

Donmall, G. (1985) *Language Awareness*. CILT: The National Centre for Languages.

Dufva, H. (2018) Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-6.4.2018* 66–77. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Dufva, H. & Salo, O-P. (2015) Kielten äärellä: kielitietoisuus oppimisen tukena. Teoksessa O-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) *Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto. 211–226.

Faltis, C., M. B. Arias, & F. Ramírez-Marín (2010) Identifying relevant competencies for secondary teachers of english language learners. *Bilingual Research Journal*, 33 (3), 307–328.

Galguera, T (2011) Participant Structures as Professional Learning Tasks and the Development of Pedagogical Language Knowledge among Preservice Teachers. *Teacher Education Quarterly*.

Gay, G. (2002) *Preparing for culturally responsive teaching. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* Seattle. University of Washington. 106–116.

Gay, G. (2010) *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. 2. painos. Teachers College Press.

Gibbons, P. (2002) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth.

Hakala, J. (2018) Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* 5. painos. PS-kustannus. 14–26.

Harju-Autti, R., Alisaari, J. & Yli-Jokipii, M. (2022) Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M-P. Vainikainen. *Laaja-alainen osaaminen koulussa ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Helsinki: Gaudeamus. 144–155.

Harmanen, M. & Kuukka, K. (2020) Kielitietoisesti koulussa – perusopetus ja lukiokoulutus kielitietoisessa käänneessä. Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi) – kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. ÄOL:n vuosikirja*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 25–36.

Hawkins, E. (1984) *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. (2022) Linguistically Responsive Teaching: A Requirement for Finnish Elementary School Teachers. *Linguistics and education* nro 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101038>

Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K. & Sierens, S. (2018) Introduction: Towards Critical Multilingual Language Awareness for 21st century schools. *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*. 1–20. De Gruyter: Mouton.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Honko, M. & Skinnari, K. (2020) Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (7). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72960/Opettajien%2520ja%2520opettajaopiskelijoiden.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jalkanen, J. (2017) Why English? School choice as sociolinguistic practice in Finnish primary education. Dissertations in Education, Humanities and Theology nro 104. Publications of the University of Eastern Finland. Joensuu.

James, C. & Garrett, P. (1991) Language Awareness in the Classroom. 1. painos. Routledge.

James, C. & Garrett, P. (1992) Language Awareness in the Classroom. 2. painos London: Longman.

Kananen, J. (2015) Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylä: Juvenes Print.

Kansanen, P. (1995) Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-paino.

KARVI - Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020) Kansallinen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020. Tiivistelmät 19:2020. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI\\_T0820.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI_T0820.pdf)

Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A.- K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Katajamäki, M. (2014) FIS-STEPS-verkostohanke – kohti yhtenäisempää vieraskielistä opetusta. The Finnish International Schools – Sharing Tools for English Public. Network Project: Towards more Cohesive Mainstream Bilingual Education in English. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieliverkosto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43134/fis-steps-verkosto-hanke-kohti-yhtenaisempaa-vieraskielista-opetusta.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 10.1.2023

KIMO (2022) Kielitietoisuutta ja monikielisyyttä tukeva opettajankoulutus, kandidaatti- ja maisteriohjelma. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/hae/kimo> Viitattu 2.2.2023

KTK Kasvatustieteiden tiedekunta. (2021–2022) Courses in English. Lapin yliopisto. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f259f56a-781e-4a89-81e6-a6e72ca7a168> Viitattu 2.2.2023

- Kulju, P., & Kupiainen, R. (2022). Tekstien tuottaminen monilukutaidon pedagogiikassa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio, & M-P. Vainikainen (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. 166–178.
- Lahti, L., Harju-Autti R. & Yli-Jokipii, M. (2020) Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 31–58.
- Latomaa S., Luukka E. & Lilja E. (2017) Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & E. Lilja (toim.), Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 75. 11–29.
- Laurén, U. (1992) Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa C. Laurén (toim.) Kielilyllypymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. 2. painos. Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus. 23–35.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011) A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 55–72. New York, NY: Routledge.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013) Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52 (2), 98–109. doi: 10.1080/00405841.2013.770327
- Marton, F. (1981) Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, nro 10. 177–200.
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, D. (2002) *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential*.
- Marsh, D. (2013) *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. University of Córdoba.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008) *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.

- Mills, C. (2013) Developing pedagogies in pre-service teachers to cater for diversity: challenges and ways forward in initial teacher education. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8 (3) 219–228
- Moate, J. & Szabó, T. (2018) Mapping a language aware educational landscape. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/mapping-a-language-aware-educational-landscape>
- Mora, J. K. (2000) Staying the course in times of change. Preparing teachers for language minority education. *Journal of Teacher Education*, 51 (5) 345–357.
- Mutta, M., Lintunen, P. & Pelttari, S. (2017) Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society*. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 75. Jyväskylä. 181–200.
- Mäkelä, K. (1990) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus, Helsinki.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1997) *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 4. painos.
- Opetushallitus. (2014) *Kielitietoinen opetus - kielitietoinen koulu*. Helsinki: Opetushallitus. 1–16.
- Opinto-opas (2022–2023) *Intercultural Teacher Education. Bachelor and Master of Arts*. (3 v + 2 v) Oulun yliopisto.
- Opinto-opas (2022–2023) *Luokanopettajakoulutus. Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinto*. (3 v + 2 v) Lapin yliopisto.
- Opinto-opas (2022–2023) *Luokanopettajakoulutus. Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinto*. (3 v + 2 v) Oulun yliopisto.
- Patton, M. Q. (2001) *Qualitative evaluation and research methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.



Paunonen, H. (2009) Suomalaisen sosiolingvistiikan ja kielisosiologian näkymiä. *Virittäjä*, 113 (4). <https://journal.fi/virittaja/article/view/4222>

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg S. (2018) Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta. Jyväskylän yliopisto.

Pyykkö, R. (2017) Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroituksen tilasta ja tasosta. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017:51.

Rapatti, K. (2015) Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. Teoksessa A. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Opetushallitus. 55–62.

Roiha, A. (2020). CLIL-opetuksen merkitys yksilöiden elämänsä aikana: entisten oppilaiden retrospektiivisiä narratiiveja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (1).

Ruohotie-Lyhty, M. (2011) Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. (2006) KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Osoitteessa: [https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/metelmaopetus/kvali/L7_3_3.html) Viitattu 15.2.2023

Smeds, J. (2011) Kielitietoisuus ja kielitietoisuuden opetus osana metakognitiota. Teoksessa R. Hildén & O-P Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna*. Opetussuunnitelmat, opettajan koulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOY. 223–235.

Suuriniemi, S-M. (2019) Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelma diskursseissa. Teoksessa M. Kok, H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, S. Tavi & L. Tuomainen (toim.) *Pidetään kielet elävinä – Keeping languages alive – Piemmö kielet elävinä*. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 77. Jyväskylä. 42–59.

Svalberg A. M-L. (2007) *Language awareness and language learning*. Cambridge University Press.

Svalberg, A. M-L. (2016) Language awareness research: Where we are now. *Language Awareness*, 25 (1–2), 4–16. doi: 10.1080/09658416.2015.1122027

Tandon, M., Viesca, K. M., Hueston, C. & Milbourn, T. (2017) Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal*. doi: 10.1080/15235882.2017.1304464'

Tilastokeskus. Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne (verkkojulkaisu). ISSN = 1797–5379. Helsinki. Saatavilla: <https://www.stat.fi/til/vaerak>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf) Viitattu 10.2.2023

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylän yliopisto.

Ulferts, H. (2019) The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education. OECD Education Working Paper. nro 212. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)20&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)20&docLanguage=En)

Valli, R. (2018) Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. 81–99.

Valli, R. (2018) Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS kustannus.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018) Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. 100–109.

van Lier, L. (1995) *Introducing Language Awareness*. Penguin Books Ltd.

van Lier, L. (1998) Constraints and Resources in Classroom Talk: Issues of Equality and Symmetry. Teoksessa H. Byrnes (toim.) *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. New York. 51-90.

van Manen, M. (2015) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. 2.painos. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Wright, T. (2002) Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education. Teoksessa H. Trappes-Lomax & G. Ferguson. (toim.) 2002. Language in Language Teacher Education. John Benjamins Publishing Co. Amsterdam: Philadelphia. 113–130.

## Liitteet

LIITE 1. Opettajan asenteisiin liittyvät kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-alueet luokanopettajakoulutuksen opintojaksojen osaamistavoitteissa Oulun yliopiston, Lapin yliopiston sekä ITE-ohjelman opinto-oppaissa (kandidaatti + maisteritutkinto).

Osa-alueet	Määritelmät	Vastaavuudet Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaan opintojaksojen osaamistavoitteissa	Vastaavuudet Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaan opintojaksojen osaamistavoitteissa	Vastaavuudet ITE-ohjelman opinto-oppaan opintojaksojen osaamistavoitteissa
Sosiolingtivistinen tietoisuus	Opettaja ymmärtää, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat sidoksissa toisiinsa ja tiedostaa kielenkäytön ja kielikoulutuksen sosiopoliittiset ulottuvuudet.	Ei vastaavuutta.	Saamen kielen perusteet ja kielitietoisuus 5 op (valinnainen)  Kurssin suorittuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tunnistaa kieli-ideologioita ja koulutuspoliittisia keskustelujä</li> <li>- ymmärtää oman roolinsa kielipoliittisena toimijana.</li> </ul>	Second Language Learning and Teaching 5 op (valinnainen/suunnattu vaihto-opiskelijoille)  Kurssin suorittuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tutkia kielen ja monikielisyiden roolia koulutuksessa, kulttuurissa ja yhteiskunnassa</li> <li>- keskustella sosiolingtivististä kaksikielisen ja monikielisyiden suhteen</li> <li>- tunnistaa monikielisyiden oppijoille suunnatut tavoitteet ja käytännöt peruskouluopetuksessa</li> <li>- arvioida koulutusjärjestelyjä kulttuurisesti moninaisten oppimisympäristöjen kontekstissa</li> <li>- analysoida ja harjoitella suomea toisena kielenä opetusta.</li> </ul>
Kielellisen moninaisuuden arvostaminen	Opettaja näkee kielellisen moninaisuuden vaalimisen arvoisena ja hänen toimintansa heijastaa tätä näkemystä.	Ei vastaavuutta.	Saamen kielen perusteet ja kielitietoisuus 5 op (valinnainen)  Kurssin suorittuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tunnistaa saamen kielen kielipolittisen järjestelmän perusteet</li> <li>- tunnistaa saamen kielen ja saamelaisuuden merkityksen oppilaiden kehityksen, kasvun ja kulttuurisen identiteetin kannalta</li> <li>- ymmärtää monikielisyiden arvon ja kuinka tukea oppilaita monikielisyiden ympäristössä, jossa saamelaisuus ja saamen kielet ovat läsnä</li> <li>- soveltaa tietämystään oppilaiden identiteetin tukemiseen, kielellisen tietoisuuden edistämiseen ja kielen rakenteen tietoiseen tarkasteluun</li> <li>- sisällyttää saamelaisia sisältöjä opetukseen</li> </ul>	Linguistic diversity and education 5 op (pakollinen)  Kurssin suorittuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tutkia kielellisen moninaisuuden roolia koulutuksessa, kulttuurissa ja yhteiskunnassa</li> <li>- keskustella sosiolingtivististä teorioista suhteessa kaksikielisen ja monikielisyiden tunnistamiseen perusopetuksen monikielisyiden oppijoille suunnatun koulutuksen tavoitteet ja käytännöt</li> <li>- arvioida koulutusjärjestelyjä kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisten oppimisympäristöjen kontekstissa</li> <li>- analysoida omia kokemuksiaan kielen käyttäjänä, oppijana ja opettajana.</li> </ul>

Kielenoppi- joiden tuke- minen	Opettaja ymmärtää tarpeen ryhtyä toimiin parantaakseen kielenoppi- joiden oppimisen mahdollisuuksia ja hän myös tekee niin.	Erityiskasvatus perusopetuksessa 5 op (pakollinen)  Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa:  - huomioida oppimiseen vaikuttavia tekijöitä omassa työssään ja pedagogisissa valinnoissaan  - tunnistaa epätasa-arvoisia käytänteitä ja vaikuttaa niihin ehkäisevästi erityiskasvatuksen keinoin	Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikka alakoulussa 3 op (valinnainen)  Kurssin suoritettua opiskelija osaa:  - ymmärtää alakoulun, erityisesti luokkien 3–6, luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikan perusteet  - tukea, ohjata ja arvioida oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen, myös monilukutaidon, kehitystä  - soveltaa opinnoissa syvenyneitä äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen tietoja ja taitoja.	Language and literacy 5 op (pakollinen)  Kurssin suoritettua opiskelija osaa:  - kuvailla luku- ja monilukutaidon opettamisen perusperiaatteet  - selittää oppilaiden lukutaidon kehittymistä kielikohdittaiset näkökohdat huomioiden  - soveltaa erilaisia oppimismenetelmiä ja oppimisympäristöjä oppilaiden lukutaidon kehittämiseen  - soveltaa kielitietoutta ohjaamaan oppilaita tekemään tietoisesti havaintoja kielestä ja kielen rakenteesta  - kuvailla vieraan kielen opettamisen perusedellytyksiä.
--------------------------------------	--	---	--	---

LIITE 2. Opettajan pedagogisten taitoihin ja tietoihin liittyvät kielellisesti vastuullisen pedagogiikan osa-alueet luokanopettajakoulutuksen opintojaksojen osaamistavoitteissa Oulun yliopiston, Lapin yliopiston sekä ITE-ohjelman opinto-oppaissa (kandidaatti + maisteritutkinto).

Osa-alueet	Määritelmät	Vastaavuudet Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaan opintojaksojen osaamistavoitteissa	Vastaavuudet Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaan opintojaksojen osaamistavoitteissa	Vastaavuudet ITE-ohjelman opinto-oppaan opintojaksojen osaamistavoitteissa
Oppijoiden taustojen, kokemusten ja kykyjen tuntemus	Opettaja arvostaa oppijoiden kielellisiä identiteettejä ja kulttuurisia taustoja. Opettaja ymmärtää oppilaiden taustojen ja kokemusten vaikutusta oppimiseen ja huomioi ne opetuksessa.	Moninaisuus kasvatuksessa 5 op (pakollinen) Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- määritellä ja eritellä moninaisuutta ja siihen liittyviä käsitteitä</li> <li>- tarkastella kriittisesti moninaisuuteen liittyviä arvojaan, asenteitaan ja käsityksiään</li> <li>- analysoida moniaisuuden vaikutusta opettajan työhön, pedagogisiin valintoihin ja vuorovaikutukseen kasvatustyössä</li> <li>- soveltaa antirasistista pedagogiikkaa työotteeseen.</li> </ul>	Saamelaiskulttuuri koulussa 3 op (valinnainen) Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tunnistaa saamelaiskulttuurin erityispiirteet</li> <li>- ymmärtää saamelaiskulttuurin voimavarana opetuksessa</li> <li>- syventää kulttuurista ja pedagogista osaamistaan saamelaiskulttuurin soveltamisen ja huomioimisen suhteen.</li> </ul> Kansainvälistymisopinnot 5–20 op (valinnaiset) Opintojen suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ymmärtää monikulttuurisuuden merkityksen ammatti-identiteetin rakentamisessa</li> <li>- tunnistaa omia asenteita ja stereotyyppioita</li> <li>- reflektoida omaa kulttuurista taustaansa</li> <li>- työskennellä monikulttuurisessa kontekstissa.</li> </ul>	Linguistic diversity and education 5 op (pakollinen) Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tutkia kielellisen moninaisuuden roolia koulutuksessa, kulttuurissa ja yhteiskunnassa</li> <li>- keskustella sosiolingvivistisista teorioista suhteessa kaksi- ja monikielisyteen</li> <li>- tunnistaa perusopetuksen monikielisille oppijoille suunnatun koulutuksen tavoitteet ja käytännöt</li> <li>- arvioida koulutusjärjestelyjä kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisten oppimisympäristöjen kontekstissa</li> <li>- analysoida omia kokemuksiään kielten käyttäjänä, oppijana ja opettajana.</li> </ul> Teaching and Educational Interaction 3–5 op (pakollinen) Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- huomioida oppilaiden eri kulttuuritaustoja oppimis- ja opetustilanteissa ja huomioi niitä pedagogissa ratkaisuisissa</li> <li>- kiinnittää erityistä huomiota kulttuurienväliseen osaamiseen.</li> </ul>
Luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen	Opettaja tunnistaa, millaisia ovat opittavan kielen piirteet, miten arjen ja koulun kieli eroavat toisistaan ja millaista kielitaitoa ja eri tiedonalojen kielen hallintaa erilaisista tehtävistä suoriutuminen edellyttää.	Äidinkieli ja kirjallisuus: Kieli ja tekstitaidot 5 op (pakollinen) Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- soveltaa kielitietoutta lapsen ohjaamisessa tietoisesti kielen tarkasteluun</li> </ul>	Matematiikka 6 op (pakollinen) Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- määritellä ja selittää alakoulun matematiikan peruskäsitteet ja niiden väliset yhteydet</li> </ul>	Language and literacy 5 op (valinnainen) Kurssin suoritettuaan opiskelija osaa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- selittää oppilaiden lukutaidon kehittymistä kielikohtaiset näkökohdat huomioiden</li> <li>- soveltaa erilaisia oppimismenetelmiä ja oppimisympäristöjä oppilaiden lukutaidon kehittämiseen</li> <li>- soveltaa kielitietoutta ohjaamaan oppilaita tekemään tietoisesti havaintoja kielestä ja kielen rakenteesta</li> <li>- kuvailla vieraan kielen opettamisen perusedellytyksiä.</li> </ul>

<p>Tieto kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen</p>	<p>Opettaja tiedostaa toisen kielen oppimiseen liittyvistä prosesseista ja käyttää tätä tietoa opetuksen tukena. Opettaja on esimerkiksi tietoinen siitä, että kieli opitaan käyttämällä sitä vuorovaikutuksessa muiden kanssa.</p>	<p>Äidinkieli ja kirjallisuus: Kieli ja tekstitaidot 5 op (pakollinen)</p> <p>Kurssin suorittuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tukea ja arvioida oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä siten, että hän ottaa huomioon lapsen iänmukaisen kehitystason sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet</li> <li>- soveltaa luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä</li> <li>- soveltaa kielitietoutta lapsen ohjaamisessa tietoiseen kielen tarkasteluun kuvata suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökoh-tia.</li> </ul>	<p>Lapsen kehittyvä kieli 5 op (valinnainen)</p> <p>Kurssin suorittuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- havainnoida, tunnistaa ja ohjata lasten kielellisiä taitojen kehittymistä</li> <li>- ohjata ja rikastuttaa lasten monipuolisia kielellisiä il-mausutaitoja</li> <li>- ohjata ja eriyttää lukemaan ja kirjoittamaan oppimista lapsen sen hetkisten taitojen mukaan</li> <li>- huomioida monikielisten lasten lähtökohdat oppimisessa ja vuorovaikutuksessa.</li> </ul>	<p>Language and literacy 5 op (pakollinen)</p> <p>Kurssin suorittuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kuvailla luku- ja monilukutaidon opettamisen peruseriaat-teet</li> <li>- selittää oppilaiden lukutaidon kehittymistä kielikohtaiset nä-kökohdat huomioiden</li> <li>- soveltaa erilaisia oppimisme-netelmiä ja oppimisympäris-töjä oppilaiden lukutaidon ke-hittämiseen</li> <li>- soveltaa kielitietoutta ohjaa-maan oppilaita tekemään tie-toisesti havaintoja kielestä ja kielen rakenteesta</li> <li>- kuvailla vieraan kielen opetta-misen perusedellytyksiä.</li> </ul>
<p>Menetelmät kielenoppijoiden oppimisen edistämiseksi.</p>	<p>Opettaja tunnistaa eri oppiaineiden ja tehtävien kielellisiä piirteitä, jotka todennäköisesti luovat haasteita oppijoille ja huomioi ne eri tehtävissä ja toiminnoissa Opettaja tukee oppimista erilaisin keinoin.</p>	<p>Ilmiöt, kielitietoisuus ja ongelmanratkaisu 5 op (pakollinen)</p> <p>Kurssin suorittuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- käyttää projektiperusteisessa oppimisessa esimerkiksi tutkivaa tai ongelmalähtöistä oppimista suunnitella laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia ja sitä kehittävää arviointia</li> <li>- tunnistaa arjesta ja luonnosta yhteyksiä fysiikan ja kemian keskeisiin käsitteisiin</li> <li>- soveltaa ilmiöpohjaisessa oppimisessa alakoulun oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita laaja-alaisesti</li> <li>- tunnistaa kielitietoisuuden merkityksen opetuksessa ja oppimisessa</li> <li>- soveltaa kielitietoisen opetuksen peruslähtökoh-tia oppimiskokonaisuu-den suunnittelussa.</li> </ul>	<p>Äidinkieli ja kirjallisuus 6 op (pakollinen)</p> <p>Kurssin suorittuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soveltaa kieleen liittyvää tietämystä oppilaan kielitietoisuuden edistämiseksi ja tietoiseen kielen tarkasteluun</li> <li>- tekstitaitojen ja monilukutaidon opettamisen peruslähtökohdat</li> <li>- suunnitella luku- ja kirjoitustaidon opetuksessa oppilaan kehitystasolle ja moninaisille oppijoille sopivia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä.</li> </ul>	<p>Language and literacy 5 op (valinnainen)</p> <p>Kurssin suorittuaan opiskelija osaa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soveltaa erilaisia oppimisme-netelmiä ja oppimisympäris-töjä oppilaiden lukutaidon ke-hittämiseen</li> <li>- soveltaa kielitietoutta ohjaa-maan oppilaita tekemään tie-toisesti havaintoja kielestä ja kielen rakenteesta</li> </ul>

### LIITE 3. Kyselykutsu

Hyvä luokanopettajaopiskelija,

Olen Lapin yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisista valmiuksista. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaista kielitietoista valmennusta luokanopettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille tulevaa opettajan työtä varten.

Tämän kyselyn jaan ensisijaisesti luokanopettajaopiskelijoille, mutta jos olet vastavalmistunut tai ollut jo työelämässä luokanopettajana, olisin enemmän kuin kiitollinen jos vastaat kyselyyn omasta näkökulmastasi. Käsittelen vastauksiasi luottamuksellisesti ja täysin anonymisti.

Kysely koostuu neljästä osiosta ja sisältää pääosin avoimia kysymyksiä. Voit vastata kysymyksiin omin sanoin ja omiin kokemuksiisi pohjautuen. Tukenasi kyselyssä on määritelmiä eri tutkimukseeni liittyvistä käsitteistä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15–20 minuuttia.

Jos osallistut kyselyyn, pyydän Sinua lähettämään vastauksesi 17.4.2022 mennessä.

Voit halutessasi ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse kyselyyn liittyvissä asioissa.

Kiitos osallistumisestasi!

Alina Johnson

(sähköpostiosoite poistettu)



## LIITE 4. Kyselykutsu englanniksi

Dear teacher student,

I am a fourth-year teacher student at the University of Lapland and I am currently doing my master's thesis on the language awareness preparation of teacher students. The aim of my research is to find out what kind of language awareness coaching teacher education offers students for the future profession.

I share this survey primarily with classroom teacher students, but if you are a recent graduate or have already been working as a teacher, I would be more than grateful if you responded to the survey from your own perspective. I will treat your answers confidentially and completely anonymously.

The questionnaire consists of four sections and contains mainly open-ended questions. You can answer the questions in your own words and based on your own experiences. In support of your survey, there are definitions of various concepts related to my research. It takes about 15–20 minutes to complete the survey.

If you decide to participate in the survey, please send your answer by April 17, 2022.

If you wish, you can contact me via e-mail regarding questions related to the survey.

Thank you for participating!

Alina Johnson

(e-mail removed)

## LIITE 5. Kyselylomake

:::

## Osio 1: Kielitietoisuus luokanopettajankoulutuksessa

Kielitietoisuus pähkinänkuoressa:

Kielitietoisuus on yksi koulun toimintakulttuurien kehittämistä ohjaava periaate perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) yhdessä monilukutaidon ja kulttuurisen moninaisuuden kanssa. Kieli on kaiken oppimisen tuki ja väline, jonka avulla opetetaan sisältöjä. Kielen avulla opitaan sisältöjä, mutta toisaalta oppimisen kautta opitaan myös kieltä. Kielitietoisuus tarkoittaa tietoisuutta eri tiedonalojen kielistä ja ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa ja eri vuorovaikutustilanteissa. Kielitietoisuus on edellytys monilukutaidolle. Kun oppilaalle opetetaan kielitietoisuutta, osaa hän sen kautta tulkita, tuottaa ja ymmärtää erilaisia tekstejä ja sitä kautta tulkita maailmaa ja kulttuurista monimuotoisuutta.

1. Arvioi, missä määrin ja millä tavoin opintoihisi on sisällytetty seuraavia kielitietoisuuden kehittämisen valmiuksia. \*

1. Lingvistiikan hallitseminen (sis. Kielen rakenteet, äännejärjestelmä, merkitys ja kielen käyttö) 2. Kulttuurierojen ymmärtäminen 3. Eri oppiaineiden kielellisten ja tekstuaalisten käytänteiden ymmärtäminen (sis. Kielioppi, kielelliset rakenteet, sanasto) 4. Monikielisen ja –kulttuurisen oppijaryhmän piirteiden tunnistaminen 5. Kielitaidon vaikutus oppiaineiden oppimiseen, opetukseen ja arviointiin.

Pitkä vastausteksti

.....

2. Arvioi, millä tavoin kieli- ja kulttuuritietoista valmentamista on kokonaisuudessaan sisällytetty luokanopettajaopintoihisi. \*

Pitkä vastausteksti

.....

3. Kuvaile, miten seuraavat opintokokonaisuudet ovat mielestäsi käsitelleet kielitietoisuutta. \*

1. Kieli- ja viestintäopinnot (toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, puheviestintä, akateemiset tekstitaidot, jne.)  
 2. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (suomen kieli ja kirjallisuus, historia ja yhteiskuntaoppi, liikunta, kuvataide, matematiikka, käsityö, uskonto ja elämäntutkimus, musiikki, jne.) 3. Tutkimus- ja menetelmäopinnot 4. Valinnaiset opinnot (sivuainevalintasi) 5. Tutkinnon yleisopinnot

Pitkä vastausteksti

.....

4. Sisältyykö tutkintoosi seuraavia asioita? Avaa ja tarkenna lyhyesti, millä tavalla. 1.) \*  
 Kulttuurienvälisten taitojen opetus 2.) Kielitietoisten opetusmenetelmien käyttö (esim.  
 sisällön paloittelu, havainnointi, käsitteiden avaaminen ym.) 3.) Muiden vieraiden kielten kuin  
 englannin kielen opetus 4.) CLIL-metodia (Content and Language Integrated Learning)  
 käsittelevät kurssit

CLIL-metodi = CLIL on yleinen kaksikielisessä opetuksessa käytettävä malli, joka keskittyy akateemisen ei-  
 kielellisen sisällön (kuten historia, ympäristötieto, ym.) sekä vieraan tai toisen kotimaisen kielen opettamiseen  
 ja oppimiseen samanaikaisesti.

Pitkä vastausteksti  
 .....

5. Onko kaksikielisessä luokassa opettamiseen tarjolla riittävästi tukea koulutuksessasi? \*  
 Perustele.

Kaksikielinen opetus = kahden kielen käyttämistä opetuksessa ja ohjeiden antoon. Tavoitteena on saada hyvä  
 ja monipuolinen kielitaito sekä koulun opetuskielessä että kohdekielessä.

Pitkä vastausteksti  
 .....

## Osio 2: Kielitietoisuus opetusharjoittelussa

Kuvaus (valinnainen)

1. Onko sinulla ollut mahdollisuuksia toteuttaa opetusharjoittelusi monikielisessä ja – \*  
 kulttuurisessa ryhmässä?

Jos vastaat "ei", voit ohittaa seuraavan kysymyksen.

Kyllä

Ei

2. Jos harjoitteluluokassasi on ollut oppilaita muista kieli- ja kulttuuriryhmistä, miten olet  
 hyödyntänyt heidän kieli- ja kulttuurivarantojaan?

Pitkä vastausteksti  
 .....

3. Miten olet hyödyntänyt opetusharjoitteluissa omaa kieli- ja kulttuurivarantoasi? \*

Pitkä vastausteksti

---

Osio 3: Minä kielitietoisena opettajana

Kuvaus (valinnainen)

---

1. Miten toteuttaisit kieli- ja kulttuuritietoisuutta monokulttuurisessa luokassa, eli luokassa jossa on pelkästään kantasuomalaisia oppilaita? \*

Pitkä vastausteksti

---

2. Jos kansallisuutesi on muu kuin suomalainen, ja äidinkielenä on muu kuin suomi tai ruotsi, minkälaiset valmiudet olet saanut koulutuksestasi toimia suomen- tai ruotsinkielisessä koulussa? Voit ohittaa kysymyksen, jos tämä ei koske sinua.

Pitkä vastausteksti

---

3. Kuvittele itsesi seuraavaan tilanteeseen: olet pääkaupunkiseudun monikielisen ja – kulttuurisen luokan opettaja. Mitä kielitietoisia opetuskeinoja käyttäisit? Perustelee. \*

Pitkä vastausteksti

---

4. Millä tavoin kehittäisit nykyistä luokanopettajankoulutusta vastaamaan paremmin muuttuvaa kieli- ja kulttuuriympäristöä (esimerkiksi huomioimaan Ukrainan sotapakolaisia tai saamelaisia)? \*

Pitkä vastausteksti

---

## Osio 4: Taustatietoa

Kuvaus (valinnainen)

## 1. Sukupuolesi: \*

- Nainen
- Mies
- En halua kertoa
- Muu...

## 2. Ikäryhmäsi:

- Alle 20-vuotias
- 21-25-vuotias
- 26-30-vuotias
- Yli 31-vuotias

## 3. Kansallisuutesi:

Pitkä vastausteksti

## 4. Äidinkielenäsi:

Pitkä vastausteksti

## 5. Kuinka monta vuotta olet asunut Suomessa?

- Alle 1 vuoden - 1 vuoden
- 2-4 vuotta
- 5-7 vuotta
- 8-9 vuotta
- Yli 10 vuotta

6. Mikä on korkein aiemmin suorittamasi tutkinto?

- Ylioppilastutkinto
  - Ammattitutkinto
  - Ylioppilas- JA ammattikoulututkinto
  - Ammattikorkeakoulututkinto (tai opistotason tutkinto)
  - Alempi yliopistotutkinto (kandidaatti)
  - Ylempi yliopistotutkinto (maisteri)
  - Muu...
- 

7. Missä yliopistossa opiskelet?

- Oulun yliopisto
  - Lapin yliopisto
  - En halua kertoa
  - Muu...
- 

8. Tutkinto-ohjelmasi:

- Luokanopettajankoulutus
- ITE-ohjelma (Intercultural Teacher Education)
- Muu...

9. Monesko opiskeluvuosi sinulla on käynnissä tällä hetkellä?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6+
- Olen valmistunut

---

10. Muita kommentteja kyselystä, kysymyksistä tai kyselyn teemoista:

Pitkä vastausteksti

---